

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XVIII no 35 out. 2016

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - [www.base-search.net](http://www.base-search.net)

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - [scholar.google.com.br](http://scholar.google.com.br)

Scirus/Elsevier - [www.scirus.com](http://www.scirus.com)

New Jour/Georgetown University - [gulib.georgetown.edu](http://gulib.georgetown.edu)

Index Copernicus - [www.indexcopernicus.com](http://www.indexcopernicus.com)

Public Knowledge Project - [pkp.sfu.ca](http://pkp.sfu.ca)

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - [diadorim.ibict.br](http://diadorim.ibict.br)

LivRe! - [livre.cnen.gov.br](http://livre.cnen.gov.br)

Sumários de Revistas Brasileiras - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.  
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 35 (2016) -

Ano XVIII no 35 out. 2016

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

### **Permuta/Exchange**

Aceita-se Permuta

*We ask for Exchange*

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Lissandra Pinhatelli de Britto - bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana - E-mail: [biblioteca@am.unisal.br](mailto:biblioteca@am.unisal.br) / Tel: (19) 3471-9756 - Ramal 9961

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO  
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação  
Ano XVIII no 35 out. 2016  
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37  
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

**Chanceler:** Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

**Reitor:** Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacarias

**Pró-Reitora Acadêmica:** Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

**Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral:** Prof. Me. Antonio Boeing

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Ms. Nilson Leis

**Secretário-Geral:** Valquíria Vieira de Souza

**Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora**

**Presidente:** Pe. José Adão Rodrigues da Silva

### **Comissão Editorial**

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

### **Conselho Editorial**

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Bruno Pucc – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

**Editor Responsável:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto  
**Organizada por:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto  
**Revisor de inglês:** Filipe Rocha Garcia (filipe\_rg@yahoo.com.br)  
**Tradutora pelos resúmenes:** Daniele Jeronymo da Silva (danijeronymo@hotmail.com)  
**Tradutora responsável pelas directrices para autores:** Lilian de Souza  
**Tradutor responsável pelas guidelines for authors:** Renata Pereira Calixto  
**Menção a discente voluntário:** Alana Rodrigues da Silva  
**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha  
**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)  
**Editoração:** Borgi Editora

## Editorial

Prezado leitor,

O número 35 da Revista de Ciências da Educação traz um dossiê alusivo ao bicentenário de Dom Bosco, comemorado nas instituições salesianas no ano de 2015. Três dos artigos que compõem este dossiê se originaram do Ciclo de Debates 200 Anos da Educação Salesiana: História, Pedagogia e Espiritualidade, realizado entre os anos de 2014 e 2015, organizado pelo Prof. Dr. Francisco Evangelista. Os outros dois são de autores internacionais, pesquisadores da temática salesiana, convidados a colaborar para a composição deste dossiê.

Desses artigos, podemos apreender a complexidade da figura de Dom Bosco como sacerdote, educador, conhecedor das problemáticas do seu tempo e idealizador de transformações sociais, em especial naquilo que tange à educação da juventude. No texto “Dom Bosco: autor e professor”, de Ana Maria Melo Negrão, somos apresentados à obra didática elaborada e escrita em 1846, por Dom Bosco, sobre o sistema métrico decimal. Antecedendo em quatro anos às modificações internacionais impostas sobre os sistemas de medidas usadas à época, visando uniformizá-los, o autor, preocupado com as profundas alterações que tais modificações teriam no cotidiano das pessoas, particularmente dos camponeses, compôs um material instrucional para favorecer o aprendizado e a difusão das novas regras. Com uma sensibilidade didática ímpar, esse material propunha fazer uso também do teatro e de outras formas interativas de aprendizagem.

Outro artigo, de autoria do Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda, promove a reflexão sobre as modificações ocorridas nas instituições envolvidas com a educação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade.

de socioeconômica, particularmente no Centro Profissional Dom Bosco (CPDB), após as alterações promovidas pela Resolução nº 01/2005, do Conselho Nacional de Educação. Tais alterações, que demudaram a educação profissional de nível básico para o nível técnico, foram analisadas a partir de um estudo realizado com egressos do CPDB e, como suscitado pelo autor, exigiram – e ainda exigem – um repensar crítico sobre as formas de organização da educação profissional no sistema educacional brasileiro.

Um tema central para a educação salesiana, o sistema preventivo, cerne do pensamento educacional de Dom Bosco, é tratado no artigo do Prof. Dorival de Freitas Junior e também naquele do professor e pesquisador equatoriano Eddy Fábian Apolo Chica. Fundado no tripé razão, religião e *amorevolezza*, o sistema preventivo, opondo-se àquele repressivo, sustenta-se na aceitação do educando tal como ele é por meio do diálogo e do respeito, preocupando-se com o seu desenvolvimento ético-moral, afetivo, intelectual e espiritual. Por fim, o artigo do Prof. Michal Vojtáš, diretor do Centro Studi Don Bosco, da Pontifícia Universidade Salesiana, apresenta-nos, em um relevante e profundo estudo histórico, a evolução da obra salesiana como transcorrida nas gestões dos quatro primeiros sucessores de Dom Bosco.

Nos artigos de demanda contínua, que complementam este número, temos um texto que discute como o embasamento da educação sociocomunitária, que também tem suas raízes nos princípios da salesianidade, pode ser empregado para pensar as práticas da atenção em saúde, principalmente naquelas desenvolvidas em âmbito comunitário. No outro artigo, levantam-se discussões de caráter ético-reflexivo e técnico sobre as formas de se compreender a questão da responsabilidade social empresarial, naquilo que concerne às ações das corporações em suas relações com as comunidades e o desenvolvimento destas.

Nas demais seções do periódico, como Relato de Experiência, temos uma proposição didática, desenvolvida na rede pública do município de Franco da Rocha, que aponta formas de integração dos saberes escolares com outras realidades possíveis de serem construídas e vividas, tanto pelos alunos como com a comunidade na qual a escola se insere. A Seção



Resenha traz uma análise da obra “Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades”, de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que aborda um tema essencial para o campo da educação: a reflexão e a difusão do conhecimento sobre as bases epistemológicas do pensamento educacional. Trata-se de uma temática que, apesar da sua relevância, parece subsumida nas práticas educativas contemporaneamente vigentes, que perpetuam uma concepção superficial e tecnicista da formação humana. Por fim, na Seção Educação dos Sentidos, temos uma poesia, “Solidão”, que tem por argumento a dicotomia racionalidade e afetividade.

Desejamos aos nossos leitores uma profícua leitura!

A Comissão Editorial



# Sumário

Apresentação do Dossiê 200 Anos de Dom Bosco	<i>Presentation of the Dossier 200 Years of Don Bosco</i> <i>Presentación del Dossier 200 Años de Don Bosco</i>
Francisco Evangelista.....	15

## SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Desenvolvimentos das linhas pedagógicas da Congregação Salesiana	<i>Sviluppi delle linee pedagogiche della Congregazione Salesiana</i> <i>Developments of pedagogical lines of the Salesian Congregation</i> <i>La evolución de las líneas pedagógicas de la Congregación Salesiana</i>
MICHAL VOJTÁŠ.....	21

Relectura del Sistema Preventivo de Don Bosco	<i>Releitura do Sistema Preventivo de Don Bosco</i> <i>Re-reading of the Preventive System of Don Bosco</i>
EDDY FABIÁN APOLO CHICA .....	57

## SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Escritos de João Bosco aos educadores:  
sistema preventivo *versus* sistema  
repressivo

*Saint João Bosco's writings to educators: preventive  
system in front of the repressive system*  
*Escritos de San Juan Bosco a los educadores: el  
sistema preventivo de sistema repressivo*

DORIVAL DE FREITAS JUNIOR ..... 81

Dom Bosco: autor e professor

*Dom Bosco: author and teacher*  
*Don Bosco: autor y maestro*

ANA MARIA MELO NEGRÃO ..... 99

Educação profissional básica: estudo  
transversal com egressos do Centro  
Profissional Dom Bom (CPDB)

*Technical education for basic level students:  
transversal study with students who completed the  
Professional Center Dom Bosco (CPDB)*  
*Educación técnica para estudiantes de nivel básico:  
estudio transversal con alumnos que completaron el  
Centro Profesional Dom Bosco (CPDB)*

ANTONIO CARLOS MIRANDA ..... 117

O movimento da responsabilidade social  
empresarial: uma análise crítico-reflexiva  
das relações empresas e comunidades

*The movement of corporate social responsibility:  
a critical-reflective analysis of business and  
community relations*  
*El movimiento de la responsabilidad social  
empresarial: un análisis crítico-reflexivo de las  
relaciones empresas y comunidad*

KARINA DONIZETE MARTINS ..... 141

Educação e saúde sociocomunitárias:  
alinhamentos e proposições

*Socio-community education and health:  
alignments and propositions*  
*Educación y salud sociocomunitárias:  
alineaciones y proposiciones*

JÚLIA PRUDENTE SOFFNER, VINICIUS TEIXEIRA DE PAULA PIGNATTI E MANOEL  
PEREIRA DA SILVA NETO ..... 165

## SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Viajar é ver caminhos

*Traveling is seeing Paths*

*Viajar es ver las rutas*

ANDRÉIA DOS SANTOS DE JESUS E MARIA CELESTE DE SOUZA ..... 181

## SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Epistemologia e educação: bases  
conceituais e racionalidades

*Epistemology and education: conceptual bases  
and rationalities*

*Epistemología y educación: fundamentos y bases  
conceptuales*

VAGNER FERREIRA ..... 197

## SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Solidão

*Loneliness*

*Soledad*

JOSÉ MARIA DE PAIVA ..... 207



# Apresentação do Dossiê 200 Anos de Dom Bosco

---

FRANCISCO EVANGELISTA<sup>1</sup>

---

*O meu sistema? Simplicíssimo: deixar aos jovens plena liberdade de fazer o que mais lhes agrada. O problema é descobrir neles germes de boa disposição e procurar desenvolvê-las.*

Dom Bosco (1877)

Dom Bosco, sem dúvida, foi um grande personagem histórico do século XIX na Europa e, especialmente, naquilo que viria a ser a Itália. Homem de grande vigor físico e com visão privilegiada sobre a realidade que o cercava, soube dar uma resposta concreta e convincente aos desafios sociais, econômicos e políticos que o cercavam. Nesse sentido, podemos ver a atuação do padre, do educador, do cidadão, de uma pessoa totalmente mergulhada na tarefa de educar a juventude, sobretudo aquela excluída do acesso aos bens necessários à vida humana plena e digna. Foi um homem de uma profunda humanidade, compromissado com a promoção de cada sujeito que teve contato no seu oratório, interessado unicamente que cada menino ou menina tivessem a oportunidade de construir um projeto de vida e realizar sua vocação. É considerado santo para os católicos por sua ação social, que partiu da espiritualidade do evangelho proposta por Jesus. Por ser profundamente humano e atuar na concretude da vida dos jovens do seu entorno, é considerado santo. Temos então, diante de nós, um grande cidadão do século posterior ao das luzes e sua forma peculiar de lidar com a formação humana.

Como padre, podemos observar na vida de Dom Bosco o protagonismo social que o levou a idealizar, na década de 1840, o embrião do que viria ser futuramente o Oratório de Valdoco, atraindo sobre si admiração e

muitos colaboradores, assim como muitos críticos fora e dentro da Igreja Católica. Existiam várias suspeitas em torno da prática realizada pelo padre do Piemonte, pois muitos o achavam ser favorável à ideologia e às práticas anarquistas ou marxistas que circulavam pela Europa, com impactos causados nas relações entre os trabalhadores e os empresários, como consequência da publicação do Manifesto Comunista em 1848. Tinham receio da sua influência sobre os jovens pobres que estavam sob sua orientação. Politicamente, manteve-se afastado das divisões que havia entre os padres e foi acusado de ser papista, clerical e obscurantista. Por ser um sacerdote à frente de seu tempo, sua ação social aconteceu bem antes da publicação da *Rerum Novarum*, documento escrito pelo Papa Leão XIII, em 1891, sob a forma de Carta Encíclica, no qual a Igreja se pronunciava sobre a situação em que vivia a classe trabalhadora na economia capitalista em 1891. A Política do Pai Nosso, escolhida por Dom Bosco como guia, levou-o a alinhar-se com os jovens pobres e marginalizados, não tendo como foco de suas ações as disputas e os conflitos pelos quais passava a futura Itália. Se não havia política no oratório, isso não quer dizer que Dom Bosco era neutro às situações da época; pelo contrário, sua opção era estar com o Papa e a Igreja. Seu lado é aquele com os jovens do seu oratório.

Como educador, deixou uma proposta oriunda de suas experiências vividas no oratório. Dom Bosco partia de experiências práticas, e não de manuais educativos ou pedagógicos. Nesse sentido, nunca sistematizou sua ação social e prática pedagógica como uma pedagogia. Não era um teórico, mas sim um prático que partia das experiências partilhadas com os jovens do oratório para fundamentar suas futuras ações educativas e sociais. Sua proposta para a educação das crianças e dos jovens está contida no Sistema Preventivo, no qual resume sua forma de pensar e agir, tendo como meta a formação do futuro cristão e cidadão. A via indicada por Dom Bosco está fundamentada na razão, na religião e na bondade, tríade que sustenta sua prática e que é base para suas ações, tanto sociais como educativas. O tempo mostrou que o caminho proposto para os jovens que viviam nas ruas de Turim era eficaz também para toda criança e todo jovem em sua trajetória de formação, quer no ambiente escolar, quer fora dele. A experiência nascida nas ruas e vivida pelo padre e educador social se tornou universal, indo para dentro dos muros das escolas, das oficinas, dos cursos universitários e nas obras sociais espalhadas pelo mundo. Suas práticas continuam a ser usadas no século XXI, dando sinais de vitalidade e atualidade para a formação da



pessoa humana. De forma concreta e indelével, tornou-se uma referência dentro da história da educação mundial, tendo sua obra reconhecida pelos grandes teóricos da educação. Sua obra, social e educativa, veio para ficar no contexto da formação das crianças, dos jovens e dos adultos.

O presente Dossiê é o resultado do Ciclo de Debates 200 Anos da Educação Salesiana: História, Pedagogia e Espiritualidade, realizado nos anos de 2014 e 2015 no *campus* Maria Auxiliadora, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. Esse Ciclo de Debates fez parte das atividades do grupo de pesquisa História da Práxis Educativa Social e Comunitária (HIPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Sociocomunitária do UNISAL, e ocorreu concomitantemente à criação da disciplina História da Educação Salesiana e Sociocomunitária, desse mesmo Programa, e da disciplina Pedagogia Salesiana, na graduação em Pedagogia da mesma unidade. Ainda nesse período, também tivemos a realização de dissertações defendidas nesse Programa de Pós-Graduação, tratando de questões relativas à Educação Salesiana, e uma pesquisa de iniciação científica (modalidade PIBIC), realizada na graduação em Pedagogia.

A realização do Ciclo de Debates em torno da história da Educação Salesiana ocorreu no contexto das festividades realizadas pela congregação salesiana em torno dos 200 anos do nascimento do seu fundador. Nesse sentido, nos dois anos da realização desse projeto no âmbito do mestrado em Educação em Americana, procurou-se refletir a trajetória histórica de Dom Bosco como padre e como educador, seu legado para a Igreja, para a educação e para a ação social dos seguidores de Dom Bosco em todo o mundo, buscando a atualização da proposta inicial do padre italiano para o mundo contemporâneo.

Colaboraram com o Ciclo de Debates os seguintes educadores: Elcio Aristides de Mattos da Silva, Padre Ronaldo Zacharias, Irmão Salesiano Rodrigo Tarcha, Padre Dilson Passos Junior, Ana Maria Melo Negrão, Romane Fortes Bernardo, Regina Vazquez Del Rio Jantke, Antônio Carlos Miranda, Sueli Maria Pessagno Caro, Padre Cristiano Roberto Campelo, Maria Amália de Oliveira Castro, Padre Glauco Landim, Padre Luis Fabiano S. Barbosa, Padre Antônio Pajola, Renato Soffner, Regiane Rossi Hilckner, Severino Antônio Barbosa e Homero Tadeu Colinas.

O desafio para os seguidores de Dom Bosco é atualizar seus ensinamentos e renovar suas práticas educativas e sociais. Em sua fala sobre

a Força Profética da Educação, realizada no Ciclo de Debates, o atual Reitor do UNISAL, Padre Ronaldo Zacharias, lembrou-nos de que: “Não conseguiremos entender o que Deus está falando se não nos debruçarmos sobre a realidade, sobre a palavra viva que está gritando e pedindo interpretação”. Esse comentário referia-se à atitude de atenção – abertura à realidade –, à disposição para colher os sinais de Deus e à convicção de que Deus se revela por meio do humano. Padre Ronaldo encerrou sua fala fazendo um convite: “Retornar aos jovens com o coração de Dom Bosco, fazer opções corajosas em favor dos jovens e redescobrir o significado do lema *da mihi animas, cetera tolle* (dai-me almas e ficai com o resto) como programa de vida espiritual”. Esse convite traduz com clareza aquilo que tem sido o fio condutor dos salesianos ao longo destes 200 anos de história, na constante busca em seguir o fundador da congregação da Pia Sociedade de São Francisco de Sales, conhecidos por Salesianos de Dom Bosco.

Termino esta pequena apresentação lembrando que Dom Bosco soube dar uma resposta aos desafios de seu tempo como padre e como educador social. Não teve medo de enfrentar a racionalidade iluminista, que excluía a espiritualidade da vida humana; não teve medo de se posicionar nem de se colocar ao lado dos jovens como escolha política pessoal; não teve medo de propor uma ação social e educativa em tempos de conflitos e revoluções na Europa; não teve medo de atuar como padre católico em um tempo de transformações e clima anticlerical. Como educador, deixou uma proposta para a história da educação que ultrapassou os limites de seu país de origem e de seu tempo histórico. Como padre, ensinou à Igreja de seu tempo como atuar profeticamente com os jovens trabalhadores no nascente sistema capitalista em que vivia; ensinou à Igreja como não aderir a um sistema econômico que organiza e determina as relações sociais e políticas, que nega os valores do cristianismo e sua proposta de fraternidade, igualdade e justiça social. Nesse sentido, Dom Bosco foi um visionário e revolucionário dentro da Igreja.

## Notas

1 Doutor e mestre em Educação. Docente (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Coordenador do grupo de pesquisa História da Práxis Educativa Social e Comunitária (HIPE). E-mail: francisco.evangelista@am.unisal.br



Seção Internacional



# Desenvolvimentos das linhas pedagógicas da Congregação Salesiana<sup>1</sup>

MICHAL VOJTÁŠ<sup>2</sup>

## Riassunto

La presente relazione si concentrerà sugli sviluppi delle linee pedagogiche della Congregazione salesiana presenti soprattutto nei documenti ufficiali come le decisioni dei Capitoli Generali (CG), le lettere dei Rettori Maggiori e dei consiglieri scolastici negli Atti del Capitolo Superiore (ACS), i programmi d'insegnamento per gli studentati e le scuole salesiane. Il periodo storico analizzato si estende dal rettorato di Don Rua alla metà del Ventesimo secolo. La divisione in tre parti segue la diversità degli accenti, punti di lettura e strategie di attuazione delle indicazioni dei Rettori Maggiori e dei consiglieri scolastici del medesimo periodo di tempo.

Parole-chiave: Linee pedagogiche. Congregazione salesiana. Ventesimo secolo.

## Resumo

O presente texto se concentrará sobre os desenvolvimentos das linhas pedagógicas da Congregação Salesiana, presentes, sobretudo, nos documentos oficiais, como as decisões dos Capítulos Gerais (CG), as cartas dos Reitores-Mores e dos Conselheiros Escolares nos Atos dos Capítulos Superiores (ACS), os programas de ensino para os estudantes e as escolas salesianas. O período histórico analisado se estende do reitorado de Dom Rua até a metade do século XX. As divisões, em três partes, seguem a diversidade dos acentos, pontos de leitura e estratégias das atuações das indicações dos Reitores-Mores e dos conselheiros escolásticos do mesmo período de tempo.

Palavras-chave: Abordagens pedagógicas. Congregação salesiana. Historicidade.

## Abstract

This article will focus on the development of pedagogical lines of the Salesian Congregation, present mainly in historical documents - such as the decisions

of the General Chapters (CG), the letters of the Rector Majors and school counselors in the Acts of the Superior Chapter (ACS), the teaching programs for student practice and Salesian schools. The historical period covered goes from Don Rua to the mid-twentieth century. The division into three parts follows the diversity of accents, reading points and strategies for implementation of the indications of Rector Majors and school counselors over the same period of time.

Keywords: Pedagogical approaches. Salesian congregation. Historicity.

## Resumen

Este informe se centrará en el desarrollo de líneas pedagógicas de la Congregación Salesiana presentes principalmente en documentos oficiales tales como las decisiones de los Capítulos Generales (CG), las cartas de los Rectores Mayores y de los consejeros escolares en los Actos de los Capítulos Superiores (ACS), los programas de enseñanza para estudiantes y escuelas salesianas. El período histórico cubierto se extiende desde Don Rua a mediados del siglo XX. La división en tres partes sigue la diversidad de acentos, puntos de lectura y las estrategias para la aplicación de las indicaciones de Rectores Mayores y consejeros escolares en el mismo período de tiempo.

Palabras clave: Abordajes pedagógicos. Congregación salesiana. Historicidad.

## A lógica da fidelidade dos dois primeiros sucessores de Dom Bosco (1888-1921)

A fusão entre os aspectos pedagógicos, educativos e espirituais está fortemente presente nas primeiras gerações dos salesianos, pois é transmitida e formatada a partir da experiência e do contato direto com Dom Bosco, em uma formação do tipo “osmótico” (STELLA, 1979; BRAIDO, 2003), sem diferenciações em várias dimensões. Nesse sentido, entre as temáticas estritamente educativas, recordaremos também alguns aspectos do “espírito salesiano” para iluminar a integralidade da proposta educativa salesiana.

As linhas traçadas por Dom Rua na lógica da fidelidade a Dom Bosco

A longa colaboração de Miguel Rua com Dom Bosco, o fascínio e o desenvolvimento dos primeiros anos da Congregação e a vivacidade das

recordações do fundador predispueram a linha principal do governo da Congregação e da pedagogia salesiana durante o reitorado de Dom Rua: a fidelidade a Dom Bosco. Na primeira carta como Reitor-Mor, Dom Rua (1888/1940, p. 18) explicita o seu programa:

Nós devemos estimarmo-nos bem afortunados por sermos filhos de um tal Pai. Porque nossa solicitude deve ser a de sustentar e, a seu tempo, desenvolver mais, a cada hora, as obras por ele iniciadas, seguir fielmente os métodos por ele praticados e ensinados, e, no nosso modo de falar e de operar, buscar falar e agir para nos aproximarmos de imitar o modelo que o Senhor, em sua bondade, nele administrou. Isso, Filhos Caríssimos, será o programa que seguirei no meu empenho; assim como seja o alvo e o estudo de cada um dos Salesianos.

A fidelidade a Dom Bosco se exprimia em diversas modalidades, mas estava, sobretudo, ligada ao método da *amorevolezza* na educação. Dom Rua comenta os resultados do VIII Capítulo Geral com a observação do:

[...] estreito dever de possuir o espírito e de viver a vida Salesiana. E isso consiste no trabalhar, principalmente em prol da juventude, com o espírito e com o sistema de dom Bosco, tudo com as marcas da doçura e da bondade<sup>3</sup> (RUA, 1898/1940, p. 195).

Não faltam repetidos chamados à aplicação do sistema preventivo no contexto disciplinar dos colégios salesianos. Nas cartas sobre o espírito de dom Bosco, lê-se:

Para que não resulte em letra morta o sistema preventivo, (o diretor) faça ler frequentemente as páginas áureas que escreveu dom Bosco. Velem para que sejam banidos os castigos muito longos, penosos e humilhantes, e para que nenhum Superior, professor ou assistente, bata nos jovens (RUA, 1894/1940, p. 119)<sup>4</sup>.

A aplicação do sistema preventivo não é expressa somente no contexto antirrepressivo da disciplina, mas se acentua também falando dos dois princípios educativos propositivos: o zelo, que anima a atividade edu-

cativa, e a educação do coração. Evoca-se o zelo da *da mihi animas caetera tolle* (dai-me almas e ficai com o resto), de Dom Bosco, que “[...] não deu um passo, não pronunciou uma palavra, não colocou a mão em empresa que não tivesse por alvo a salvação da juventude” (RUA, 1894/1940, p. 110). O contexto no qual é preciso interpretar as indicações sobre tal zelo está no desenvolvimento numérico e geográfico da Congregação:

Com imensa consolação poderia assegurar-me de que vós todos estejam animados da melhor vontade de fazer o bem. É também prova evidente que o ardor, que eu acreditava, por vezes, ser meu dever até mesmo refrear, com o qual se busca estender o círculo do apostolado salesiano. [...] Por favor, aceite Senhor, conceder às minhas súplicas e conservar sempre vivo nos nossos corações aquele fogo sagrado, que se acendeu quando ouvimos Dom Bosco lançar aquele grito potente: da mihi animas, e o vimos consumir as suas forças e a sua vida no exercício da caridade. Mas vós, filhos caríssimos, da vossa parte velem para que essa boa vontade seja sempre conjunta a uma grande pureza de intenção, seja inacessível a todo desencorajamento, e seja sempre guiada pela obediência (RUA, 1896/1940, p. 145).

O zelo que anima a atividade salesiana é conjugado por Dom Rua com o protótipo “dombosquiano” da “fisionomia bondosa e sempre radiante de caridade e doçura”, que é uma imitação do “divino modelo de Jesus Cristo” (RUA, 1905/1940, p. 524). No magistério de Dom Rua, a base do agir educativo amoroso e zelante é a pessoa virtuosa do educador salesiano, que se põe em disposição de discípulo de Cristo, inspirado pelo modelo de Dom Bosco. Várias vezes se recomenda aos diretores do Oratório para atrair os jovens mais com o zelo e com a caridade do que com os atrativos dos ambientes modernos ou com a riqueza dos divertimentos (RUA, 1893/1940, p. 461).

O segundo tema, típico de Dom Rua e ligado ao zelo e à caridade, é a educação do coração. Por esta não se entende nem um sentimentalismo, nem uma educação das emoções. Principalmente, significa o coração como o centro das convicções profundas, do agir moral e das motivações (BORDIGNON, 2010)<sup>5</sup>. Nesse sentido, a educação dos corações caracteriza quer o modelo educativo (educar com *amorevolezza* e paciência, mas



sem uma doçura afetada ou melíflua), quer o núcleo teológico da proposta salesiana de fazê-los bons cristãos e honestos cidadãos:

Recordemos, pois, que faltaremos à parte mais essencial das nossas responsabilidades se nos reduzirmos somente a transmitir a instrução literária, sem unirmos a educação do coração. A isso, sobretudo, devem ter por objetivo, a formar nossos alunos bons cristãos, honestos cidadãos, cultivando mesmo as vocações que entre eles se encontram (RUA, 1889/1940, p. 45).

A educação do coração, na concepção de Dom Rua, possui também um aspecto de profundidade e de continuidade. Recomenda para educar as convicções radicais no coração, que produzirão frutos também quando os alunos não estarão mais presentes nas casas salesianas. Por meio da *amorevolezza* “a verdade semeada nos seus corações era profundamente enraizada e não permanecia sem fruto” (RUA, 1894/1940, p. 473). Vinculada com o tema está a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, tão cara a Dom Rua, apresentada na emblemática carta de 21 de novembro de 1900, que recomenda a consagração de todos os alunos e cooperadores (600 mil) ao Sagrado Coração<sup>6</sup> (RUA, 1900/1940, p. 231-279). Uma aplicação muito prática da educação preventiva do coração, além dos Sacramentos e dos Exercícios Espirituais (RUA, 1899/1940, 1893), e dos cuidados com as boas leituras e do distanciamento dos livros contrários:

[...] à moralidade ou aos sãos princípios da religião e da piedade, dos quais devem ser informados os corações dos nossos dependentes e alunos, para bem sucederem como verdadeiros educadores da juventude e bons cristãos (RUA, 1900/1940, p. 34).

## As aplicações de Dom Cerruti e de Dom Bertello nas escolas salesianas

Uma implementação dos princípios indicados da fidelidade a Dom Bosco, do zelo e da educação do coração para formar bons cristãos e honestos cidadãos, veio da colaboração com o conselheiro escolar Dom Francisco Cerruti e com o conselheiro profissional Dom José Bertello, os quais deixaram uma forte marca na implantação das escolas salesianas. O programa de

Dom Cerruti, de “fazer da escola uma missão” (DURANDO; CERRUTI, 1886), fixou-se como escopo da escola não somente de preparar o jovem para os exames, mas de prepará-lo “mesmo e também mais para a vida, e vida verdadeiramente cristã-católica, formando a um só tempo o homem e o cidadão, ou melhor, o homem integral” (DURANDO; CERRUTI, 1886). Nesse sentido, Dom Cerruti reage à tensão com o Estado laico e com as teorias do livre pensamento, do verismo<sup>7</sup>, do socialismo, do comunismo (RUA, 1889/1940, p. 42). Na admoestação de Dom Rua, que contém na circular de 1894 as seguintes frases “A educação e instrução da juventude sem espírito religioso, eis a praga do nosso século, Deus não permita nunca que as nossas escolas sejam infestadas!” (RUA, 1894/1940, p. 119), sustenta-se todo o esforço propositivo do desenvolvimento das escolas salesianas coordenadas por Dom Cerruti. Na sua circular mais longa, que se tornou a base para o seu “Ricordino educativo-didattico”, especifica que “instrução não é educação [...] é, portanto, a instrução uma auxiliar da educação” (CERRUTI, 2006, p. 328). Todos os salesianos devem esforçar-se:

[...] para que nossos alunos, crescendo felizes, bem-sucedidos nos estudos, cresçam não menos bem sucedidamente na consciência plena e inteira da nossa santa religião e na prática percebida, constante, das virtudes e dos exercícios de culto que essa implica, a fim de que nós os restituamos às famílias munidos de bons diplomas, sim, mas também ótimos cidadãos, crentes, sinceros, francos e operosos (CERRUTI, 2006, p. 329).

Para chegar a alcançar o ideal de uma formação integral, o conselheiro escolar recomenda os princípios educativos dos exemplos, da caridade, da ajuda, da disciplina, da graduação e da conveniência do ensinamento (CERRUTI, 2006, p. 331), o uso da literatura clássica, recordando o zelo de Dom Bosco pelo “culto da literatura e da arte cristã” (CERRUTI, 2006, p. 330)<sup>8</sup>, a formação dos professores e das professoras cristãs nas escolas públicas e, sobretudo, a atuação do sistema preventivo. Dom Cerruti afirma que o nosso bom Pai fez seu o “sistema, intuído e ensinado pelos maiores pedagogos” (CERRUTI, 2006, p. 330)<sup>9</sup> e, em última análise, do Evangelho. Ele põe um peso sobre a assistência, que é o contato contínuo, que não faz perder a autoridade, a caridade paciente e benigna. De fato, sobre a esteira da Carta de Roma, o conselheiro escolar escreve:

Beatos aqueles tempos, nos quais padres e clérigos, com exceção de nenhum, com dom Bosco à frente, eram a alma, a vida da recreação, talvez barulhenta; de uma recreação que, ocupando e preocupando, vertiginosamente, reforçava o corpo, elevava o espírito e tornava moralmente impossível o pecado! (CERRUTI, 2006, p. 331).

Um empenho similar de coordenação, em um tempo de forte crescimento, era desenvolvido por Dom José Bertello no setor das escolas profissionais, entre 1898 e 1910. Deve-se a ele a progressiva atuação das linhas de Dom Rua: “Vos recordo que, seja para evitar graves distúrbios, seja para dar a eles o nome verdadeiro, os nossos laboratórios devem denominar-se Escolas profissionais” (RUA, 1889/1940, p. 129; PRELLIZO, 2007).

Nas indicações para os professores de arte, Dom Bertello concretiza, de fato, não somente o método de ensino prático, mas dá também indicações sobre como fazer com que os artesãos crescessem religiosos e honestos, usando o sistema preventivo em seus componentes de *amorozezza*, razão e religião (BERTELLO, 2010). Além do equilíbrio entre a instrução e a educação, deve-se perseguir um outro, entre a preparação prática para o trabalho e a instrução na cultura geral e na teoria:

O ponto capital está nisso, que se deve dar, no programa, uma parte maior à instrução teórica e à cultura geral [...] e que se empenhem como em uma obra de obediência, que eminentemente corresponda à nossa missão e às necessidades dos tempos (BERTELLO, 1907, p. 163).

A concretização desse empenho vem assinalada das emissões dos programas escolares e profissionais, a partir de 1903, nos quais se especificam os conteúdos das lições de religião, língua pátria, geografia, aritmética, geometria, etiqueta, higiene, desenho, história, ciências naturais, francês, do cálculo numérico aplicado à contabilidade e sociologia (BERTELLO, 1907).

### As linhas orientadoras para os oratórios e para os ex-alunos

A educação oratoriana tem sido uma das maiores áreas da aplicação do princípio de fidelidade a Dom Bosco. O CG3 (Capítulo Geral, 1883) recorda a tradição oratoriana dizendo que o primeiro exercício da caridade

da Pia Sociedade de São Francisco de Sales é a de “recolher jovens pobres e abandonados, para instruí-los na santa religião católica, particularmente nos dias festivos” (CG3, 1887, p. 22; RUA, 1900/1940, p. 500). No período dos congressos sobre oratórios, Dom Rua demonstra-se protagonista absoluto do desenvolvimento dos oratórios, dos quais amou e advogou a fundação e o crescimento, a gestão criativa e cautelosa, o melhoramento incansável e a abertura desses aos jovens mais velhos, mediante os círculos e as escolas de religião<sup>10</sup> (CERIA, 1946, p. 791). Durante seu reitorado, o CG7 (1895) amadureceu algumas decisões e propostas de não pouca importância:

- a escolha de um membro do capítulo superior, de modo particular encarregado dos oratórios festivos;
- a abertura de oratórios separados das casas salesianas, com escolas diurnas e noturnas;
- a organização, nesses, de uma escola de religião;
- a alvissareira abertura dos oratórios durante todo o dia;
- o cuidado com a assistência necessária (CG7, 1896, p. 90-104).

A insistência sobre o tema e, em particular, os chamamentos e as precisões acerca de tais aspectos levam a pensar que o acolhimento das orientações assinaladas nem sempre era unânime. Em 1896, fazendo um rápido balanço sobre o último Capítulo, Dom Rua aproveita da ocasião para revelar sentimentos que há tempos desejava manifestar: antes de mais nada, a sua consolação:

[...] por ver o desenvolvimento dos Oratórios Festivos. De fato, desde quando eu vos encorajava, em muitas circunstâncias nos anos passados, a ocupar-vos sempre com maior zelo a esse respeito, vi crescer notavelmente o número dos ditos Oratórios (RUA, 1896/1940, p. 484).

Miguel Rua acentua, diversas vezes, a prioridade do catecismo:

Segundo a mente de dom Bosco, aqueles oratórios nos quais não se fizesse o catecismo, não seriam mais do que recreativos; cessariam de ser salesianos aqueles institutos onde não se ensinasse devidamente a religião, principalmente com os catecismos (RUA, 1905/1940, p. 528).

Recomendava também a difusão das boas práticas: a proposta dos exercícios espirituais (com o nascimento das vocações salesianas); a formação de jovens auxiliares dos oratórios nas escolas salesianas; as competições catequéticas; o conforto de aproximarmo-nos dos sacramentos; a fundação dos círculos operários e a agregação aos bancos de poupança (RUA, 1893/1940)<sup>11</sup>.

O sucesso do maior número de oratórios abertos e as motivações do centro em direção à educação oratoriana eram frequentemente acompanhados de uma escassez de locais, meios e pessoal. Nesse contexto, o Reitor-Mor aponta a prioridade do amor e do zelo: “Em outros lugares nós encontraremos vastas salas, amplos pátios, belos jardins, jogos de todo tipo: mas nós amamos melhor vir aqui, onde não há nada, mas sabemos que nos querem bem”. E prossegue: “O zelo dos coirmãos tem suprido a falta desses meios” (RUA, 1893/1940, p. 461). O oratório é visto por Dom Rua também como o ambiente de uma formação sólida: “Os bons princípios, semeados nos seus corações, erigem profundas raízes” (RUA, 1893/1940, p. 461) e ajudam a manter a identidade cristã em ambientes adversos à fé. Mas não só, pois os jovens são vistos como aqueles que praticam “um verdadeiro apostolado, no seio das suas famílias” (RUA, 1905/1940, p. 473). Nesse ponto, o oratório salesiano é considerado como um centro de irradiação e vem explicitamente ligado à associação dos ex-alunos: “dos Oratórios Festivos à Associação dos ex-alunos é curto o passo” (RUA, 1900/1940, p. 501). Entre as diversas finalidades educativas da associação, são mencionadas: o apoio mútuo no mundo, a manutenção do zelo da vida cristã, a benesse para as suas famílias, a criação de uma rede de apoio também na ajuda material, na procura por trabalho e do socorro nas enfermidades (RUA, 1893/1940).

## Dom Albera e a linha da piedade na educação

O segundo sucessor de Dom Bosco não se afasta da linha fundamental da fidelidade a Dom Bosco e a Dom Rua, pondo nesses acentos próprios à sua sensibilidade e à sua experiência de catequista geral. Na sua primeira carta, cita as palavras pronunciadas por Pio X, na audiência que se seguiu à eleição:

Vós não precisais fazer nada além de seguir os passos de dom Rua. Ele era um santo. Em cada coisa fizeti como ele mesmo o faria. Não se afastem das práticas e das tradições introduzidas por dom Bosco e por dom Rua (ALBERA, 1911, p. 15).

Várias vezes vem repetido o mote *tene quod habes* (mantém o que tens), que se refere à imensa e frutífera herança deixada por Dom Rua e por Dom Bosco. Uma aplicação da fidelidade foi a conservação do patrimônio das cartas de Dom Rua. Na carta que acompanhou sua publicação, coloca-se em destaque o zelo como a primeira característica do processo educativo:

Entre as virtudes que brilharam de vivíssima luz na vida do nosso Venerável Pai e Professor, o saudoso senhor dom Rua disse que nenhuma o tinha atingido tanto como o zelo inestancável do qual se mostrou, em todas as horas, inflamado o seu coração, e esse zelo pareceu oferecer-se, de modo especial, a reproduzir-se em si mesmo: assim, a empenhar-se, em toda parte e sempre para a glória de Deus, a salvar o maior número possível de almas estavam voltados os seus pensamentos, a isso eram endereçadas todas as suas palavras, e consagradas as suas ações (ALBERA, 1910, p. 22).

Secundariamente, ser fiel significava viver de acordo com o sistema preventivo na educação e concretamente afastar-se de:

[...] qualquer novidade nas nossas práticas religiosas, a qualquer modificação no horário cotidiano, a qualquer máxima, ou dito, a qualquer modo de agir que dom Bosco e dom Rua não houvessem aprovado (ALBERA, 1911, p. 20).

O zelo e as tantas atividades dos salesianos constituíram o ponto de partida argumentativo da segunda carta programática sobre o espírito de piedade:

A quem de nós não aconteceu mil vezes de ouvir falar do espírito de iniciativa e de atividade dos Salesianos? [...] Todavia, falando a vós com o coração na mão, vos confesso que não posso defender-me do doloroso pensamento e do

temor que essa propalada atividade dos Salesianos, esse zelo que se mostrou, até agora, inacessível a todo desencorajamento, esse caloroso entusiasmo que foi até aqui fundação de contínuos felizes sucessos, venha a nos falhar um dia se não forem fecundados, purificados e santificados por uma verdadeira e sólida piedade<sup>12</sup> (ALBERA, 1911, p. 25).

A piedade se distingue, porém, dos costumeiros deveres religiosos:

É em virtude da piedade que nós não nos consideramos jamais pagos por aquele culto, direi quase oficial, que a religião impõe, mas sentimos o dever de servir Deus com aquele terníssimo afeto, com aquela delicada solícitude, com aquela profunda devoção, que é a essência da religião (ALBERA, 1911, p. 27).

A piedade, como a alma do verdadeiro zelo, tem implicações também na área educativa. Não se trata somente do cuidado com as práticas de piedade, mas se exige também um enraizamento profundo nos educadores e a sua exemplaridade:

Todo o sistema de educação ensinado por dom Bosco se apoia sobre a piedade. Onde essa não fosse devidamente praticada, viria a faltar todo ornamento, todo prestígio aos nossos institutos, os quais se tornariam em muito inferiores aos próprios institutos laicos. Em assim sendo, não podemos inculcar nos nossos alunos a piedade se nós mesmos não fossemos abundantemente providos. Seria incompleta a educação que nós daremos aos nossos alunos, pois que o mais leve sopro de impiedade e de imoralidade cancelaria neles aqueles princípios, que, com tanto suor e com longos anos de trabalho, temos procurado estampar nos seus corações. O salesiano se não é solidamente piedoso não estará nunca apto ao ofício de educador. Mas o melhor método para ensinar a piedade é aquele de dar o exemplo (ALBERA, 1911, p. 32).

A prospectiva da piedade guiará o Reitor-Mor, até o fim do seu reitorado, a afirmar que “o sistema educativo de dom Bosco, para nós, que estamos persuadidos do divino intervento na criação e no desenvolvimento da sua obra, é pedagogia celeste” (ALBERA, 1920, p. 312). Embora

com um deslocamento de terminologia, a impoção de fundo, traçada por Dom Rua, não se modificou significativamente. O conteúdo das cartas circulares a respeito da educação se move ao entorno das linhas principais da fidelidade ao sistema preventivo, da doçura, mas também da disciplina, do respeito aos papéis educativos na casa salesiana, da finalidade expressa no binômio bons cristãos-honestos (e íntegros) cidadãos, da promoção dos estudos clássicos, mas também dos oratórios e dos ex-alunos (chamada prodígio da pedagogia moderna).

## O período de paternidade prática de Dom Rinaldi e de Dom Fascie (1922-1931)

O tempo posterior a I Guerra Mundial, na qual esteve envolvida um bom grupo de jovens irmãos, foi caracterizado por algumas tendências que influenciaram a linha da pedagogia salesiana, como a ascendência de ideologias totalitárias, o crescente militarismo, o desenvolvimento das missões na época de ouro do colonialismo e a propagação concorrencial de diversas organizações juvenis.

### Os ensinamentos de Dom Rinaldi na esteira da paternidade vivida

Filipe Rinaldi, terceiro sucessor de Dom Bosco, viveu e ensinou a arte da paternidade, do coração e da essência do sistema preventivo. A sua perspectiva de fidelidade às origens se transfere do marcado *tene quod habes* dizendo: “Não devemos indagar-nos tanto que coisa fez dom Bosco, mas, sim, que coisa faria dom Bosco hoje” (VALENTINI, 1965, p. 6). Referindo-se a Dom Bosco, Dom Rinaldi declara um equilíbrio entre a conservação rígida do espírito e a flexibilidade nos aspectos secundários:

Ele [dom Bosco] introduziu uma genial modernidade, que conservando rigidamente o espírito substancial em seu método educativo, impediu-a, ao mesmo tempo, de fossilizar-se nas coisas acessórias e sujeitas a mudar com o tempo (RINALDI, 1927/1940, p. 573).

As aplicações de um tal binômio não concernem somente à disciplina religiosa, mas dizem respeito também ao campo da educação salesiana.



De fato, o sistema repressivo e o sistema preventivo se diferenciam também na forma das regras – o primeiro prefere a lei sumária e inexorável, e o outro fala do “conteúdo vital”, da “consciência íntima”, do “verdadeiro espírito” e da “prática generosa” das regras (RINALDI, ACS 5, 1924, 24, p. 254)<sup>13</sup>. Nesse sentido, pode-se afirmar o princípio da modernidade sadia:

A nossa Sociedade deveria saber adaptar-se, no desenvolvimento da própria ação benéfica, às necessidades dos tempos, aos costumes dos lugares: deveria ser progressivamente sempre nova e moderna, ainda que conservando a sua fisionomia particular de educadora da juventude, mediante o sistema preventivo, baseado na doçura e na bondade paterna (RINALDI, ACS 5, 1924, 23, p. 187).

A modernidade sadia não exclui o cuidado com as tradições, que ocupa, de fato, um espaço consistente no magistério de Dom Rinaldi. Ele especifica que também a atração natural em direção a tudo aquilo que traz a novidade pode induzir ao descuido das tradições, porque não se reflete que uma coisa é correr atrás da novidade e outra é estar sempre na vanguarda de todo progresso, como fazia e queria Dom Bosco (RINALDI, ACS 12, 1931, 56, p. 937).

As tradições, aqui, não são entendidas somente como princípios, mas mesmo como pequenos costumes, horários e práticas. Como no Congresso dos Diretores dos Oratórios festivos da Europa, em 1927 (ACS 8, 1927, 41, p. 609-611; VALENTINI, 1965), tratou-se do uso sábio da sociedade de futebol, dos escoteiros, do jogo como meio educativo, dos teatrinhos, do cinema e das atividades pró-sociais dessa forma. Não faltam exortações de cautela, traçando uma linha pedagógica no diálogo com a cultura:

O nosso sistema de educação, que porta o segredo da modernidade, aceita tudo aquilo que é verdadeiramente cristão, mas exclui, com energia, tudo quanto o desvia e o corrompe. O demais, o batizamos, isso é, o tornamos nosso, ou o abandonamos aos outros: ficai com o resto! Assim, o futebol, o rádio, o cinema e outras novidades recreativas e esportivas similares, na medida em que forem danosas às almas dos jovens, devemos tratá-las do mesmo modo com que Nosso Senhor nos ordenou de tratar o olho que é motivo de escândalo: projice abs te (jogue-o fora, nota da tradução) (RINALDI, ACS 10, 1929, 50, p. 800).

A chave de leitura para uma relação equilibrada com a tradição vem anunciada já na primeira carta de Dom Rinaldi. À exposição das características do espírito, que Dom Bosco infundiu na Congregação, segue a afirmação sintética:

Em uma palavra, todos queriam reviver sua atraente paternidade, que não tratava nunca bruscamente a ninguém, mas sabia ajudar com modos suaves qualquer um a tornar-se melhor e a direcionar-se à perfeição (RINALDI, ACS 3, 1922, 14, p. 6).

Para ele, a paternidade é uma palavra de síntese do agir de Dom Bosco, a qual vem associada principalmente com as “tradições paternas”, vividas e repassadas às gerações futuras, por meio de uma formação mais prático-osmótica do que intelectual. Nesse sentido, a primeira carta prossegue em buscar a confirmação:

[...] se nas Casas se praticam exatamente todas as tradições paternas, em relação ao estudo, à igreja, ao refeitório, ao pátio, ao passeio, etc.; e se, sobretudo, se vive sempre em meio aos jovens familiarmente, porque de tal modo se corrigem os defeitos, se põe remédio à desordem e se formam os caracteres cristãos (RINALDI, ACS 3, 1922, 14, p. 6).

Dom Rinaldi, sem traçar uma teoria da paternidade, coerentemente com a convicção da importância da práxis, torna-se a imagem da paternidade de Dom Bosco. Até o fim do seu reitorado, na carta sobre as tradições salesianas, reassume o patrimônio de Dom Bosco nessa categoria: “Uma outra tradição, antes, a mais importante e vital para nós, é a paternidade. O nosso Fundador não foi outro que Pai, no sentido mais nobre da palavra” (RINALDI, 1931, p. 939). O conteúdo da paternidade que se doa totalmente não se distancia muito do conceito de zelo de Dom Rua, mas a configuração mental prática de Dom Rinaldi prossegue em direção às aplicações:

O exercício exterior dessa paternidade vem nominalmente transmitido ao diretor da Casa, não somente para que a conserve, mas para que a exercite, segundo os ensinamentos e os exemplos do Beato. Ora, essa tradição da pater-

nidade diretorial o Beato a transmitiu aos seus diretores, quase unida ao ato e à realidade mais sublime da regeneração espiritual, no exercício do poder divino de perdoar os pecados (RINALDI, 1931, p. 940).

O vínculo quase direto entre a paternidade salesiana do diretor e o seu serviço de confessor vem ambientado também no contexto do veto de “confessar os próprios subordinados”. Dom Rinaldi afirma que:

Com o pretexto de evitar qualquer inconveniente, em um primeiro tempo se passou, além do dispositivo determinado no Decreto: os Diretores deixaram mesmo de confessar os jovens, coisa que não é de fato proibida a nenhum sacerdote aprovado, qualquer que seja o cargo que ocupe no Instituto (RINALDI, 1931, p. 941).

Assinala – e deseja uma mudança – também em uma outra aplicação equivocada das regras sobre a confissão nos oratórios, isto é, aquela que se refere aos diretores do oratório que não confessam seus jovens (RINALDI, ACS 8, 1927, 41, p. 596).

Com uma percepção de um enfraquecimento da tradição da paternidade, o Reitor-Mor pede:

Ponham-se novamente ao trabalho que, de acordo com a mente e o coração do Beato Pai, deve ser a primeira e a mais importante para o Diretor Pai. Sejam verdadeiramente Pais das almas dos vossos jovens. Não abduquem da vossa paternidade espiritual, mas exercitem-na, seja cuidando dos vossos subordinados com conferências regulares para todos, e em particular às várias Companhias religiosas; encontrando, pois, modos de entreter-se com quem seja, de modo que possam dizer de possuir-lhes o coração: e seja reservando para vós as confissões dos oratorianos e externos (RINALDI, 1931, p. 942).

Uma outra linha de Dom Rinaldi, que diz respeito à educação salesiana, é o reforço do princípio, já presente na Congregação, da ciência, que é um perigo que vem destacado da virtude e da práxis. No congresso dos diretores do verão de 1926, reassume as linhas afirmando:

O Salesiano não é um teórico da pedagogia, mas um educador. Depois dos elementos indispensáveis da teoria, que possam ser dados na filosofia, é preciso aprender a arte de educar com a prática. [...] Na vida de Dom Bosco há capítulos que nos dão normas de pedagogia prática. A nossa pedagogia, porém, está escrita na vida salesiana. [...] Qualquer um esteja pronto em estudar mais Dom Bosco, de praticar a vida propriamente nossa, as nossas tradições. Se seguirmos o programa da jornada salesiana, encontraremos um programa todo nosso. [...] A nossa pedagogia, desse modo, se estuda na vida, com a humildade, a resignação e a obediência, um pouco às nossas custas e um pouco às custas de outrem; não se aprende de uma cátedra, na qual se exponham teoricamente, em termos científicos, os vários sistemas. O verdadeiro tratado é a vida prática, e as suas páginas são o pátio, o estúdio, o refeitório, a igreja, o dormitório, o passeio. E a ler bem sobre essas páginas devem mesmo ter por alvo as solitudes do Diretor (RINALDI, ACS 7, 1926, 36, p. 497-498).

A união entre o estudo e a prática educativa vem concebida como um todo quase indivisível e ligado à virtude, à exemplaridade e à santidade dos educadores. Como exemplo ilustre do educador salesiano vem proposto São Francisco de Sales, e o seu nome vem reclamado por Dom Rinaldi e pelo conselheiro escolar Bartolomeu Fascie (RINALDI, 1924; FASCIE, 1927; VALENTINI, 1965). As implicações do governo do princípio da unidade entre o estudo e a práxis se delineiam na grande importância do tirocínio prático na formação dos salesianos e na atenção crescente aos papéis educativos no interior da casa salesiana.

O tirocínio, instituído por Dom Rua em 1901, vem valorizado a ponto de o CG13, de 1929, indicar a admissão de clérigos no estudo da teologia se não tiverem cumprido as disposições da formação nessa fase. Aqueles no período de tirocínio devem ser guiados, sobretudo, pelo diretor, que se ocupa com a consistência da sua formação, composta por todos os encargos educativos práticos e também do estudo de Dom Bosco e dos seus comentadores<sup>14</sup> (ACS 10, 1929, 50, p. 807). O CG13 acentua o papel do estudo na formação daqueles que estão em tirocínio, recordando também o exemplo de Dom Cerruti e de Dom Bertello, associado à promoção das escolas. No âmbito do capítulo, Dom Rinaldi, contudo, acrescenta sua chave interpretativa: “os nossos estudos devem ser ordenados

segundo o nosso trabalho” (RINALDI, ACS 10, 1929, 47, p. 712), refutando a ideia errônea do estudo que porta à soberba, à preguiça no ministério e à predicação por vanglória (RINALDI, ACS 10, 1929, 47, p. 712).

Com a ótica da importância da vida concreta, Dom Rinaldi volta uma atenção particular aos papéis no interior da casa salesiana, que equilibram os vários aspectos da educação. Das conferências que fez entre 1913 e 1916 aos clérigos de Foglizzo, pode-se obter um rico conteúdo que permite uma reconstrução do contexto pela interpretação das linhas do seu governo (BORDIGNON, 2012; VALENTINI, 1965). Além das características já recordadas pelo próprio diretor, entendido como pai e confessor, há a parte do governo e da representação diante dos superiores e da sociedade civil. Ainda que Dom Rinaldi fale da modernidade saudável, no âmbito da Congregação, na esfera local:

O Diretor é o executor da Regra, não transformador, ele deve presidir e dirigir aquilo que encontra, não mudar. [...] Se não, a casa se modificaria segundo os desejos dos diretores, com grave detrimento da casa e da Congregação (BORDIGNON, 2012, p. 108).

O ecônomo, na responsabilidade de gestão da disciplina, das coisas materiais, dos irmãos e das famílias; o catequista<sup>15</sup>, que cuida da educação religiosa-moral dos jovens, das funções da Igreja, das companhias e das academias; os conselheiros escolares e profissionais, que cuidam, respectivamente, das escolas regulares e das escolas profissionais, todos colaboram para o êxito de uma educação integral. Uma exigência fundamental para tal êxito é entendida, por Dom Rinaldi, no princípio do trabalhar e do dialogar juntos, tendo cada um o próprio papel. No Congresso dos diretores de 1926, exprime-se a esse respeito:

Alguém pediu uma palavra sobre as relações entre o Diretor e o Ecônomo. Também aqui – seja dito por incidência – há um traço da nossa pedagogia. Diretor e Ecônomo se completam um ao outro. Vão de acordo, conversam frequentemente: sem tal harmonia muitas coisas irão mal (RINALDI, ACS 7, 1926, 36, p. 498).

A última linha pedagógica de Dom Rinaldi, que reflete o contexto dos anos de 1920, está no peso das Companhias no interior das casas

salesianas, em relação à ação católica, e ao desenvolvimento das missões. As Companhias nos colégios devem ser regulamentadas de modo a “preparar e formar os futuros sujeitos da Ação Católica”, mas, ao mesmo tempo, exige-se a fidelidade à ideia tradicional de companhia pensadas por Dom Bosco. No pensamento de Dom Rinaldi, também “[...] nos nossos oratórios, as companhias formam a base e o centro da vida religiosa-espiritual, a qual configura toda a obra de educação e formação cristã, para as quais essas foram fundadas por dom Bosco” (RINALDI, ACS 11, 1930, 55, p. 915). Aplica-se a linha expressa ao Congresso dos diretores dos oratórios:

Se pode muito bem, observa aqui o senhor Dom Rinaldi, obedecer às disposições da S. Sé [acerca dos grupos da Ação Católica], como é nosso dever, sem renunciar às nossas tradições: conservemos então às nossas associações o espírito salesiano (RINALDI, ACS 11, 1930, 55, p. 608)<sup>16</sup>.

Não se tratava somente de conservar as tradições, mas também de “retomar em eficiência e fazer florescer as nossas Companhias”, sob a guia dos diretores e dos inspetores. Ainda, instituem-se a jornada e os congressos inspetoriais das Companhias (RINALDI, ACS 11, 1930, 55, 917)<sup>17</sup>. O apostolado entre os companheiros, como meio de educação, encontra uma extensão natural na arremetida missionária, em um contexto de desenvolvimento forte das missões *ad gentes* (aos povos):

Continuem a cultivar esse espírito missionário nas casas de acolhimento, nos Colégios, nos Oratórios festivos; excelentes são os frutos que se obtêm. [...] A cultivação desse espírito redundará, principalmente, em benefício dos próprios alunos, sendo esse um dos meios mais eficazes para formar o seu coração em afetos elevados e santos, um meio que lhes afasta dos sentimentalismos mórbidos, tão comuns nessa idade, um meio que lhes recorda a realidade da vida e das misérias desse mundo, os faz apreciar o bem de terem nascido em um país católico, na luz e na civildade do Evangelho, e os anima, assim, a corresponder a essa graça, designada pelo Senhor, com uma vida verdadeiramente cristã (RINALDI, ACS 7, 1926, 33, p. 428).

## O pensamento pedagógico de Bartolomeu Fascie e a importância do triênio de prática

O pensamento de Dom Rinaldi sobre a união entre o estudo e a prática vem estreitamente refletido também nas diretivas sobre o estudo e o tirocínio pelo conselheiro escolar Bartolomeu Fascie, entre 1920 e 1937. Em seu livro de 1927, “Del Metodo educativo di Don Bosco” (Sobre o Método Educativo de Dom Bosco), expõe uma linha muito similar de formação dos salesianos-educadores. Dom Fascie reagiu, com seu livro, a certas apresentações para celebrar Dom Bosco, frequentes não somente em ambientes salesianos. Escreve no livro: “Quando se fala do sistema preventivo, se fala como se isso fosse uma novidade saltada do seu cérebro [...] um achado, uma invenção, uma descoberta e quase uma criação de dom Bosco” (FASCIE, 1927, p. 24). O conselheiro propunha, ao invés: “Não devemos representar dom Bosco como um teórico da pedagogia, ou um estudioso dos problemas didáticos ou escolares” (FASCIE, 1927, p. 19). Dom Bosco congregou o método preventivo assim como esse lhe chegava, ofertado pela tradição humana e cristã. A verdadeira grandeza e originalidade do fundador da sociedade salesiana encontra-se “no campo prático da arte educativa e do trabalho do educador” (FASCIE, 1927, p. 22).

Nas suas circulares, requeria que as escolas salesianas formassem bons cristãos, além de homens preparados:

A escola, para nós, faz parte do programa da vida salesiana, que é resumida no moto de Dom Bosco: *Da mihi animas caetera tolle*. [...] A raiz da escola está na prática da vida cristã e religiosa. [...] Quem cessar de ser salesiano, quando faz escola, para ser somente professor de valor, será como um osso fora de lugar, e se encontraria em desvantagem (FASCIE, ACS 5, 1924, 26, p. 319).

O tirocínio é visto como o “curso de estudos da nossa pedagogia”, que não pode ser aprendido dos livros, mas na vida prática:

[...] do livro da vida e da tradição salesiana e as páginas desse livro são a Igreja, a escola, o estudo, o refeitório, o dormitório, o pátio, o teatro, a enfermaria, o passeio etc... e é a essas páginas que se deve atingir, nisso se deve tocar e estudar,

vivendo-as com afeto, com espírito de sacrifício, e com vontade humilde e corajosa (FASCIE, ACS 5, 1924, 26, p. 327)<sup>18</sup>.

Para reforçar a sua visão sobre a importância da formação prática contra quem busca abreviar o tirocínio, hipotetiza o caso da supressão do triênio de prática:

Os nosso clérigos passariam diretamente do Noviciado ao Estudantado Filosófico e depois aquele Teológico, ou seja, passariam sete anos inteiros sem nenhum contato com a vida salesiana, em ato e com os jovens, e após sete anos entre o Noviciado e o estudo, enfrentariam uma vida verdadeiramente nova para eles, sem ter mais as disposições e a ductilidade necessária para curvarem-se e adaptarem-se às exigências da assistência, à paciência do ensinamento e da convivência com os alunos, aos insucessos não raros e mortificantes, a todo aquele conjunto de pequenos acontecimentos necessários ao êxito etc., que se podem aprender no ardor e no arroubo exuberante da idade juvenil, mas sucedem muito mortificantes mais tarde, e vencem a coragem e a paciência, também daqueles providos de suficiente boa vontade e espírito de sacrifício (FASCIE, ACS 8, 1927, 41, p. 618).

## **A disciplina, a catequese e o estudo que caracterizaram os 20 anos de Dom Ricaldone**

Dom Pedro Ricaldone, depois de uma longa experiência no Conselho Geral, que englobou os encargos de conselheiro profissional desde 1911 e de vigário de Dom Rinaldi, deixou uma forte marca em tantos campos da Congregação. Foi um homem de governo, que enfrentou situações concretas do crescimento da Congregação e das adversidades causadas pelos regimes autoritários e pela devastação da II Guerra Mundial. Um forte sentido de “unidade das mentes e dos corações” (RICALDONE, ACS 13, 1932, 58, p. 3), proclamada na sua primeira carta, traduziu-se em indicações detalhadas, que partiam das questões concretas da organização dos arquivos e das bibliotecas, até as aplicações dos princípios da formação e da educação salesiana.



## A formação e o estudo da pedagogia

Na sua primeira carta, o Reitor-Mor exorta os irmãos, em continuidade com a linha do último quinquênio do governo de Dom Rinaldi, a não expandir as obras, mas a consolidar as existentes e investir na formação, anunciando o princípio: “O advir da nossa Sociedade está, sobretudo, nas casas, onde se forma o pessoal<sup>19</sup>” (RICALDONE, ACS 13, 1932, 58, p. 4). A formação dos salesianos deveria por um peso maior sobre o estudo da pedagogia. No CG15 de 1938, o Reitor-Mor assim se exprime:

Se tem abusado da frase do próprio dom Bosco: ‘Me perguntem sobre o meu sistema! Mas, nem mesmo eu o sei!’. Um ato de humildade não deve transformar-se em uma arma contra ele, e, menos ainda, uma bandeira. É verdade, Dom Bosco foi antes e sobretudo um educador, um pedagogo, sem deixar, porém, de ser também um grande estudioso da pedagogia. Bastaria, para assim declará-lo, as admiráveis páginas do sistema preventivo! [...] Recomendei ao Conselheiro Escolar Geral de enviar Salesianos para frequentar os cursos universitários das mais renomadas escolas pedagógicas<sup>20</sup> (RICALDONE, ACS 19, 1938, 87, p. 4-5).

A linha do estudo da pedagogia foi confirmada no pós-guerra, investindo, sobretudo, no Instituto Superior de Pedagogia, do Pontifício Ateneu Salesiano (PAS)<sup>21</sup> em Turim. Solicitava-se aos inspetores, no CG16 de 1947, para prover o envio de ao menos um clérigo para estudar pedagogia no PAS (ACS 27, 1947, 143, p. 80). A finalidade era explicitada desse modo: “Os salesianos, no escopo de cumprir com maior perfeição a sua missão educativa, devem munir-se sempre mais e melhor na pedagogia” (RICALDONE, ACS 30, 1950, 159, p. 8). A atitude positiva, em direção aos estudos pedagógicos, não era, porém, nutrida por uma confiança ingênua. Por um lado, era preciso de professores de pedagogia nos estudantados e também de salesianos providos de títulos para o ensino nas escolas; por outro lado, havia uma motivação previdente:

Pensamos as doutrinas errôneas e correntes pedagógicas, que infestam por toda parte, com danos incalculáveis para a juventude, e nos aperceberemos mais exatamente da ne-

cessidade urgente de homens preparados para o ensino da Pedagogia (RICALDONE, ACS 30, 1950, 159, p. 8).

O sistema preventivo é visto como ciência baseada sobre:

[...] fundamentos graníticos da filosofia perene e da teologia católica, e junto a dados que nos oferecem as demais ciências, tais quais a psicologia, a biologia, a sociologia, e assim por diante: mas, no conjunto, desejamos que o templo da ciência pedagógica, além de harmônico e vigoroso, seja também livre da superestrutura, errônea ou estranha, que com a pretensão de querer reforçá-lo ou de embelezá-lo com erudição, praticamente o sufocam ou deturpam, privando-o da sua fisionomia característica e do espírito que o vivifica e o contradistingue, pela praticidade dos intentos, do impulsionar de iniciativas e de fecundidade realizadora (RICALDONE, 1951, p. 56).

O contexto do estudo da pedagogia se forma em torno dos ensinamentos do catecismo e da escola clássica. São valorizados alguns aportes didáticos da corrente das escolas ativas, como: atividade nas escolas, método indutivo, participação dos alunos, conhecimento psicológico dos alunos, escola serena e prazerosa, exclusão dos castigos, liberdade do aluno, trabalho pessoal do aluno, uso das ideias centrais de síntese, uso do interesse dos alunos (RICALDONE, 1940). As correntes da pedagogia positivista e naturalista foram vistas como “pedagogia ateia”, dos quais Dewey foi um dos expoentes máximos. Também os estudos estatísticos não gozavam de uma grande estima por parte de Dom Ricaldone: no contexto do Congresso da Ação Católica, em Torino Crocetta, em 1938, exorta:

[...] contra a febre do movimento estatístico: mais que os números, que poderiam tornar-se tumores, alimentemo-nos de zelo verdadeiro [...] não reduzir a AC [ação católica] à teoria, a atrações acadêmicas, nas quais se semeia e triunfa, às vezes, a vaidade (ACS 27, 1947, p. 17).

A função dos estudos pedagógicos do PAS é também o campo de batalha contra a pedagogia materialista e ateia (RICALDONE, 1951, p. 57).

Ainda que, com o afastamento das acentuações relativas ao reitorado precedente, fale-se mais do estudo da pedagogia, o tirocínio não é

descuidado, e o Reitor-Mor exorta os diretores a desenvolver um sentimento de paternidade calorosa e caridade suave no acompanhamento dos clérigos (ACS 27, 1947, p. 18). É durante o triênio que, além das leituras da cultura cristã e clássica, dever-se-ia ler a obra de Bartolomeu Fascie, “Del método educativo di Don Bosco” (ZIGGIOTTI, ACS 18, 1937, 79, 395).

## O amor e a disciplina

Pedro Ricaldone prossegue, em certo sentido, na linha da paternidade de Dom Rinaldi, modificando não somente a terminologia, mas também o espírito explicitado nas aplicações. Na sua primeira carta sistemática comentando a Estreia de 1933, fala da caridade como o primeiro princípio da vida cristã e também do ambiente familiar, plasmado da caridade, que é o contexto da educação salesiana (RICALDONE, 1933, ACS 14, 61bis, p. 43). O modelo de tal caridade é São Francisco de Sales:

[...] o santo da caridade, da doçura, do amor. Ele não se satisfaz com a exterioridade, mas quer a virtude que é força, que é esforço; deseja mais a rainha das virtudes, da qual é dito que é forte como a morte. Era convicto de que tudo é possível a uma alma inflamada dos ardores puríssimos do amor. Esse ponto nos explica a operosidade incansável e a eficácia prodigiosa do Beato Dom Bosco, que quer a caridade como norma constante do próprio operar, base do seu sistema pedagógico, alma do seu apostolado (RICALDONE, 1933, p. 45. grifos no autor)<sup>22</sup>.

O ponto de força das linhas de Dom Ricaldone está nas aplicações dos princípios, que são focalizados e detalhados. O seu estilo de governo enérgico o levava a produzir centenas de páginas de aplicações, tantas vezes minuciosas, da tradição salesiana. Ao fim da vida, em “Don Bosco educatore”, escrito em 1951, propõe a disciplina, associada à autoridade, como meio geral de educação. Diz o texto:

Não basta, porém, ter bons princípios, ideias claras, conceitos bem elaborados das coisas a fazer: além da possibilidade de traduzir tudo isso em prática, se requer aquela técnica, ou melhor, aquela tática especial, e aquele espírito que dão vida e valor ao dito método. Por vezes, ótimos

princípios foram comprometidos, e meios de eficácia não duvidosa frustrados, porque não se soube aplicar-lhes ou não se previu o modo justo de exercê-los praticamente. [...] Propriamente, nessa luz, é bom ver e examinar a metodologia educativa salesiana, recolhendo, por assim dizer, toda a alma: e, precisamente sob essa luz, segundo o pensamento e a prática de dom Bosco, é preciso interpretar, antes de tudo, o princípio de autoridade, que no ambiente educativo mantém florida a disciplina (RICALDONE, 1951, p. 286).

Claramente, fala-se de autoridade e de disciplina, ambas a serviço da educação, que é próxima, ilumina a inteligência e, sobretudo, move a vontade por meio dos corações abertos somente ao amor (RICALDONE, 1951, p. 287). A disciplina, como linha de governo e de educação, vem colocada no contexto da canonização de Dom Bosco e desenvolvida principalmente nas 300 páginas da *Estreia* de 1935, sobre a “Fedeltà a Don Bosco Santo” (Fidelidade a Dom Bosco Santo, RICALDONE, 1936). A decisão da linearidade da argumentação explica a fidelidade associada a um ato de fé em direção a Deus e, assim, conexas com o compromisso de confiança; conseqüentemente, traduz-se na promessa de seguir Dom Bosco, enviado de Deus, na observância das regras: “As regras, como têm sido o escopo supremo das aspirações de Don Bosco Fundador, assim continuam ora a ser o seu pensamento e todo o seu coração. [...] Amar Dom Bosco é amar às Regras” (RICALDONE, 1936, p. 13).

Na mesma *Estreia*, explica que o amor, como princípio de base, não quer excluir a firmeza e a severidade arrazoada:

O Superior é o médico que se propõe a liberar dos males os doentes dos quais cuida: deve, desse modo, conhecer e aplicar os remédios oportunos e necessários, ainda que no momento resultem ingratos e desgostosos aos pacientes. Ai daquela Casa na qual, por um golpe de bondade, os religiosos regem-se pelas próprias inclinações; essa irá, bem rápido, à destruição (RICALDONE, 1936, p. 202).

Também se confirma a paternidade como característica do governo salesiano, prevalecendo as intervenções sobre temas da fidelidade, regras, regulamentos, tradições, autoridade, superioridade, obediência, disciplina e perfeição. No contexto da canonização, todas as indicações de Dom

Bosco adquirem a confirmação da Igreja e explicam, com maior força e, graças a um crescente número de documentos, com mais concretude, para a perfeição.

## A catequese e a formação religiosa

O centenário da Obra Salesiana, celebrado em 1941, deu ampla possibilidade para especificar as linhas para os oratórios, mas, especialmente, para o ensinamento catequético e a formação religiosa. Já o CG15, em 1938, prepara o centenário com datas para competições e congressos que objetivam a “[...] estudar o melhor modo de iniciar o ensinamento catequético e de difundir, reforçar, aprofundar a instrução religiosa” (RICALDONE, 1938, CG15, p. 3). O comentário elaborado, em várias centenas de páginas da Estreia, para o ano de 1940, dá ampla possibilidade de reconhecer as linhas pedagógicas subjacentes à desejada renovação da catequese em um período de guerra, de perseguição, de degradação moral da família, de descristianização da escola, de um cultura desmoralizante e secularizada<sup>23</sup> (RICALDONE, 1940).

Reportando os exemplos dos grandes do século XVI, Roberto Bellarmino, Carlos Borromeo e da Sociedade das Escolas da Doutrina Cristã de Roma, surgida durante o pontificado de Pio IV, o Reitor-Mor exorta com termos não pouco retóricos a cruzada catequética, enquanto vê na instrução religiosa a resposta para a salvação da juventude na situação desconfortante e pinta com cores escuras:

É verdade, somos poucos e em desigualdade numérica às necessidades prementes e imensas; também o nosso apostolado é de ontem [...] O essencial assim é que nem ao menos um fique surdo à divina chamada e que todos, no imenso e multiforme campo de ação, sirvam com impulso e sempre à sua obra. E, como a Divina Providência quis que os pobres filhos de Dom Bosco plantassem suas tendas em cada língua de terra, é nosso dever, nessa fausta recorrência das festas centenárias, dar fôlego às trompas e fazer rebombar sob todos os céus, com frêmito potente, a voz de Deus e da Igreja, que a todos convida à santa cruzada (RICALDONE, 1940, p. 34).

A comunicação da “sabedoria celeste, necessária à saúde eterna, mediante o ensinamento do Catecismo” (RICALDONE, 1940, p. 31), ex-

plica-se por meio do recurso à tradição salesiana, na definição do fim e das modalidades da instrução catequética, desenvolvendo uma grande parte do texto da *Estreia* sobre o pessoal e sobre os papéis no interior do oratório, prosseguindo no tratar dos meios educativos para a instrução, para a didática, para a recreação agradável e honesta, terminando com os esquemas e desenhos particulares dos projetos arquitetônicos para os oratórios e para as aulas, dos programas de escola e dos meios didáticos.

A argumentação típica de Dom Ricaldone começa com a retomada do Regulamento do Oratório Festivo de Dom Bosco, um “[...] livrinho, modesto de capa e de espessura, [que] continha em germe toda a Obra Salesiana, com o seu espírito, com o seu sistema, com as possibilidades do seu desenvolvimento multiforme” (RICALDONE, 1940, p. 38). Retomando a argumentação de Dom Rua, reafirma a finalidade catequética do Oratório, combatendo a “funesta ilusão” da redução deste a um “espaço de jogos” e impostando a catequese como uma escola dividida por classes (RICALDONE, 1940, p. 40). O Reitor-Mor propõe a revisão do título “encarregado do oratório” e o torna “diretor do oratório”, correspondente àquele original de Dom Bosco, e aplica a ele também as indicações contidas nos “Ricordi confidenziali ai direttori” (Recordações confidenciais aos diretores) e no “Manual del direttore” (Manual do Diretor), de Dom Albera (RICALDONE, 1940, p. 72). Os papéis no interior do oratório se estendem e reproduzem os encargos da casa salesiana: o diretor, o ecônomo, o catequista e o conselheiro escolar, que formam o conselho do oratório (RICALDONE, 1940, p. 74). A argumentação nesse texto segue a linha da fidelidade à história do desenvolvimento da obra de Dom Bosco: primeiro, vinham o Oratório e os seus papéis e, somente depois, a Congregação (RICALDONE, 1940, p. 74). Uma parte importante do conjunto sobre as instruções catequéticas é constituída da formação inicial e permanente dos catequistas (RICALDONE, 1940). Ideias interessantes acerca do método de ensino são também ministradas:

E aqui é bom destacar que, não somente a verdade ensinada por Jesus Cristo, mas também o método por ele seguido para fazê-la penetrar nas mentes daqueles que corriam para escutá-lo, são indicados, e, às vezes, nas especificidades mais mínimas, no santo Evangelho, no qual está descrito com quais meios e subsídios o Salvador tornava acessível a sua doutrina. Ora, o Catecismo é precisamente o compên-

dio das verdades ensinadas por Jesus aos homens, mediante a pregação evangélica, para conseguir a saúde eterna. Se, portanto, é nosso dever, por um lado, aceitar a verdade saída dos lábios do Divino Redentor, por outra parte parece lógico, até mesmo um dever, que também no ensinamento das ditas verdades acompanhemos o método por Ele usado. E, porquanto esse método está claramente indicado e fielmente descrito no Evangelho, nós o podemos e devemos justamente denominá-lo: Método catequético do Evangelho (RICALDONE, 1940, p. 161).

O assim dito “método do Evangelho” coincide na argumentação de Dom Ricaldone, com o método indutivo, que usa a imaginação, as figuras, as imagens, os exemplos, os objetos reais “do ambiente físico, social, religioso, histórico, em que se vive” (RICALDONE, 1940, p. 164). Recuperam-se, nesse âmbito, também algumas instâncias do movimento da escola ativa, que estimulam a participação dos alunos e desenvolvem “os centros de interesse”, que motivam os jovens a alcançar os níveis heroicos da virtude:

Os interesses espirituais ultrapassam os terrenos de quanto o céu está acima da terra. Contudo, somente os bens realizados pela religião católica são capazes de satisfazer a nossa alma sedenta de amor. Quem deseja limitar a finalidade da vida aos interesses lá de baixo favorece o egoísmo e o sensualismo, educa superficialmente e sem a elevação da iniciativa, torna vazio e infeliz o coração humano. [...] Por isso, sem prescindir das coisas terrenas, nós desejamos espiritualizar, irradiando de fé e convertendo-a em instrumentos de perfeição e santificação (RICALDONE, 1940, p. 204).

## As questões dos divertimentos e o diálogo com a cultura

Nessa linha de pensamento, insere-se também o discurso sobre os meios que levam os jovens ao oratório. As atividades esportivas, lúdicas e recreativas, sobretudo o futebol e o cinema, são vistos sob uma luz negativa, até chegar à enunciação de Dom Ricaldone no CG16:

Em cada pós-guerra assistimos a um verdadeiro frenesi de divertimentos: dir-se-ia que pobres desgraçados, os quais

durante longos anos viveram entre privações e perigos dos campos de batalha, sentem uma necessidade desenfreada de atirar-se nos divertimentos. É uma verdadeira loucura! [...] Estejam, a par comigo, persuadidos da influência satanicamente maléfica do cinema: as destruições, que vão se acumulando por toda parte, são tais, de fazer-nos temer pela vida moral e cristã das gerações futuras (ACS 27, 1947, 143, p. 64).

O capítulo, em uma discussão mais prolongada, concordou, porém, não só na limitação do cinema: “segundo o espírito salesiano, é sempre preferível e louvável dispensar o cinema” (ACS 27, 1947, 143, p. 57), com o critério de não diminuir a afluência dos rapazes, mas recomendando ainda a preparação do pessoal para a avaliação salesiana dos filmes, para a redação de enredos cinematográficos salesianos, para o contato com as produtoras e para a assistência técnica às casas salesianas (ACS 27, 1947). As discussões sobre cinema, e divertimentos em geral, era uma constante do governo no período estudado. Por exemplo, o tema proposto para os exercícios espirituais dos irmãos para 1938 era: “Sobre o exemplo e com o espírito de São João Bosco proponhamos de santificar a alegria, a recreação, os divertimentos”. A explicação explicitava que, em muitas circunstâncias, os divertimentos, as recreações e uma falsa alegria tornam-se instrumentos de corrupção e de afastamento de Deus (RICALDONE, ACS 19, 1938, 86, p. 447).

O tema associado era a educação à castidade, percebida mais na ótica de uma “santa intransigência”. Na carta sobre a pureza, o Reitor-Mor especifica:

Em uma memória que dom Bosco escreve para os seus filhos, diz, dentre outras coisas: ‘Não sereis nunca muito severos nas coisas que servem para conservar a moralidade’. O nosso Pai dulcíssimo, que nunca quis saber de rigor, recomenda a severidade (RICALDONE, ACS 16, 1935, 69bis, p. 69).

Junto com São Tomás de Villanova, afirma-se: *Si non est castus nihil est* (Se não for casto, isso nada é). E essa concepção se aplica sobretudo aos divertimentos: o cinema, o teatro, os uniformes dos jogadores de futebol (também dos quadros adversários), as leituras, os jornais etc. Referindo-se



à encíclica “Della cristiana educazione dela gioventú” (Da educação cristã da juventude) de 1929 e ao decreto do Santo Ofício de 1931, exprime-se um juízo negativo sobre a educação sexual, com as motivações da fragilidade humana (RICALDONE, 1934).

Concluindo a mirada sobre esses difíceis 20 anos, sob outros pontos de vista, pode-se afirmar que Pedro Ricaldone prosseguiu, sob o influxo do entusiasmo da canonização de Dom Bosco, na linha da fidelidade dos seus predecessores, mas com uma tensão à perfeição tão alta, tão contracultural, e com indicações tão detalhadas, a ponto de torná-la provavelmente pouco sustentável no longo prazo dos decênios que se seguiram, dos quais emergiram coordenadas e movimentos culturais diversos.

## Conclusões

As linhas pedagógicas da Congregação Salesiana emersas no período estudado se concentraram em torno de alguns núcleos:

1. A fidelidade ao método educativo salesiano, que se exprime na reprodução e no alinhamento de Dom Bosco na prática educativa: a sua paternidade e *amorevolezza*, o seu zelo para a salvação dos jovens, a atenção aos jovens mais pobres, investindo no desenvolvimento da primeira estrutura educativa de Dom Bosco: o oratório festivo.

2. A vigilância e a preocupação para que o sistema preventivo seja compreendido e efetivado em sua integralidade. Isso, em particular, na escola, que deve conservar a sua identidade cristã, vigiando os reducionismos antropológicos e metodológicos das correntes da “pedagogia atea”, mas também resistindo às pressões dos diversos modelos de associacionismo juvenil. Observa-se uma gradual abertura em direção a alguns aspectos das novas correntes pedagógicas, em particular o ativismo, que vem inserido no interior do método preventivo salesiano.

3. A atenção à formação dos educadores se encontra em continuidade com a escola de pedagogia e com a conferência capitular de Valdocco, conjugando o estudo da pedagogia (salvaguardado pelo Instituto Superior de Pedagogia de Turim) com a prática educativa (concretizada no tirocínio), com o cuidado pelas motivações profundas dos educadores (espiritualidade e piedade), das relações interna e dos papéis no interior das comunidades salesianas.

## Notas

1 A versão original deste artigo foi primeiramente publicada nos anais do 6º Congresso Internazionale di Storia Salesiana, Sviluppo del Carisma di Don Bosco fino alla metà del Secolo XX, editado pela Editrice LAS (Publicazioni dell'Università Pontificia Salesiana), Roma, Italia, em 2016. A presente tradução, elaborada pela Profa. Dra. Maria Luisa Bissoto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), é inédita no Brasil. E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br. Agradecemos a inestimável colaboração do Padre José Antonio Pajola, tanto pela intermediação dos contatos com o autor, que tornaram possível esta tradução, como pela supervisão técnica do texto final.

2 Salesiano de Dom Bosco (SDB), professor de Pedagogia e História Salesiana na Universidade Pontificia Salesiana de Roma (UPS) e diretor do Centro Studi Don Bosco da mesma universidade. A sua área de pesquisa se concentra na História Salesiana, na atualização e aspectos organizativo-projetuais da Educação Salesiana. E-mail: mlvojtas@gmail.com

3 Para a elaboração da ideia do sistema preventivo no período estudado, ver: PRELLEZO, José Manuel. Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti. **Ricerche Storiche Salesiane**, ano 23, n. 1, p. 99-162, 2004.

4 Para outras referências: PRELLEZO, José Manuel. Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco. In: GONZÁLEZ, Jesús Graciliano et al. **L'educazione salesiana dal 1880 al 1922**: Istanze ed attuazioni in diversi contesti. vol. I. Roma: LAS, 2007. p. 76-80 (Atti del 4º Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana, Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006); DICKSON, William John, Prevention or repression e reception of Don Bosco's educational approach in English Salesian Schools. In: GONZÁLEZ, Jesús Graciliano et al. **L'educazione salesiana dal 1880 al 1922**: Istanze ed attuazioni in diversi contesti. vol. I. Roma: LAS, 2007. p. 215-236; CASELLA, Francesco. Il contesto storico-socio-pedagogico e l'educazione salesiana nel Mezzogiorno d'Italia tra richieste e attuazioni (1880-1922). In: GONZÁLEZ, Jesús Graciliano et al. **L'educazione salesiana dal 1880 al 1922**: Istanze ed attuazioni in diversi contesti. vol. I. Roma: LAS, 2007. p. 310-313.

5 Conforme a epistemologia integral de Rua, expressa com a categoria do coração. Ver: BORDIGNON, Bruno. L'idea di educazione negli scritti di Don Rua. In: MOTTO, Francesco (Ed.). **Don Michele Rua nella storia (1837-1910)**. Roma: LAS, 2011. (Atti del Congresso Internazionale di Studi su Don Rua, Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010).

6 Para uma contextualização mais aprofundada, ver: GIRAUDO, Aldo. Linee portanti dell'animazione spirituale della congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921. **Ricerche Storiche Salesiane**, ano 23, n. 1, p. 65-97, 2004.

7 O verismo é considerado um movimento literário dos mais relevantes da segunda parte do século XIX e propunha, a partir das premissas filosóficas do positivismo, do naturalismo francês e das condições históricas próprias desse período na Itália, a valorização

linguística e dos dialetos de caráter regional, contestando a falta de tradições narrativas próprias ao romantismo, do tipo realista e com conteúdo social (COLASANTI; TARTAGLINO; IANNIN, 2010. nota da tradução).

8 Na página sucessiva, o autor deseja um desenvolvimento da cultura clássica: “Aquele língua, latina e grega, na qual se recebem os dogmas e a moral cristã; aquela língua caluniada e odiada por tantos séculos pelos humanistas pagãos, entra novamente, aqui e acolá, nas escolas, também naquelas universitárias, mesmo que lentamente; verá, não o duvide, a era do triunfo” (CERRUTI, 1910, p. 331).

9 Também conforme: CERRUTI, Francesco. *Una trilogia pedagogica ossia Quintiliano, Vittorino da Feltra e Don Bosco*. In: GUIBERT, Jean. **L'educatore apostolo**. Roma: Scuola Tipografica Salesiana, 1908.

10 A insistência de Dom Rua sobre a importância dos oratórios reflete também a difusa marginalização destes e certa deferência em relação às conclusões dos congressos (BRAIDO, 2005).

11 Também em Rua 1893, 1894, 1896.

12 Sob o ponto de vista da piedade, e sempre nas circunstâncias de expansão da Congregação, Dom Albera afasta também a ideia de um “zelo equivocado”, que não respeita a tradição, não está de acordo com o voto de obediência ou faz descuidar a formação dos salesianos educadores (ALBERA, 1911).

13 Conforme carta escrita por ocasião do Jubileu de Ouro das Constituições: RINALDI, Filippo. Lettera del Rettor Maggiore. **ACS**, ano 5, n. 24, p. 254-255, 1924; VALENTINI, Eugenio. **Don Rinaldi**: Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana. Torino, Crocetta: Istituto Internazionale D. Bosco, 1965. p. 11-13.

14 Conforme a decisão de não levar em conta os requerimentos dos clérigos para a dispensa do triênio de tirocínio (Resoconto dei Conveggni dei Direttori (Estate 1926). **ACS**, ano 7, n. 36, 1926).

15 Atualmente, essa função é denominada como coordenador de pastoral.

16 Conforme: *Le Compagnie Religiose e l’Azione Cattolica*. Pensiero del S. Padre Pio XI. **ACS**, ano 11, n. 55bis, p. 5, 1930.

17 Também em: Norme e programma per le Giornate e i Congressi delle Compagnie Religiose, che avranno luogo nelle Case e Ispettorie salesiane durante l’anno 1931. **ACS**, ano 11, n. 55bis, p. 2-4, 1930.

18 Conforme a mesma linha de pensamento em *Fascie* (1927).

19 Como especificado anteriormente, a linha formativa da exigência e da pouca tolerância foi possibilitada também para um grande número de noviços (1.074), da “[...] nossa Sociedade, pois o rápido desenvolvimento poderia mesmo tornar-se um grave perigo, no momento em que se infiltrassem, em seu organismo, elementos deletérios” (ACS, ano 13, n. 58, 1932).

20 O conselheiro escolar geral, àquela época, era Renato Ziggotti, que ocupou esse cargo entre 1937-1951.

21 No desenvolvimento das atividades do PAS, que incluíram a criação de um Instituto e Seminário de Pedagogia e de um Instituto de Psicologia, participou, de forma primordial, de acordo com o desejo do Reitor-Mor à época, Dom Pedro Ricaldone, o padre salesiano brasileiro Carlos Leôncio da Silva (Università Pontifica Salesiana, Facolta di Scienza

dell'Educazione, 2016, <<https://www.unisal.it/43-facolta-di-scienze-delleducazione/chi-siamo71>>. nota da tradução).

22 Conforme a mesma imposição sobre o fundamento do amor, no âmbito do sistema preventivo (RICALDONE, 1951).

23 No âmbito da situação, o Reitor-Mor faz referência a diversas encíclicas papais do século XX.

## Referências

ALBERA, Paolo. L'XI Capitolo Generale - Elezione del nuovo Rettor Maggiore - In udienza dal Papa Pio X - Programma da lui tracciato - Notizie varie. Lettera del 25 gennaio 1911. In: \_\_\_\_\_. **Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani**. Torino: SEI, 1922.

\_\_\_\_\_. Ecco il ricordo del Padre morente! Lettera dell'8 dicembre 1910. In: \_\_\_\_\_. **Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani**. Torino: SEI, 1922.

\_\_\_\_\_. Sulla disciplina religiosa. Lettera del 25 dicembre 1911. In: \_\_\_\_\_. **Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani**. Torino: SEI, 1922.

\_\_\_\_\_. Per l'inaugurazione del Monumento al Venerabile D. Bosco. Lettera del 6 aprile 1920. In: \_\_\_\_\_. **Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani**. Torino: SEI, 1922.

BERTELLO, Giuseppe. Alcuni avvertimenti di pedagogia per uso dei maestri d'arte della Pia Società Salesiana. In: \_\_\_\_\_. **Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali**. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prelezo. Roma: LAS, 2010.

\_\_\_\_\_. Agli ispettori e ai direttori salesiani. Lettera circolare del 1 ottobre 1907. In: \_\_\_\_\_. **Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali**. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prelezo. Roma: LAS, 2010.

BORDIGNON, Bruno. I salesiani come religiosi-educatori. Figure e ruoli all'interno della casa salesiana. **RSS**, ano 31, n. 58, p. 65-121, 2012.

BRAIDO, Pietro. **Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà**. vol. II. Roma: LAS, 2003.

\_\_\_\_\_. L'oratorio salesiano in Italia, "luogo" propizio alla catechesi nella stagione dei congressi (1888-1915). **RSS**, ano 24, p. 7-88, 2005.

CG3 - Capitolo Geral 3. **Deliberazioni del Terzo e Quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana, tenuti in Valsalice nel settembre 1883-86**. S. Benigno Canavese: Tipografia e Libreria Salesiana, 1887.

CG7 - Capitolo Geral 7. **Deliberazioni del Settimo Capitolo Generale della Pia Società Salesiana**. S. Benigno Canavese: Tipografia e Libreria Salesiana, 1896.

CG13 - Capitolo Geral 13. Temi trattati nel XIII Capitolo Generale. **ACS**, ano 10, n. 50, 1929.

CG16 - Capitolo Geral 16. Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale. **ACS**, ano 27, n. 143, 1947.

CERIA, Eugenio. **Annali della Società Salesiana**. vol. III, Torino: SEI, 1946.

CERRUTI, Francesco. Circolare del 24.1.1910. In: \_\_\_\_\_. **Lettere circolari e programmi di insegnamento (1885-1917)**. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Roma: LAS 2006.

COLASANTI, Arnaldo; TARTAGLINO, Anna; IANNINI, Tommaso. **Letteratura italiana**. 4 ed. Novara: Istituto Geografico DeAgostini, 2010.

CONVEGNO DEI DIRETTORI DEGLI ORATORI FESTIVI D'EUROPA. Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi d'Europa a Valsalice dal 27 al 30 Agosto 1927. **ACS**, ano 8, n. 41, p. 1927.

\_\_\_\_\_. Resoconto dei Convegni dei Direttori (Estate 1926). **ACS**, ano 7, n. 36, 1926.

\_\_\_\_\_. Corsi di loso a e triennio di esercizio pratico. **ACS**, ano 5, n. 26, 1924.

DURANDO, Celestino; CERRUTI, Francesco. **ASC E233**, 6 out. 1886.

FASCIE, Bartolomeo. **Del metodo educativo di Don Bosco**. Fonti e commenti. Torino: SEI, 1927.

\_\_\_\_\_. Lettera del Consigliere Scolastico. **ACS**, ano 5, n. 26, 1924.

\_\_\_\_\_. Lettera del Consigliere Scolastico. **ACS**, ano 8, n. 41, 1927.

PRELLEZO, José Manuel. Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco. In: GONZÁLEZ, Jesús Graciliano et al. **L'educazione salesiana dal 1880 al 1922: Istanze ed attuazioni in diversi contesti**. v. I. Roma: LAS, 2007.

RICALDONE, Pietro. Lettera del Rettor Maggiore. **ACS**, ano 13, n. 58, 1932.

\_\_\_\_\_. Parlate del Rev.mo Rettor Maggiore durante il XV Capitolo Generale. **ACS**, ano 19, n. 87, 1938.

\_\_\_\_\_. Lettera del Rettor Maggiore. **ACS**, ano 30, n. 159, 1950.

\_\_\_\_\_. **Don Bosco Educatore**. vol. I. Asti: Libreria Dottrina Cristiana, 1951.

\_\_\_\_\_. **Oratorio festivo catechismo formazione religiosa**. Strenna del Rettor Maggiore 1940. Torino: SEI, 1940.

\_\_\_\_\_. Strenna del 1933. Pensar bene di tutti – Parlar bene di tutti – Far del bene a tutti. **ACS**, ano 14, n. 61bis, p.43, 1933.

\_\_\_\_\_. **Strenna del Rettor Maggiore per il 1935**. Fedeltà a Don Bosco Santo. Torino: SEI, 1936.

\_\_\_\_\_. Strenna del 1934. Santità e purezza. A ricordo della canonizzazione di S. Giovanni Bosco nostro fondatore e padre. **ACS**, ano 16, n. 69bis, 1935.

RINALDI, Filippo. Lettera del Rettor Maggiore. **ACS**, ano 8, n. 40, 1927.

\_\_\_\_\_. Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni. **ACS**, ano 12, n. 56, 1931.

\_\_\_\_\_. Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931. **ACS**, ano 11, n. 55, 1930.

\_\_\_\_\_. Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani e della Pia Opera di Maria Ausiliatrice. **ACS**, ano 7, n. 33, 1926.

RUA, Michele. Prima lettera del nuovo Rettor Maggiore. Circolare del 19 marzo 1888. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Felice esito dell'VIII Capitolo Generale. Come apprezzano le opere nostre. Circolare dell'Ottava della Festa dell'Immacolata Concezione 1898. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Santificazione nostra e delle anime a noi a date. Circolare del 24 agosto 1894. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Disastro Brasileno. Avvisi vari e consigli. Circolare del 29 gennaio 1896. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Lo spirito di D. Bosco - Vocazioni. Circolare del 14 giugno 1905. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Gli Oratorii Festivi. Circolare del 29 gennaio 1893. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Vocazioni – Militari – Oratorii Festivi. Circolare del 29 gennaio 1894. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Studi letterarii. Circolare del 27 dicembre 1889. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. La consacrazione della nostra Pia Società al Sacro Cuore di Gesù. Circolare del 21 novembre 1900. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Il Sacramento della Penitenza. Norme e consigli. Circolare del 29 novembre 1899. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Norme per gli esercizi spirituali dei giovani. Circolare del 1° marzo 1893. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Convocazione del Capitolo Generale [5°] ed Avvisi. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Ringraziamenti - Vicariato di Méndez. Pro tto nostro e delle anime. Circolare del 27 dicembre 1889. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Viaggio di D. Rua in Ispagna. Antichi Allievi - Consigli. Circolare del 2° gennaio 1900. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Resoconto del VII Capitolo Generale. Disposizioni varie. Circolare del 2 luglio 1896. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

\_\_\_\_\_. Carità fraterna - Vari fatti consolanti. Circolare del 24 giugno 1893. In: \_\_\_\_\_. **Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani**. San Benigno Canavese: Scuola Tipográfica Don Bosco, 1940.

STELLA, Pietro. **Don Bosco nella storia della religiosità cattolica**. vol. II. Mentalità religiosa e spiritualità. Roma: LAS, 1979.

VALENTINI, Eugenio. **Don Rinaldi**: Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana. Torino, Crocetta: Istituto Internazionale D. Bosco, 1965.

ZIGGIOTTI, Renato. Lettera del consigliere scolastico. **ACS**, ano 18, n. 79, 1937.



# Relectura del Sistema Preventivo de Don Bosco

---

EDDY FABIÁN APOLO CHICA<sup>1</sup>

---

## Resumen

La educación Salesiana tiene como centro de su misión educativa a adolescentes y jóvenes especialmente, hoy su radio de acción se ha extendido a niños y universitarios, diversificando con ello su oferta educativa. Si queremos responder a los nuevos retos que nos plantea esta sociedad, debemos entender la esencia del sistema preventivo y como lo podemos aplicar ciento sesenta años después. Para releer el Sistema preventivo y hacer un proceso hermenéutico debemos considerar tres elementos: el primero es hacer un recorrido por la realidad actual para comprenderla e interpretarla; el segundo aspecto es profundizar los principios que conforman el Sistema Preventivo de Don Bosco, la conceptualización de sus elementos nos permiten saber con claridad el principio y fin de la propuesta educativa pastoral del Oratorio Salesiano. El tercer momento es la actualización de los fundamentos del Sistema Preventivo Salesiano para que se pueda aplicar a la realidad que vive cada uno de los Centros Educativos Salesianos. El principio “con Don Bosco y con los tiempos” es esencial para innovar nuestro modo de educar y de actualizar la pedagogía salesiana.

Palabras clave: Sistema preventivo. Educación salesiana. Juventud.

## Resumo

A educação salesiana tem como centro de sua missão educativa, especialmente, adolescentes e jovens. Hoje, seu raio de ação se estendeu às crianças e universitários, diversificando, com isso, sua oferta educativa. Se pretendemos responder aos novos desafios que nos colocam essa sociedade, devemos entender a essência do Sistema Preventivo e como podemos aplicá-lo 160 anos depois. Para reler o Sistema Preventivo e fazer um processo hermenéutico, devemos considerar três elementos: o primeiro, é percorrer a realidade atual para compreendê-la e interpretá-la; o segundo aspecto é aprofundar os princípios que conformam o

Sistema Preventivo de Dom Bosco, pois a conceituação de seus elementos nos permitem saber com clareza o princípio e o fim da proposta educativa pastoral do Oratório Salesiano; o terceiro momento é a atualização dos fundamentos do Sistema Preventivo salesiano, para que se possa aplicá-lo à realidade vivida por cada um dos Centros Educativos Salesianos. O princípio “com Dom Bosco e com os tempos” é essencial para inovar nosso modo de educar e de atualizar a pedagogia salesiana.

Palavras-chave: Sistema preventivo. Educação salesiana. Juventude.

## Abstract

This article, a reinterpretation of the prevention system proposed by Don Bosco, originates from the concerns with the little correlation that is perceived, at the same time, between the educational proposal of Don Bosco and the institutional and family educational practice. This can be seen, according to our argument, in the scarce co-responsibility between educators and parents in the educational task; the failure to create a family environment; The lack of trust placed in young people who attend Salesian centers and little concern to be witnesses of life before these young people. It is said that the preventive system characterizes a Christian lifestyle, which is based on respect, tolerance and valuation of the other. Brands that an education based on salesianity must always seek and preserve.

Keywords: Prevention system. Salesian education. Youth

La educación Salesiana tiene como centro de su misión educativa especialmente a adolescentes y jóvenes, hoy su radio de acción se ha extendido a niños y universitarios, diversificando con ello su oferta educativa. El proceso de la globalización ha hecho que la sociedad se inserte dentro de una corriente que valora lo pragmático y relativo, se tienen mayor conocimiento pero menos discernimiento; este cambio de época nos ha hecho seres fríos y calculadores, desmotivados y sin un proyecto de vida claro. Por carácter político y humano en sus fines, su carácter revolucionario en la metodología y su sentido espiritual en lo religioso; la propuesta de Don Bosco aparece como una alternativa que puede aportar para superar la crisis que hoy vive la humanidad.

Si queremos responder a los nuevos retos que nos plantea esta sociedad, debemos entender la esencia del sistema preventivo y como los podemos aplicar ciento sesenta años después. Regresar a las fuentes y buscar que nos dice el sistema preventivo salesiano en torno a temas actuales

como la ciudadanía, la participación, la equidad de género, la interculturalidad, la identidad y cómo se puede trabajar en el aula para promover estos procesos es una tarea que toda escuela salesiana debe hacer con frecuencia. Volver a Don Bosco nos lleva a preguntarnos ¿cómo debe entenderse y aplicarse el Sistema Preventivo en este nuevo contexto? Y ¿Cuáles son los elementos más importantes que se debe tener en cuenta para que el sistema preventivo tenga relevancia en la sociedad actual?

Para quienes trabajamos en educación y de manera especial con jóvenes, vemos que es una tarea difícil, pues en esta etapa el joven determina su espacio en el mundo: buscan un sentido a la vida, una vocación, una amistad, un reconocimiento, etc. Es una etapa llena de cambios y descubrimientos, de afirmaciones y dudas, pero así mismo es la etapa en la que el ser humano reformula su caminar en el mundo, es donde se afianzan los ideales que van en búsqueda de su realización como persona.

El educador debe ser alguien que conoce la realidad a fondo y para el educador salesiano esta acción no es una norma, es una convicción, por eso es necesario que haga una sistematización de los aspectos que configuran la realidad circundante para construir una propuesta educativa contextualizada y significativa que responda a sus necesidades.

Esta relectura nace al revisar el entorno que nos circunda y al interior de nuestra Institución: vemos con preocupación la poca correspondencia entre la propuesta educativa de Don Bosco y la práctica educativa que se da en la misma, expresada muchas veces en: a) la poca o escasa corresponsabilidad de educadores y padres de familia en la tarea educativa, b) el mínimo o nulo compromiso para crear un ambiente de familia, c) la poca confianza que se tiene en los niños y adolescentes que asisten a los centros educativos salesianos así como, d) la escasa preocupación por ser testimonio de vida ante los jóvenes.

Juan Bosco realiza su labor educativa con unos jóvenes concretos, en una situación concreta, su preocupación especial eran los jóvenes pobres y entre ellos los más abandonados, él manifestaba constantemente que “No basta amar a los jóvenes, es necesario que ellos sientan que son amados”; los niños/as y adolescentes que acuden hoy a nuestros centros también tienen una realidad concreta, por ello es necesario saber con claridad ¿Cuál es la realidad de los educandos que acuden a la Unidad Educativa Salesiana? si no conocemos esta realidad juvenil, ¿cómo podemos ofrecer un proyecto educativo que responda a la necesidad de cada uno de

los estudiantes?, no olvidemos que la propuesta educativa de don Bosco nació para jóvenes varones, pobres, emigrantes y huérfanos, es necesario preguntarnos si ¿esa es la realidad de los jóvenes del centro educativo salesiano dónde actualmente trabajo? y ¿cómo se debe poner en práctica los tres pilares del sistema preventivo para un grupo mixto, diverso, y de situación económica estable por ejemplo?, ¿qué hacemos para entender la nueva situación juvenil? y ¿De qué forma debemos aplicar los principios de este sistema, en una sociedad donde prima lo pragmático, lo placentero e indiferencia religiosa?

En concordancia con las preguntas planteadas este trabajo se desarrolló en tres momentos, en el primer se hace un recorrido por la realidad actual y hacemos un esfuerzo por sistematizar los aspectos que configuran la realidad a nivel global y cómo ella afecta la realidad local. En el segundo apartado hemos identificado la propuesta de Don Bosco y hemos vuelto a revisar sus principios para no perderlos de vista, la conceptualización de sus elementos nos permiten saber con claridad el principio y fin de propuesta educativa pastoral que encierra el sistema preventivo. Por último en el tercer espacio hemos hecho un esfuerzo para actualizar los fundamentos de del Sistema Preventivo Salesiano en pos de su aplicación eficaz en quienes hacen la Unidad Educativa Salesiana. Revisar este estilo de educar ha sido un verdadero reto, pues el principio “con Don Bosco y con los tiempos” es esencial para innovar nuestro modo de educar.

Don Bosco tenía claro el fin de su propuesta educativa, la formación de honrados ciudadanos y buenos cristianos, es decir, ayudar a las personas en desarrollo a tomar conciencia del valor de su propio ser y a confiar en sí mismo, a esforzarse continuamente por ser una persona de profundidad habitual que se encamina a la autonomía y pueda actuar con entera libertad tanto en la sociedad como en su vida espiritual, lo ciudadano no quita lo cristiano ni viceversa, más bien crea un ser compacto cuyos principios se vuelven elocuentes en los acontecimientos diarios. Por ello estoy convencido que la educación salesiana será relevante en la medida que se vuelva a resignificar el Sistema Preventivo Salesiano a la luz de las necesidades del contexto socio-histórica, se oriente a la transformación de la realidad y la relación educativa que se construya con los jóvenes se guíe a través de una pedagogía que genere en sus destinatarios: confianza, esperanza y alianza

## Revisar continuamente la realidad actual

La sociedad actual es cada vez más compleja y plural, el fenómeno de la globalización ha penetrado en todos los espacios de la sociedad provocando un ambiente de tensión y de crisis; tensión porque se rompen los esquemas habituales en el conocimiento y aceptación del otro; crisis porque se llega a desechar y cuestionar lo establecido: la familia, la autoridad y todo lo que suene a tradición. El enfrentamiento de las generaciones por mantener o conseguir su soberanía se convierte en acción frecuente. Ante esta realidad, no podemos ser indiferentes; como educadores debemos realizar una continua reflexión del quehacer educativo frente a lo que sucede en el mundo. Esta continua reflexión nos lleva a pensar en el ¿Cómo debe ser la educación actual?

Hablar de educación, es hablar de un proyecto que busca el crecimiento continuo y la madurez social de sus miembros para dialogar frente a los nuevos escenarios sociales, por ejemplo un hecho urgente es la mediación entre el mundo adulto y el mundo de los más jóvenes, este choque generacional impide una buena comunicación lo que genera una falsa idea de los jóvenes frente a los adultos, de los adultos frente a los jóvenes y de estos frente a la realidad social. No debemos olvidar que abandonados a sí mismos los hombres terminan siendo víctimas de sus propios deseos. Pero resulta sumamente difícil encontrar educación y educadores si no existe un patrimonio de valores, de saberes y certezas, es decir, una tradición que se transmite (ALBURQUERQUE, 2011, p. 26).

El mundo adulto vive el presente desde una eficiencia economicista y mercantil, se valora lo estadístico y lo técnico, lo probado científicamente, lo pragmático. Para los más jóvenes nada es absoluto, todo es etéreo, el hedonismo es la nueva existencia y la gran mayoría piensan que la juventud no está hecha para el sacrificio, para plantearse retos. La tarea educativa es ardua, pero sensata si busca un camino que permita la conciliación y el diálogo entre los intérpretes de este sistema-mundo.

Como podemos ver la realidad circundante construye su ritmo de vida y con ella también configura su religiosidad cuya certeza está dada bajo la luz de la razón, sin embargo vemos que hay “religiones a la carta”, parece contradictorio, pero percibimos que a la falta de Dios sobran los ídolos y a falta de religión cunde la superstición (MORALES, 2005, p. 10), corriendo el resigo de generar un panteísmo.

Los jóvenes familiarizados con un mundo cambiante, prefieren vivir al día, sin preocuparse mucho por el asunto espiritual y apostillados más bien en la moral del rebusque y la crítica a los adultos, no sin razón cuestionan su doble moral y su falta de ética y de valores en la vida pública y privada (MORALES, 2005, p. 43).

Esta lectura que hacen los jóvenes se convierte en una pérdida ascendente frente a la autoridad de los adultos y si este fenómeno lo trasladamos hasta el ambiente educativo nos encontramos con una creciente desvalorización de la autoridad (Padres de familia y Docentes) y las relaciones se tornan tensas.

Las cosas suceden a tal celeridad que lo nuevo es el signo del momento, cuando queríamos disfrutar de los alcances de la ciencia, nos quedamos con la insatisfacción de saber que aquello que llegó como novedoso está ya fuera de la realidad y estos acontecimiento nos hace perder nuestra conciencia histórica.

Esta mentalidad hace que los grandes referentes de la estructura social se vean afectados, por ejemplo: la Familia, el Estado, las Instituciones Educativas, la Iglesia; pareciera que lo que importa es estar al ritmo de los cambios y ponerse a la moda, lo demás es obsoleto y relativo, de pronto vivimos en el mundo de las emociones y no en el de la interiorización, reflexión y de acción-compromiso.

Surge hoy con gran fuerza una sobrevaloración de la subjetividad individual. Independientemente de su forma, la libertad y la dignidad de las personas son reconocidas. El individualismo debilita los vínculos comunitarios y propone una radical transformación del tiempo y del espacio. Se deja de lado la preocupación por el bien común para dar paso a la realización inmediata de los deseos de los individuos, a la creación de nuevos, y muchas veces, arbitrarios derechos individuales (DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007).

Razón por la que nos acercarnos al conocimiento de la realidad actual, para comprenderla y reconocer cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus limitaciones, estos aspectos nos ayudarán a contextualizar una propuesta educativa y nos permitirá ofrecer una educación significativa, que conjugue lo moderno con lo tradicional, en la que se respetan estos dos mundos en la que se considera un punto de partida y otro de llegada en la que se rescata la dignidad de cada persona. No olvidemos que pensar en la educación es pensar en el hombre.

## El sistema preventivo de Don Bosco y su vigencia formativa

La educación de cada ser humano es una preocupación constante, ningún otro ser en la faz de la tierra necesita este tipo de cuidados como lo requiere el ser humano, ésta preocupación lleva a construir varios modelos educativos y en los que podemos reconocer ciertas tendencias por ejemplo: liberal, conservador, democrático, autoritario, entre otros; lo interesante de cada uno de estas particularidades es el aporte que ellos han brindado a la construcción de una sociedad. No existe sociedad ciento por ciento liberal o conservadora, sino que existe una comunidad en la que conviven y construyen la sociedad en la que vivimos.

La Italia de Don Bosco comparada con el Ecuador actual tiene muchas diferencias, no sólo marcadas por el tiempo, sino por la sociedad que la compone. Pero entre lo que se vivió y lo que se vive en la actualidad encontramos elementos que aún no se han superado y puede ser considerados comunes, entre los que se puede mencionar tenemos: el mundo juvenil, la familia, el sistema educativo, la vivencia de una fe cristiana. Los jóvenes, hoy como ayer están en constante movimiento, su situación biológica y afectiva inciden para que estos cambios entren en una etapa de “crisis” y su vulnerabilidad está en las relaciones personales. Los jóvenes en especial necesitan un horizonte sin ambigüedades, no bastan los conocimientos y las habilidades, pues se necesita tanto el conocimiento y la preparación profesional como la comprensión del sentido de la propia existencia, el crecimiento hacia la madurez humana o la coherencia moral (ALBURQUERQUE, 2011, p. 21).

El sistema educativo de Don Bosco, no es modelo pedagógico con técnicas y recursos que ayudan a los estudiantes a recoger y transformar la información recibida, sino que desde una experiencia de vida permite a cada sujeto la construcción de una actitud para enfrentar y construir el propio proyecto de vida. La esencia está en la prevención, que no está concebida como un hecho reaccionario a cualquier acción, esto sólo provocaría que cada individuo actúe por miedo a ser sancionado, más no por convencimiento o actitud de previsión.

“La vida es la realización de un sueño de juventud” manifestaba Monseñor René Coba, obispo auxiliar de Quito. Esta frase sintetiza la propuesta formativa de Don Bosco ya que él sostenía y estaba convencido que los jóvenes necesitan una mano verdaderamente bienhechora que cui-

de de ellos, los cultive, los lleve a la virtud y los aleje del vicio (PERAZA, 2012, p. 6). Don Bosco estaba convencido de que el corazón de los jóvenes, de todo joven, es bueno; que incluso en los muchachos más desgraciados hay semillas de bien y que es deber de un educador sabio descubrirlas y desarrollarlas (CHÁVEZ, 2008). Es ésta la mentalidad preventiva, que busca mostrar lo bueno que hay en cada uno y lo bueno que es alcanzar la realización como sujeto.

La misión de la sociedad salesiana tiene una sola fórmula para hacer realidad su propuesta educativo-pastoral, el P. Duvallet (1974, p. 314 *apud* CHÁVEZ, 2008, p. 6) en un mensaje a toda la sociedad salesiana manifestaba:

Vosotros tenéis obras, colegios, oratorios para los jóvenes, pero no tenéis más que un solo tesoro: la pedagogía de Don Bosco. En un mundo en el que los muchachos son traicionados, agotados, triturados, instrumentalizados, el Señor os ha confiado una pedagogía en las que triunfan el respeto del muchacho, de su grandeza y de su fragilidad, de su dignidad de hijos de Dios. Conservadla, renovadla, rejuvenecedla, enriquecedla con todos los descubrimientos modernos, adaptarlas a estas criaturas del siglo veintiuno y sus dramas, que Don Bosco no pudo conocer. Pero por amor de Dios ¡Conservadla! Cambiad todo, perded si es el caso, vuestras casas, pero conservad este tesoro, construyendo en millares de corazones la manera de amar y de salvar a los muchachos, que es la herencia de Don Bosco.

Interiorizar el Sistema Preventivo de Don Bosco, tener calar sus principios y fundamentos para hacer un camino que nos permita reanimar y fortalecer nuestro compromiso con los jóvenes desde el conocimiento y la práctica del Sistema Preventivo es la primera tarea que debemos hacer cada día.

Don Bosco, escribió en el año de 1877 un pequeño manual para dar a conocer los principios del sistema preventivo, las pocas páginas que él nos deja como memoria de su estilo educativo nos invitan a revisarlo con detenimiento y hacer de esta propuesta formativa nuestra regla de vida. Tengamos presente que la palabra sistema evoca una síntesis de elementos diversos que se explican y se apoyan mutuamente, una convergencia armónica de factores que se iluminan recíprocamente, de los que no se puede



eliminar ninguno sin que los otros sufran y, sobre todo, sin que sufra el conjunto (VECCHI, 1990, p. 83). Según este sistema para lograr el cambio de una persona, es necesario acompañarlo en su proceso de crecimiento valiéndose de todas las oportunidades que da el entorno ecológico, social y familiar para que desarrolle una serie de características tales como: las buenas relaciones, actuar con libertad, corresponsabilidad y desarrollo de pensamiento crítico (CONESA, 2007, p. 29).

El sistema preventivo es la característica encarnación de nuestro carisma y un tejido y de criterios espirituales, pedagógicos y pastorales, que dan un sentido original y un estilo propio a quien vive integral y coherentemente el Espíritu de Don Bosco (PERAZA, 2001, p. 17) no olvidemos que se lo vive entre las coordenadas de la amabilidad, la razón y la religión, abarcando en forma integral tres esferas de la vida humana: el mundo afectivo, mental y religioso.

Luciano Cian (2001, p. 16-17) nos recuerda que:

El método de Don Bosco nace de la presencia atenta y amorosa entre los jóvenes; esta presencia nos abre al conocimiento de los mismos porque se contacta con ellos allí donde viven. Es un estilo que no se preocupa tanto por defender de los peligros sino que intenta proponer, estimular, hacer crecer, animar a la persona para que llegue a ser lo que originariamente es y debe ser, según el proyecto de vida y las opciones que intuye para hacerlas propias dentro de la vocación personal.

Prevenir para capacitarse en la vida y para la vida, es el ámbito en el que Don Bosco se mueve, él está convencido que se debe formar y preparar a los educandos, esta formación busca anticiparse al daño moral o a las consecuencias que por ignorancia se pueden dar; también se puede prevenir rehabilitando oportunamente a quién ha sido víctima de las primeras experiencias negativas, pero dentro de la propuesta salesiana esta circunstancia es eventual.

Don Bosco tiene una visión optimista del ser humano, para él todo el proceso educativo necesita de un acompañamiento puesto que el único protagonista es el mismo educando, en ningún momento se convierte en proteccionismos sino que es un respaldo, no olvidemos que en nuestra esencia somos contingentes de ahí que el otro y de manera especial el

adulto aporta la sabiduría de su experiencia y de su saber pedagógico (PERAZA, 2001, p. 5) al más pequeño, en este proceso formativo no encaja la afirmación de Aristóteles (322 a.C.) que el hombre es una “tabula rasa” sino que desde su historicidad se busca descubrir y construir la humanidad de cada persona.

Ya se nos decía en párrafo anterior que este sistema es fruto del encuentro, porque somos interioridades destinadas a la comunión interpersonal. El Hombre es un ser alterocéntrico por naturaleza. La alteridad pertenece esencialmente al concepto y a la realidad de la persona pues la dimensión social es constitutiva de la persona. Es esta categoría lo que hace del sistema empleado por Don Bosco original. Como afirma Gastaldi (1994, p. 102): “el sentido de mi existencia está vinculado a la llamada del otro, que quiere ser alguien frente a mí y que me invita a ser alguien ante él, en el amor y en la construcción de un mundo más humano”. No olvidemos entonces que prevenir no es simplemente llegar a tiempo, sino que es necesario conquistar el corazón de cada joven y de cada miembro de la comunidad educativa.

Don Bosco en el opúsculo sobre el sistema preventivo nos recuerda que este sistema se caracteriza por dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto y vigilar después, de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo vigilante del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan con amabilidad; que es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar (BOSCO, 1985, p. 3). Por lo tanto, este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en la amabilidad; excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aún los suaves (BOSCO, 1985, p. 3). Estos tres pilares no tienen una jerarquía por eso el orden ubicado no representa prioridad alguna, sino que los tres forman una sinergia llegando a la conclusión de que los tres elementos son inseparables. Tengamos presente entonces:

La razón implica el conocimiento concreto y realista del joven. En la pedagogía de Don Bosco significa: sentido común, concretes y adhesión a la realidad juvenil, flexibilidad en los planes, uso de la racionalidad en función preventiva y motivante (CIAN, 2001, p. 43). El criterio de la razón por lo tanto implica: la formación de un sano espíritu crítico que lleve al joven a situarse reflexivamente ante la realidad para discernir los elementos que lo hagan crecer como persona y como creyente; y que le permitan abrirse

con responsabilidad a las exigencias históricas y culturales y lo capaciten, en un determinado momento para que asuma las decisiones personales coherentes con su condición y con su principio (PERAZA, 2001, p. 48).

Para Don Bosco el fin último de la educación es: “la educación moral, civil y científica de los jóvenes” (CIAN, 2001, p. 43) de ahí que su idea fundamental sea la salvación total del joven, este principio no es algo artificial ni es una imposición disimulada es parte de la vida diaria del oratorio. Revisando las memorias del oratorio de San Francisco de Sales identificamos múltiples actividades encaminadas a fortalecer esta dimensión del ser humano entre los que destacamos: Catequesis, preparación sacramental, celebración de los sacramentos (Confesiones, Eucaristías), peregrinaciones, Triduos, novenas, ejercicios espirituales, compilación de documentos para favorecer la instrucción religiosa entre los que destaca la “Historia Sagrada para jóvenes”, “El joven instruido”, las lecturas católicas, entre otras iniciativas.

Su proyecto educativo, en contenido y en estilo, estaba positivamente orientado a cultivar la experiencia de Dios en los jóvenes, pero con ductilidad, gradualidad y respeto sincero hacia los valores humanos y religiosos ya presentes en los destinatarios (CIAN, 2001, p. 134). Don Bosco entonces procuró siempre que la propuesta religiosa sea siempre para engrandecer la gloria de Dios, y porque desde este criterio se cuida responsablemente la vida y la dignidad de cada persona.

La religión forma parte del alma de los pueblos porque sintetiza los anhelos del ser humano. Nace como una explicación del mundo, pero también como una explicación de si mismo. La cultura necesita de la religión para expresarse y también la religión pide ayuda a la cultura para manifestarse (PALOMINO, 1997, p. 16-17). Como vemos negar esta dimensión en la vida de cada educando es negar su naturaleza, Don Bosco está convencido que sin esta dimensión su proyecto educativo no es holístico, este ámbito permite a cada educando obtener actitudes de participación activa en la sociedad, pues su acción se encamina desde la fe cristiana.

En el estilo de Don Bosco el término amor puede traducirse por los siguientes requisitos: humildad, cordialidad, acogida, dulzura, afectividad límpida y sincera, Don Bosco insistentemente decía que los jóvenes no sean solamente amados, si no que ellos se den cuenta de que se les ama (CIAN, 2001, p. 44). Este amor implica así mismo la buena relación pedagógica, el verdadero “estar con” para prevenir y formar; el estar juntos

para colaborar, ayudar; promover el crecimiento e incluso defender de eventuales peligros, el amar incondicionalmente a pesar de las faltas de un afecto puro y limpio sin que se manche por egoísmos sensuales o por apegos particulares (CIAN, 2001, p. 44). Un amor que es el mismo que ofrece Dios a sus hijos, es decir, el educador se pone al alcance de sus educandos.

Para San Francisco de Sales, el santo en quién Don Bosco se inspiró y lo puso como protector de toda su obra, nos dice lo siguiente en torno al amor: El amor es la vida de nuestro corazón, todos nuestros afectos dependen de nuestro amor y le siguen; con arreglo a él deseamos, gozamos, esperamos, desesperamos, tememos, nos animamos, odiamos, huimos, nos entristecemos, nos airamos, triunfamos (WIRTH, 2012, p. 388). Este amor que se encuentra presente en la vida de cada ser humano, es un amor que acepta a los jóvenes como son y le interesa su crecimiento intelectual y espiritual.

## Vigencia del sistema preventivo de Don Bosco

Don Bosco no dio un paso, no pronunció palabra, ni cometió empresa que no tuviera por objeto la salvación de la juventud (1985, C 21). En este sentido, toda innovación en un centro educativo salesiano tiene por objetivo el anuncio del Evangelio a los jóvenes en los nuevos areópagos, los educadores deben ser los primeros en asumir este principio, pues ellos se convierten en pastores, que con su accionar demuestran que en la vida del ser humano no sólo es necesario saber muchas cosas, sino que es importante reconocer para qué nos sirven todas estas cosas. En segundo lugar para poder evangelizarlos es necesario ser testigos vivos y creíbles de este mensaje para todos quienes nos rodean, de ahí que los primeros evangelizados debemos ser cada uno de nosotros; por último es necesario en este proceso formativo involucrar a la familia de cada uno de los educandos pues nuestros niños y jóvenes son huérfanos con padres vivos (BATTISTA, 1998 *apud* ATTARD, 2009), la importancia de trabajar con cada una de las familia en este paso es imprescindible, pues son ellas las que colaboran para que se fortalezcan o se debiliten los principios de formación del ser humano. En la escuela podrán recibir muchos saberes, pero es el hogar donde esos saberes se transforman en actitudes.

Don Bosco fue un hombre atento a la realidad de su tiempo, el encuentro con los jóvenes en la cárcel le permitió descubrir las injusticias

que se presentan en la sociedad, pero esa mirada no se quedó en la mera reflexión y peor aún en la lamentación, él supo comprender la realidad social, leer su significado y sacar las conclusiones que le permitirán actuar con eficacia. En el contacto con los jóvenes sintió la urgencia de ofrecerles un ambiente de acogida y una propuesta educativa.

La sociedad actual tiene muchas necesidades, pero una de ellas es la educación que a pesar de existir desde el origen del hombre siempre es nueva, siempre se convierte en un reto para las nuevas generaciones. La crisis social se le atribuye al sistema educativo a tal punto que el Papa Benedicto XVI ha manifestado en el año 2007 que vivimos una emergencia educativa, y esta se enmarca en la creciente dificultad para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia (ALBURQUERQUE, 2011, p. 16). Frente a esta realidad entonces necesitamos especialmente de educadores que crean en la educación, que esperen y confíen de verdad en sus alumnos, suscitando en ellos la búsqueda del bien, de la verdad y de la libertad, pero por otro lado necesitamos que los padres esperen y crean en los educadores.

Volver a Don Bosco y con él a los jóvenes ha sido el plan de trabajo para los salesianos y todos sus colaboradores durante el sexenio 2008-2014, este volver es apropiarse de la espiritualidad salesiana cuya máxima expresión es el Sistema Preventivo, por ello creo que este modelo puede aportar un trabajo de humanización y concienciación de los derechos humanos, de la ciudadanía, de la coeducación, de la pluriculturalidad y del ecumenismo.

## **Sistema Preventivo y Derechos Humanos**

Don Bosco ya habló de estos derechos, tal vez no en las concepciones actuales pero sí en la forma de reconocer la individualidad e identidad de cada educando; para él cada uno era único y conocía a profundidad su personalidad. Sabía cuál era su situación social y económica, pero su preocupación fueron los más pobres, por ellos y para ellos nace el oratorio pues no tenían un lugar dónde ir, Don Bosco se dedica a los que menos oportunidades tienen, a los que sin esa atención serán presa fácil de la delincuencia y de su destrucción personal.

Hoy como en tiempos de Don Bosco las estadísticas asustan, el grito de los 1100 millones de personas que viven con menos de un dólar al día; de los 2,8 mil millones de personas que viven con menos que 2 dó-

lares al día; de los 1200 millones que no tienen acceso al agua potable y de los 2600 millones que no tienen acceso a ningún tipo de atención médica; de los 854 millones de personas adultas analfabetas; de los 25 millones de personas desplazadas (obligadas a huir dentro del propio País), de una de cada tres mujeres en el mundo que han sufrido algún tipo de violencia (CARAZZONNE, 2009). Y si a estos datos le agregamos los grados de analfabetismos y de poco acceso a la educación no podemos estar tranquilos. Si queremos ser signo de cambio y de transformación social debemos empezar por nuestras aulas.

Como salesianos, nuestro desafío es la prevención, preguntarnos ¿cómo romper el círculo vicioso que provoca las violaciones de los derechos y la dignidad de la persona? ¿Cómo promover que vamos a realizar una cultura de los derechos humanos, capaz de salir de la indiferencia que atrapa a muchos? ¿Cómo educadores qué vamos a realizar para que el aula se convierta en esa micro sociedad donde los derechos son una realidad? por ello. La educación salesiana tiene que ser en cambio “una educación en valores, promotora y creadora de ciudadanía responsable”.

## **Sistema Preventivo y Ciudadanía**

Parte de la misión educativa de Don Bosco es el la formación del honrado ciudadano, hay una actitud que debe ser tomada en cuenta desde el sistema preventivo y ella es la civilidad esta no es más que la disponibilidad de los ciudadanos a comprometerse en la cosa pública (CORTINA, 1997, p. 23), además es una virtud que tiene como misión generar en sus miembros un tipo de identidad en las que se reconozcan y les hagan sentirse pertenecientes a ellas. La escuela salesiana debe generar estos espacios de encuentro y rescatar su papel de ciudadanos creyentes, cuya característica es la política del Evangelio.

El reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y consecuente adhesión por parte de estos a los proyectos comunes son dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad (CORTINA, 1997, p. 25). La civilidad hace posible la política democrática y esta sólo se la puede aprehender en las redes asociativas de la sociedad civil (KYMLICKA; WAYNE, 1997, p. 18), esta cualidad es parte de la convivencia y en cada centro escolar tenemos un código que bien puede ser el instrumento

que fortalece la ciudadanía de cada escuela salesiana en la que se hacen presentes el Respeto y el Diálogo.

El Respeto, es el encuentro con el otro, considerando y reconociendo ante todo su dignidad, como ser humano, como ciudadano, como miembro de una sociedad, paso fundamental para llegar al Diálogo, actitud fundamental de quien quiere ser verdaderamente humano y promover el avance de todos.

El Diálogo es necesario en una sociedad democrática, a través de el se puede construir una sociedad más justa, situación que puede darse si al mismo tiempo se respetan las condiciones para el mismo; es decir, un diálogo que sea expresión-recepción en el que el ser humano no solo sea un presupuesto, sino que sabe deliberar con racionalidad y claridad sus opiniones, un dialogo que no es imposición ni sumisión, es ante todo una relación de concertación.

Don Bosco nos enseña a comprender y a entender al otro, no dice que ninguna acción debe ser impuesta, la construcción de una ciudadanía es parte de esa relación, se convive porque se comprende y se comprende porque existe un principio que es bienestar para ambas partes.

## **Sistema Preventivo y pluriculturalidad**

Los salesianos están presentes en todos los continentes y han llegado a 132 países. Si lo miramos en términos comerciales la congregación salesiana es una transnacional y vivir el sistema preventivo en esta diversidad se vuelve una tarea cada vez más compleja pero a la vez se comprende que el sistema preventivo se puede vivir en una multiplicidad contextos sociales, religiosos y culturales.

Las sociedades son cada vez más multiculturales y multiétnicas. El principio de identidad en sus diferentes manifestaciones, se convierte en una característica tan importante para organizar nuestro mundo como la revolución de las tecnologías de la información o la globalización de la economía. La seguridad se convierte en una preocupación prioritaria, se pone en peligro la libertad, se pone en peligro la tolerancia, y se pone en cuestión los cimientos mismos de la democracia. Además, en un nivel de acción totalmente diferente, el surgimiento del terrorismo fundamentalista muestra los límites de un mundo carente de canales de diálogo multicultural (CASTELLS, 2002).

Como podemos darnos cuenta la globalización no ha hecho más que encerrarnos en una visión individualista y competitiva, y las políticas educativas también han nacido desde esa visión, ¿acaso para culturalizarnos?, no se ha respetado la diversidad, sino que se ha atentado contra el principio de libertad y de dignidad humana.

Hoy en día está muy de moda hablar de valores, en toda propuesta educativa están presentes, lo lamentable de todo esto es que no pasan del mero enunciado. La educación que respeta la diversidad tiene que tener varios ejes entre ellos unos máximos y unos mínimos de encuentro, sólo así la diversidad no se verá amenazada. El sistema preventivo por medio de sus pilares nos ofrece los criterios para actuar en la pluralidad y para entendernos y no agredirnos es necesaria una educación que valore la paz, para la solidaridad y la responsabilidad.

## **Sistema Preventivo y ecumenismo**

Desde hace tiempo, la Iglesia está empeñada en “tender puentes de amistad con los seguidores de todas las religiones, para buscar el auténtico bien de cada persona y de la sociedad en su conjunto (BENEDICTO XVI, 2005). Aunque el Evangelio continúa siendo la prioridad permanente de su misión, el diálogo interreligioso es parte de la misión evangelizadora de la Iglesia, como afirmado por Juan Pablo II, en 1990. Por tanto, aunque nuestra propuesta sea explícitamente cristiano-católica cada uno de los fieles y de todas las comunidades estamos llamados a practicar este diálogo.

Dice don Pascual Chávez (2011, p. 7): Para los salesianos que trabajan hoy en favor de jóvenes en todos los escenarios posibles, incluida la *missio ad gentes*, el diálogo interreligioso no puede ser considerado una actividad marginal en la vivencia de los creyentes y en el servicio de la fe, ni una realidad puramente personal o de la Congregación, sino que ha de ser reconocido como “un servicio necesario a la humanidad; más todavía, algo que surge de las exigencias propias de la fe. Brota de la fe y debe ser nutrido por la fe.

No olvidemos que educamos y acompañamos a los jóvenes en su camino de fe; pero también somos conscientes de que, en una proporción cada vez más grande, jóvenes y colaboradores pertenecientes a otras religiones o indiferentes desde el punto de vista religioso, o incluso no creyen-



tes, nos buscan como educadores, compañeros de viaje y guías (Chávez, 2011, p. 8). Debemos mostrar apertura y puede ser que nuestro testimonio de vida ayude al joven y a sus pares a buscar y preguntar por el estilo de vida que llevamos.

El Sistema Preventivo es el nombre y apellido de la educación salesiana; es la síntesis de propuestas y métodos en un modelo de relaciones y de comunicación educativa. Se caracteriza por ser: preventivo, integral, liberador, proyectado al servicio de los otros y con sentido vocacional. El sistema preventivo es: metodología pedagógica, propuesta pastoral de evangelización juvenil y experiencia espiritual.

La educación salesiana difunde el encuentro fraterno y sincero con los otros, la relación educante – educando debe darse en un clima de confianza, de optimismo y esperanza, y eso es lo que propone la educación nueva, que rechaza la noción de adaptación pasiva hacia el futuro, quiere crear un hombre susceptible de afrontar el mundo del mañana, no de ser vencido, ser sometido, sino un hombre consciente de sus poderes, de sus responsabilidades, de sus derechos y de sus potencialidades.

Para conocer a sus educandos y transformar su realidad se requiere de ciertas actitudes para desarrollar un pensamiento crítico y evitar la dictadura del pensamiento único, en ese sentido esta nueva pedagogía predicada por Don Bosco se caracteriza por crear un clima de confianza, Don Bosco manifestaba que sin confianza no hay educación, ya que solamente en una relación de confianza entre el educando y el educador se puede fundar el concepto de autoridad.

Una educación basada en la confianza parte de la razón, es decir se centra en la fe inquebrantable de educar a cualquier educando sin importar las dificultades que lo rodeen, este principio parte de la convicción de que todo ser humano es capaz de aprender y el éxito del mismo está en la capacidad de confianza y acompañamiento que se le brinde al educando.

Segunda actitud presente en Don Bosco es la esperanza: la misma que trata de ayudar a los jóvenes a utilizar todos los vectores de progreso hacia una sociedad más justa, fraterna y agradable. Es encaminarse a una realidad que con esfuerzo y dedicación podemos construir. Significa ofrecer el mejor terreno para permitir al educando arraigarse en su herencia familiar, social y cultural con el fin de abrirse como nuevo individuo, gran parte del arte educativo consiste en saber instalar entorno así mismo un

clima de paz y alegre serenidad. En la pedagogía salesiana este se complementa en la presencia atenta en el patio, solo allí se construye un clima de familiaridad y esperanza.

Por último para construir el ambiente apropiado rescatamos la actitud de la alianza, Don Bosco no trata de hacer por sí, sino con los educandos, es una cuestión de equilibrio, suficientemente cercano para no ser extraño y lo suficientemente distante para no ser considerado igual.

Es necesario hacer una alianza con el grupo y que uno se responsabilice del otro, que todos aprendan a cuidarse mutuamente. Pero no debemos olvidar que el primer derecho del educando es sin lugar a dudas la coherencia de todos los adultos que caminan con él en su senda de crecimiento (PETITCLERC, 2009, p. 04), y por eso con los educandos debemos establecer convenios, en los que mutuamente hacemos un compromiso.

Para quienes trabajamos en educación y de manera especial con jóvenes vemos que es una tarea difícil, pues en esta etapa el joven determina su espacio en el mundo: buscan un sentido a la vida, una vocación, una amistad, un reconocimiento, etc. Es una etapa llena de cambios y descubrimientos, de afirmaciones y dudas, pero así mismo es la etapa en la que el ser humano reformula su caminar en el mundo, es donde se afianzan los ideales que van en búsqueda de su realización como persona. De ahí entonces que nuestro proceder debe ser significativo, más aun cuando nuestra relación con los educandos buscamos crear un verdadero clima de confianza y aceptación de los saberes que les proponemos y de la amistad que les ofrecemos.

## Para tener en cuenta

- El sistema Preventivo nos habla de una relación basada en la confianza y el amor, en la búsqueda de la afirmación de identidad y autonomía del joven, en generar su responsabilidad social mediante su actoría y participación desde principios éticos. Es más Don Bosco plantea un proceso integral, va más allá del mero proceso cognitivo para orientar la educación hacia la formación integral de la persona humana.

- La finalidad de Don Bosco es la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos, este principio no invita entonces a ver el ciudadano como aquel sujeto ético y político que habita en la sociedad, aquel ser

que no se deja aturdir por los acontecimientos, sino que está dispuesto a responder con serenidad, busca dar pautas para la solución de problemas y llenar de significatividad todos los ambientes por donde transita. Nos ha permitido reconocerlo ya no como un sujeto de derechos, ni tampoco es un ente de responsabilidades, sino que es un ser corresponsable con los suyos, su virtud está en ser y sentirse parte del otro. Aporta con sus opiniones, trabaja por el bien común y actúa acorde a una convicción, la misma que se basa en el respeto, valoración y tolerancia del otro. En el caso de otras aristas reconocemos que ser cristiano no es una ideología es un estilo de vida, esta se ve marcada por unos principios los mismos que se convierten en valores; en el mundo de hoy es bastante complicado, pues en un mundo relativista y hedonista fácilmente se llega a omitir el compromiso y la solidaridad por el prójimo, por ello esta nueva forma de ser cristiano debe ser pensada en el marco de una mundialización alternativa como contribución a una ciudadanía mundial humanitaria, solidaria y justa. Ser cristiano y de manera especial en América Latina, supone un cambio de actitud, ya que no puede prolongarse por más tiempo la situación de una fe que encubra la injusticia social, sirviendo de instrumento de dominación para unos pocos y de resignación para la mayoría. Este cambio de actitud supone una conversión tanto de corazón como de mentalidad y sobre todo de práctica cristiana.

- La propuesta educativa de Don Bosco es válida hoy y siempre porque no es modelo que encasilla; es un estilo de vida que permite ver la vida y cada una de las acciones con optimismo, con esperanza, con alegría. Rescata siempre lo bueno de cada ser humano y con el cariño moldea hasta el ser humano más rebelde.

Recibido em: 14/06/2016

Aprovado em: 22/08/2016

## Notas

1 Licenciado en Ciencias de la Educación Magister en Gestión Educativa obtenidos en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Actualmente labora como Vicerrector de la Unidad Educativa Salesiana Cardenal Spellman (Cumbayá, Ecuador). Email: eddyapolo@gmail.com

## Referencias

- ALBURQUERQUE, Eugenio. **Emergencia y urgencia educativa: el pensamiento de Benedicto XVI sobre la educación.** Madrid: CCS, 2011.
- ATTARD, Fabio. Ser pastores de jóvenes hoy. **Misión Joven**, n. 390-391, p. 1-6, jul./ago, 2009.
- BENEDICTO XVI. **Discurso a los representantes de las Iglesias y comunidades eclesiales y de otras religiones no cristianas.** Roma, 25 abr. 2005.
- BOSCO, Juan. El Sistema preventivo en la educación de la juventud. En: \_\_\_\_\_. **Constituciones y reglamentos.** Madrid: CCS, 1985. p. 238-244.
- CARAZZONNE, Carola. **Educación en y para los derechos humanos.** Roma: Documento Impreso, 2009.
- CASTELLS, Manuel. La crisis de la sociedad de la red global: 2001 y después. **Anuario Internacional CIDOB**, p. 15-19, 2002
- CHÁVEZ, Pascual. **Eduquemos con el corazón de Don Bosco.** Quito: Salesianos Don Bosco, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Señor queremos ver a Jesús.** Quito: Imprenta Don Bosco, 2011.
- CIAN, Luciano. **El sistema educativo de Don Bosco: las líneas maestras de su estilo.** Madrid: CCS, 2001.
- CONESA - Consejo Nacional De Educación Salesiana. **Proyecto Salesiano de innovación educativa y curricular (PROSIEC).** Quito: CONESA, 2007.
- CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía.** Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- DOCUMENTO DE APARECIDA. **V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe.** Bogotá: San CELAM, 2007.
- GASTALDI, Italo. **El hombre un misterio.** Quito: Don Bosco, 1994.
- KYMLICKA, Will; WAYNE, Norman. El retorno del Ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. **La Política**, n. 7, out. 1997.

MORALES, Gonzalo. **Como educar hoy en ética, valores y moral.** Cali: Litocenco, 2005.

PALOMINO, Juan. **Fe cristiana ¿opio o liberación?** Quito: Corporación Editora Nacional, 1997.

PERAZA, Fernando. **El sistema preventivo de Don Bosco.** Quito: Edición Don Bosco, 2001.

\_\_\_\_\_. **Seis Escritos de San Juan Bosco.** Quito: Centro Gráfico Salesiano, 2012.

PETITCLERC, Jean Marie. **Los valores mas significativos del Sistema Preventivo.** Roma: Documento Impreso, 2009.

VECCHI, Juan. **Un proyecto de Pastoral juvenil en la Iglesia de Hoy.** Orientaciones para caminar juntos. Roma: CCS, 1990.

WIRTH, Morand. **San Francisco de Sales y la educación.** Quito: Editorial Universitaria Abya Ayala, 2012.





Seção Nacional





# Escritos de João Bosco aos educadores: sistema preventivo *versus* sistema repressivo

---

DORIVAL DE FREITAS JUNIOR<sup>1</sup>

---

## Resumo

Dois foram os sistemas educacionais apresentados à Dom Bosco: o Sistema Preventivo e o Sistema Repressivo. Como ideologia pedagógica salesiana, adotou o Sistema Preventivo. Enquanto o Sistema Repressivo se pauta pela ameaça constante entre educadores e educandos, sem qualquer tipo de vínculo, o Sistema Preventivo se fundamenta em uma relação que envolve três pilares: a razão, a religião e a bondade. Nessa repreensão, o educador deve agir sempre com amor e carinho, mantendo o jovem como ser absoluto, sem deixar a humanidade fora dessa relação, devendo sempre estar presente na educação salesiana. Das inúmeras mensagens deixadas por Dom Bosco aos educadores mestres e assistentes, uma delas é de sempre manter a perseverança, a bondade, os corações abertos ao afeto e à doçura, pois o educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos, devendo sempre agir pela razão e a religião.

Palavras-chave: Dom Bosco. Sistema preventivo. Sistema repressivo. Sistema salesiano de educação.

## Abstract

Two were the educational systems presented to Don Bosco: the Prevention System and the Repressive System. As Salesian pedagogical ideology, the institution adopted the Prevention System. Whereas the Repressive System is guided by the constant threat from educators to students, without any kind of bond, the Prevention System is based on a relationship that involves three pillars: reason, religion and goodness. In this rebuke, the educator must always act with love, affection, keeping the young student as an absolute being, never leaving humanity out of this relationship, always having to be present in Salesian education.

Among the many messages left by Don Bosco to the educators and assistants, it is always necessary to maintain perseverance, kindness, open hearts to affection and sweetness, since the educator is an individual dedicated to the good of his students, and must always act for the Reason and Religion.

Keywords: Don Bosco. Prevention system. Repressive system. Salesian educational system.

## Resumen

Había dos sistemas educativos presentados a Don Bosco: el Sistema Preventivo y el sistema represivo. Como salesiano ideología pedagógica adoptó el Sistema Preventivo. Mientras que el sistema represivo es guiado por la amenaza constante de los educadores y los educandos, sin ningún tipo de vínculo, el Sistema Preventivo es guiado por una relación que involucra a tres pilares: la razón, la religión y la bondad. En este reproche, el educador debe actuar siempre con amor, afecto, manteniendo los jóvenes que son absolutos, sin dejar que la humanidad fuera de esta relación, y siempre debe estar presente en la educación salesiana. Entre los muchos mensajes dejados por Don Bosco a los maestros y profesores de apoyo, que es mantener siempre la perseverancia, la bondad, el corazón abierto a afecto y dulzura, porque el maestro es una persona dedicada para el bien de sus alumnos y siempre debe actuar para la razón y la religión.

Palabras clave: Don Bosco. Sistema preventivo. Sistema represivo. Sistema educacional salesiano.

## Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa que teve como objeto principal analisar as diferenças entre dois sistemas educacionais – o Sistema Preventivo e o Sistema Repressivo – e as razões de João Bosco ter optado pelo primeiro. Metodologicamente, essa questão será analisada tomando-se como referência os escritos de João Bosco, nos quais ele sistematizou sua compreensão e aplicação de tal sistema. Foi adotado, como referencial teórico central de seus ensinamentos, o texto do opúsculo “O Sistema Preventivo na Educação da Juventude”, escrito pelo próprio Dom Bosco em 1877.

João Bosco nunca escreveu tratados e artigos científicos de teses pedagógicas visando se tornar um teórico da educação, mas a própria vida o transformou em um educador. Diante dos dois sistemas educacionais que se apresentavam como opções no século XIX, o Sistema Preventivo

e o Sistema Repressivo, optou como convicção pedagógica pelo primeiro, ao qual deu uma perspectiva diferenciada, quando de sua aplicabilidade aos jovens.

No que chamou de “índice” de um Opúsculo que estaria elaborando, João Bosco o dividiu em quatro tópicos, assim denominados: 1. Em que consiste o Sistema Preventivo e por que se deve preferir; 2. Aplicação do Sistema Preventivo; 3. Utilidade do Sistema Preventivo; 4. Uma palavra sobre os castigos. Na introdução de seu Opúsculo, João Bosco esclarece os motivos que o levaram a escrever sobre o tema. Ele entendia que essa classificação em tópicos deveria ser considerada como um “índice”, pois serviria para nortear a escrita de um futuro Opúsculo. Esse cuidado com a sistematização das suas ideias pedagógicas tinha como principal motivo as insistentes solicitações que recebia para expressar seu pensamento sobre o sistema educacional que era praticado em suas obras, no caso o Sistema Preventivo.

## **Em que consiste o Sistema Preventivo e por que se deve preferi-lo**

João Bosco inicia seu pensamento esclarecendo que seriam dois sistemas utilizados na educação dos jovens, um preventivo e outro repressivo. O Sistema Repressivo se desenvolve na seguinte maneira: os jovens tomariam conhecimento das regras estabelecidas e passariam a ser vigiados pelos seus educadores, os quais não deveriam manter ou estabelecer nenhum tipo de familiaridade com os jovens, mantendo um ar ameaçador e de constante vigilância, devendo agir quando alguém desrespeitasse as regras estabelecidas. Visando dar maior legitimidade à sua superioridade, o diretor de ensino não deveria frequentar o ambiente entre os jovens, salvo quando fosse para ameaçá-los ou puni-los. Essa forma de distanciamento manteria, em tese, uma situação de superioridade, atrelada a uma possível punição imediata pelos superiores, pois “os superiores são considerados como superiores e não como pais, irmãos e amigos; são, pois, temidos e pouco amados” (BOSCO, 2004, p. 17).

Entende que tal forma de educar serviria mais para os adultos, pois eles têm mais condições de entender tais leis e o dever de obedecê-las. Ao descrever tal Sistema Repressivo, doutrina que:

[...] consiste em fazer que os súbditos conheçam a lei, e depois vigiar para saber os seus transgressores e infligir-lhes, quando necessário, o merecido castigo. Nesse sistema, as palavras e o semblante do superior devem constantemente ser severos e até ameaçadores, e ele próprio deve evitar toda a familiaridade com os dependentes. O diretor, para dar mais prestígio à sua autoridade, raro deverá achar-se entre os dependentes e quase unicamente quando se trata de ameaçar ou punir. Esse sistema é fácil, menos trabalhoso. Serve especialmente para soldados e, em geral, para pessoas adultas e sensatas, que devem, por si mesmas, estar em condições de saber e lembrar o que é conforme as leis e outras prescrições (BOSCO, 2004, p. 8).

Já o Sistema Preventivo seria o oposto. Os alunos tomariam conhecimento das regras estabelecidas e também ficariam sob a supervisão do diretor ou de seus assistentes, porém estes assumiriam tais funções como pais carinhosos que amam seus filhos e que, diante de alguma violação de comportamento dos jovens, não fossem somente punidos como no sistema anterior, mas sim lhes fossem dados conselhos, corrigindo tais faltas por meio de três pilares: a razão, a religião e a bondade.

Essa tríade surtiria como consequência a implantação de uma verdadeira irmandade entre os educadores e os jovens, os quais passavam a confiar em seus superiores, pois tinham certeza de que tudo o que faziam era com amor e visava ao engrandecimento daqueles seres em desenvolvimento. Fica clara tal relação de familiaridade nesta passagem de Dom Bosco entre educador e educando ao dispor:

A familiaridade gera o afeto e o afeto produz confiança. Isso é que abre os corações, e os jovens manifestam tudo sem temor aos mestres, assistentes e superiores. Tornam-se sinceros na confissão e fora da confissão e se prestam docilmente a tudo o que porventura lhes mandar aquele de quem têm certeza de serem amados (BOSCO, 2004, p. 15).

Adepto e defensor de tal sistema, Bosco esclarece em quatro pontos as razões do motivo para que fosse adotado. No primeiro, explica que, com o aluno ciente das regras e das eventuais punições que poderiam lhe ser aplicadas, o educador, de uma forma amigável, deveria lembrar ao jovem

em manter e respeitar tais regras de comportamento, não devendo, assim, desvirtuar seu comportamento, pois poderia ser punido.

Assim, e cientificado de uma forma tranquila, caso isso ocorresse, o aluno poderia entender sua conduta desviante e, em vez de se revoltar pela punição, deveria aceitá-la, reconhecendo que errou; afinal, é um ser humano falível e vulnerável a cometer erros, conforme preceitua João Bosco no ponto dois (2004, p. 9):

1. O aluno, previamente avisado, não fica abatido pelas faltas cometidas, como sucede quando são levadas ao conhecimento do superior. Não se irrita pela correção feita nem pelo castigo ameaçado, ou mesmo infligido, pois a punição contém em si um aviso amigável e preventivo que o leva a refletir e, as mais das vezes, consegue granjear-lhe o coração. Assim o aluno reconhece a necessidade do castigo e quase o deseja.
2. A razão mais essencial é a volubilidade do menino, que num instante esquece as regras disciplinares e o castigo que ameaçam. Por isso é que, amiúde, se torna um menino culpado e merecedor de uma pena em que nunca pensou, e de que absolutamente não se lembrava no momento da falta cometida, e que teria por certo evitado, se uma voz amiga o tivesse advertido.

Bosco faz uma crítica ao Sistema Repressivo quanto à sua finalidade de educar os jovens punindo-os pelas suas faltas, pois, em seus ensinamentos, a violência perpetrada contra os faltosos não surtiriam efeito prático na melhora de seus comportamentos, mas implicaria em sentimento de vingança, que os acompanharia ao longo não só de sua juventude, mas pela vida inteira:

3. O Sistema Repressivo pode impedir uma desordem, mas dificilmente melhorará os culpados. Diz a experiência que os jovens não esquecem os castigos recebidos, e geralmente conservam ressentimento acompanhado do desejo de sacudir o jugo e até de tirar vingança. Podem, às vezes, parecer indiferentes; mas quem lhes segue os passos sabe quão terríveis são as reminiscências da juventude. Esquecem facilmente os castigos que recebem dos pais; muito dificilmente, porém, os dos educadores. Há casos de alguns que na velhice se vingaram com brutalidade de castigos justos

que receberam nos anos de sua educação. O Sistema Preventivo, pelo contrário, granjeia a amizade do menino, que vê no assistente um benfeitor que o adverte, quer fazê-lo bom, livrá-lo de dissabores, castigos e desonra (BOSCO, 2004, p. 9).

No Sistema Preventivo, não se exclui uma possível punição aos jovens que não se pautam pelas regras estabelecidas, porém por meio do diálogo entre o educador e educado, mostrando e explicando o porquê deve obedecer tais regramentos ou não deve se comportar de determinada maneira dentro de um ambiente não hostil, mas sim de caridade, de amor, como o amor de pai ao filho:

4. O Sistema Preventivo predispõe e persuade de tal maneira o aluno, que o educador poderá em qualquer lance falar-lhe com a linguagem do coração, quer no tempo da educação, quer ao depois. Conquistado o ânimo do discípulo, poderá o educador exercer sobre ele grande influência, avisá-lo, aconselhá-lo, e também corrigi-lo, mesmo quando já colocado em qualquer trabalho ou empregos públicos, ou no comércio. Por essas e muitas outras razões, parece que o Sistema Preventivo deve preferir-se ao Repressivo (BOSCO, 2004, p. 9).

Diferentemente na forma de aplicação desses sistemas explanados por Dom Bosco quanto aos existentes e utilizados na educação dos jovens, na seara jurídica encontramos duas finalidades empregadas concomitante quando da aplicação de uma pena, que é o caráter retributivo e preventivo: “[...] o caráter primordial da pena, que é castigar o agente (reprovação), dando o exemplo à sociedade (prevenção)” (NUCCI, 2014, p. 434). Tal pensamento se fundamenta na teoria adotada pelo Código Penal brasileiro, denominada Teoria Mista (ou conciliatória, ou da união, ou eclética), na qual a pena aplicada teria dupla finalidade: punir o criminoso e prevenir a prática de crime pela reeducação e intimidação coletiva. Tal finalidade punitiva teria sua origem na expressão latina: *punitur quia peccatum est et ne peccetur* – pune-se porque é uma falta e para que não se cometa falta.

Ao conceituar a pena, o mesmo Nucci (2014, p. 337) doutrina acerca de suas finalidades, bem como seus aspectos positivos e negativos:

É a sanção imposta pelo Estado, através da ação penal, ao criminoso, cuja finalidade é a retribuição ao delito perpetrado e a prevenção a novos crimes. O caráter preventivo da pena desdobra-se em dois aspectos, geral e especial, que se subdividem em outros dois. Temos quatro enfoques: a) geral negativo, significando o poder intimidativo que ela representa a toda a sociedade, destinatária da norma penal; b) geral positivo, demonstrando e reafirmando a existência e eficiência do Direito Penal; c) especial negativo, significando a intimidação ao autor do delito para que não torne a agir do mesmo modo, recolhendo-o ao cárcere, quando necessário e evitando a prática de outras infrações penais; d) especial positivo, que consiste na proposta de ressocialização do condenado, para que volte ao convívio social, quando finalizada a pena ou quando, por benefícios, a liberdade seja antecipada.

Assim, a pena deve cumprir uma dupla finalidade: ser elemento de retribuição conjugado com prevenção.

## Aplicação do Sistema Preventivo

Com relação à aplicação do Sistema Preventivo, Bosco fundamenta no pensamento do apóstolo Paulo, o qual tem como base principal a caridade:

A prática desse sistema baseia-se toda nas palavras de S. Paulo: 'Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet' (A caridade é benigna e paciente; tudo sofre, mas espera tudo e suporta qualquer incômodo) (BOSCO, 2004, p. 9).

Bosco entende, assim, que somente o cristão teria a parcimônia para, utilizando-se de dois instrumentos primordiais, a razão e a religião, e sofrendo com as agruras que um educador sofre no processo de aprendizagem, obter êxito na aplicação do Sistema Preventivo.

Além de procurar transmitir racionalidade e religiosidade na vida dos jovens, como forma de paradigma a ser seguido como salvação da vida, o próprio educador deveria assumir tais pensamentos, pois somente assim é que seria obedecido e respeitado.

Característica marcante de João Bosco é a sua proximidade com os jovens, devendo procurar estar sempre com eles, pois, por meio dessa proximidade, além de estabelecer uma maior confiança, o educador poderia entender mais a fundo cada jovem individualizado e dar tratamento diferenciado a cada um na medida de suas necessidades.

Essa falta de proximidade com os jovens era motivo de aflição para eles, como demonstra na sua carta o estado do Oratório (BOSCO, 2004, p. 14), na passagem:

Meus caríssimos filhos em Jesus Cristo  
Perto ou longe, eu penso sempre em vós. Meu único desejo é ver-vos felizes no tempo e na eternidade. Esse pensamento e esse desejo é que me levaram a escrever-vos esta carta. Sinto, meus caros, o peso do afastamento, e o fato de não vos ver nem ouvir me aflige como não podeis imaginar.

Ainda nesse mesmo texto, Bosco (2004), em mais um dos seus sonhos, quando da conversa com outros dois ex-antigos jovens do Oratório, passa mais uma vez a mensagem do amor do educador para com o educando, mas não somente em buscar o ensino mostrando que os ama, mas que eles se sintam amados nas coisas que lhes agradam, pois somente assim é que vão ter gosto para a disciplina e o estudo.

A moral dos mestres educadores deve ser a mais ilibada possível:

A moralidade dos professores, mestres de oficina, assistentes, deve ser notória. Esforcem-se eles por evitar, como epidemia, toda a sorte de afeições ou amizades sensíveis com os alunos, e lembrem-se de que o descaminho de um só pode comprometer um instituto educativo. Veja-se que os alunos não fiquem jamais sozinhos. Porquanto possível, os assistentes sejam os primeiros em achar-se no lugar onde os alunos se devem reunir; entretenham-se com eles enquanto não vier um substituto; nunca os deixem desocupados (BOSCO, 2004, p. 10).

Um dos pontos mais marcantes na obra de Bosco e defendido por ele é com relação à liberdade do ser humano, liberdade esta em seu sentido mais amplo, como forma de se alcançar a essência da vida, trazendo como benefício de seu exercício uma saúde física e mental saudável:



Dê-se ampla liberdade de correr, pular e gritar, à vontade. Os exercícios ginásticos e desportivos, a música, a declamação, o teatro, os passeios, são meios eficacíssimos para se alcançar a disciplina, favorecer a moralidade e conservar a saúde. Mas haja cuidado em que a matéria das diversões, as pessoas que tomam parte, as falas, não sejam repreensíveis. ‘Fazei quanto quiserdes’, dizia o grande amigo da juventude, S. Filipe Néri, ‘a mim me basta não cometais pecados’ (BOSCO, 2004, p. 10).

Como não poderia deixar de ser, a religião tem um papel primordial na boa execução e concretização do Sistema Preventivo, e as liturgias e ritualísticas reafirmariam a necessidade do contato entre o educador e educado, buscando realçar os benefícios que a religião traz na vida das pessoas que passam a se pautar pelos seus ensinamentos:

A confissão frequente, a comunhão frequente e a missa cotidiana são as colunas que devem sustentar um edifício educativo, do qual se queira eliminar a ameaça e a vara. Nunca se obriguem os jovens a frequentar os santos sacramentos: basta encorajá-los e dar-lhes comodidade de se aproveitarem deles. Nos exercícios espirituais, tríduos, novenas, pregações, catecismos, ponha-se em relevo a beleza, a sublimidade, a santidade da Religião, que oferece meios tão fáceis, tão úteis à sociedade civil, à paz do coração, à salvação da alma, como são precisamente os santos sacramentos. Dessa maneira, estimulam-se os meninos a querer, espontaneamente, essas práticas de piedade; haverão de cumpri-las de boa vontade, com prazer e fruto (BOSCO, 2004, p. 10).

Entendia Dom Bosco que se deveria tentar impedir que tudo ou todos que pudessem de alguma forma desvirtuar os jovens do bom caminho fossem retirados do ambiente escolar ou impedidos de entrar: “Use-se a máxima vigilância para impedir que entrem no instituto companheiros, livros ou pessoas que tenham más conversas. A escolha de um bom porteiro é um tesouro para uma casa de educação” (BOSCO, 2004, p. 11).

Mais uma vez insiste na proximidade entre o mestre e seus alunos, pois, diferentemente do Sistema Repressivo, deve-se buscar aconselhar os jovens e tentar buscar um ensinamento do que se passou ao longo do dia:

Todas as noites, após as orações de costume e antes que os alunos se recolham, o diretor, ou quem por ele, dirija em público algumas afetuosas palavras, dando algum aviso ou conselho sobre o que convém fazer ou evitar. Tire-se a lição moral de acontecimentos do dia, sucedidos em casa ou fora; mas a sua alocação não deve passar de dois ou três minutos. Essa é a chave da moralidade, do bom andamento e do bom êxito da educação (BOSCO, 2004, p. 11).

Questão interessante na defesa do Sistema Preventivo é a preocupação de Bosco em se deixar a primeira comunhão na vida das pessoas para um momento posterior, quando os jovens já tivessem uma idade mais avançada. Entendia que a comunhão deveria ser feita quando a criança demonstrasse já possuir razão (BOSCO, 2004, p. 11):

Afaste-se como a peste a opinião dos que pretendem diferir a primeira comunhão para uma idade demasiado adiantada, quando em geral o demônio já se apossou do coração dos meninos, com incalculável dano da sua inocência. Conforme a disciplina da Igreja primitiva, costumava dar-se às crianças as hóstias consagradas que sobravam da comunhão pascal. Isso demonstra quanto preza a Igreja sejam os meninos admitidos mais cedo à santa comunhão. Quando uma criança pode distinguir entre Pão e pão, e revela instrução suficiente, já não se olhe para a idade, e venha o Soberano Celeste reinar nessa alma abençoada. [...] Os catecismos recomendam a comunhão frequente: S. Filipe Néri aconselhava-a cada oito dias e ainda mais amiúde. O Concílio Tridentino diz claro que deseja sumamente que todos os fiéis, quando ouvem a santa missa, façam também a comunhão. Porém seja a comunhão não só espiritual, mas ainda sacramental, a fim de que se tire maior fruto desse augusto e divino sacrifício (Concílio Tridentino, Sess. XXII, capítulo VI).

Bosco assume que a implantação do Sistema Preventivo não é algo fácil de se conseguir, pois depende de muita persistência e paciência do educador, mas que a recompensa virá:

Para o educador, encerra alguma dificuldade que, porém, diminuirá se ele se entregar com zelo à sua missão. O edu-

gador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos: por isso, deve estar pronto a enfrentar qualquer incômodo e cansaço, para conseguir o fim que tem em vista: a formação cívica, moral e científica dos seus alunos (BOSCO, 2004, p. 11).

Outras recompensas virão ao término da missão educadora: a lembrança fraterna do cidadão que dispensou boa parte do seu tempo buscando indicar o caminho de uma vida regrada nos bons costumes, tornando-se propagador dos ensinamentos que foi assimilando ao longo de sua formação, procurando retribuir, ainda que inconscientemente, o que aprendeu, visando favorecer a paz a quem esteja em momento conturbado:

Qualquer que seja o caráter, a índole, o estado moral do aluno ao ser admitido, podem os pais viver seguros de que seu filho não vai piorar, e considera-se como certo que se alcançará sempre alguma melhora. Antes, meninos houve que depois de terem sido por muito tempo o flagelo dos pais, e, até, rejeitados pelas casas de correção, educados segundo esses princípios, mudaram de índole e caráter, deram-se a uma vida morigerada, e presentemente ocupam posição distinta na sociedade, tornando-se, desse modo, o amparo da família e honra do lugar em que moram. [...] Os alunos que por acaso entrassem num instituto com maus hábitos, não podem prejudicar os seus companheiros. Nem os meninos bons poderão ser por eles contaminados, porque não haveria tempo, nem lugar, nem ocasião, pois o assistente, que supomos presente, logo lhes acudiria (BOSCO, 2004, p. 12).

## Uma palavra sobre os castigos

Castigar nunca deve ser a ferramenta utilizada para se tentar mudar determinada realidade. Interessante é a passagem de Bosco quando, em seu sonho entre 9 e 10 anos, revelou-se a ele uma cena em que ele mesmo estava se utilizando de violência física, como socos e palavras, para tentar cessar as blasfêmias que ouvia, buscando, assim, calar os meninos que as proferiam. Quando surge então Jesus Cristo. Bosco (2004, p. 5) narra que:

[...] apareceu um homem venerando, de aspecto varonil, nobremente vestido. Um manto branco cobria-lhe o corpo;

seu rosto, porém, era tão luminoso que eu não conseguia fitá-lo. Chamou-me pelo nome e mandou que me pusesse à frente daqueles meninos, acrescentando estas palavras:

- Não é com pancadas, mas com a mansidão e a caridade que deverás ganhar esses teus amigos. Põe-te imediatamente a instruí-los sobre a fealdade do pecado e a preciosidade da virtude.

Em um primeiro momento, a violência que é manifestada por alguém, em qualquer forma, pode surtir um efeito passageiro em determinada pessoa, mas não porque a pessoa, pela violência, tenha mudado seu pensamento e/ou forma de agir, porém por medo, temor. Contudo, essa violência sofrida por alguém dificilmente é esquecida e, quando menos se espera, pode ser repetida, agora por quem a sofreu.

O sistema educacional adotado por Dom Bosco, como sistema educativo religioso, moral e científico, caracteriza-se pelo Sistema Preventivo, de acordo com o qual não se deve utilizar de violência como forma de coerção à obediência, observando-se sempre que as atitudes educacionais sejam pautadas pelos meios da persuasão e da caridade.

É essa concepção de educação que deve prevalecer: é por meio do amor e da sinceridade que se estabelecem confiança e respeitabilidade entre educandos e entre educandos e educadores. Quando em raríssimas exceções deva ser aplicada uma correção, ela nunca deve ser feita em público, de forma a menosprezar o jovem perante seus companheiros, mas sim com “[...] a máxima prudência e paciência para que o aluno compreenda a sua falta, à luz da razão e da religião” (BOSCO, 2004, p. 12):

Bater, de qualquer modo que seja, pôr de joelhos em posição dolorosa, puxar orelhas, e outros castigos semelhantes, devem-se absolutamente banir, porque são proibidos pelas leis civis, irritam sobremaneira os jovens e desmoralizam o educador (BOSCO, 2004, p. 12).

As regras de comportamento precisam ser lembradas sempre aos educandos pelo educador. Com isso, evita-se a desculpa, por parte destes, de que não sabiam o que era proibido em determinada conduta. Entende Bosco que quem se propõe a assumir a função de educador precisa ser respeitado pelos jovens, sem a necessidade do uso da violência. Deve assumir a figura de um pai diante dos seus filhos:

Para serdes verdadeiros pais dos vossos alunos, o vosso coração deve ser paterno e deveis evitar o uso irracional e injusto de repreensão ou do castigo. Se alguma vez tiverdes de castigar, seja como quem procede contrafeito e só levado pelo dever (BOSCO, 2004, p. 23).

Bosco (2004) elencou, na sua “Circular sobre os castigos”, quais seriam os verdadeiros motivos que justificariam algumas medidas repressivas e quais os castigos que deveriam ser aplicados.

Citando o apóstolo Paulo como exemplo de caridade, que, por vezes, chorava diante dos fiéis recém-convertidos à religião de Jesus Cristo, e que não eram nem dóceis nem correspondiam ao seu zelo, o educador deve, em um primeiro momento, começar pela correção paternal. Nesta, a repreensão ao jovem deve se dar de forma reservada, e nunca na frente dos demais jovens, salvo para impedir ou reparar um escândalo. Caso, após a primeira admoestação, não surtir o efeito desejado, deve-se procurar o superior para interceder, devendo também ter sobre o culpado algum ascendente, e nunca se esquecendo de pedir a intervenção e as bênçãos de Deus.

Entende Bosco (2004, p. 24) que é muito:

[...] mais fácil ceder à ira, do que exercitar a paciência: ameaçar uma criança, do que persuadi-la. É mais cómodo para a nossa impaciência e para nossa soberba castigar os que nos resistem do que corrigi-los: suportando-os com benigna firmeza.

Reconhece que nem sempre é fácil, aos educadores, mestres e assistentes, principalmente aos mais jovens, manter a perseverança e a bondade com os corações abertos ao afeto e à doçura, mas devem ser firmes na busca pelo bem, pois Deus os recompensará, tornando-os caros aos jovens, ainda que aos mais rebeldes.

Devem os educadores ter prudência na escolha do momento mais propício em que irão corrigir os jovens, pois “as doenças da alma requerem, pelo menos, os mesmos cuidados que as do corpo. Nada mais perigoso que um remédio mal aplicado ou aplicado fora do tempo” (BOSCO, 2004, p. 25). Também adverte que o castigo nunca deve ser aplicado quando o educador estiver de mau humor ou mau gênio, pois nessas situações o castigo, além de se tornar nocivo, também favorece com que o educador perca sua autoridade sobre o jovem:

Esses pequenos psicólogos que são os nossos alunos, descobrem, à mais pequena e leve alteração do rosto ou da voz, se foi o zelo do dever ou do ardor da paixão que acendeu em nós aquele fogo. Neste último caso, não seria preciso mais nada para anular o fruto do castigo. Embora pequenos, eles descobrem e percebem muito bem que só a razão é que tem direito de os corrigir (BOSCO, 2004, p. 29).

Um segundo ponto que deve ser observado é nunca punir alguém logo após o cometimento da falta, devendo sempre analisar-se mais calmamente o que realmente se passou e sopesar a proporcionalidade da punição merecida. Esse tempo é de suma importância, principalmente para o faltante, pois, somente depois de analisar a sua conduta e perceber que errou, é que aceitará como justo o castigo que está recebendo. Como afirmado por Bosco: “É preciso dar-lhe tempo de refletir, de entrar em si, de medir o alcance do erro, e de sentir, então, que é justo e necessário o castigo. Só assim lhe aproveitará” (BOSCO, 2004, p. 26).

Bosco, com sua sabedoria, ensina-nos que nunca devemos nos valer da autoridade que temos, como educadores, para punir indevidamente, nem demonstrando qualquer tipo de paixão na punição, mas, sim, agir como um pai que ama seu filho, mostrar que aquela punição foi merecida, porém que estamos ali, do lado, mostrando querer ajudá-lo a não cometer novamente aquela falta. Parte-se de uma visão de futuro promissor para com o jovem, pois não devemos ter:

[...] nenhuma agitação no espírito, nenhum desprezo nos olhos, nenhuma injúria nos lábios. Mas mostremo-nos compassivos no momento da falta e cheios de confiança no futuro, e seremos então verdadeiros pais, aproveitando-lhes com a correção que lhe fazemos (BOSCO, 2004, p. 27).

A compaixão com quem errou, confortando-o com uma palavra de carinho, e o próprio esquecimento do erro são virtudes de um bom educador para Dom Bosco (2004, p. 29):

[...] a criança quer ter a certeza de que os seus superiores depositam fundada esperança na sua emenda: e sentir a alegria de novamente ser conduzida pela sua mão carinhosa, através do caminho da virtude. Conseguirá mais um olhar de bondade, uma palavra animadora, que lhe encha o cora-

ção de confiança, do que muitas repreensões cujo resultado é comprimir e contrariar a sua expansibilidade.

Utilizando como exemplo Jesus Cristo, Bosco (2004, p. 30) nos lembra de quando o Senhor se compara a uma “vara vigilante” (*virga vigilans*), a qual visa afastar os homens do pecado sob a pena de serem penalizados. Devemos também utilizá-la, mas com “inteligência e caridade”.

Considerado por Dom Bosco como um dos meios mais eficazes de repreensão moral é o olhar de descontentamento, de tristeza do superior, quando o jovem estiver cometendo alguma falta, fazendo-o sentir-se culpado, levando-o ao arrependimento. Trata também da correção privada e paternal, pela qual se deve demonstrar ao faltante o desgosto que a sua conduta traz. Se ainda persistir na falta, passa-se à utilização de advertências mais sérias e resolutas, procurando demonstrar que estamos tentando de todas as formas ensiná-lo diante do erro, visando-o salvar da desonra e do castigo. Em hipótese alguma deve-se utilizar de expressões humilhantes, e sim demonstrar que se espera seu arrependimento.

Considerado por João Bosco como um grave castigo é a privação do recreio. Quando da aplicação desse castigo, o educador deve tomar cuidado para não colocar em risco a saúde do jovem, tal como deixá-lo exposto ao sol por longo tempo. Outra forma de castigo que não se deve utilizar sob a pena de o aluno querer se vingar do professor é o chamado “quarto de isolamento ou de reflexão” (BOSCO, 2004, p. 31).

Bosco enfatiza que, em nenhum momento, deve-se deixar de ensinar o correto ao faltoso; sempre deve haver alguma atitude por parte do educador, de preferência uma das citadas por ele, pois aquele menos atento ao seu Sistema Preventivo pode pensar que nunca se deve punir o jovem que cometeu alguma indisciplina. Prova disso é esta passagem, na qual estabelece que, quando a falta for muito grave, dependendo do caso, seria motivo até de expulsão do aluno:

Nos castigos, até agora mencionados, tivemos unicamente em vista as faltas contra a disciplina colegial. Nos casos dolorosos em que algum aluno fosse causa de grave escândalo, seja imediatamente conduzido ao superior que, segundo a sua prudência, adotará as medidas que lhe parecem mais eficazes e oportunas. Mas se alguém se mostrar surdo a esses sábios meios medicinais, e continuar a dar maus exem-

plos e escândalo, deve ser expulso, sem remissão, tendo, porém, o cuidado de, tanto quanto possível, salvar a sua honra (BOSCO, 2004, p. 31).

Por fim, Dom Bosco arremata seu pensamento encorajando as pessoas a colocar em prática os ensinamentos do Sistema Preventivo em suas vidas como forma de educar nossos filhos e alunos sem a necessidade da utilização de qualquer tipo de violência, mas por meio de gestos de amor:

Se em nossas casas se puser em prática este sistema, creio poderemos alcançar grande resultado, sem recorrermos a pancadarias, nem a outros castigos violentos. Há quarenta anos, mais ou menos, que trato com a juventude, não me lembra ter usado castigo de espécie alguma. Com o auxílio de Deus, não só obtive sempre o que era de dever, mas ainda o que eu simplesmente desejava, e isso daqueles mesmos meninos dos quais se havia perdido a esperança de bom resultado (BOSCO, 2004, p. 13).

## Considerações finais

Dois foram os sistemas educacionais apresentados por Bosco, o Sistema Preventivo e o Sistema Repressivo. Com a sabedoria que lhe era peculiar, ele optou por assumir, como convicção pedagógica, o Sistema Preventivo no trato para com os jovens.

O Sistema Repressivo se pauta pela ameaça constante entre educadores e vigiados, mantendo o educador afastado dos jovens, não criando vínculos, como forma de intimidação. Visa, sobretudo, manter uma situação de superioridade do educador em relação ao educando.

Ocorre que, como já observava Bosco, tal forma de educar serviria para as pessoas mais adultas, que já tenham uma consciência formada, as quais possam entender o que se passa a sua volta, bem como a necessidade em se obedecer às regras de convívio social, o que para uma criança não seria possível.

Tal caráter repressivo é um dos adotados hoje quando da aplicação de uma pena judicial a uma pessoa, incluindo adolescentes e jovens. Com a redução da maioridade penal, tantas vezes discutida em nossa sociedade atualmente, passar-se-ia a punir aqueles ainda com menos idade, que sofreriam uma penalização sem ter condições de formação que lhes permitisse



entender a verdadeira função da penalidade aplicada. Já pelos fundamentos do Sistema Preventivo, eles continuariam a ser repreendidos, mas não em uma relação vertical superior-subalterno, mas, sim, em uma relação tipo pai-filho. Nesse tipo de relação, a base está nos conselhos, corrigindo-se as faltas sempre, pautando-se pelos três pilares propostos por Bosco: a razão, a religião e a bondade. Significa também que na repreensão deve-se agir sempre com amor, carinho, para que a pessoa que está sendo punida possa entender os motivos que levaram à repreensão, ajudando-a a refletir e a procurar não praticar novamente tal conduta.

No assim chamado “Sistema Preventivo de Dom Bosco”, a pessoa continua a ser o ser absoluto: não é porque errou que deve perder sua dignidade humana. Essa humanidade deve estar sempre presente na educação salesiana, tal como fez João Bosco, que sempre ouviu os apelos dos mais fracos, dos excluídos, da juventude pobre e abandonada. Dentre as inúmeras mensagens deixadas por ele aos educadores, destacamos aqui aquela de sempre manter a perseverança, a bondade com os corações abertos ao afeto e à doçura, pois o educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos, devendo sempre agir pela razão e a religião.

Recebido em: 04/06/2016

Revisado pelo autor em: 17/07/2016

Aprovado para publicação em: 22/08/2016

## Notas

1 Doutorando em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Pós-Graduação em Direito Penal e Direito Processual Penal do PRO-ORDEM e da graduação em Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: dorival.freitas@am.unisal.br

## Referências

BOSCO, João. **A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004. 32 p.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. 10. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2014.



# Dom Bosco: autor e professor

---

ANA MARIA MELO NEGRÃO<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo apresenta como tema central a visão proativa e preventiva de Dom Bosco ao escrever o livro “Sistema Metrico Decimale”, em 1849, ao ter ciência que estava em curso a unificação de pesos em medidas, iniciada na França, tendo sido convidada uma comissão internacional de cientistas para rever a unidade do sistema métrico. O sistema métrico decimal foi adotado na Itália pelo edital de 2 de novembro de 1845, passando a vigorar, oficialmente em 1850.

Palavras-chave: João Bosco. Professor-autor. Ensino de matemática.

## Abstract

This article presents as a central theme the preventive proactive vision of Don Bosco in writing the book *Decimal Metric System* in 1849, as being aware that the unification of weights in measures initiated in France was taking place, having an international commission of scientists been invited to review the unit of the Metric System. The decimal metric system was adopted in Italy at the 2nd of September of 1845, being officially officialized in 1850.

Keywords: João Bosco. Teacher-author. Mathematics teaching.

## Resumen

En este artículo se presenta el tema de la visión central proactiva y preventiva de Don Bosco para escribir el libro *Sistema Métrico Decimal* en 1849, al ser consciente de lo que pasaba en la unificación de los pesos en las medidas iniciadas en Francia, después de haber sido invitado a una comisión internacional científicos para revisar la unidad del sistema métrico. El sistema métrico deci-

mal fue adoptado en Italia por publicación 02.09.1845, siendo efectiva oficialmente des-de 1850.

Palabras clave: João Bosco. Profesor-autor. Enseñanza matemáticas.

Com este artigo, busca-se explorar a visão proativa de Dom Bosco ao escrever o livro “Il sistema metrico decimale ridotto a semplicità: preceduto dalle quattro prime operazioni dell’aritmetica ad uso degli artigiani e della gente di campagna”<sup>2</sup>. Importa ressaltar o caminho trilhado para esta pesquisa. Ao tomar conhecimento, como membro de uma banca de doutoramento<sup>3</sup>, de que Dom Bosco fora autor de um livro didático sobre o sistema métrico decimal, em 1846, quatro anos antes da sua implantação oficial na Itália, em 1850, emergiu a inquietação de pesquisar os motivos que o levaram a escrever essa obra didática.

Para subsidiar esta investigação, sopesaram várias fontes bibliográficas e documentais que viabilizaram a reflexão sobre aspectos pouco conhecidos da atuação de Dom Bosco, em especial aqueles de professor-autor.

## Esorço histórico: medidas

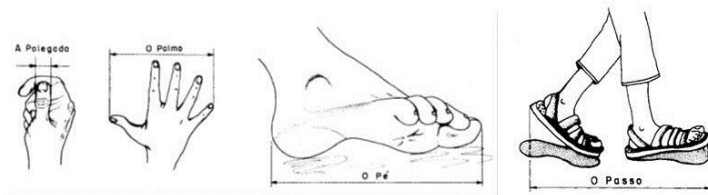
A necessidade de medir é muito antiga. Por muito tempo, cada região teve o seu próprio sistema de medidas. Assim, as medidas eram imprecisas, por exemplo, o palmo, o pé, a polegada, o passo, a braça, a jarda, como podem ser vistas na Figura 1.

Essas formas de medir divergiam muito conforme o corpo da pessoa que estava medindo. Dessa forma, surgiam muitos problemas e fraudes no comércio, pois também as pessoas de uma determinada região não estavam familiarizadas com o sistema de medida das outras regiões. Isso gerava distorções e medidas discordantes e inexatas. Aliás, como poderiam ser exatas, se havia inúmeros padrões?

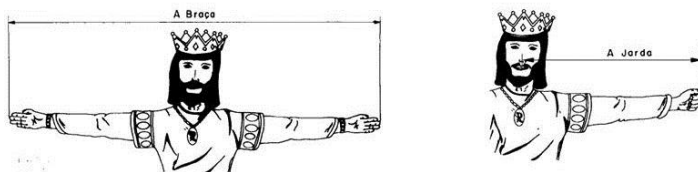
Em 1789, em uma tentativa de resolver o problema, o governo republicano francês pediu à Academia de Ciências da França que criasse um sistema de medidas fundamentado em uma constante natural. Assim, foi criado o sistema métrico decimal. Depois, muitos outros países adotaram o sistema, inclusive o Brasil, aderindo à “Convenção do Metro”. O sistema métrico decimal adotou, inicialmente, três unidades básicas de medida: o metro, o litro e o quilograma. Um relato do histórico do sistema métrico decimal corrobora a sua evolução:

Figura 1 – Algumas unidades de medidas.

*As unidades de medição primitivas eram formadas por partes do corpo: pé, mão, dedo etc.*



No século XII, o rei Henrique I da Inglaterra fixou a Braça e a Jarda.



Fonte: Vega (2016).

Desde a mais remota antiguidade os povos, obrigados pelas necessidades comerciais, foram adotando, independentemente uns dos outros, unidades para medir as diferentes grandezas. Até fins do século XVIII, todos os países empregavam nas suas medições sistemas particulares, distintos, nos quais suas unidades tinham dimensões arbitrárias. Assim, para medir comprimentos empregavam-se na Inglaterra a jarda, na Espanha e suas colônias, a vara, e na França, a toesa, cujos comprimentos são aproximadamente de 91,4 cm, 86,6 cm e 195 cm, respectivamente. Estas diferentes unidades, que ainda variavam, até dentro de um mesmo país, traziam como conseqüências erros, fraudes, desavenças e, além de tudo isso, relações complicadas entre os seus múltiplos e submúltiplos.

Para corrigir essas irregularidades coube à França a glória de tomar a iniciativa de estabelecer um sistema de pesos e medidas com unidades cômodas, invariáveis e simples nas suas reduções. Em 1790, a Assembléia Constituinte Francesa solicitou à Academia de Ciências de Paris um anteprojeto relativo a um novo sistema de pesos e medidas. Esta, por sua vez, delegou a tarefa a uma comissão de

cientista, da qual participaram Bertholet, Lagrange, Delabre, Borda, Mechain, Prony e outros. Dando início aos trabalhos, a comissão resolveu, de princípio, que a unidade fundamental do novo sistema fosse tirada de uma medida do globo terrestre. Obedecendo a esse esquema, Delabre e Mechain organizaram uma equipe e mediram o comprimento de um arco do meridiano que passa por Paris, compreendido entre Dunkerque e Barcelona. Conhecida essa medida, pôde-se estabelecer a base do nosso sistema, que foi designado por metro. Esta unidade fundamental correspondente à décima milionésima parte de um quarto de um meridiano de terra. Confeccionou-se depois um padrão com uma liga de 90% de platina e 10% de irídio e com uma seção em forma de X na qual o comprimento do metro foi assinalado com esta liga à temperatura de zero grau. Este padrão foi entregue ao Laboratório de Pesos e Medidas de Sevre, na França, e de lá saíram cópias para os países que o adotaram (UNIVERSO MATEMÁTICO, 2008, s/p).

## Dom Bosco educador

Dom Bosco, ao perceber a escassez de livros para que o povo italiano, em especial aquele “da campanha”, ou da zona rural, comesse a estudar e aprender o novo sistema métrico decimal, já amplamente estudado na França e em processo de implantação em Piemonte, Itália, e anteendo as dificuldades que se colocariam a esse aprendizado, debruçou-se sobre o assunto, com sua mente fértil, culminando na elaboração da obra: “O sistema métrico decimal revisado e simplificado: precedido pelas quatro operações da Aritmética para uso dos artesões e das pessoas do campo”. A primeira edição datou de 1946 e, em três meses, fora integralmente vendida e esgotada. Tal fato ensejou que fosse lançada a segunda edição, revista e enriquecida, em 1949.

É importante ressaltar que Dom Bosco, seguindo suas convicções, tinha estilo próprio de ensinar, fazendo-se próximo de seus educandos. Em Valdocco, ministrava aulas dominicais e noturnas de alfabetização, catecismo, caligrafia e leitura, com método da repetição, para fixação, e de italiano, latim, francês, aritmética, geografia aos seus auxiliares.

Como La Salle, em quem se inspirava, Dom Bosco usava na práxis educativa o canto, as peças teatrais, a motivação, o bom humor entre uma e outra lição, conforme as palavras reiterantes de Pe. Cimatti (1939, p. 76):

Dom Bosco ensinava acompanhando a explicação com frases argutas, comparações amenas que alegravam os alunos e fixavam as letras escritas. Por exemplo: desenhava um O; depois cortava-o pelo meio com uma vertical; a parte da esquerda era um C e a da direita um D. E assim procedia ensinando linhas retas, curvas, apagando, acrescentando, formando outras letras, compondo sílabas e letras.

## Sistema métrico decimal

Quanto ao sistema métrico decimal, por estar definida a sua oficialização em 1850, na Itália, o Ministro da Agricultura conclamou os bispos a solicitar aos párocos iniciativas para que, de forma propedêutica, fossem apresentadas as novas formas de medir e de pesar à população, no sentido de ir gradativamente educando o povo às importantes mudanças e o que a alteração nas formas de mensurar distâncias, tamanhos e pesos acarretava ao cotidiano.

Dom Bosco, em suas costumeiras aulas para ajudar na profissionalização e na inserção de jovens no mercado de trabalho, tratou de preparar seus professores para juntos enfrentarem essa empreitada, introduzindo o sistema métrico decimal em suas aulas. Esse ensinamento, ao estar inserido na forma como Dom Bosco já ensinava, não foi diferente didaticamente: teoria e fixação mediante exemplos com fatos do dia a dia, de modo a facilitar o entendimento e a comparação entre as antigas medidas e pesos, até então utilizados, e o que se propunha, de forma científica, no novo sistema. Fazia-se necessário expor o conhecimento de maneira simples, objetiva e adequada a minimizar os impactos causados pelas novas configurações de medidas.

O livro foi desenvolvido com maestria didática, mediante perguntas e respostas, em sequência lógica e de complexidade crescente, com repetições, com a finalidade de permitir a sistematização e a memorização, e a privilegiar que os conceitos fossem aprendidos e bem compreendidos. Iniciava-se a abordagem ao tema pelas operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão.

O estilo de Dom Bosco de desenvolver o texto do livro causou dúvidas sobre a autoria, se seria dele mesmo ou do Irmão Agathon, lassalista, que exercia o cargo de Superior Geral dos Irmãos das Escolas Cristãs. Tal suspeita foi afastada, pois o livro que lhe serviu de inspiração, “Tratado de Aritmética”, escrito por Ir. Agathon, ou Frère Alberic, havia sido publicado em 1787, antes da Revolução Francesa (1789-1799), sem qualquer menção ao sistema métrico decimal. Isso porque apenas em 1789 a França iniciou os estudos sobre a mudança nas formas de medir. Portanto, os pontos de contato entre ambos os autores se prendeu à inspiração didática que Dom Bosco buscou na obra de Agathon, atendo-se, assim, apenas à metodologia, cessando-se as dúvidas sobre a autoria.

O próprio Dom Bosco (1849), em trecho retirado da Introdução de sua obra, relatou:

A necessidade dos tempos atuais faz com que os indivíduos tenham o dever irrestrito de conhecer o sistema métrico decimal, de grande utilidade e valor universal a vigorar em nosso estado, em 1850. Todos percebemos as formas inadequadas e fraudulentas de tratar esse tema a causar prejuízo a quem desconhece o sistema de pesos e medidas. Para prevenir e ajudar no que for possível, decidi escrever e publicar esse livro para sintetizar e simplificar ao máximo quem queira ler e entender essa obra sem o auxílio de um professor. [...] Os trabalhos dos profs. Giulio, Milanesio, Bor-ghiono e o Tratado de Aritmética impresso por um irmão das Escolas Cristãs serviram-me de orientação. Para conhecer o novo sistema, são necessárias as 4 operações matemáticas razão pelas quais as introduzi como base ao novo sistema.

A título ilustrativo, seguem alguns excertos da obra de Dom Bosco, exemplificando-se o método de perguntas e respostas (BOSCO, 1849):

D. Che cosa è l'aritmetica? [P. O que é a aritmética?]

R. L'aritmetica è la scienza dei numeri. [R. A aritmética é a ciência dos números.]

D. Che vuol dire numero? [P. O que significa número?]

R. Numero vuol dire unione di unità o di parti di unita. [R. Número significa união de unidades ou partes de unidades.]



D. Che vuol dire unità? [P. O que significa unidade?]

R. Unità vuol dire una cosa sola o considerata come sola, p. es: un libro, un calamaio, unanno, una tavola, un triangolo, un chilogramma, un popolo. [R. Unidade significa uma coisa ou considerada como única, por exemplo: um livro, um tinteiro, um ano, uma mesa, um triângulo, um quilo, um povo.]

D. Che cosa è quantità? [P. O que é quantidade?]

R. Dicesi quantità tutto ciò che si può considerare maggiore o minore. La lunghezza di una strada, un'esercito, sono quantità perchè le possiamo considerare unalunghezza, un'essere più o meno grande. [R. Quantidade é tudo o que pode ser considerado maior ou menor. O comprimento de uma estrada, um exército, são a quantidade, porque pode-se considerar um comprimento, uma sendo mais ou menos grande.]

D. Quante sorta di numeri vi sono? [P. Quantos tipos de números existem?]

R. Vi sono tre sorta di numeri: 1° numero intiero che contiene solo unità compiute, cosi: uno, quattro, dieci ecc. 2° il numero frazionario che contiene unità intiere e parte di unità p. es.: una mela e mezza. 3° la frazione che esprime soltanto parti di unità senza intieri p. es.: tre quarti d'ora, mezza libbra, ecc. [R. Existem três tipos de números: 1° número inteiro que contém apenas unidade completa, assim: um, quatro, dez etc. 2° o número fracionário que contém unidade inteira e parte da unidade. p. ex.: uma maçã e meia. 3° fração que expressa apenas partes de unidades em relação ao inteiro p. ex.: três quartos de hora, meia libra, e assim por diante.]

Dom Bosco unia a teoria à prática, conceituava as operações matemáticas, depois elaborava exercícios contextualizados conforme a vivência dos camponeses, artesãos, jovens e pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, de modo a buscar a visualização e a concretude de situações cotidianas, objetivando a tornar menos penosa a compreensão da aritmética, bem como das frações dos números decimais, das figuras geométricas...

Outros exemplos, de excertos do livro referido, ilustram essas afirmações (BOSCO, 1849):

Dell'Addizione [Da Adição]

D. Che cosa è l'addizione? [P. O que é adição?]

R. L'addizione è un operazione con cui si uniscono due o più numeri della medesima specie per vedere quanto formino presi insieme. [R. A adição é uma operação com a qual se combinam dois ou mais números de uma mesma espécie para ver o que resultam em conjunto.]

Osservazione: [Observação:]

I numeri che si devono unire si dicono poste. [Os números que se devem ser somados chamam-se parcelas.]

Il numero che risulta dall'unione delle poste si chiama somma o totale. [O número que resulta da união das parcelas chama-se soma ou total.]

Prima posta 513 [Primeira Parcela 513] Si comincerà dalla destra, [Inicia-se à direita,]

Seconda Posta 85 [Segunda Parcela 85] cio è dalla colonna delle unità [o que representa a columna da unidade]

Linea orizzont \_\_\_\_ [Linha horizontal \_\_\_\_] semplici dicendo: 5 più 3 danno 8,... [sempre dicendo: 5 mais 3 dá 8,...]

Totale 598 [Total 598]

Esercizi sull'addizione [Exercício sobre adição]

Un padre per mantener suo figlio in collegio spende fr. 450 di pensione, fr. 215 in abiti, calzamenta e riparazioni, fr. 97 in libri e carta. Quanto spende in tutto? [Um pai para manter seu filho na faculdade gasta 450 francos de alojamento, 215 francos em roupas, calçados e reparos, 97 francos em livros e papéis. Quanto gasta ao todo?]

Ao perpassar as operações matemáticas, o livro contempla um quadro de tabuadas de multiplicação (Figura 2) e a tábua de Pitágoras (Figura 3), detalhando, passo a passo, a forma de utilização e compreensão.

Já na Figura 4, são apresentados a capa do livro e o índice originais. O índice demonstra que o livro era composto de 77 páginas, iniciando-se pelos tópicos de menor complexidade, até atingir uma complexidade maior, exatamente o sistema métrico, estratégia para tornar mais acessível às pessoas com pouca ou nenhuma escolarização uma estruturação científica essencial de ser aprendida, pois transformava as práticas cotidianas envolvidas no comércio, na agricultura, na culinária, na confecção de artigos têxteis, de objetos de madeira, entre outros.

Figura 2 – Tabuadas de multiplicação.

2 volte 2 fan. 4 2 3 6 2 4 8 2 5 10 2 6 12 2 7 14 2 8 16 2 9 18 2 10 20	4 volte 4 fan. 16 4 5 20 4 6 24 4 7 28 4 8 32 4 9 36 4 10 40	7 volte 7 fan. 49 7 8 56 7 9 63 7 10 70
3 volte 2 fan. 6 3 3 9 3 4 12 3 5 15 3 6 18 3 7 21 3 8 24 3 9 27 3 10 30	5 volte 5 fan. 25 5 6 30 5 7 35 5 8 40 5 9 45 5 10 50	8 volte 8 fan. 64 8 9 72 8 10 80
	6 volte 6 fan. 36 6 7 42 6 8 48 6 9 54 6 10 60	9 volte 9 fan. 81 9 10 90
		10 volte 10 fan. 100

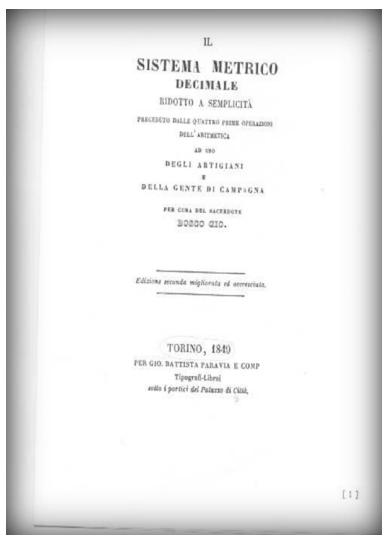
Fonte: Bosco (1849).

Figura 3 – Tábua de Pitágoras.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>56</b>	<b>63</b>	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>40</b>	<b>48</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	<b>72</b>	<b>80</b>
<b>9</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>72</b>	<b>81</b>	<b>90</b>
<b>10</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>60</b>	<b>70</b>	<b>80</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Fonte: Bosco (1849).

Figura 4 – Capa e índice.



76

**INDICE**

<i>Avvertenza</i> . . . . .	pag. 5
<i>Dialogo</i> . . . . .	» 5
<i>Regole per conoscere i numeri</i> . . . . .	» ivi
<i>Esercizi sulla numerazione</i> . . . . .	» 6
<i>Dell'addizione</i> . . . . .	» 7
<i>Esercizi sull'addizione</i> . . . . .	» 9
<i>Della sottrazione</i> . . . . .	» ivi
<i>Esercizi sopra la sottrazione</i> . . . . .	» 12
<i>Della moltiplicazione</i> . . . . .	» 15
<i>Esercizi sulla moltiplicazione</i> . . . . .	» 17
<i>Della divisione</i> . . . . .	» ivi
<i>Esercizi sulla divisione</i> . . . . .	» 21
<i>Del sistema metrico decimale</i> . . . . .	» ivi
<i>Della numerazione decimale</i> . . . . .	» 22
<i>Tavola de' nuovi pesi e delle nuove misure che verranno sostituite ai pesi ed alle misure del sistema antico</i> . . . . .	» 26
<i>Tavola di rapporto del sistema antico col nuovo metrico decim., e viceversa</i> . . . . .	» 50
<i>Dell'addizione decimale</i> . . . . .	» 52
<i>Della sottrazione decimale</i> . . . . .	» 53
<i>Della moltiplicazione dei numeri decimali</i> . . . . .	» 55
<i>Della divisione dei numeri decimali</i> . . . . .	» 56
<i>Tavola de' nuovi fusi</i> . . . . .	» 59
<i>Maniera di ridurre le misure antiche di Piem. in misure metriche decimali e reciprocamente</i> . . . . .	» 40
<i>Riduzione dei piedi piemont. in metri</i> . . . . .	» 41
<i>Riduzione dei metri in piedi piemont.</i> . . . . .	» 42

79

<i>Riduzione dei trabucchi in metri</i> . . . . .	pag. 45
<i>Riduzione dei metri in trabucchi</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure lineari o di lunghezza</i> . . . . .	» 44
<i>Riduzione della miglia di Piem. in chilometri</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei chilometri in miglia di Piem.</i> . . . . .	» 45
<i>Riduzione dei metri in tese</i> . . . . .	» 46
<i>Riduzione delle tese in metri</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei passi in metri</i> . . . . .	» 47
<i>Riduzione dei metri in passi</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure superficiali</i> . . . . .	» 48
<i>Riduzione de' trab. quadrati in metri quadrati</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei metri quadrati in trab. quadrati</i> . . . . .	» 49
<i>Riduzione dei piedi quadrati in metri quadrati</i> . . . . .	» 50
<i>Riduzione dei metri quadrati in piedi quadrati</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure solide</i> . . . . .	» 51
<i>Riduzione delle giornate in ettare</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione delle sterte in giornate</i> . . . . .	» 52
<i>Misure di solidità</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei trab. in metri cubi</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei metri cubi in trab. cubi</i> . . . . .	» 53
<i>Riduzione dei piedi cubi in metri cubi</i> . . . . .	» 54
<i>Riduzione dei metri cubi in piedi cubi</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione delle tese cube pel feno in steri o metri cubi</i> . . . . .	» 55
<i>Riduzione delle tese cube per le legna in steri o metri cubi</i> . . . . .	» 56
<i>Riduzione degli steri o metri cubi pel feno in tese cube</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione degli steri o metri cubi per le legna in tese cube</i> . . . . .	» 57
<i>Misure di capacità per le materie asciutte e per i liquidi</i> . . . . .	» 58
<i>Riduzione dei sacchi in ettolitri</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione degli ettolitri in sacchi</i> . . . . .	» ivi

80

<i>Riduzione delle emine in ettolitri</i> . . . . .	pag. 59
<i>Riduzione degli ettolitri in emine</i> . . . . .	» 60
<i>Riduzione delle brente in ettolitri</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione degli ettolitri in brente</i> . . . . .	» 61
<i>Pesi</i> . . . . .	» 62
<i>Riduzione dei rubbi in miagrammi</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione dei miragrammi in rubbi</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione delle libbre in kilogrammi</i> . . . . .	» 65
<i>Riduzione dei kilogrammi in libbre</i> . . . . .	» ivi
<i>Riduzione delle oncie in ettagrammi</i> . . . . .	» 64
<i>Riduzione degli ettagrammi in oncie</i> . . . . .	» 65
<i>Dialoghi intesi a facilitare la riduzione delle antiche misure in nuove metriche decimali e reciprocamente</i> . . . . .	» 66
<i>Misure metriche lineari e loro rapporto colla misura di Piemonte</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure lineari di Piemonte</i> . . . . .	» 68
<i>Misure metriche superficiali</i> . . . . .	» 69
<i>Misure superficiali di Piemonte</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure metriche per i solidi</i> . . . . .	» 70
<i>Misure di Piemonte per i solidi</i> . . . . .	» ivi
<i>Misure metriche di capacità per le materie aride e per i liquidi</i> . . . . .	» 71
<i>Misure di capacità del Piemonte</i> . . . . .	» 72
<i>Pesi metrici</i> . . . . .	» ivi
<i>Pesi di Piemonte</i> . . . . .	» 75
<i>Ragguglio di alcuni pesi e di alcune misure paragonate approssimativamente</i> . . . . .	» 74
<i>Appendice sulle monete</i> . . . . .	» 75
<i>Specchio delle monete decim. dello Stato</i> . . . . .	» 76
<i>Tariffa delle monete estere, le quali hanno corso nei R. Stati di Terra ferma di S. M.</i> . . . . .	» 77

Fonte: Bosco (1849).

A simplicidade que Dom Bosco buscava imprimir aos conteúdos menos complexos foi tentada no ensino do sistema métrico decimal, percebendo-se a mesma exposição argumentativa coloquial, como se tratasse de um diálogo, tecendo referências a objetos cotidianos, conforme se segue (BOSCO, 1849):

D. Che cosa s'intende per Sistema metrico decimale? [P. O que se intende por Sistema métrico decimal?]

R. Per Sistema metrico intensesi il complesso di tutti i pesi e di tutte le misure aventi il metro per base. Dicesi poi decimale perchè segue il sistema di numerazione decimale. R. O Sistema métrico é entendido como um complexo de todos os pesos e de todas as medidas, tendo por base o metro. Denomina-se decimal porque segue o sistema da numeração decimal.

D. Che cosa è il metro e quale ne è la lunghezza? [P. O que é o metro? E quanto mede no comprimento?]

R. Il metro è la diecimilionesima parte del quarto del meridiano terrestre, ossia della circonferenza della terra. Vale a dire, se intorno alla terra si tirasse un filo e che questo filo si dividesse in quaranta milioni di parti uguali, una parte formerebbe la lunghezza del metro. [R. O metro é a quadragésima milionésima parte de um meridiano terrestre, ou seja, da circunferência da terra. Suponha um fio esticado ao redor da terra e se esse fio for dividido em quarenta milhões de partes iguais, uma parte será o comprimento do metro.]

D. Il trabuco cubo quanti metri cubi contiene? [P. Quantos metros cúbicos contém um trabuco?]

R. Il trabuco cubo contiene metri cubi 29, 401 millimetri. [R. Um trabuco cúbico possui 29 metros cúbicos e 401 milímetros.]

Afere-se que Don Bosco fazia a pergunta, detalhava a resposta, para depois passar a outro tópico por ele considerado sequencial (BOSCO, 1849):

D. Quali sono le unità fondamentali del sistema metrico decimale? [P. Quais são as unidades fundamentais do sistema métrico?]

R. Le unità fondamentali di questo sistema sono sei: [R. As unidades básicas deste sistema são seis:]

Il metro per le misure di lunghezza. [O metro para medições de comprimento.]

Il metro quadrato per la superficie. [O metro quadrado de superfície.]

Lo stero o metro cubo pei volumi. [Stero ou metro cubo para volumes.]

Il litro per le misure di capacità, come vino, acqua, grano, meliga e simili. [O litro para medir capacidade, tais como vinho, água, trigo, milho e outros semelhantes.]

Il gramma per li pesi. [O grama para os pesos.]

Il franco o lira nuora per le monete. [O franco ou lira para moedas.]

D. In quali misure si userà il metro? [P. O metro será usado para medir o quê?]

R. Il metro si userà in tutte le misure di lunghezza, come sono tela, panno, strade e simili. [R. O metro será usado para medir o comprimento, como de uma tela, pano, estrada e similares.]

D. Per misurare il pavimento, le pareti di una casa, i campi, i prati e le vigne si userà anche il metro? [P. Para medir o chão, as paredes de uma casa, campos, prados e vinhedos será utilizado ainda o metro?]

R. Per misurare le superficie si usa il metro quadrato, che è una superficie di quattro lati, ciascuno dei quali è lungo un metro. Ma siccome questa misura sarebbe troppo piccola per le campagne, così in luogo del metro quadrato venne adottato il decametro quadrato, che è una superficie di quattro lati ciascuno dei quali è lungo dieci metri. [R. Para medir a superfície usa-se o metro quadrado, que é uma superfície dos quatro lados, cada um dos quais possui um metro de comprimento, porém se de essa medida for demasiadamente pequena para esses espaços, então ao invés de metro quadrado, adota-se o decâmetro quadrado, que é uma superfície de quatro lados, cada um deles com dez metros de comprimento.]

E assim segue Dom Bosco, na sua capacidade de síntese com profundidade, percorrendo os meandros da matemática daquela época e ofe-

recendo um guia àqueles que necessitavam obter conhecimentos sobre o sistema métrico decimal e sua aplicação na vida diária.

## Teatro em três atos, por Dom Bosco

Não é possível silenciar neste artigo que, na práxis didática de Dom Bosco, era usual lançar mão de encenações teatrais, como recurso de ensino e aprendizagem considerado eficaz e prazeroso. E desse recurso Dom Bosco fez uso ao compor a comédia em três atos “Il sistema metrico decimale”, apresentada pela primeira vez no dia 16 de maio de 1849, praticamente às vésperas da entrada em vigor no Piemonte, Itália, do novo sistema de medidas, que se daria no dia 1º de janeiro de 1850. Cerca de 50 jovens do Oratório estudaram o script para atuar como atores. Sem dúvida, pairava no povo um clima de ansiedade diante da novidade, pois todos desconheciam o que viria e aguardavam o novo parâmetro oficial, de tanta relevância para os atos do cotidiano, a partir do dia 1º de janeiro de 1850.

É notável a capacidade criativa de Dom Bosco, um homem avançado para o seu tempo, ao tratar de um assunto tão árido e difícil para a época, de forma absolutamente correta, porém jocosa, que, ao tirar risos da plateia, simultaneamente, ensinava-os. Sua metodologia impulsionava seus aprendizes e discípulos a cumprir o objetivo de ensinar de maneira agradável, envolvente e com sucesso. Todos aqueles que assistiram à comédia familiarizaram-se com os novos termos para expressar pesos e medidas, antes da implantação oficial do sistema métrico decimal. A encenação da comédia foi mencionada no jornal “Harmonia”, de Turim, na edição número 149 de 1849.

O texto da comédia foi elaborado em oito diálogos, interligados, variando as situações. No entanto, todas ligadas ao sistema métrico decimal:

DIALOGO I: scoperta, definizione del sistema, sue unità fondamentali. [Descoberta, definição do sistema, suas unidades fundamentais.]

Interlocutori [Interlocutores]: Cesare e Ferdinando.

DIALOGO II: spiegazione delle unità e loro derivazione dal metro. [Explicações das unidades e as suas derivações do metro.]

Interlocutori [Interlocutores]: Lorenzo e Alberto.

DIALOGO III: multipli e sottomultipli.[Múltiplos e submúltiplos.]

Interlocutori [Interlocutores]: Antonio e Beppe.

DIALOGO IV: metro, ettometro, chilometro: paragonati col piede, trabucco, miglia. [Metro, hectômetro, quilômetro: comparados com os pés, o trabuco<sup>4</sup> e a milha.]

Interlocutori: un falegname ed un maestro di sistema metrico. [Interlocutores: um marceneiro e um professor do sistema métrico.]

DIALOGO V: metro paragonato col raso. [O metro comparado com o raso<sup>5</sup>.]

Interlocutori [Interlocutores]: Luigi e Costante.

DIALOGO VI: litro, ettolitro, decalitro: paragonati con la pinta, boccale, brenta, emina, coppo. [Litro, hectolitro, decalitro: comparados com a pinta, bocal, brenta<sup>6</sup>, emina, copo.]

Interlocutori: Battista, brentatore; Pietro, mugnaio; un militare.m [Interlocutores: Batista, um vendedor de vinho a brenta; Pedro, um moleiro; um militar.]

DIALOGO VII: gramma, ettogramma, chilogramma, miriagramma: confrontati con l'oncia, con la libbra, col rubbo.

[Grama, hectograma, quilograma, miriagrama<sup>7</sup>: comparados com a onça, a libra e com o rubo<sup>8</sup>.] Interlocutori: Giacomo, cuoco; Alessandro, carbonaro; Fabrizio, panet-tiere. [Interlocutores: Tiago, cozinheiro; Alessandro, carvoeiro; Fabrizio, padeiro.]

DIALOGO VIII: chilometri e miglia, tavola e ara, stero e tesa. [Quilômetros e milha, tábola e ara, staro e tesa<sup>9</sup>.]

Interlocutori: Lucio, padre di famiglia e fruttaiòlo; e Renzo, impresario.

[Interlocutores: Lucio, chefe de família e quitandeiro; e Renzo, empresário.]

Dom Bosco, com extrema habilidade criativa, abordou nos diálogos entre esses personagens, interpretados por variados atores, conceitos e termos que passariam a ser usados no novo sistema métrico decimal, tais como: “a definição do sistema e suas unidades básicas”, “a explicação das unidades e a sua derivação a partir do metro”, “múltiplos e submúltiplos”, “metro, hectô-



metro, quilômetro, milha”, “litro, hectolitro decalitro”, “grama, hectograma, quilograma”, em comparação com as antigas formas de medição

O que encanta em Dom Bosco, para além da sua capacidade como professor-autor, é a sua competência de usar o teatro como ferramenta pedagógica, como um meio eficaz de ampliar o repertório léxico-conceitual referente ao sistema métrico decimal. A linguagem cênica e lúdica mostrava-se para Dom Bosco como aquela ideal para que as pessoas introjetassem novos conhecimentos, associados a fatos triviais do cotidiano, mesclados com o desenvolvimento da oralidade, dos gestos, enfim, da linguagem corporal e, até mesmo, musical.

A título ilustrativo, seguem duas frases demonstrando esse estilo cênico-educativo, uma do Diálogo III e outra do Diálogo VII.

DIÁLOGO III: “Bene, ora dimmi tutti questi multipli uno dopo l'altro”. “Deca, Etto, Kilo, Kirie eleis...”. “No, non confondermi il Kirie della S. Messa col Miria del sistema metrico decimal” (III diálogo). [“Bem, agora diga-me todos estes múltiplos um após o outro”. “Deca, Grama, Quilo, Kirie Eleis...”. “Não, não confunda o Kyrie da Missa com medidores do sistema métrico decimal”]

DIÁLOGO VII: - “Si userà un peso che dicesi Kilogramma”. “Poffar... che parola turchina! Fate il piacere di ripeterla?”. [“Vai usar um peso que se chama Quilograma”. “Poffar... que palavra esquisita, obscura! Faça o favor de repeti-la ?”]

Dom Bosco, indubitavelmente, destacou-se na história não somente como pai e protetor da juventude, mas, em especial, pela sua ousadia de acolher e profissionalizar os jovens que chegavam às suas mãos e reintegrá-los na sociedade, por meio dos valores, da educação, sendo um sinal de contraste em seu tempo, a ensinar desde o catecismo, ofícios, idiomas até o sistema métrico decimal, preventivamente, antes de sua implantação no Piemonte. Com olhar no futuro, com atitudes proativas, audaciosas e desafiadoras, inovou o modelo de ser padre, de ser educador e de ser santo. Dom Bosco, um grande professor, um profícuo autor, parâmetro aos que se dedicam à docência com amor e responsabilidade sociocomunitária, deixou-nos um notável legado não somente de seus ensinamentos espirituais em seus escritos, mas também uma fecunda obra didática sobre o sistema métrico decimal.

## Notas

1 Doutora em Educação. Professora de Direito Civil do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Liceu Salesiano, unidade de Campinas. E-mail: anamariane-grao@terra.com.br@me.com

2 Tradução: O sistema métrico decimal revisado e simplificado: precedido pelas quatro operações da aritmética para uso dos artesões e das pessoas do campo.

3 De Andreia Dalcin, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2008, intitulada “Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885 a 1829 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história”.

4 O trabuco era empregado para medir comprimentos, e, embora a medida variasse entre as diversas cidades italianas no século XIX, correspondia, de forma geral, a cerca de 3 metros (CHERUBINI, 1839).

5 O raso era uma medida mercantil para comprimento, usada em algumas cidades da região do Piemonte, no século XIX, e correspondia a cerca de 600 metros (MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, 1877).

6 A brenta era uma medida para líquidos, variando entre as diferentes cidades italianas. Por exemplo, em Milão valia, no começo do século XIX, cerca de 76 litros, e em Turim, 49,29 litros (CHERUBINI, 1839).

7 Medida italiana usada para designar 10 mil gramas, ora em desuso.

8 Medida italiana do século XIX para mensurar massa e peso, cuja quantidade variava entre as diversas cidades italianas, mas que, de forma geral, equivalia a cerca de 8 quilos (MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, 1877).

9 A tesa era uma medida de comprimento, da região do Piemonte, em vigor no século XIX, e equivalia a 1,71 metro; o staro, medida de comprimento, variava muito entre diversas das cidades italianas, podendo ir de cerca de 400 metros até 940 metros; a tábola correspondia a 38, 103948 metros quadrados; e a ara era uma medida de superfície que equivale ao decâmetro (MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, 1877).

## Referências

BOSCO, Giovanni. **Sistema metrico decimal**. 2 edic. migliorata ed. accresciuta. Torino: Battista Paravia e Comp, Tipographia Editori, 1849. Opere Edite, v. 4 (1849-1853).

\_\_\_\_\_. **L'aritmetica ed il sistema metrico portati a semplicità per le classi elementari col confronto dei prezzi e delle misure antiche**

**d'italia in metrico-decimale.** 7. ed. Torino: Tipografia e Libreria Salesiana, 1881. Disponível em: <[http://www.donboscosanto.eu/oe/l-aritmetica\\_ed\\_il\\_sistema\\_metrico\\_\[7a\\_edizione\].php](http://www.donboscosanto.eu/oe/l-aritmetica_ed_il_sistema_metrico_[7a_edizione].php)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DALCIN, Andréia. **Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1855 a 1929 no Colégio Liceu Salesiano Coração de Jesus de São Paulo:** construindo uma história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

CHERUBINI, Francesco. **Vocabolario milanese-italiano.** Milano: Dall'Imperial Regia Stamperia, 1839.

CIMATTI, Pe. Vicente. **Dom Bosco Educador.** São Paulo: Editora Salesianas, 1939.

MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO. **Tavole di Raggiunglio dei pesi e delle misure.** Roma: Stamperia Reale, 1877.

UNIVERSO MATEMÁTICO. **História do sistema métrico decimal.** 18 jan. 2008. Disponível em: <<https://universomatematico.wordpress.com/2008/01/18/historia-do-sistema-metrico-decimal/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VEGA, Adriano. **Apostila de metrologia da Universidade de Caxias do Sul.** Disponível em: <<http://www.ebah.pt/content/ABAAAATw-cAC/apostila-metrologia>>. Acesso em: 10 abr. 2016.



# Educação profissional básica: estudo transversal com egressos do Centro Profissional Dom Bom (CPDB)

---

ANTONIO CARLOS MIRANDA<sup>1</sup>

---

## Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a mudança das práticas nas instituições educativas sem fins lucrativos, que ofereciam cursos de educação profissional de nível básico, resultante da Lei nº 12.101/2008 e do Decreto nº 7.237/2010, que dispõem sobre as regras jurídicas para certificação das entidades beneficentes de assistência social (CEBAS) nas áreas de assistência social propriamente dita, assistência social na área da saúde e assistência social na área da educação. Metodologicamente, trata-se de um estudo transversal, realizado anteriormente à alteração legal com egressos do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) mantido pela Escola Salesiana São José de Campinas. Os resultados indicam que a referida mudança alterou de forma significativa a organização dos cursos do CPDB, o qual, atualmente, desenvolve curso de nível técnico.

Palavras-chave: Educação profissional. Natureza jurídica das instituições. Educação salesiana.

## Abstract

The goal from the article is to present transversal study conducted in 2002 with students who completed the Professional Center Dom Bosco (CPDB) maintained by the Salesian School São José from Campinas, SP. The manuscript retrieved the results obtained prior to law 12.101/2008 and decree nº 7237 of July 20, 2010, which deals with the legal rules for certification of charities of social assistance (CEBAS) in social welfare, assistance social in health and social care in the field of education. In this scenery, a change of practices in the non profit

educational institutions was necessary, which changed the organization of CPDB courses that currently develops technical level course.

Keywords: Technical education. Legal nature institutions. Salesian education.

## Resumen

El objetivo del artículo es presentar un estudio transversal realizado en 2002 con el Centro Profesional gradúa Don Bosco (CPDB) mantenido por el Colegio Salesiano San José de Campinas, SP. El estudio recupera los resultados obtenidos antes de la Ley 12.101/2008 y el Decreto n° 7237 de 20 de julio, 2010, que se ocupa de las normas legales para la certificación de las organizaciones benéficas de asistencia social (CEBAS) en las áreas de bienestar social adecuada, asistencia social en salud y asistencia social en el campo de la educación. En este contexto, un cambio de las prácticas en las instituciones educativas sin fines de lucro fue necesario, lo que ha cambiado la organización el curso de CPDB, y ahora sólo ofrece cursos de nivel medio.

Palabras clave: Educación profesional. Naturaleza jurídica de las instituciones. Educación salesiana.

## Introdução

As transformações na lei que organiza as entidades beneficentes de assistência social repercutiram de maneira peculiar nas instituições educativas sem fins lucrativos, as quais, até a entrada em vigor dessa alteração legal, ofereciam cursos de educação profissional de nível básico. A Resolução n° 1/2005 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005) atualizou a nomenclatura dos cursos e programas de educação profissional: “Educação Profissional de Nível Básico” passou a denominar-se “Formação Inicial e Continuada”.

Essa denominação já aparece no Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006, em seu artigo 1°, que legisla sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA), que poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ou Sistema S<sup>2</sup>. Também regulamenta no artigo 3° que os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de

1.400 horas, assegurando-se cumulativamente: a destinação de, no mínimo, 1.200 horas para formação geral e 200 horas para a formação profissional (BRASIL, 2006).

Notadamente, as entidades sem fins lucrativos, que não tivessem essas vinculações com o sistema sindical ou Sistema S, deveriam fazê-lo, sob a pena de descontinuidade dos serviços de profissionalização de nível básico, ou fazer uma alteração no projeto para o nível técnico, quando da instituição de ensino já consolidada.

Em 2007, foi publicado o documento base do PROEJA, que discute a problemática da educação básica e “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (BRASIL, 2007) e enfatiza a integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Além disso, propõe fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Parte da discussão do documento gira em torno da educação básica com ênfase no acesso, qualidade e permanência no ensino fundamental e suas implicações para as crianças e adolescentes da denominada “faixa etária regular” e para o público da EJA, bem como a necessidade de integrar os anos finais do ensino fundamental, na modalidade EJA, com a educação profissional/formação inicial e continuada, a fim de tornar essa etapa de escolarização mais significativa para seu público.

Segundo o Ministério da Educação, o PROEJA pretendia contribuir para a superação do quadro de desigualdade da educação brasileira, explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003, na qual 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA (IBGE, 2003). A partir desse contexto, o PROEJA teve como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora, e não alienante. Isso impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, entre outros (BRASIL, 2007).

É nesse contexto que a Rede Salesiana de Ação Social (RESAS) estava (e está) integrada, como uma rede de atendimento dedicada à educação e à formação de crianças, adolescentes e jovens, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade e de exclusão social. E que também teve que adaptar as suas atividades e concepções de atuação à nova legislação.

## Rede Salesiana de Ação Social (RESAS)

[...] a natureza sociocomunitária da educação pode abrigar novas formas de acolher os atos educativos que se mostram insuficientes diante da volatilidade das relações pessoais no âmbito social e de forma especial na escola, se a escola está universalizada no acesso, certamente não está universalizada na qualidade social do ensino que oferece para todos (EVANGELISTA; CARO; MIRANDA, 2015, p. 139).

A RESAS, inspirada pela visão de Dom Bosco<sup>3</sup> acerca dos problemas sociais de sua época, desenvolve programas de profissionalização e as mais diversas atividades de assistência e educação. Ainda hoje, os jovens constituem, em todas as sociedades, um dos grupos mais expostos a graves problemas sociais: incertezas da economia, desemprego, fome, deterioração do meio ambiente, toxicodependência, envolvimento em situações de conflito com a lei, violência, analfabetismo, evasão escolar etc.

Os programas de profissionalização da RESAS atendem a jovens que provêm de famílias com nível socioeconômico deficitário, que residem em bairros de parques aparelhos sociais e infraestrutura. É uma população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, apresentando necessidades de informação, orientação profissional e preparo para o mercado de trabalho e para a vida.

Para a obra salesiana, os objetivos da profissionalização básica devem contemplar os seguintes itens: a) oferecer aos adolescentes, por meio da preparação profissional, a oportunidade de adquirir conhecimentos técnicos básicos a fim de que tenham condições de buscar um trabalho condigno para a sobrevivência e realização pessoal; b) promover a integração ao mercado de trabalho; c) propiciar condições para que desenvolvam habilidades, hábitos, atitudes e conhecimentos, tornando-os capazes de



resolver problemas e tomar decisões com eficiência; d) proporcionar aos adolescentes a oportunidade de vivenciar a democracia, favorecendo que saibam enfrentar e superar conflitos, bem como discuti-las e organizarem-se para o enfrentamento das contradições sociais.

Do ponto de vista social, o desenvolvimento econômico do jovem não representa um fim em si mesmo, mas um meio para se alcançar os objetivos de uma sociedade que não é apenas material. E, nesse sentido, a formação profissional pode ser uma das condições para o desenvolvimento do indivíduo, segundo os valores de liberdade e dignidade do homem, seu direito a viver e trabalhar em melhores condições que antes.

Assim, a formação profissional se insere em um conjunto global de ações de ordem social, cultural e econômica. Não se pode pensar em ações isoladas, dissociadas da realidade e sem um vínculo com a comunidade. Essa modalidade de educação, aliada às demais forças sociais, empenha-se na busca de soluções e alternativas que promovam a melhoria das condições de vida da população em geral.

## **O desafio da educação profissional/formação inicial e continuada**

Em 2015, o país contava com 1,9 milhão de alunos matriculados na educação profissional, estatística que incluiu curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, à EJA de níveis fundamental e médio, Pró-jovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante (BRASIL, 2016).

No entanto, o resultado do censo escolar de 1999 apontava que:

[...]. Um total de 3.948 instituições responderam aos questionários. Destas, 2.216 ofereciam cursos no nível técnico, 2.034 no nível básico, e 258 no nível tecnológico. O levantamento revelou que, naquele momento, havia [...] 2 milhões e 800 mil matrículas em todo o País. O nível básico possuía 2 milhões de estudantes, o técnico respondia por 717 mil matrículas e o tecnológico detinha 97 mil. [...] O Censo revelou também que, dos 33 mil cursos de Educação Profissional no Brasil, a grande maioria está voltada para o nível básico: 27.555 [...]. O nível técnico com 5.018 e o tecnológico com 433 cursos em todo o País (BRASIL, 1999).

Apesar dos índices da educação profissional mostrarem um aumento de mais de 50% no número de matrículas entre 2007 (999.358 matrículas) e 2015 (matrículas 1.916.112), estes ainda apresentam uma diferença importante em relação aos 2,8 milhões de matrículas de 1999, o que pode, em certa medida, ter sido motivado pelas novas exigências legais, pois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação profissional de nível básico era tratada como educação não formal. Segundo Fernandes (2014, p. 170):

A educação não formal é definida como aquela que não tem uma legislação nacional que regula e que incide sobre ela e que, quando é adotada de forma generalizada, conforma as possibilidades do fazer educativo e pedagógico.

Na redação da Lei nº 12.868 de 2013 (BRASIL, 2013), em seu artigo 13, consta que, para fins de concessão ou renovação da certificação, a entidade de educação que atua nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, regular e presencial, deverá, entre outras, demonstrar sua adequação às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nesse caso, a meta 10 trata da integração da EJA à educação profissional, oferecendo no mínimo 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2015).

O desafio que se coloca para as entidades assistenciais de educação é como fazer uma educação profissional, mesmo que inicial/continuada, com uma carga horária mínima de 1.400 horas, sendo, no mínimo, 1.200 horas para formação geral e 200 horas para a formação profissional com alunos da EJA e do ensino fundamental.

Segundo Miranda e Groppo (2011, p. 45):

A educação profissional pressupõe muito mais que um simples treinamento de mão de obra para o mercado de trabalho; não há dúvida de que um dos objetivos da qualificação é gerar emprego e renda; no entanto, uma sólida formação não se dá à custa de conteúdos mínimos para cumprimento legal. Cabe ressaltar que os cursos de curta duração ou assemelhados oferecidos às populações mais precarizadas a título de promoção podem não cumprir com a intenção da lei.

A reflexão de Miranda e Groppo (2011) foi motivada pelo trabalho realizado pela Escola Salesiana São José de Campinas (ESSJ) no período de 1953 a 2009, com o oferecimento dos cursos de profissionalização de nível básico. A ESSJ está entre as inúmeras iniciativas da RESAS no Brasil que atendem a jovens em situação de vulnerabilidades social.

## **Estudo de caso: Centro Profissional Dom Bosco (CPDB)**

O Centro Profissional Dom Bosco (CPDB), mantido pela ESSJ de Campinas, seguindo os princípios e orientações da RESAS, foi objeto de um estudo transversal retratando a visão do seu egresso, antes da alteração da legislação.

O CPDB tinha como critérios de seleção dos seus alunos até o ano de 2009 os seguintes itens: idade de 14 a 17 anos; escolaridade mínima de 6ª série; estudante da escola pública (contraturno); baixa renda *per capita* da família; moradores da periferia de Campinas; estudantes encaminhados pelas das entidades assistenciais de Campinas. Oferecia cursos de profissionalização básica de: mecânica industrial (2.400 horas); eletricidade industrial (1.600 horas); desenho de máquinas (1.600 horas); marcenaria (1.600 horas); costura industrial (1.000 horas). O desafio principal era profissionalizar adolescentes e jovens com o ensino fundamental incompleto em situação de vulnerabilidade social, foco da ação da RESAS.

A seleção de alunos do CPDB em 2010 já atendia à exigência da Lei nº 12.101/2009 (BRASIL, 2009) e do Decreto nº 7.237/2010 (BRASIL, 2010), uma vez que a entidade sem fins lucrativos da área educacional que cumprisse o que dispunha na lei e o decreto poderia ser certificada pelo Ministério da Educação. Essa lei era conhecida como a “Lei da Filantropia”, que tratava sobre as regras jurídicas para certificação das entidades beneficentes de assistência social (CEBAS) nas áreas de assistência social propriamente dita, assistência social na área da saúde e assistência social na área da educação.

Mediante essas novas regras, o CPDB optou em alterar a organização dos cursos, oferecendo, atualmente, como opção técnico em informática, técnico em fabricação mecânica e técnico em eletroeletrônica, com exigência da escolaridade o nível médio (cursando ou completo), e não mais fundamental.

Logo, os resultados obtidos com os egressos do CPDB em Miranda (2002), que ora resgatamos, representam um registro da ação salesiana na profissionalização de adolescentes iniciada por Dom Bosco, como uma resposta à questão operária da sua época, que, por meio de seu método educativo, contribuiu para a adaptação das velhas escolas profissionais. O resgate dos resultados desse estudo transversal qualitativo e quantitativo nos forneceu dados e informações para enriquecer a discussão deste manuscrito de maneira pragmática no vasto campo da educação profissional básica.

## **Estudo qualitativo: egressos do CPDB**

O estudo qualitativo se fundamentou na percepção dos alunos, obtida por gravações e anotações, durante a participação voluntária de 26 alunos do último semestre do curso em andamento, que se dispuseram a tomar parte das atividades do grupo de adolescentes no segundo semestre de 1999. Inicialmente, a assistente social e o pesquisador introduziam um assunto ou uma pergunta, até que os participantes conduzissem ao tema que eles queriam discutir ou questionar. Apesar da proximidade do final do curso e de alguns desses alunos já terem tentado trabalhar, pensou-se que a principal preocupação seria como entrar no mercado de trabalho. Entretanto, os temas recorrentes giraram em torno da situação social e econômica das famílias dos egressos, enquanto a experiência de se candidatar a uma vaga parecia distante para esses alunos.

Observou-se que a primeira dificuldade foi falar sobre seus planos, seus problemas e suas perspectivas de futuro. Não foi rara a incorporação de suas biografias à situação de risco vivida por seus iguais, provavelmente por isso as primeiras falas convergiram para os alunos da turma, que reprovaram ou se evadiram dos cursos.

Para a família que estava sofrendo com o desemprego, a profissionalização do filho se apresentava como perspectiva distante da necessidade emergencial de suprir o alimento e as condições mínimas de subsistência; afinal, em um momento assim qualquer renda conta.

Sabe-se que algumas famílias cobram a necessidade e a importância do trabalho do adolescente para a constituição da renda familiar, e esse fato aparecia como um dos motivos de algumas evasões.

Contraditoriamente, a totalidade dos depoimentos dos alunos condenou a evasão e apresentou o posicionamento das famílias com o orgulho de eles se profissionalizarem e, concomitantemente, acreditavam nessa formação para melhorar as condições de vida de toda família.

Outros alunos, no entanto, mesmo com apoio da família, abandonaram o curso para trabalhar, e, de acordo com os colegas, o principal motivo do abandono era para consumir produtos valorizados pelos jovens, enquanto outros evadidos justificavam com a falta de adaptação ou simplesmente não gostavam do curso.

Nos depoimentos, os adolescentes exteriorizavam a preocupação em ajudar os pais financeiramente, reconhecendo as dificuldades financeiras da família, respeitando o sofrimento dos pais e classificando a baixa escolaridade como o grande motivo da falta de perspectivas profissionais dos pais e/ou desemprego, o que reforçava a procura da família pela profissionalização do adolescente, que percebia nas diferenças sociais e em fatores como defasagem escolar, violência, drogas, prostituição e baixa renda um círculo vicioso que poderia ser quebrado com a profissionalização.

Outro fator importante ressaltado pelos jovens foi o suporte financeiro das entidades assistenciais. Do total de alunos participantes, 42% estavam ligados a uma entidade de assistência e eram beneficiados com vale-transporte, apostila e lanche. Para a RESAS, a entidade desempenhava o papel de extensão da família, uma vez que cobrava desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, ajudava as famílias com maior precariedade por meio do fornecimento de cesta básica, compra de uniforme e material escolar. Os alunos reconheceram que, sem o apoio dessas entidades, provavelmente esses cursos de longa duração não seriam exequíveis.

Os obstáculos eleitos pelos adolescentes delinearão uma leitura da realidade a ser enfrentada, na qual eles seriam o alvo de atenção e o fator de exclusão, caso não conseguissem superar a discriminação social, a falta de emprego, a violência e as questões econômicas. Contudo, esses itens são fatores estruturais de impedimento ao desenvolvimento do indivíduo, devendo ser amenizados ou solucionados por meio de uma ação coletiva da sociedade como um todo, enquanto que os fatores mais próximos, como falta de experiência na atividade, meios de transporte, horários, serviço militar etc. deveriam compor uma ação local de superação dos obstáculos, por intermédio de: balcão de emprego, políticas locais de transporte, entre outros.

No debate, a profissionalização apareceu como uma solução de conveniência que poderia resultar em melhora de renda, da retirada do adolescente de ambientes inadequados que, potencialmente, poderiam oferecer risco social ao adolescente.

Vale a pena ressaltar que em nenhum momento os estudantes se mostraram preocupados com o conteúdo ou a prática profissionalizante; pelo contrário, a insegurança girava em torno da busca da oportunidade de mostrar o que haviam aprendido, e não se estariam preparados na teoria ou prática do curso profissional.

Para concluir, essa pesquisa apresentou indicativos sociais e psicológicos marcantes, que resultou em um rico relatório no qual, por meio da análise do discurso, foi possível abstrair diferentes particularidades, merecendo destaque a principal preocupação desses jovens, que era o bem-estar social da família, com o desejo de assumir a responsabilidade e amadurecer rapidamente para resolver os problemas iminentes.

O conteúdo desses relatos deixou claro que retratar a experiência vivida no cotidiano e ainda qualificar as expectativas de futuro se constituiu em uma tarefa nada trivial para esses adolescentes em formação e exigiu deles muita generosidade e vontade de deixar um legado que fizesse alguma mudança para os outros jovens que pudessem usufruir desse curso profissionalizante.

## **Estudo quantitativo**

Um dos objetivos desse estudo quantitativo realizado entre 2000 e 2001 foi encontrar fatores que poderiam ou não influenciar a empregabilidade desses adolescentes. Os resultados obtidos sugeriram a factibilidade do ensino profissionalizante básico para adolescentes à procura do primeiro emprego, como estratégia de trabalho e renda, principalmente diante das exigências do mercado de trabalho. No entanto, cabe destacar que a aplicabilidade desses resultados estava intrinsecamente ligada a um ensino profissional de longa duração (dois anos e meio de curso em média) e a áreas da indústria.

Os testes estatísticos aplicados na análise dos dados foram definidos a partir das características das variáveis e dos pressupostos inerentes ao teste – o teste t (para variáveis contínuas) no cotejamento de dois grupos, e o teste qui-quadrado (para as variáveis categóricas). Foi considerado como

significativo o valor de  $p$  menor que 0,05 e foi usado o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 15.0.

O estudo foi realizado com alunos diplomados em 1999 nos cursos de mecânica industrial, desenho de máquinas e eletricidade industrial. Foram enviados 124 questionários, dos quais 96 (77,4%) foram elegíveis para a análise. O foco foi encontrar fatores que poderiam ou não favorecer a obtenção de emprego. As análises contemplaram a diferença entre dois grupos: os egressos que trabalhavam e os egressos que não trabalhavam no momento de preencher o questionário enviado pelo correio regular.

Notou-se que algumas variáveis não eram homogêneas entre os grupos e, posteriormente, confirmou-se como determinantes para esses adolescentes conseguirem ou não o emprego. Assim, optou-se em apresentar somente os resultados considerados relevantes para a discussão em tela.

A variável “idade” próxima do alistamento militar teve um impacto significativo ( $P=0,0002$ ), pois, apesar de egressos com idade de 16 anos serem empregados, notou-se, por meio da moda, que havia uma concentração da idade de 18 anos no grupo que trabalhava. Posteriormente, essa variável se confirmou como um fator inibidor de contratação justamente no grupo que não trabalhava ( $P=0,03$ ).

Outra variável que se destacou foi “notas finais” ( $P=0,09$ ), indicando uma tendência no grupo que trabalhava a ter um desempenho melhor no curso, expresso pela média final de 7,4. A variável “renda *per capita*” apareceu no grupo que trabalha, apresentando 0,85 de salário mínimo *per capita* mensal, e sugeriu que o egresso tinha certa urgência em ajudar a família ( $P=0,03$ ); a variável “estuda atualmente” sinalizou que o grupo que não trabalhava se dedicava quase que exclusivamente ao estudo, já que 100% deles estavam estudando na época do preenchimento do questionário ( $P=0,01$ ).

Posteriormente, os dados do grupo que trabalhava foram analisados isoladamente. Então deparamos com o fator de influência “ser profissionalizado”. Em 82% dos casos, mencionou-se que essa variável foi um fator preponderante para a efetivação do vínculo empregatício. Esse índice chegou a quase 100% quando perguntado aos egressos que trabalhavam na própria área de formação, sustentando que a ocupação de um posto de trabalho estava cada vez mais ligada à qualificação profissional.

Entretanto, essa variável na comparação dos grupos (trabalhavam na área versus fora da área) resultou em um  $P=0,003$ , refletindo que 35% do grupo que não trabalhava na área não considerou esse fator como importante na procura do emprego. Cabe salientar que esse grupo, provavelmente, faz parte dos que trabalhavam nas atividades de comércio e serviços, e que não exigia conhecimentos da área técnica e industrial.

Também no grupo que trabalha, a “escolaridade” apareceu em quase 70% dos casos, sugerindo que parte dos egressos tinha uma tendência a dicotomizar a educação formal e educação profissional de uma forma reducionista, priorizando a profissionalização como único elemento definidor do emprego.

Em geral, quando analisamos os resultados, a priori, procuramos as variáveis que são significativas nas estratificações. Todavia, não ser significativo não representa necessariamente que a variável não é importante. Exemplo: a variável “escolaridade”, como o índice foi elevado em ambos os grupos (na área *versus* fora da área), não resultou em um valor de  $P$  significativo, isso porque houve certa concordância entre os grupos de que essa variável influenciava no momento de se estabelecer um vínculo empregatício.

Quando se estratificou a análise por cursos e nas especificidades deles, a “informática” acabou sendo contemplada como o item mais importante pelos egressos dos cursos de eletricidade industrial e desenho de máquinas, representando, respectivamente, a influência da informática nas áreas de automação industrial e informática científica, e ainda aparecendo como fator de integração entre os demais conhecimentos considerados importantes na pesquisa como: controle estatístico do processo, manufatura assistida por computador, desenho assistido por computador, controlador lógico programável, controle numérico computadorizado, entre outros. No curso de mecânica industrial, o item com maior frequência foi o de operação de máquinas convencionais com 53%, podendo estar diretamente ligado ao baixo índice de reconversão tecnológica de pequenas empresas no ramo metalúrgico, mas que infelizmente não encontramos dados que confirmassem essa tese na bibliografia pesquisada.

Assim, resumidamente, o grupo pesquisado que não trabalhava elencou como decisivos “idade” ( $P=0,03$ ) e “falta de experiência” ( $P=0,09$ ), indicando uma sutil justificativa para a condição de desemprego.



## Discussão

O adolescente egresso do CPDB tinha como pano de fundo as instabilidades próprias da sua faixa etária e sua condição social, acrescida a essas dificuldades a baixa perspectiva do primeiro emprego.

Apesar de as atividades de profissionalização do CPDB serem desenvolvidas exclusivamente na área industrial, foi apurado um índice de 48% (26/54) de egressos empregados fora da área de formação, dos quais 85% (22/26) exerciam atividades no ramo do comércio e de serviços, talvez pelo oferecimento crescente de vagas e a pouca exigência em habilidades específicas. Segundo Harvey (1998), essa tendência exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da “massa cultural” tem sido de aumentar as desigualdades de renda, uma vez que esse setor da economia, tradicionalmente, mantém uma política de salários fundamentada na baixa remuneração e na rotatividade de pessoal.

Portanto, não estabeleceremos uma relação causal entre emprego na área e baixa renda familiar, com base na própria concepção de acumulação do capital mantida pelo lucro, e não pela filantropia. Com cerca de 70% das famílias dos pesquisados que trabalham ganhando até um salário mínimo *per capita* mensal, podemos inferir que quanto maior a necessidade financeira da família e do adolescente, maior certamente será a determinação na procura e aceitação do emprego.

Os ganhos auferidos pelos adolescentes profissionalizados alteraram a constituição da renda dessas famílias de forma positiva em relação à renda *per capita* familiar no período de estudos do egresso no CPDB; muitas vezes, superava a renda do pai ou até mesmo passava a ser a única fonte de renda da família. Logo, o ganho mensal foi decisivo e conduziu esse jovem ao trabalho, exercendo uma influência fragilizada, pois a necessidade financeira poderia impelir o jovem a desempenhar atividades fora da área e ainda fazê-lo se sujeitar a qualquer remuneração.

Em contrapartida, temos 52% trabalhando na área de formação, todavia a literatura consultada não confirma que exista uma dependência direta entre qualificação e emprego juvenil. De acordo com Brígido (2001), a França, na década de 1980, passou por uma crise com educação profissional quando começou a constatar, por meio de pesquisas, que 60% da população trabalhadora não colocava em prática, em seus trabalhos, os conhecimentos adquiridos em sua formação. Essa mesma porcentagem

é citada por Ricci (2001) para os trabalhadores brasileiros que possuíam título universitário. Apesar de os índices descritos serem resultados em outros níveis de ensino e em outro país, não podemos afirmar que o resultado obtido nessa pesquisa – 52% (28/54) dos egressos trabalhavam na área de formação – contrariou a literatura ou se seria alterado no decorrer do tempo; afinal, esses egressos estavam praticamente no seu primeiro emprego e existia uma infinidade de fatores cercando esses jovens, desde instabilidade econômica até a própria vivência de cada um em descobrir novas perspectivas.

Esses egressos que trabalhavam na área procuraram emprego em empresas que desenvolviam atividades em segmentos relacionados à própria formação, indubitavelmente com o intuito de colocar em prática os conhecimentos técnicos apreendidos, pelas melhores condições de trabalho oferecidas e ainda pela intenção de continuar os estudos nessa atividade (93% manifestaram a intenção de fazer cursos de especialização, e 87%, curso nível superior). Naturalmente que essa seletividade faz com que o tempo médio de se empregar aumente, sendo diretamente proporcional à exigência do jovem, por isso o egresso que trabalhava fora de sua área de profissionalização, em média, empregou-se na metade do tempo dos egressos empregados na área.

O agravante das condições do trabalho desses jovens, conforme o Secretário do Desenvolvimento e Trabalho de São Paulo, Márcio Pochmann (SEADE; DIEESE, 1996), é que o trabalho juvenil é o mais atingido pelos postos de trabalho precário, aquele que não oferece estabilidade, em que a renda é baixa, reservando aos jovens a parcela mais insegura do mercado de trabalho, no qual as regras de contratação são mais flexíveis. De um lado, as políticas públicas conduzem à precariedade do trabalho juvenil e, de outro, à adoção da ideologia da responsabilidade individual no desempenho pessoal, o que coloca o indivíduo como principal culpado por não possuir a qualificação necessária para o posto de trabalho.

A pesquisa revelou que os salários dos que trabalhavam se concentravam na faixa de um a três salários mínimos, com 70% formalmente registrados em carteira, o que corroborou as afirmações feitas sobre a precariedade do trabalho juvenil. As empresas com até 35 funcionários respondiam por 60% dos que estavam empregados, portanto podemos inferir que uma parte dos egressos do CPDB conseguiu se empregar em pequenas empresas. Estas, via de regra, não dispunham de aparatos para

um treinamento específico de seus funcionários, recorrendo às agências de formação para suprir a necessidade da mão de obra especializada, ou quando estavam na transição para o modelo tecnológico com aquisição de equipamentos computadorizados, sem um preparo da mão de obra existente na empresa.

A preocupação com a situação de emprego dos jovens na pesquisa foi também a do governo, que publicou, em 18 de dezembro de 2001, por meio do Ministério do Trabalho, a Portaria nº 702, que estimulava os programas de aprendizagem para o desenvolvimento de ações de educação profissional, no nível básico, a jovens entre 14 e 18 anos, nas empresas públicas e privadas que contratassem esses jovens nos termos do artigo 430 da CLT e que deveriam proceder à inscrição no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001).

Porém, abrir vagas não significa preenchê-las, porque a população que pretende se beneficiar com esses cursos também tem muitos problemas para se manter neles. Usando as características dos egressos pesquisados, constata-se que são oriundos das camadas populares, de baixo poder aquisitivo e encontram-se em situação de intensa preocupação no que se refere ao transporte, escola pública, formação profissional e “tempo livre” para esporte, lazer, atividades orientadas, cultura etc. Percebemos que esses fatores influenciam diretamente na permanência dos adolescentes nos cursos de profissionalização, ou seja, quando adolescentes a evasão pode chegar a 70% no primeiro ano de curso, se considerarmos um curso com duração de dois anos e meio em média.

Outra dificuldade constatada nesse estudo foi a localização das moradias nos bairros periféricos, chegando a mais de 30 km do CPDB, o que onerava a família em pelo menos quatro conduções diárias e praticamente eliminava o “tempo livre” do adolescente durante os dias úteis da semana. Além disso, a esses adolescentes era imposta uma dupla jornada de estudos, a da escola pública e a da profissionalizante, com um almoço rápido entre elas, quando possível, e 1h30 em média dentro do ônibus, como mencionado.

Em geral, devemos considerar que esses adolescentes vivem em situações adversas e que a maioria das famílias de baixa renda está sujeita a problemas com: alimentação, transporte, saúde, habitação, violência, tráfico etc., o que revela um retrato das preocupações precoces desses adolescentes de baixa renda com situações limites de convivência familiar.

A situação precária de emprego e renda da família do adolescente profissionalizado no CPDB estava delineada nos resultados obtidos na pesquisa, que revelaram uma média geral de 1,1 salário mínimo de renda *per capita* mensal na família e de 0,85 (0,18-3) salário mínimo para uma média de cinco (três a oito) pessoas na moradia para o grupo que trabalhava, enquanto o grupo que não trabalhava teve uma média de 1,13 (0,19-5,75) salário mínimo e quatro (dois a nove) pessoas, representando aproximadamente US\$ 3,00 por dia, valores que o Ministério da Educação, de acordo com relatório de Desenvolvimento da Educação no Brasil, em 1996, já considerava situado abaixo da linha da pobreza (PNUD, 1996).

A condição de emprego dos principais provedores da família desses egressos revelou que 40% dos pais e 25% das mães que trabalhavam possuíam registro na carteira e exerciam funções de baixa remuneração. Essa realidade apontada pelo nosso estudo também foi motivo de preocupação na composição do quadro metodológico para mensurar a condição de emprego que a Fundação Seade e o Dieese realizavam por meio da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), na qual apenas cerca de metade dos trabalhadores era contratada segundo as regras vigentes, tendo acesso às garantias oferecidas pela legislação do trabalho. Todavia, a grande maioria era submetida à alta rotatividade, baixos salários e jornadas de trabalho extensas.

O assalariado sem carteira de trabalho assinada e o trabalho autônomo constituíam parte expressiva do conjunto de ocupados, cuja precariedade de inserção decorria da falta de acesso ao contrato de trabalho padrão, da continuidade da relação de trabalho e da instabilidade de rendimentos. A elaboração da pesquisa da PED (SEADE; DIEESE, 2001) considerou os comportamentos típicos de um mercado pouco estruturado, com grande disponibilidade de mão de obra, dinamizado por uma estrutura produtiva marcada por grandes diferenças entre as empresas (tamanho, tecnologia, participação no mercado etc.). A PED classificou, por meio da População em Idade Ativa (PIA), crianças ou adolescentes de 10 a 16 anos, segmento com idade inferior à legalmente estipulada como mínima para trabalhar no país. Embora tenha tido pouco efeito quantitativo sobre os indicadores globais, a inclusão desse segmento decorreu da consideração que a presença dessa parcela populacional no mercado de trabalho foi resultado da própria realidade social do país.

Ademais, outro fator que poderia inviabilizar o curso profissional seria a defasagem escolar, a qual alcançou, entre os pesquisados, índices de

85%, mas não representou impedimento na continuação da vida acadêmica do egresso e, concomitantemente, não interferiu na formação profissional mais específica dos cursos de profissionalização do CPDB, vistas as médias finais (7,4 para o grupo que trabalhava e 5,3 para o grupo que não trabalhava). A totalidade dos alunos, ao sair do CPDB, estava estudando, com a frequência na escola pública diretamente ligada às exigências de matrícula do aluno no curso profissional. Entretanto, no ano seguinte, livres da exigência em continuar estudando, 93% não pararam. E quando checamos a possibilidade de continuidade dos estudos acadêmicos em níveis superiores, esta foi manifestada em mais de 85% das respostas dos egressos, que vislumbravam fazer cursos em áreas afins como automação e controle, mecatrônica, engenharia mecânica, entre outras.

Certamente, a profissionalização foi um dos instrumentos que colocaram o adolescente não só em contato com o mundo do trabalho, mas também abrindo um novo horizonte de superação das dificuldades acadêmicas, criando, inclusive, a possibilidade de realizar o curso superior, possibilidade esta limitada na condição financeira do entrevistado.

No discurso dos órgãos governamentais, a recusa a uma visão dicotômica entre educação básica e profissional não implica, entretanto, sobreposição ou substituição de uma pela outra, especialmente da primeira pela segunda. Enquanto a educação básica, entendida como escolaridade de 1º e 2º graus, insere-se entre os direitos universais do cidadão, a educação profissional, de modo complementar e integrado a esta, deve ser entendida como processo, com começo, meio e fim a cada momento. Para tanto, é preciso restabelecer seu foco na inscrição social do sujeito, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se integrar em um mercado de trabalho em constante mutação (SALM; FOGAÇA, 1995).

A dicotomia não se encerra apenas na esfera pedagógica, uma vez que a educação profissional privada foi responsável por 75% do total de matrículas no ano de 2000, estando sujeitas às leis de mercado (INEP, 2000). O Censo da Educação Profissional de 1999 apontava o aumento do interesse da iniciativa privada por essa modalidade de ensino, talvez incitados pela falta de regulamentação curricular na educação profissional básica, que possibilitava a abertura indiscriminada de cursos livres, cujos objetivos eram desde a filantropia até a exploração da educação para a obtenção de lucro.

Essa “qualificação profissional” não regulamentada atrai, principalmente, a classe trabalhadora de baixa renda, invariavelmente mediante um ônus financeiro, pois escolas públicas ou privadas de formação profissional com gratuidade integral em Campinas tinham uma demanda reprimida em relação às vagas, a exemplo do CPDB, que, no ano de 2001, registrou 750 inscrições para 240 vagas.

A qualificação profissional para o trabalho exige uma estratégia integrada às necessidades da empresa, aos interesses dos trabalhadores e da própria sociedade, bem como deve ser construída mediante a articulação e parceria entre os vários atores sociais: governo, empresas, trabalhadores, educadores, de modo a beneficiar não apenas setores modernos da economia, mas toda a sociedade. Tal construção passa, desde logo, pelo repensar da educação, geral e profissional, no plano conceitual, pedagógico e de gestão.

Diante da crescente difusão de um novo perfil de competências no mercado de trabalho, começa a perder sentido a dicotomia “educação-formação profissional” e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional. Trabalho e cidadania, competência e consciência não podem ser vistos como dimensões distintas, mas reclamam desenvolvimento integral do indivíduo que, ao mesmo tempo, é trabalhador e cidadão, competente e consciente.

No entanto, Saviani (1998, p. 105) aponta a contradição entre o discurso oficial e a efetivação da política educacional por meio das metas para a educação profissional básica. O autor coloca a possibilidade de se deslocar a universalização do ensino formal para o campo da educação profissional que deveria compor a educação como um todo, e não substituí-la, muito na contramão do que o próprio governo discursa sobre o novo perfil do profissional.

Saviani (1998) apresenta também as metas do MEC para a formação profissional, das quais salientamos as que apresentam uma composição explícita da dualidade escolar. 1) estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações entre as agências governamentais e a iniciativa privada, a fim de orientar a política educacional, para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho; 2) mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, oferecendo cursos básicos nessa modalidade de educação, independentemente do nível de escolarização, destinados

a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho; 3) integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permita aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.

Sabemos que as práticas educacionais são permeadas, historicamente, pelas contradições, ambiguidades e descontinuidades, o que levou a desenvolver, ainda hoje na prática da profissionalização, um atendimento quase que exclusivo das camadas populares nesse segmento da educação brasileira. Trata-se de um sistema pouco atraente para as classes mais privilegiadas, pois somente a educação profissional básica ou de nível médio não oferece os requisitos para a continuidade dos estudos em níveis superiores.

Se o sistema de educação formal destinado aos filhos dos trabalhadores não cumpre com sua função, levando ao distanciamento das classes sociais e acobertando as desigualdades, podemos inferir que, dentro das propostas de qualificação profissional existentes, são reproduzidos os mesmos modelos da escola formal, estabelecendo diversos níveis de qualificação profissional, o que gera dentro da própria faixa de pobreza um escalonamento qualitativo na formação profissional de cada indivíduo.

Notadamente, a história revela que a cada decreto ou lei referente ao ensino formal são também incluídas determinações relativas ao ensino profissional. E é no bojo dessas normas que encontramos a discriminação e o caráter de classes que são inerentes das políticas educacionais no país. O Brasil teve seu processo de desenvolvimento orientado por um paradigma relativamente pouco exigente em escolaridade e qualificação profissional. Esse quadro começou a mudar nos anos de 1980, à medida que as pressões por maior flexibilidade, qualidade e produtividade, gestadas no plano interno e externo, passaram a exigir competências e capacidades de aprendizado da empresa como um todo, incluindo os trabalhadores.

Com isso, finalizamos que, para adolescentes de baixo poder aquisitivo, a formação profissional pode ser fundamental como ferramenta na formação do cidadão e na formação de valores da mesma maneira que o esporte, que atividades complementares ao ensino formal como desenho, arte, teatro, música, entre outras. Enfim, a pesquisa qualitativa e quantitativa revelou a fortíssima influência do ensino profissionalizante no cotidiano de todos os pesquisados, inclusive nos egressos, que “pareciam” não estar utilizando a teoria ou prática desenvolvida no curso porque não estavam trabalhando ou não estavam na área. Todavia, houve certa una-

nimidade em descobrir que a convivência na escola, a disciplina, o companheirismo nas dificuldades e na busca de soluções marcaram favoravelmente todos os que responderam à pesquisa. Esse benefício transcendeu a própria aprendizagem do curso profissionalizante, ou seja, demonstrou que o adolescente precisa estar ativo, sob orientação e com todos os direitos de qualquer cidadão para formar uma sociedade digna e justa.

## Considerações finais

A educação profissional para ser efetiva não pode prescindir de uma ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o trabalhador saiba “fazer”; é preciso também “conhecer”, “saber aprender” e, acima de tudo, “aprender a aprender”, o que invariavelmente depende do tempo de formação de cada indivíduo, mas certamente o apressamento da formação em nada contribuirá para o desenvolvimento pessoal do jovem e ou adolescente.

Existe uma diferença abissal entre as condições objetivas das práticas educativas na educação profissional e suas formulações idealizadas na lei. O CPDB continua pautando seu trabalho na promoção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam escolas públicas. No entanto, a mudança de educação profissional de nível básico para nível técnico impossibilitou o CPDB de realizar ações de discriminação positiva, tais como: aceitar alunos com defasagem escolar e/ou ensino fundamental incompleto. Cabe ressaltar que o maior impacto reside na mudança da organização pedagógica: a de nível básico privilegia as práticas de ofício e saberes tecnológicos, enquanto a de nível técnico privilegia o teórico. As ações educacionais precisam considerar o contexto social e a efetividade da educação profissional com vistas ao primeiro emprego.

Portanto, a educação fundamental e a educação profissional básica em uma perspectiva de desenvolvimento social das camadas mais empobrecidas das áreas de transição e/ou dos bolsões de pobreza se apresentam como uma das poucas alternativas, mas não uma garantia de ascender socialmente por meio da aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades específicas no campo profissional. Nessa ótica, o fator ótimo seria não dicotomizar as ações desses níveis de educação, mas que fossem complementares e concebidas como trabalho educativo, com suas concepções fundadas nas relações sociais.



Recebido em: 05/05/2016  
Revisado pelo autor em: 27/08/2106  
Aprovado para publicação em: 23/09/2016

## Notas

1 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Pesquisador vinculado grupo de pesquisa História da Práxis Educativa Social e Comunitária (HIPE) e do Laboratório de Observações e Estudos Descritos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: miranda.ac@uol.com.br

2 O Sistema S é formado pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST).

3 Declarado “pai e mestre da juventude” pela Igreja, iniciou no ano de 1841, na Itália, um vasto movimento voltado ao apoio, à educação e à evangelização de adolescentes e jovens que viviam [...] na cidade de Turim (RSB-SOCIAL, 2016).

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 1999**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/4842768f-bf96-473f-92de-ce5aa2753fad>>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 702, de 18 de dezembro de 2001. Estabelece normas para avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, e que se proponham a desenvolver programas de aprendizagem nos termos do art. 430 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Ministério do Trabalho e Emprego. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1, p. 9. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.237, de 20 de julho de 2010. Regulamenta a Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social para obtenção da isenção das contribuições para a seguridade social, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7237.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7237.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei no 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV);

constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei no 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis no 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e no 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 out. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 13 jan 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRÍGIDO, Raimundo Vossio. Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2001.

EVANGELISTA, Francisco; CARO, Sueli Maria Pessagno; MIRANDA, Antônio Carlos. A educação salesiana e a educação sociocomunitária no enfrentamento da exclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 134-146, set. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641932>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal, os registros e a oralidade. **Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 38, p. 169-182, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/803/674>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação profissional: resultados 1999**. Brasília: INEP, 2000.

MIRANDA, Antonio Carlos. **A importância do ensino profissionalizante básico para adolescentes de baixo poder aquisitivo, diante das novas exigências do mercado de trabalho**. 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002,

MIRANDA, Antonio Carlos; GROPPPO, Luís Antonio. Juventude, trabalho e ensino técnico no Brasil contemporâneo: algumas considerações. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques da; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. Vol. 4. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996**. Brasília: IPEA; PNUD, 1996.

RICCI, Rudá. O primeiro emprego. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001.

RSB-SOCIAL - Rede Salesiana Brasil de Ação Social. **Sobre a RSB-Social**. Disponível em: <<http://dataresas.resas.org.br/Noticias/noticia.php?id=17>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

SALM, Claudio; FOGAÇA, Azuete. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

SEADE; DIEESE. **Elementos para compreender a controvérsia sobre as taxas de desemprego no Brasil**. São Paulo: SEADE; DIEESE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED)**. São Paulo: SEADE; DIEESE, 2001.

# O movimento da responsabilidade social empresarial: uma análise crítico-reflexiva das relações empresas e comunidades

---

KARINA DONIZETE MARTINS<sup>1</sup>

---

## Resumo

O movimento da responsabilidade social é um fenômeno recente e em ascensão na sociedade brasileira. As empresas que participam desse movimento ampliam suas missões, intervindo na sociedade em três eixos básicos: econômico, ambiental e social. A intervenção na área social vem causando polêmica entre os atores e pensadores sociais quanto à práxis das ações. Este estudo discute a ação de responsabilidade social empresarial na sua relação com a comunidade. O principal objetivo é suscitar reflexões sobre o relacionamento empresarial com a responsabilidade social, tendo como foco principal o conceito de relacionamento com a comunidade. O estudo aponta que o movimento da responsabilidade social empresarial, coligado às comunidades, é uma tendência que passa pela compreensão do que seja a responsabilidade social empresarial aos acionistas e dirigentes das empresas, e a vinculação deles ao grau de investimento estratégico em tempo, recursos e discernimento na contratação de profissionais para intervenção na área social.

Palavras-chave: Responsabilidade social. Comunidade. Empresa privada. Política social.

## Abstract

The social responsibility movement is a recent and rising phenomenon in Brazilian society. The companies that participate in this movement broaden their missions, intervening in society in three basic axes: economic, environmental and social. The intervention in the social area has been causing controversy among actors and social thinkers regarding the praxis of actions. This paper discusses the action of corporate social responsibility in its relationship with the community. The main objective

is to stimulate reflections about which is the relationship between private corporations and social responsibility, having as main focus the concept of relationship with the community. The paper points out that the movement of corporate social responsibility, related to communities, is a trend. Which involves the understanding of corporate social responsibility to shareholders and managers of companies, and their linkage to the degree of strategic investment in time, resources and discernment in the hiring of professionals for intervention in the social area.

Keywords: Social responsibility. Community. Private company. Social policy.

## Resumen

El movimiento de la responsabilidad social es un fenómeno reciente y en ascenso en la sociedad brasileña. Las empresas que participan en este movimiento amplían sus misiones, interviniendo en la sociedad en tres ejes básicos: económico, ambiental y social. La intervención en el área social viene causando polémica entre los actores y pensadores sociales en cuanto a la praxis de las acciones. Este estudio discute la acción de responsabilidad social empresarial en su relación con la comunidad. El principal objetivo es suscitar reflexiones sobre cuál relacionamiento empresarial con la responsabilidad social, teniendo como eje principal el concepto de relación con la comunidad. El estudio apunta que el movimiento de la responsabilidad social empresarial, conectado a las comunidades, es una tendencia. Que pasa por la comprensión de lo que sea la responsabilidad social empresarial a los accionistas y dirigentes de las empresas, y la vinculación de éstos al grado de inversión estratégica en tiempo, recursos y discernimiento en la contratación de profesionales para intervención en el área social.

Palabras clave: Responsabilidad social. Comunidad. Compañía privada. Política social.

## Introdução

As organizações possuem um papel visceral na sociedade ocidental. Se analisarmos atentamente, a sociedade produtiva é constituída por pessoas jurídicas, sejam elas de direito público, privado ou mistas (organizações da sociedade civil de interesse público) chamadas de Terceiro Setor ou também denominadas “sem fins lucrativos”.

Historicamente, a natureza das empresas tem mudado, pois o capitalismo também o tem, e este artigo se atenta a uma transformação específica: aquela do relacionamento das empresas com as comunidades em que estão inseridas, mais direta ou indiretamente. Essa transformação teve seus

vestígios iniciais por volta de meados do século passado, em 1950, nos Estados Unidos. E aqui, no Brasil, vem ganhando corpo e espaço desde 1988, entrando na pauta de assuntos relevantes e estratégicos das empresas. Esse movimento desencadeia uma transformação bem mais profunda do que parece à primeira vista, porque questiona os valores e princípios éticos nos quais estão fundamentados os negócios das empresas/organizações.

Esse movimento é conhecido no Brasil como responsabilidade social empresarial (RSE). Ele se fundamenta no reconhecimento de que o impacto dos negócios das empresas vai muito além do foco econômico, abrangendo a sociedade em sua totalidade, nas dimensões, sociais, políticas, ambientais e éticas, procurando sensibilizar as empresas para que se comprometam a agir na intenção de propiciar um movimento contínuo de não agressão (ou da menor agressão possível) à sociedade, conciliando crescimento econômico e tecnológico às preocupações globais em favor do crescimento e desenvolvimento humano sustentável.

A RSE é considerada pelo Instituto Ethos (2003) como uma questão de sobrevivência sustentável das empresas, no longo prazo, o que implica que as empresas só terão sucesso e sustentabilidade se seus funcionários, fornecedores, clientes, e comunidades estiverem envolvidos com formas éticas de fazer negócios. No entanto, a responsabilidade social também é confundida, de maneira reducionista, como sendo simplesmente a ação social ou filantrópica da empresa, mas ambas são formas de ações distintas, como será explicitado, embora os termos venham sendo utilizados de forma indistinta.

Analisando sinteticamente, a ação de responsabilidade social pode ser vista como resultando da composição de quatro vertentes: ações de preservação ambientais, ações sociais, integração dessas ações com os objetivos econômicos da empresa (o que pode envolver a filantropia) e as relações éticas das empresas com os seus diversos públicos. Equacionar essas vertentes e ser viável economicamente é um dos grandes desafios da gestão administrativa da atualidade.

A vertente da ação social da responsabilidade social é o foco deste artigo. A preocupação da empresa em relação à sociedade, em favor da equidade social, não fazia parte da missão das empresas até recentemente. Nesse sentido, consideramos pertinente conhecer qual é esse novo papel que a empresa se atribui diante das suas novas responsabilidades assumidas, aí implicadas.

Intrigou-nos a declaração de Dipak C. Jain<sup>2</sup>, reitor da escola de negócios Kellog, da Universidade Northwestern dos Estados Unidos, que possui entre seus cursos um denominado “bussiness and its social environment” (negócios e seu meio social). Jain (*apud* VOCÊ S.A., 2003, p. 64) afirmou que:

[...] o motivo de se estudar o papel social das empresas está na crença de que as corporações de hoje e do futuro vão substituir os estados como principal agente de mudança social e política do mundo e que os negócios estão se tornando fonte dominante de mudança social e precisa se sustentar em outros padrões além do desempenho financeiro.

Esse discurso tem sido repetido com certa frequência por pessoas ligadas a grandes empresas e propagado na mídia. Se o Estado mínimo defendido pelo neoliberalismo é uma solução para países europeus e para os Estados Unidos, onde o povo tem um histórico de lutas e conquistas consolidadas das políticas sociais, não é possível dizer o mesmo do Brasil.

O Brasil apenas começou, depois de 1988, a dar seus primeiros passos quanto aos direitos dos cidadãos e abrir os canais para uma administração democrática e participativa. Dessa forma, as reflexões sobre as “reponsabilidades” que as organizações empresariais esperam/pretendem assumir para o bem-estar social devem, obrigatoriamente, passar pelo conhecimento histórico político e social brasileiro, das direções das demandas sociais e das políticas sociais da atualidade. Isso é primordial para se traçar um rumo nessa importante problemática, se almejamos visar à dignidade e à equidade social.

O objetivo da discussão em tela é, assim, suscitar reflexões sobre qual a visão de futuro das organizações empresariais aqui pesquisadas em relação ao como perspectivam e pretendem atender aos pressupostos da RSE. Qual é o seu envolvimento com essa questão, tendo como foco principal o conceito de relacionamento da empresa com a comunidade? Partimos da hipótese de que as empresas desempenham, efetivamente, um papel social.

Contudo, conhecer e debater qual seria esse papel e como ele se vincula ao movimento da RSE é essencial. Porém, não acreditamos que ele venha em substituição àquele do Estado, em se pensando na qualidade



do bem-estar social. O Estado, a sociedade civil e as empresas devem trabalhar juntos, em corresponsabilidade, para construir um país melhor para todos. Esse é, sem dúvida, o maior desafio que nos está posto.

Apesar da RSE ser uma questão bastante nova, existe material consistente e de qualidade sobre o tema abordado. Publicações intensificaram na última década, até o momento, e tratam das intervenções das empresas na comunidade<sup>3</sup>. Destacamos aqui “Terceiro Setor e questão social, crítica ao padrão emergente de intervenção social”, de Carlos Montañó (2002), “Necessidades humanas”, de Potyara Pereira (2002), e “Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil”, de Maria Célia Paoli (2002), entre outros, nos quais nos fundamentamos para levantar as inquietações do setor social quanto à metodologia das intervenções das empresas na área social.

Esperamos que a discussão aqui relatada possa oferecer alguma contribuição sobre esse tema, podendo interessar aos profissionais com atribuições de desenvolver a responsabilidade social em organizações, assistentes sociais – que são justamente os profissionais da promoção social e seriam essenciais para esta discussão e que não têm participado da forma como poderiam nessa questão –, estudantes de serviço social, que queiram conhecer a área, outros profissionais e/ou público interessado em saber mais a respeito desse tema fascinante.

A problemática da responsabilidade social envolve grupos diferentes da sociedade, mundos que, às vezes, estão distantes uns dos outros, mas que compartilham uma mesma constituição da realidade social. E, por isso mesmo, existe a necessidade de diálogos e composições para que todos se conheçam melhor, em termos de posições, concepções, anseios e necessidades diante dessa constituição. Por meio do reconhecimento do outro em si mesmo, as diferenças podem diminuir, e, quem sabe, isso seja o início do desenvolvimento de relações que frutifiquem na direção de viver em um mundo mais humano e digno.

A argumentação deste artigo está assim organizada: em uma primeira parte, tratamos do conceito de RSE; em uma segunda parte, abordarmos concepções e conceitos de políticas públicas; na última parte, buscamos a articulação entre os conceitos anteriormente abordados, construindo pontes entre RSE e políticas públicas e analisando criticamente essa relação.

## O movimento da responsabilidade social empresarial

O movimento da RSE, quando pensado em sua face mais humanizadora, mostra-se como uma tentativa de resposta solidária e comprometida, dentro do limite economicamente viável dos negócios da empresa, em relação à “questão social”, incluindo aquela ambiental, articulada com todas as outras partes envolvidas no negócio. A RSE, nesse sentido, deve ser entendida como a capacidade que a empresa possui para gerir as suas relações com seus stakeholders<sup>4</sup> – todos aqueles que são, direta ou indiretamente, impactados pelo negócio. Os principais stakeholders são genericamente classificados como: fornecedores, clientes, colaboradores/funcionários, acionistas, comunidade, governo e sociedade, meio ambiente.

A filosofia que envolve os stakeholders relaciona a qualidade das relações que a empresa desenvolve com todos os atores envolvidos ou impactados, visando à sustentabilidade da empresa. Pressupõe que quanto melhor a qualidade da articulação da empresa com os seus diversos públicos, mais interativa, proativa e integrada estará a empresa com a sociedade e, portanto, mais sustentável tende a ser o seu negócio. Essa afirmação deixa claro que, embora a RSE possa expressar-se como uma forma de manifestação do cuidado da empresa com a sociedade na qual está inserida, continua a haver – pois essa é a natureza das organizações empresariais na sociedade capitalista – a preocupação com o lucro. Com a alteração de que não se trata mais, em tempos de modificação das formas assumidas pelo capital, do lucro diretamente vinculado à entrada de dinheiro, mas que se converte na valorização da marca, na configuração mesma das pessoas aos valores e concepções incorporados e difundidos pelas empresas, acaba-se redundando em ganhos financeiros e em poder social.

Existem críticas contundentes quanto à qualidade da administração setorializada dos stakeholders. Borger (2001, p. 62) aponta a inquietação dos agentes sociais, que interagem com a empresa, quanto à análise qualitativa da relação com ela, considerando-a meramente descritiva do ponto de vista gerencial. Já na opinião de outros pesquisadores e gestores, como aqueles do Instituto Ethos, a gestão com vistas à responsabilidade social é um processo novo, que está em vias de construção. O Instituto Ethos (2014, p. 10), nessa perspectiva, assume como sua missão “mobilizar, sensibilizar e ajudar empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável a fim de torná-las parceiras na construção de uma sociedade

sustentável e justa”. E, complementamos, orientada pela visão de que a incorporação de objetivos sociais e ambientais aos objetivos econômicos das empresas é parte indispensável do modelo de desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

O conceito de RSE requer, de acordo com a citação anterior, como premissa para sua aplicabilidade, um novo conceito de gestão empresarial e, assim, um outro modelo mental das relações sociais, econômicas e políticas. O fato de abranger múltiplas dimensões faz com que esse conceito seja associado a uma abordagem sistêmica, focada na qualidade das relações que a empresa desenvolve com seus stakeholders. As relações de confiança e de ética fortalecem a imagem da empresa. O pano de fundo aqui é o desenvolvimento do respeito e da dignidade das relações em toda a cadeia produtiva da empresa, disseminadas por meio da missão, valores e crenças, e efetivadas pelas ações implementadas que visam à melhoria contínua da qualidade de vida de todas as partes envolvidas nos negócios da empresa. O grande desafio é como isso se concilia com a essência das organizações empresariais, que têm por razão de ser o próprio enriquecimento.

## **Histórico do conceito de responsabilidade social empresarial**

O século XX foi um período de várias e profundas transformações tecnológicas, descobertas e inovações em todas as áreas do saber. Esse contexto trouxe consigo novas formas de relação dos modos de produção com a sociedade, refletindo-se nas relações sociais, em todas as suas instâncias.

As principais preocupações associadas às empresas em suas relações com a sociedade limitavam-se aos direitos trabalhistas, tais como benefícios e encargos. Mas, aos poucos, essas preocupações foram migrando para inquietações externas à empresa, como a preservação do meio ambiente, e para aquelas referentes ao posicionamento ético da empresa quanto às questões da conjuntura social. Levando em consideração o poder de influência das empresas sobre a sociedade, inicia-se um movimento mais exigente por parte da sociedade civil para que as organizações empresariais se posicionem e intervenham de forma responsável na sociedade.

Na década de 1950, apareceu formalmente, pela primeira vez na literatura científica dos Estados Unidos e Europa, uma preocupação por parte dos pesquisadores quanto à irresponsabilidade das empresas em re-

lação aos seus impactos na sociedade. E, embora houvesse aqueles que enfaticamente defendiam estritamente a visão da racionalidade técnica-instrumental, voltada ao fortalecimento do grande capital, a “questão social” estava cada vez mais presente nos embates do cotidiano. Algumas dessas questões são lembradas por Borger (2001, p. 39): “Pobreza, desemprego, relações raciais, desenvolvimento, crescimento econômico, distribuição de renda, poluição, [...] movimentos ambientais, preocupação com a segurança no trabalho [...]”.

Sobretudo a questão sobre qual seriam os limites da RSE continuou gerando muitas discussões. Carroll (1979) desenvolveu uma pirâmide para a explicitação de quais seriam os elementos da responsabilidade social corporativa, separando-a em quatro etapas. Na etapa da base, a primeira seria a responsabilidade econômica, aquela que a empresa necessita ter para se manter no negócio e gerar lucros financeiros para sua sobrevivência e de todos aqueles que dela dependem. A segunda seria a responsabilidade legal: obedecer às questões legais da sociedade em que está inserida a empresa. A terceira seria a responsabilidade ética, respeitar os direitos dos outros – da comunidade interna e externa à empresa. A quarta seria as responsabilidades filantrópicas, como ser uma empresa cidadã. Embora o autor não discutisse o que significaria isso, para Borger (2001, p. 42): “essas expectativas ficam por conta do julgamento individual dos gestores da corporação”.

O conceito de responsabilidade social foi tomando forma com o passar das décadas e com a intensificação das exigências da sociedade; assim, foi ganhando outros nomes, como cidadania empresarial. Essa transformação decorre da constatação de que os agentes econômicos não atuam em um vazio, mas sim em um sistema global, que pode se tornar também insustentável – e, assim, prejudicial – para a continuidade mesma da empresa. Dessa forma, ao procurar a eficiência da empresa e buscar o máximo retorno sobre o capital em benefício dos acionistas, os gestores perceberam a importância de também levar em conta as dimensões sociais, ambiental e ética das suas atividades. O conceito se enquadra em um objetivo maior: o de criar condições propícias a uma organização mais ética e pluralista, que pensa a economia e a sociedade como um todo e que precisa ser mantido em equilíbrio. A empresa cidadã passa a ser aquela cuja missão reconhece explicitamente que seu objetivo não se restringe à maximização do lucro para os acionistas majoritários, como pregava Milton Friedman na década de 1970.

Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002), não é possível haver desenvolvimento econômico sustentável sem que haja concomitantemente o desenvolvimento social. Nesse documento, a sustentabilidade é definida como um processo de esforço social na intenção de satisfazer, equitativamente, as necessidades das gerações atuais, sem limitar o potencial para satisfazer as necessidades das futuras gerações. E nos remete às questões fundamentais da preservação ambiental e de um uso mais racional de recursos naturais não renováveis. Passamos, a seguir, a apresentar a discussão das políticas sociais brasileiras.

## O surgimento das políticas sociais: breve esboço histórico

*“A política é a atividade humana central,  
o meio através do qual a consciência  
individual é colocada em contato com  
o mundo social e material, em todas  
as suas formas”.*

Hobsbawn (2011)

A discussão das políticas sociais é um processo abrangente, que envolve também outras questões, como aquelas econômicas, do direito do cidadão, da cidadania e do Estado. A determinação das diretrizes das políticas envolve, de forma orgânica, a articulação conflitante dos interesses dos diferentes grupos sociais, sejam eles o Estado, a classe dominante e a sociedade civil, na construção e organização contínua da infra e superestruturas dessa sociedade, com a cultura, os valores e a consciência política das classes como peças-chave para a determinação do rumo que ela tomará (CLASTRES, 2003).

As políticas sociais, assim, não existem por si só, mas dentro de um contexto econômico, social e político. Elas são mecanismos dos quais o Estado se utiliza para a intervenção e a regulação dos impactos causados na sociedade, frutos dos modos de produção. Por esse motivo, as políticas sociais representam o retrato das ações do Estado em relação à sociedade, e o conjunto dessas políticas mostra a qualidade da atenção que o Estado presta ao tecido social no que se refere à organização e à articulação voltadas às garantias básicas da dignidade humana e ao grau de importância e valor que essa questão representa em uma dada sociedade.

Esse é o palco em que as forças de interesses se materializam e se conflitam, evidenciando aquelas hegemônicas. A resultante desse conflito pode ser considerada como uma síntese da “gestão da sociedade”, que será colocada em prática de forma coercitiva ou passiva, dependendo da dinâmica social. Hegemonia, no conceito proposto por Gramsci, significa “[...] o domínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil” (CARNOY, 2001, p. 93). Gramsci procurava compreender qual o mecanismo que fazia a maior parte da população, composta por pobres em condição de vulnerabilidade social, a quem intitulava de dominados, aceitar passivamente a ideologia, as regras e o *modus vivendi* de uma classe dominante, formada por uma parcela mínima da população.

A primeira referência histórica sobre a regulação social tem seu cerne na Inglaterra, em 1601, com a instituição da “Poor Law”(Lei dos Pobres), pela rainha Elizabeth I. Essa lei instituiu um sistema de subsídios em dinheiro para ser repassado aos pobres e sofreu diversas modificações até o século XIX. Na Inglaterra, nesse período, a burguesia emergente insuflava movimentos com objetivo de que diminuísse o poder da monarquia, em favor do poder legislativo. Na Alemanha recém-unificada, entre 1883 e 1889, durante o governo de Otto von Bismark, foi criado o sistema de previdência social, com os primeiros programas de seguro obrigatório contra a doença, velhice e invalidez. Seguiram-se legislações semelhantes na Dinamarca (entre 1891 e 1898) e na Bélgica (1893). Na Suíça, o governo federal organizou em 1890 um sistema de seguro nacional. Durante o século XVIII e XIX, o capitalismo evidenciou a desigualdade na acumulação e distribuição do capital, o que propiciou durante o século XIX, por meio dos movimentos sociais, a visibilidade do problema “[...] da relação capital-trabalho sendo chamada de ‘questão social’ ou ‘luta de classes’” (VIEIRA, 1992, p.19).

O Estado só passou a adotar uma atitude intervencionista no século XIX quando as demandas sociais foram crescentes e a sociedade europeia começou a se organizar politicamente de forma mais incisiva. As não conformidades entre o mercado e as necessidades sociais foram o foco da “questão social”. Segundo Telles (2001), a “questão social” não se reduz ao reconhecimento da realidade bruta da pobreza e da miséria. Ela põe em foco a disfunção sempre renovada entre a lógica do mercado e a dinâmica social, entre a ética dos direitos e os imperativos da eficácia econômica entre a ordem legal que promove a pobreza e cidadania. Como afirma Yamamoto (2001, p. 20):

[...] é um amplo processo de privatização da coisa pública: um Estado cada vez mais submetido aos interesses econômicos e políticos dominantes no cenário internacional e nacional, renunciando a dimensões importantes da soberania da nação, em nome dos interesses do grande capital financeiro.

No Brasil, o agravamento da “questão social” é indicado pelo aumento da desigualdade social e pela má distribuição de renda e riqueza. O Relatório sobre a Distribuição da Renda e da Riqueza da População Brasileira (BRASIL, 2016, p. 15), aponta que:

Os números de 2014, declarados pelos contribuintes à RFB em 2015, mostram que o 0,1% mais rico da população brasileira, ou 27 mil pessoas num universo de 27 milhões de declarantes do IRPF, afirmaram possuir R\$ 44,4 bilhões em rendimento bruto tributável e R\$ 159,7 bilhões em rendimento total bruto. Eles possuem 6% da renda bruta e 6% dos bens e direitos líquidos do país. Essa parcela mais abastada também auferiu uma renda 3.101% superior ao rendimento médio dos declarantes de IRPF e possuem uma quantidade de bens e direitos 6.448% superior à média. Já os 5% mais ricos possuem 28% da renda bruta e 28% dos bens e direitos.

O Estado, ao assumir a responsabilidade de regulador da economia e empreender ações sociais, prover benefícios e serviços, de intervir no conflito capital *versus* trabalho, passa a constituir o Estado social dando origem às políticas sociais. A intervenção do Estado na regulação da economia e no bem-estar social, ou seja, o Estado Social, é uma situação de cerca de 200 anos.

E foi durante o século XX que observamos as nuances do seu estabelecimento com mais clareza – nuances que variam de acordo com a filosofia econômica adotada pelas nações, da visão de mundo e de sociedade vigentes – o estabelecimento dos meios de produção, assim como a organização político-administrativa e social.

Toda essa composição do Estado social se relaciona também com a questão da liberdade humana. Temos a frase de Roosevelt, citada por Bobbio (1983, p. 711): “os homens necessitados não são homens livres”. O mesmo autor ainda complementa:

Eles têm pouca liberdade de escolha e são socialmente não livres com relação aos poderosos, do ponto de vista econômico. A liberdade está relacionada não apenas com o objetivo do Bem Estar, mas também com qualquer limitação da liberdade social que seja considerada necessária para alcançá-la (BOBBIO, 1983, p. 711).

A concepção de liberdade econômica, segundo Bobbio (1983, p. 709), tem sua origem na liberdade política, mas “[...] foi ampliada para satisfazer aos anseios de liberdade econômica, de ‘liberdade da necessidade’, de autodeterminação nacional”. O exercício da liberdade, assim, é resultante da apropriação das possibilidades reais e concretas, seguida de uma atitude diante de uma determinada organização social ou sociedade. Nesse sentido, ao exercer a liberdade, exerce-se também a cidadania e a democracia, pois, na vivência do cotidiano, o sujeito se apropria das possibilidades reais e de existência, percebe o que pode ser transformado, propõe novas possibilidades, exercendo a liberdade.

Entendendo cidadania como o exercício da apropriação dos direitos políticos, do resgate da dignidade humana, do autorreconhecimento, como sendo sujeito e protagonista da sua história, cidadão é aquele que participa na construção efetiva dessa sociedade, ou seja, tem papel efetivo nas decisões da sociedade, da qual é parte integrante. O cidadão não apenas está envolvido com a construção da sua sociedade como também na consolidação da garantia dos direitos adquiridos. Como isso se articula com a RSE continuará a ser discutido na sequência da argumentação.

## **As políticas sociais brasileiras**

O desenho das políticas sociais brasileiras segue aquele ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, já traçado. Retomamos o delineamento dessas políticas situando-as ao fim do Estado Novo (1945). Terminada a ditadura do Estado Novo, a Constituição Federal se modificou, em 1946, sob forte influência liberal. Nesse período, a sociedade como um todo passou a coexistir com duas tendências que se contrapunham: uma de aprofundar os direitos sociais conquistados no período anterior e outra de frear e controlar a mobilização e organização emergentes das camadas populares. Logo no início dos anos de 1960, os trabalhadores urbanos e rurais começaram a romper com os mecanismos de controle herdados do



Estado Novo. Isso ocorreu por meio de tentativas de organização autônoma e por reivindicação relativas a uma política social corporativa, tutelada pelo Estado, e desenvolvidas medidas no sentido de frear e silenciar esses movimentos embrionários de organização popular (RICO, 2001).

Nos meandros desse período conflituoso, em termos de políticas sociais, se é que é possível denominá-la assim, destacamos aqui o programa (entidade filantrópica) da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pela então primeira-dama, Darcy Vargas, em 1942. As ações da LBA sempre foram fragmentadas, descontinuadas, personalistas – atendiam a áreas de interesse pessoais, com predominância pela prática assistencialista, benemérita, às obras de caridade.

A LBA era o que se tinha em programa de assistência social no Brasil, até recentemente. Só em 1993 ela foi extinta e, em substituição, foi aprovada a Lei Orgânica da Assistência (LOAS), que regulamentou a Constituição Federal de 1988 e tornou a assistência social responsabilidade do Estado e direito do cidadão. Esse foi um marco na história brasileira, uma vez que a assistência deixou de ser um direito moral ou ético e passou para o campo do direito, da legalidade, com possibilidades concretas da sociedade participar de maneira efetiva da construção das políticas sociais brasileiras. Observamos que o histórico da dependência econômica brasileira influenciou para que as políticas sociais brasileiras nascessem e fossem estabelecidas, até os dias de hoje, como dependentes dos reflexos das políticas econômicas internacionais.

Segundo o modelo classificatório de Estado de Bem-Estar, proposto por Esping-Andersen (1991) e aplicado em diversos países para analisar como os diferentes tipos de ideologias políticas informam os diferentes Estados de Bem-Estar; o Brasil, foi classificado como um misto ou combinação dos seguintes elementos:

- Intervenções públicas tópicas e seletivas: própria de modelos liberais.
- Adoção de medidas autoritárias e desarticuladora dos conflitos sociais: própria de modelos conservadores, como ocorrido na Era Vargas (1930-1945), com a promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas, instituição do salário mínimo, dentre outras. O período militar (1964-1985) foi caracterizado pelo autoritarismo, tecnocracia e burocracia. Foram instituídos, de um lado, os Atos Institucionais (AI, numerados de 1-17 e criados entre 1964-1969), a Lei Falcão (Lei nº 6.339, de 1º de julho de 1976, que limitava a

propaganda política) e o Pacote de Abril (série de medidas legislativas, editadas em abril de 1977, que, entre outras, ordenou o fechamento temporário do Congresso Nacional). Concomitantemente a essas medidas, foram criados o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a política da casa própria, com o Banco Nacional da Habitação, e o Instituto Nacional da Previdência Social (INPS) dando direito à assistência médica apenas aos trabalhadores.

- Estabelecimento de esquemas universais e não contributivos de distribuição de benefícios e serviços, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS) e dos benefícios garantidos pela Lei Orgânica da Assistência (LOAS), característica de países social democratas.

Essas práticas, unidas à conhecida utilização do aparelho público de forma privada pelo grupo político dominante, adotando medidas populistas, paternalistas, clientelistas e de patronagem (favorecimento de alguns, com acesso a bens e recursos, em detrimento daquilo que seria para uso comum), criavam a impressão de que o Estado social incorporava o papel daquele que protege, de cariz virtuosa, que sabe conceder favores e que aparenta ser o proprietário dos organismos e aparelhos públicos, por meio dos quais determina o que será feito, mas que acaba por oprimir a população. Esse tipo concepção de Estado social marcou profundamente as nossas raízes históricas, dificultando a formação de uma consciência política dos cidadãos brasileiros, que acabaram percebendo os serviços públicos como privilégios ou favores, ao invés de direitos que o cidadão brasileiro teria, para gozar de uma vida digna e ser protagonista da sua própria história.

Durante o século XX, avançou-se muito na área dos direitos humanos, em especial depois de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa Declaração passou a ser uma referência às constituições de vários países, como o Brasil.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 foi uma conquista da sociedade brasileira, articulada por várias categorias sociais: “cada artigo da Carta Constitucional foi objeto de muita disputa e negociação entre os blocos de força” (FALEIROS, 2000, p. 48). Essa Constituição inovou em muitos aspectos, em especial ao deixar clara sua opção preferencial pelos direitos humanos e sociais: “A Constituição de 1988 configurou um pacto social que pela primeira vez, apontava para a construção de uma espécie de Estado de Bem- Estar Social” (NETTO *apud* MONTAÑO; 2002, p. 35).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos imprimiu sua presença na nossa Constituição, com a definição, pela primeira vez, dos direitos do cidadão brasileiro. O artigo 6º especifica quais são esses direitos fundamentais: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a moradia, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância, e a assistência aos desamparados”. Esses direitos garantidos permitem que as pessoas exerçam sua humanidade.

A escolha pelo método administrativo democrático e participativo, estabelecendo responsabilidades entre sociedade e Estado na formulação, execução e controles das políticas públicas, por meio de mecanismos de participação, contribui para fazer emergir a consciência política da população brasileira. Isso porque passou a caber aos municípios o estabelecimento dos programas considerados prioritários, adequados às diferentes realidades do país, em conjunto com a sociedade civil organizada, não se excetuando que problemas de maior complexidade devam ter a intervenção e cooperação do Estado com o município.

A implantação do processo descentralizado e participativo prevê leis complementares, que, uma vez estabelecidas, regulamentam e organizam como são articuladas as políticas setoriais, consolidando o avanço da Constituição de 1988. Por meio desses avanços legais, a sociedade civil se mobiliza na conquista dos direitos garantidos nessas leis, como o acesso ao Serviço Único de Saúde (SUS, Lei nº 8.080/90), Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078/90), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), Lei Orgânica da Assistência (LOAS, Lei nº 8.742/93), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), entre outras.

Essas leis preveem a criação de vários mecanismos de participação popular, por meio dos:

- Fundos municipais, estaduais e federais de cada um dos setores da área social, como a assistência, saúde, educação, idoso etc. Esses fundos têm como objetivo assegurar recursos financeiros para a continuidade do programa eleito como prioritário para a região.
- Conselhos de Direito municipais, como da saúde, assistência social, do idoso, do portador de deficiência, da mulher, da criança e do adolescente, entre outros, que compõem a base legal para formulação de políticas sociais nas respectivas áreas com a participação da sociedade civil.

Os Conselhos de Direito são órgãos públicos, mas também o instrumento de participação da sociedade civil. Eles foram sendo criados conjuntamente com a população nos municípios e Estados. Os Conselhos são paritários, já que são compostos por duas partes: metade são trabalhadores dos serviços da área específica, nomeados pelos órgãos governamentais, e a outra metade, representantes da sociedade civil organizada e dos usuários que são eleitos pela população. São, dessa forma, órgãos colegiados, de caráter permanente e deliberativo. Sua função é a de definir a política de cada área, controlar e fiscalizar a sua execução, inclusive nos aspectos financeiros. Nesse sentido, a sociedade civil adquire condições concretas de regular o papel do Estado social, por estar garantida em lei a sua participação na construção da política social da sua comunidade e região (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 64).

Esses avanços vêm sendo fundamentais para uma tomada de consciência política em nosso país, oportunizando a prática da cidadania, e demonstram uma clara mudança na forma de conduzir as políticas de assistência, educação e saúde, principalmente.

Apesar de todos esses direitos estarem garantidos na Constituição Federal, tornando o Brasil um Estado de direito, ainda há muitos obstáculos a serem superados para que a cidadania plena, participativa, consciente e responsável seja alcançada no país. Além de todo esse aparato legal ser muito recente – sua existência tem pouco mais de duas décadas –, mecanismos de favorecimento e efetivação da ação política da sociedade civil têm um tempo de maturação mais lento. E, ainda, há que se considerar o (des)equilíbrio de poder vigente, pois há esferas da sociedade que percebem a organização política da população como ameaçadora, no sentido de abalar a estrutura de poder dominante.

## **As relações entre a responsabilidade social empresarial e as políticas públicas**

O movimento da RSE, como já citado, é também historicamente recente, como o são as políticas sociais, nessa forma mais promotora da cidadania, em nosso país. Buscando refletir criticamente sobre as relações que podem ser estabelecidas entre os dois temas citados, trazemos, a seguir, uma discussão sobre isso.

Paoli (2002) discute aspectos que têm preocupado atores e pensadores sociais quanto às conquistas adquiridas pela sociedade civil organizada em relação aos seus direitos e sobre o quanto esse movimento da responsabilidade social pode desarticular essas conquistas. Sua preocupação, assim como de outros, está no fato de que a maior parte das ações nominadas como sendo de “RSE” constituiu-se como filantrópicas<sup>5</sup> solidárias e não técnicas, remetendo ao período de políticas como aquelas da LBA. Políticas assistencialistas fazem alguma diferença, mas não resolvem o problema, pois não estão comprometidas com a transformação social, no sentido de desenvolver-se o protagonismo dos sujeitos, alvo das ações sociais. Essas ações, no mais das vezes, estão forçadamente vinculadas à concepção que o empresário, o gestor ou a filosofia empresarial (missão, visão e valores) possuem em relação ao papel do Estado e do Terceiro Setor para a promoção do bem público, bem como a concepção de direitos e cidadania, de valores e princípios morais que regem a sociedade, marcando o design dos diversos programas, projetos ou ações sociais desenvolvidos pelas empresas. E, consideramos que, se tais ações não deixarem transparente, para os grupos-alvo das suas ações, quais são essas concepções, estas não estarão articuladas a um plano estratégico comprometido com a participação democrática desses grupos. Em outras palavras, provavelmente não só não desenvolverão o protagonismo das comunidades envolvidas, mas, possivelmente, poderão desarticular a organização dessa comunidade. Em uma influência negativa, empobrecem tentativas de articulação no campo político quanto à elaboração, implantação e controle de programas sociais, na tentativa de inseri-los como políticas públicas.

Por exemplo, se as empresas, no processo de desenvolvimento de suas ações de responsabilidade social, desconhecem ou ignorarem conceitos e técnicas de atuação (instrumentos e ferramentas adequadas) na comunidade, bem como as políticas sociais, as ações desenvolvidas ocorrerão de forma isolada, superficial, ineficiente e, portanto, não transformadora de realidades sociais, educacionais e econômicas. É preciso defender o protagonismo das comunidades, empoderando-as, apoiando os princípios da LOAS, e agir em conjunto com a própria municipalidade, para elaborar, implementar, controlar e reavaliar as ações sociais, tendo em vista a sistematização delas e inseri-las em políticas públicas.

Os projetos empresariais devem se atentar a esses aspectos. A quem os programas sociais empresariais atendem? Será que, entre a necessidade da empresa em atuar de forma a reforçar a marca do seu produto e também voluntariamente ajudar determinada população, existe a preocupação com a participação emancipatória da população beneficiada? Existe um olhar técnico ou se restringe ao filantropismo? Como são concebidos esses planos e quais as formações dos profissionais envolvidos nessas ações? Qual é a sua perspectiva de cidadania? As respostas a essas questões influenciam e definem o caminho da ação social vinculada à responsabilidade social, indicando que podem tanto surtir efeitos positivos como desastrosos quanto ao empoderamento da população local.

## Considerações finais

O Brasil tem vivido, nas últimas décadas, sob o pensamento neoliberal, que traz nas suas linhas de pensamento econômico o princípio do Estado mínimo<sup>6</sup>. No nosso país, esse pensamento tem sido traduzido em atitudes que têm diminuído a responsabilidade do Estado diante da população.

Como exposto neste artigo, o movimento da RSE, desde finais da década de 1980, traz para pauta das discussões a revisão da responsabilidade do papel das empresas na sociedade. As corporações passaram a dar mais ênfase à qualidade das suas relações com seus diversos públicos, tentando equilibrar a tensão entre a expansão dos seus negócios, o desenvolvimento social e a sustentabilidade. A Constituição de 1988 deixou clara a estrutura de país que a população optou para si: uma sociedade democrática e participativa, na qual o cidadão tem direitos básicos, garantidos em lei, e a forma de usufruir e controlar a efetividade desses direitos, democraticamente garantida. Esses dois movimentos possuem, em nosso entender, um denominador comum: a chamada da responsabilidade do cidadão para participar ativamente do desenho tanto da sociedade atual como daquela que está por vir.

A dimensão principal do artigo aqui feito é a comunidade. O movimento da responsabilidade social se manifesta em inúmeras ações sociais, mostrando que as empresas estão, de alguma forma, sensibilizadas para desempenhar um papel no combate às principais carências sociais. Dessa forma, à medida que essa participação social “evolui é incorporada aos va-

lores da empresa e partilhada com os trabalhadores passando a fazer parte da missão institucional” (IPEA, 2002, s/p).

Nossa reflexão se fundamenta no seguinte ponto: se as ações desenvolvidas pelas empresas forem de caráter assistencialista, não tendo como princípio a visão de transformação estrutural da questão social e a organização social dos grupos e populações atendidas, e se não estiverem ancoradas a uma rede estratégica de ações mais ampla, provavelmente poderão ter um impacto negativo, se pensarmos o desenvolvimento da comunidade onde essas ações são desenvolvidas, no longo prazo. As ações isoladas, ou não articuladas, com os organismos públicos, os Conselhos de Direito, a rede social etc., sugerem que uma das partes, a promotora da ação, no caso as empresas, possa estar assumindo papéis, responsabilidades ou ações que, por princípio, não seriam suas, e sim do Estado. Nesse sentido, essa ação pode ser caracterizada como desarticuladora e implicar em perdas de direitos sociais.

Pode-se estender essa afirmação para a seguinte questão: as ações de responsabilidade social podem remeter à ideia de terceirização de um serviço público? E, se assim for, há risco de uma despolitização dos direitos sociais, de uma desmobilização da organização social, pois, em vez da população reivindicar seus direitos por melhores serviços públicos, recorrerá à assistência prestada pelas empresas?

Observamos também um lado inquietante da questão da responsabilidade social em relação aos profissionais do serviço social. O movimento da responsabilidade social não faz menção se, no seu grupo de atores encarregado de pensar as ações de responsabilidade social, há a presença de um(a) assistente social. Percebe-se que essa categoria pode estar sendo esquecida na área em que ela tem a sua expertise: na questão social! Ponderamos que uma das possibilidades para isso é que não haja clareza, no campo empresarial, da definição do que seria promoção social, questão social, ação social e outros termos derivados. Contudo, sem tal definição, como garantir os objetivos e os princípios que guiam as ações de responsabilidade social?

O movimento da RSE pode ser caracterizado como um movimento de reconceituação do papel da empresa, uma vez que se propõe a rever o impacto das suas ações na sociedade, mensurá-las e adotar políticas para estreitar o relacionamento sociedade/empresas. O fato de as empresas estarem nesse momento revendo seu papel não implica, contudo, em lide-

rarem a promoção de ações de desenvolvimento social, de constituírem-se como corresponsáveis nesse desenvolvimento, no sentido de organização das comunidades. Essa organização envolveria, aliás, a participação e o trabalho conjunto de três partes: sociedade, empresas e Estado. O movimento da responsabilidade social pode sinalizar o início de uma lenta construção de outras relações entre a sociedade, as corporações empresariais e o Estado.

As empresas socialmente responsáveis apresentam o lema “Cada um deve fazer a sua parte”, porém observamos que isso deve ser feito não de forma isolada, mas coletivamente. As empresas possuem condições de agregar valor à discussão tripartite empresas-Estado-sociedade, se estiverem posicionadas em favor do fortalecimento local, do empoderamento da população, trabalhando pela melhoria da coletividade, respeitando as decisões locais sobre o que significa desenvolvimento para as pessoas daquela região ou território.

Tendo em vista que todos devem participar da construção da sociedade, enxergamos um desafio muito mais complexo para a sociedade civil e para as empresas que praticam a responsabilidade social: tornar a participação social efetiva um hábito, a fim de influenciar nas decisões dos programas, projetos e políticas locais, estaduais e federais. Estamos falando em participar, por exemplo, das decisões coletivas em todas as instâncias governamentais como assembleias, fóruns e comissões, bem como na formulação local de planos diretores municipais, dos orçamentos participativos, dos Conselhos de Direitos, reivindicando e acompanhando as políticas locais. Isso seria praticar a cidadania, tanto por parte da população como das empresas.

O movimento da RSE, no que tange à comunidade, nos traz inquietude menos pelos seus princípios, mas pela forma com que o seu desenvolvimento vem sendo definido. Nesse sentido, esperamos que os profissionais envolvidos em ações de responsabilidade social considerem a magnitude dos seus projetos, os impactos positivos e negativos que podem ter sobre as comunidades e que, acima de tudo, tenham o compromisso com a humanização da sociedade e com a equidade social.

Recebido em: 07/06/2016

Revisado pelo autor em: 15/08/2016

Aceito para publicação em: 03/09/2016



## Notas

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (Argentina). Mestre em Educação. Docente nos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR). E-mail: kamartins2000@gmail.com

2 Menção à matéria da Revista Você S.A. de 2003.

3 Levantamento feito no Google Acadêmico com as palavras-chave “responsabilidade social empresarial + ação social + comunidade” indicou 15.300 resultados, entre artigos, anais e livros, no período compreendido entre 2013 e 2016.

4 “A teoria dos stakeholders incorpora a noção de que as corporações têm uma obrigação com os grupos constituintes na sociedade, além dos acionistas e funcionários. O modelo baseia-se na visão sistêmica [...] de empresas e organizações engajadas, ativa ou passivamente, nas relações com as partes interessadas” (BORGER, 2001, p. 54-56).

5 De acordo com o levantamento Ação Social das Empresas, realizado pelo IPEA (2006): “As ações desenvolvidas pelos empresários do Sudeste e Nordeste voltam-se, ainda, para atividades de alimentação (49% e 45%, respectivamente) e de assistência social (39% e 38%, respectivamente). Contudo, a pesquisa verifica um expressivo crescimento das ações nas áreas de educação e saúde. A atuação das empresa na área de educação no Nordeste passou de 13%, em 1999, para 28%, em 2003, e no Sudeste, de 14% para 18% no mesmo período. As ações de saúde tanto no Nordeste (7% em 1999) quanto Sudeste (13% em 1998) passar a envolver 21% das empresas, em 2003”.

6 “A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais” (HISTEDBR, 2016)

## Referências

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2).

BOBBIO, Norberto. **Qual socialismo?** Debate sobre uma alternativa. Tradução de Iza de Salles Freaza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BORGER, Fernanda Gabriela. **Responsabilidade social: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial**. 2001. Tese (Doutorado em Adminis-

tração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, São Paulo, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Receita Federal. **Fazenda divulga Relatório sobre a Distribuição da Renda no Brasil**. Brasília, 10 de maio de 2016.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

CARROLL, Archie. A three-dimensional conceptual model of corporate social performance. **The Academy of Management Review**, v. 4, n. 4, p. 497-505, 1979.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. In: CFESS; ABEPSS (Orgs.). **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo 3. 1. ed. Brasília: Editora da UnB/CEAD, 2000. v. 3, p. 41-56.

HISTEDBR. Glossário. **Estado Mínimo**. Verbetes elaborado Lalo Watanabe Minto. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_estado\\_minimo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2016.

HOBSBAW, Eric. Gramsci. In: \_\_\_\_\_. **How to change the world**: tales of Marx and marxism. London: Little; Brown, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2013/>> Acesso em: 18 fev. 2016.

INSTITUTO ETHOS. **Práticas empresariais de responsabilidade social**: relações entre os princípios do Global Compact e os indicadores Ethos de responsabilidade social. São Paulo: Instituto Ethos, 2003. Disponível em:

<<http://www3.ethos.org.br/cedoc/praticas-empresariais-de-responsabilidade-social-dezembro2003/#.WRJr1GnyvIU>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatos Ethos 2014**. São Paulo: Instituto Ethos, 2014. Disponível em: <[http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/RelatoEthos\\_Indicadores\\_72dpi.pdf](http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/RelatoEthos_Indicadores_72dpi.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Revista Temporalis**, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 2, n. 3, jan./jul. 2001.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim da Pesquisa Ação Social das Empresas**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Ação Social das Empresas. Por região. **Nordeste e Sudeste (Etapa por Questionário)**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2006

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373-418.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Crecimiento económico y equidad; conservación de los recursos naturales y del medio ambiente y desarrollo social, serán las esferas fundamentales del debate**. ONU, Cumbre mundial sobre desarrollo sostenible, 2002.

REVISTA VOCÊ S.A. **Uma nova liderança**. Editora Abril, São Paulo, edição 57, p. 64, mar. 2003

RICO, Elizabeth. **Filantropia empresarial e a gestão de projetos sociais**. 2001. 159p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PUC, São Paulo, 2001.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 49).



# Educação e saúde sociocomunitárias: alinhamentos e proposições

---

JÚLIA PRUDENTE SOFFNER<sup>1</sup>

VINICIUS TEIXEIRA DE PAULA PIGNATTI<sup>2</sup>

MANOEL PEREIRA DA SILVA NETO<sup>3</sup>

---

## Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de investigação científica de cunho qualitativo, fundamentado em levantamento documental e bibliográfico, que analisou as possibilidades de interseção entre a formação e prática dos profissionais de saúde com os conceitos providos pela educação sociocomunitária. Buscou-se verificar os vínculos do atendimento médico comunitário com a educação emancipadora e geradora de oportunidades de qualidade de vida da comunidade. Conclui-se que os princípios da educação sociocomunitária podem ser de grande valor para a atuação do profissional de saúde em ambiente comunitário, gerando a expectativa de que tal conclusão pudesse afetar os planejamentos de disciplinas e as práticas referentes à formação do citado profissional.

Palavras-chave: Educação sociocomunitária. Saúde. Comunidade. Emancipação.

## Abstract

This paper presents the results of a scientific research of qualitative nature, based on a documentary and bibliographical survey, which examined the possibilities of intersection between the formation and practice of the healthcare professional with the concepts provided by the sociocommunitarian education. The study verified possible links of the community medical care with the emancipating education which generates opportunities for quality of life of the community. It is concluded that the principles of sociocommunitarian education can be of great value to the health care professional at community environment, creating

the expectation that such a conclusion could affect the disciplines and practices plans, related to the formation of the quoted professional.

Keywords: Socio-community education. Health. Community. Emancipation.

## Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la investigación científica de carácter cualitativo, basado en el documental y la revisión bibliográfica, que examinó las posibilidades de intersección entre la formación y la práctica de los profesionales sanitarios de los conceptos proporcionados por la educación sociocomunitaria. Hemos tratado de verificar los lazos de la atención médica de la comunidad con emancipatorios oportunidades de educación y de generación de calidad de vida de la comunidad. De ello se desprende que los principios de la educación sociocomunitaria pueden ser de gran valor para el trabajo de los profesionales de la salud en la comunidad, el medio ambiente que genera la expectativa de que una conclusión de este tipo podría afectar a las disciplinas y prácticas de planificación relativas a la formación profesional citado.

Palabras clave: Educación sociocomunitaria. Salud. Comunidad. Emancipación.

## Introdução

Este artigo trata das relações entre a educação e a saúde, considerando as possibilidades que a interface entre esses dois temas oferece em um contexto social e comunitário. O trabalho é importante por levar em conta, de maneira crítica, a visão que normalmente não é considerada na formação de médicos e agentes de saúde, qual seja, a possibilidade de uma educação sociocomunitária a partir das iniciativas providas pelas ações de saúde propriamente ditas. Assumiremos como hipótese de trabalho que a formação e a atuação dos promotores e agentes de saúde deveriam ser consoantes com o papel de um educador sociocomunitário. Como objetivos do trabalho, propomos: a) levantar as características de formação de promotores e agentes de saúde no que tange à saúde de comunidades; b) levantar os indicadores relativos à educação sociocomunitária no que diz respeito ao educador; c) analisar possibilidades de interseção entre as duas áreas, buscando uma síntese de aplicação à saúde da comunidade. Trata-se de trabalho qualitativo, fundamentado em levantamento documental e bibliográfico, apoiado no método dialético de entendimento de contradições entre as expectativas da comunidade e o que é realmente oferecido em termos de formação e atuação dos promotores e agentes de saúde a ela designados<sup>4</sup>.

A revisão de literatura das bases teóricas consultadas diz que o termo “saúde” é definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS *apud* TAPS, 1984, p. 31) como “o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou invalidez”. Para o dicionário Merriam-Webster, “a medicina é a ciência e a arte de diagnosticar, tratar, curar e prevenir a doença, de aliviar a dor e de melhorar e preservar a saúde”. Podemos, contudo, questionar-nos: até que ponto a formação moderna do médico e dos demais agentes de saúde é direcionada para essas definições universais? E de que forma a futura prática desse profissional se preocupará com as questões sociais e comunitárias, e não apenas uma medicina institucionalizada no formato de cooperativas médicas e hospitais ou centros médicos especializados? Até que ponto o aspecto de arte (e não apenas de ciência), de acordo com a segunda definição, pode direcionar a atuação do futuro profissional médico? Notemos que arte tem relação direta com a técnica, já na definição grega da *techné*, o que nos mostra que a medicina pode ser considerada uma tecnologia – e do nosso ponto de vista, uma tecnologia social.

A formação e a prática de saúde, de forma institucionalizada e fundamentada na ciência e na tecnologia, supõem que o médico hodierno não consegue pôr em prática seus conhecimentos nem trabalhar eficientemente fora do ambiente clínico/hospitalar. De forma complementar, a medicina comunitária não pode ser considerada “medicina de gente pobre”. Ela deve ter o mesmo padrão curativo que a medicina institucionalizada, e não apenas o caráter de medicina de massas, de cunho preventivo (TAPS, 1984).

O debate inerente à saúde da comunidade existe desde que o homem se agrupou para viver com seus pares. Esse fato, aliado à constatação de que as comunidades estavam, em geral, afastadas umas das outras, levou à preocupação de como cuidar de seus membros em caso de necessidade médica. Em casos extremos, ainda hoje observáveis em regiões distantes dos grandes centros urbanos (como acontece em muitas populações do interior do Brasil), é comum a própria comunidade ter que arcar com as responsabilidades de atendimento médico e de urgência em situação de emergência. Existe mesmo literatura específica de apoio a tais situações, em que alguns membros da comunidade são capacitados para atendimentos de urgência com o apoio de tais textos (WERNER, 1984). Esses textos são, em geral, editados com o apoio de

organizações internacionais de promoção da saúde, como a Associação Brasileira de Tecnologia Alternativa na Promoção de Saúde (TAPS), The Hesperian Foundation (Estados Unidos) e a Teaching Aids at Low Cost (TALC) da Inglaterra. Interessante notar que os autores dessas obras autorizam cópias e edições a preço de custo – sem lucro –, visando à ampla socialização das informações ali contidas que podem, em casos extremos, salvar vidas.

Werner (1984) apresenta uma lista de características das ações de saúde comunitárias:

- os cuidados de saúde não são apenas direito, mas responsabilidade de cada um;
- a autoajuda, bem orientada, deve ser o objetivo principal de qualquer programa ou atividade no campo da saúde;
- o homem comum que recebe instrução clara e simples consegue prevenir e tratar a maioria dos problemas cotidianos de saúde em sua própria casa – mais cedo e de forma mais econômica;
- os conhecimentos médicos não devem constituir segredo, mas precisam ser livremente acessíveis a todos;
- as pessoas com pouca educação formal merecem tanta confiança quanto aqueles que são muito instruídos. E são igualmente inteligentes;
- os cuidados básicos de saúde não devem ser prestados de forma unidirecional, mas a população deve ser incentivada a participar ativamente.

O autor define o auxiliar de saúde como “[...] qualquer pessoa que participa do trabalho de tornar a sua comunidade um lugar mais sadio para se viver” (WERNER, 1984, p. 1). Assim, podem ser classificados nessa categoria os trabalhadores rurais, os pais e mães, os professores de educação básica e educação de jovens e adultos, os próprios alunos em seus bairros e vilas, as parteiras, e quaisquer outros membros da comunidade que possam ajudar nesse sentido.

Como técnicas de trabalho para o agente comunitário de saúde, o autor propõe:

- a) uma comissão de saúde na comunidade (grupo de pessoas preocupadas com as condições de vida do grupo local);
- b) debates em grupo;



- c) mutirão de trabalho;
- d) cooperativas;
- e) visita às salas de aulas;
- f) reuniões sobre saúde materno-infantil;
- g) visita às casas.

## Comunidade e educação sociocomunitária

Definiremos e caracterizaremos, neste ponto, a educação sociocomunitária – conceito-chave para as propostas deste trabalho. E, na sequência, sua possível relação com a formação e atuação dos agentes e profissionais de saúde.

Para Biddle (1972, p. 88):

As definições sociológicas de comunidade tendem a referir-se à estrutura. Mencionam entidades como reunião de moradores, pequenos povoados [...], bairro, cidade, um ‘sistema social’, ou um complexo metropolitano.

A comunidade seria, então, o sentido do bem comum que uma localidade ou população pode alcançar, por meio do desenvolvimento dela – processo social pelo qual os seres humanos se tornam mais capazes de viver e de controlar aspectos das condições locais que trazem frustração, em um mundo em mudança (BIDDLE, 1972, p. 89). Trata-se, portanto, de processo, e não de área geográfica.

O desenvolvimento de uma comunidade é, assim, um processo educativo. Para o autor, tal educação é mais que o ensino formal, pois focaliza os resultados desse ensino em relação à vida, valores e competências dos membros da comunidade. Nota-se, aqui, um princípio de definição sociocomunitária, a ser detalhada mais adiante.

Já para Hillman (1964, p. 21-22):

A comunidade, como todo agrupamento humano, consiste nas relações entre seres humanos, com tudo mais que representa quanto à diversidade de reações individuais e a forma pela qual se manifesta a interação social. A definição de comunidade deve abranger tanto a variedade de formas físicas quanto sociais.

Para o autor, uma comunidade é um grupo localizado de pessoas, limitado pela interdependência econômica e social delas que lá vivem. Pelo lado econômico, retêm-se as pessoas; pelo social, trabalham-se as ideias, as crenças, as aspirações, o conhecimento e os interesses comuns.

O comunitário pode ser visto, dessa forma, como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais, que podem construir a autonomia, enquanto o societário contemporâneo pode ser entendido como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania.

Podemos, agora, especificar o que entendemos por educação socio-comunitária, foco maior deste estudo. Esta seria a versão educativa que investiga articulações comunitárias, de caráter emancipatório ou instrumentalizado, que se expressam por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais (GOMES, 2008). Em suas origens históricas, teve bases na articulação de uma comunidade civil – no caso religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, o qual promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico. Pode também ser compreendida como a práxis direcionada para a:

[...] problematização das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provoquem transformações sociais intencionadas (GOMES, 2008, p. 7).

A educação sociocomunitária é capaz, portanto, de viabilizar o diálogo entre os diversos elementos de convivência dos sujeitos, potencializando e transformando as ações educativas em emancipatórias.

Nossa concepção de educação sociocomunitária diz respeito às intervenções socioeducativas praticadas por agentes de saúde dirigidas às populações de comunidades específicas, de forma organizada e planejada, buscando – além das questões de saúde – cidadania, autonomia, inclusão social, qualidade de vida, oportunidades e solidariedade, ou seja, suprimindo as necessidades da comunidade. Busca a dinâmica intervencionista, proposta por Paulo Freire no conjunto de sua obra, e não a vertente assistencialista, a qual, infelizmente, é a prática mais comumente encontrada nas ações de intervenção e desenvolvimento comunitário.

Para Martins e Groppo (2010), a educação sociocomunitária busca ser práxis educativa de diferentes sujeitos sociais (quais sejam, escolares e não escolares) – movimentos sociais, ONGs, igrejas, organizações sociais e comunitárias. Seu estudo deve traçar princípios, finalidades, métodos, contradições, limites e possibilidades do fenômeno educativo, dentro do contexto econômico, social, político e cultural em que vivemos, aquele da sociedade capitalista. Essa práxis da educação não formal, como denominada pelos autores, leva a comunidade para dentro da escola ou a articula diretamente com esta (MARTINS; GROPPPO, 2010, p. 2). E, para Freire (1987, p. 38), a práxis “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Transformar o mundo a partir da reflexão e ação é uma práxis educativa necessária. O ato educativo libertador constitui-se em ato de afeto e esperança, dentro de uma ação transformadora. O ser humano deve ser entendido dentro de suas relações com o mundo e no trabalho de transformação desse mesmo mundo. O ser humano deve ser, portanto, um agente de práxis: da ação e da reflexão.

Ainda de acordo com Gomes (2008, p. 7), a educação sociocomunitária seria, portanto, uma “[...] tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nesta primeira visão, ao buscar essa tática a comunidade concretiza sua autonomia”. A educação sociocomunitária está estreitamente articulada à investigação dos processos de construção da autonomia social. Esta é entendida como o processo em que se relacionam os âmbitos econômico, social e cultural e por meio do qual sujeitos históricos se associam e vão produzindo sua identidade como agentes das práticas que lhes dizem respeito na vida cotidiana, tendo como característica principal a capacidade de administrar suas vidas com independência e criticidade, construindo conhecimentos socialmente significativos, entre os quais encontramos os processos educacionais também provocados pelas necessidades históricas, sejam eles formais, não formais ou informais.

## **O sistema oficial de saúde e a comunidade**

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), o Brasil é um país de dimensões continentais e com uma variabilidade imensa de culturas, territórios e desafios. Consequência disso é a resultante atenção básica à saúde, múltipla e plural. Em cada região do país, equipes de tra-

balhadores e gestores desenvolvem, de maneira singular, esse trabalho de saúde mais próximo ao cidadão (sujeito comunitário), às suas necessidades e às características de cada território. Surge aqui a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) e a necessidade de se formarem espaços nos quais os agentes de saúde possam se encontrar, compartilhar experiências e constituir uma rede colaborativa voltada para a melhoria das condições de trabalho e da qualidade da atenção à saúde prestada às comunidades.

As comunidades de práticas, de acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), propõem-se a ser esse espaço vivo, dinâmico, com efetivo valor de uso para o SUS. O projeto consiste de um conjunto de estratégias articuladas em torno de uma proposta principal: a oferta de uma plataforma virtual que possibilite a constituição de comunidades virtuais entre os trabalhadores e gestores da atenção básica das três esferas de governo. O SUS, que prevê a participação da comunidade de forma relevante, desafiante e intrigante, foi concebido para ser um efetivo sistema de promoção e garantia da saúde em todos os seus aspectos e necessidades (promoção, prevenção e recuperação plenas), com força de trabalho multiprofissional.

A participação da comunidade se dá por meio dos conselhos e das conferências de saúde, mais o papel descentralizado dos componentes de cada comunidade, em uma proposta de trabalho fundamentada no tripé educação-mobilização-organização.

De acordo com Carvalho (2007), a participação da comunidade na saúde, preceito constitucional, precisa ser proposta, estimulada e garantida por todos nós, cidadãos, pois é um direito do cidadão pleno, portador de direitos. É extremamente necessário cultivá-la nas questões que dizem respeito ao direito à vida e à saúde. Cidadania e participação da comunidade são motivos recorrentes na Constituição Federal (CF) e determinados no campo da saúde. Para o autor, o conceito pleno de participação comunitária é bem mais amplo que o de apenas fazer o controle social. A participação da comunidade se dá individualmente na relação dos cidadãos com o SUS, em suas ações e serviços, e coletivamente por meio de ações de proposição e controle dentro do Conselho e da Conferência de Saúde.

Para o autor, a visão dos serviços de saúde referente ao cidadão como sendo “apenas um objeto”, e não como sujeito ativo e participante de cada ação de saúde, é pouco recomendável. Assim, uma tríade

de participação da comunidade nos projetos de saúde seria ação-proposição-controle, substituindo o enfoque errado e distorcido de falarmos exclusivamente no controle social. É muito mais que controle: é o engajamento por meio da ação, é o desafio da proposição e o controle dos fatos e feitos. Afinal, existem fundamentos legais da participação da comunidade na saúde:

- CF de 1988: todo poder emana do povo (artigo 1º), participação do trabalhador e do empregador (artigo 10), participação do usuário na administração pública (artigo 37), participação dos trabalhadores, empregadores, aposentados na gestão da seguridade (artigo 194), participação da comunidade (artigo 198).
- Lei Complementar nº 101/2000: participação popular (artigo 48);
- Lei nº 8.142/1990: participação da comunidade na gestão.

Carvalho (2007) sugere, ainda, a educação dos governantes e dos administradores públicos e privados de saúde, dos profissionais de saúde, dos prestadores de serviços de saúde, dos cidadãos usuários e do Ministério Público, do Judiciário, da mídia e outros envolvidos de alguma forma com o processo:

O saber técnico pode ser primordialmente de saúde, mas há que se acoplar o conhecimento da área de educação. Esta associação é necessária. É preciso investir no processo educacional para fazer cada vez mais e melhor a educação em saúde [...] as várias técnicas e momentos educativos têm que ser rediscutidos e usados adequadamente a cada tempo e lugar. Temos persistido na ideia de usar mais os treinamentos presenciais com professores, o que acaba limitando o acesso, pois não se pode tirar os ouvintes, por muito tempo, da missão precíua de prestar atendimento. Os vários meios educativos aí estão, há bastante tempo, esperando que os usemos mais: consulta e leitura (folhetos, revistas, livros), audiovisual, internet e outros meios eletrônicos, consultoria e tutoria à distância (CARVALHO, 2007, p. 194).

O autor sugere parcerias com as universidades e centros técnicos formadores, a fim de se enfrentar o desafio de educação e capacitação de forma adequada. É preciso que o processo de educação seja permanente para a saúde, envolvendo todos os segmentos anteriormente descritos.

## Temas transversais em saúde

Interessante notar que mesmo os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já mostram a importância do ensino de saúde como desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de características de vida. O ensino sobre o funcionamento do corpo humano e sobre as doenças, associadas às boas práticas de higiene, por exemplo, é fundamental para que os alunos, nas especificidades de suas comunidades, possam ter hábitos de vida saudável.

É necessária a educação para a saúde, considerando todas as variáveis envolvidas na formação de hábitos e atitudes, quer no cotidiano escolar, quer fora dele. Por isso, a educação para a saúde é um tema transversal, já que permeia todas as áreas do currículo escolar e faz pontes com o cotidiano vivido pelos sujeitos.

As possibilidades dessa forma de educação, em se pensando nas práticas comunitárias em saúde, favorecem a emergência: de uma comunidade solidária, dotada de justiça social, com grau mais elevado de participação da população nas decisões do poder público; de um ambiente comunitário de promoção da qualidade de vida, que pensa e encaminha as necessidades básicas dos membros de uma comunidade, em termos de saúde, educação e assistência social; e da manutenção da herança cultural dos cuidados com a saúde, pelas trocas e sistematizações de experiências comunitárias nesse campo.

Para os temas transversais (BRASIL, 1997, p. 255):

A promoção da saúde ocorre quando são asseguradas as condições para a vida digna dos cidadãos, e, especificamente, por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde.

É importante que os profissionais que atuam com os temas transversais – profissionais da saúde, da educação e da assistência – conheçam o estado de saúde da comunidade para desencadear medidas de prevenção

de doenças e deficiências, pois muitas delas podem ser evitadas por meio de ações preventivas. Além disso, discutindo com a comunidade é possível se apropriar dos meios para ampliar sua participação nos rumos que a atenção à saúde assume em um determinado local. A atenção integral à saúde se completa, assim, com as medidas curativas e assistenciais de recuperação.

Observamos que os alunos dos cursos de saúde, em suas diferentes especialidades, interagem com populações em situação de risco social e de saúde. Esse fato apresenta relações com as propostas de tecnologias sociais, mas também com as possibilidades da educação sociocomunitária.

São oferecidas curricularmente, de forma geral, disciplinas com foco em “saúde e sociedade”, que tratam de modelos conceituais em saúde para determinação social da doença e promoção da saúde, além de políticas de saúde (SUS) em um enfoque de atenção primária à saúde e atenção básica (BRASIL, 2000b).

Tais disciplinas trabalham também as questões de identificação e análise de problemas de saúde coletiva associadas a estratégias de atenção à saúde, do ponto de vista de elementos socioeconômicos, políticos e culturais, mais as relações entre saúde e sociedade para a oferta de serviços, políticas públicas, controle social e direito de cidadania, elementos essenciais de uma educação sociocomunitária. Tudo dentro dos critérios de formação dos profissionais de saúde.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, o papel de uma educação sociocomunitária, que se faz, como aqui argumentado, como tecnologia social no sistema de saúde comunitária e do ponto de vista da formação do futuro profissional de saúde, tem que considerar:

- a atenção aos problemas de saúde do Brasil precisa passar pelo enfoque social e comunitário, e não apenas pelo modelo clínico-institucional;
- as equipes de saúde devem ser mais educadoras do que curadoras;
- os conhecimentos prévios, levantados com a comunidade, sobre suas dinâmicas e modos de funcionamento, devem ser considerados. Educar é, antes de tudo, ato de solidariedade militante;

- a mudança da relação médico-paciente assistencialista, que não deixa de ser de dominação, o que certamente nos lembra da crítica de Paulo Freire ao papel dominador do educador em relação ao educando, em um processo tradicional de educação. Médico e paciente são sujeitos de um mesmo processo de eliminação dos fatores que condicionam a doença: econômicos, sociais, políticos, físicos, psicológicos e culturais, em dado momento histórico;
- a noção de práxis deve estar presente na prática do profissional de saúde, que se orienta pela teoria recebida em sua formação acadêmica e considera que esta pode mudar positivamente a prática;
- assumir como meta do trabalho do agente de saúde a educação para a saúde, e não apenas a cura das doenças;
- renunciar à vaidade, ao orgulho e à arrogância de quem sabe mais, e passar a uma condição de partilha e socialização de conhecimentos e experiências, ou seja, de solidariedade;

As relações entre a saúde e a sociedade têm sido estudadas, em diferentes momentos históricos, do ponto de vista de uma construção social. Porém, tem sido enfatizado o ponto de vista terapêutico, em um modelo médico curativo. Muito há a se estudar nas relações “saúde-doença” quando consideradas as dimensões sociocomunitárias desse binômio. Tal estudo, no entender dos autores, é fundamental para a formação e identidade dos futuros profissionais e agentes de saúde, com ressonâncias para a sua prática. Os aspectos de prevenção e promoção de saúde na comunidade têm ampla correlação com a intervenção educacional sociocomunitária, pois é a partir do conhecimento e da mobilização dos sujeitos, em suas comunidades, que outras formas de lidar com a saúde e com a doença serão possíveis.

Como diz o dito popular, “quem quiser entender o povo vai ter que pisar muito barro lá no morro”.

Recebido em: 01/08/2016

Revisado pelo autor em: 03/09/2016

Aprovado para publicação em: 07/10/2016

## Notas

1 Acadêmica em Medicina pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: julia.soffner@gmail.com



2 Acadêmico em Medicina pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [viniciuspignatti@hotmail.com](mailto:viniciuspignatti@hotmail.com)

3 Mestre em Ciências da Saúde. Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [drmanoel@drmanoel.com.br](mailto:drmanoel@drmanoel.com.br)

4 Em relação às nomenclaturas referentes aos diversos profissionais de saúde considerados neste artigo, assumiremos que o médico seja chamado de “promotor de saúde”, enquanto os demais profissionais de aplicação comunitária sejam associados ao termo “agentes de saúde”.

## Referências

BIDDLE, William. **Desenvolvimento da comunidade**. Rio de Janeiro: Agir, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 maio 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica**. Programa de Saúde da Família. A implantação da unidade de saúde da família. Brasília: Ministério da Saúde, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Comunidades de práticas**. Disponível em: [http://dab.saude.gov.br/portaldab/comunidade\\_praticas.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/comunidade_praticas.php)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CARVALHO, Gilson de Cássia Marques de. **Participação da comunidade na saúde**. Passo Fundo: IFIBE / CEAP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 18, p.43-63, 2008.

HILLMAN, Arthur. **Organização da comunidade e planejamento**. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).

MERRIAN-WEBSTER DICTIONARY. Springfield: Merriam-Webster Inc., 2004.

TAPS - Associação Brasileira de Tecnologia Alternativa na Promoção da Saúde. **Saúde da comunidade**: um desafio. São Paulo: TAPS, Comissão Médica Cristã e Edições Paulinas, 1984. (Coleção Saúde e Comunidade).

WERNER, David. **Onde não há médico**: manual para aqueles que vivem e trabalham no campo. 6. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.



Seção Relato de Experiência



# Viajar é ver caminhos

---

ANDRÉIA DOS SANTOS DE JESUS<sup>1</sup>

MARIA CELESTE DE SOUZA<sup>2</sup>

---

## Resumo

Trata-se de um projeto didático desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação, na rede pública de ensino fundamental do município de Franco da Rocha. As autoras sistematizaram essa experiência, teorizando-a, e indicando como era possível estender as práticas pedagógicas escolares para além dos muros institucionais.

Palavras-chave: Projeto. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

## Abstract

It is a didactic experience developed within the scope of the More Education program, in the public elementary school network of the municipality of Franco da Rocha. The authors systematize this experience, theorizing it, and indicating how it is possible to extend school educational practices beyond the institutional walls.

Keywords: Project. Pedagogical practices. Elementary school.

## Resumen

Es una experiencia educativa desarrollada en el marco del programa Más Educación, en la red primaria pública del municipio Franco da Rocha. Los autores hacen la sistematización de la experiencia, teorizan y indican cómo se puede ampliar las prácticas educativas en la escuela más allá de las paredes institucionales.

Palabras clave: Proyecto. Prácticas pedagógicas. Enseñanza fundamental.

*[...] A única viagem verdadeira, o único banho na fonte da Juventude seria não partir em demanda de novas paisagens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas, ver os cem universos que cada uma delas vê, que cada uma delas é [...].*  
Proust (1983, p. 218)

Figura 1 – Mapas.



Fonte: Acervo particular (2016)<sup>3</sup>.

## Introdução

Viajar nem sempre é arrumar as malas, tomar um transporte que nos leve por terra, água ou ar a algum lugar distante. Viajar tem uma ligação muito estreita com a imaginação. Viajar sem sair do lugar, sonhando, imaginando é coisa comum para os humanos. No entanto, se crianças fazem isso sem pudor algum, adultos costumam achar que “viagem” é perda tempo, mania de gente que vive com a cabeça na lua! Ora, se levássemos mais a sério as nossas viagens... (Figura 1).

O conhecimento que tanto buscamos nos longos anos de escola acontece para descobrir quem somos e o que podemos fazer aqui nesse planeta deslumbrante. Em cada parte desse imenso território, grupos de pessoas aprenderam modos diferentes de manter a vida, elaborar princípios, exprimir seus sentimentos e impressões.

Nossos alunos e professores tiveram essa oportunidade de se lançar no mundo, viajando em possibilidades de associar aprendizagem e brincadeira, conhecimento e diversão, trabalho, esforço e prazer. Criaram seus veículos, suas vestimentas, imaginaram histórias, experiências e aprenderam muito com tudo isso. Professores e alunos aprendendo juntos no ambiente escolar e descobrindo o patrimônio cultural de Franco da Rocha, no Estado de São Paulo. O Complexo do Juqueri, uma das mais antigas e maiores colônias psiquiátricas do Brasil, localizada em Franco da Rocha (antigo município de Juqueri), com o projeto do arquitetônico do arquiteto Ramos de Azevedo, em uma área de 150 hectares, revelou-se como parte da cidade e também como lugar de aprendizados ao ar livre, entre plantas e amigos.

### **“Eu nunca vou a lugar algum”**

Em depoimento inicial sobre a instauração do projeto, algumas professoras registraram em seus diários o espanto de descobrir que a maioria das crianças com as quais trabalham jamais havia ido a lugar algum. Nunca tinham feito uma viagem. Daí as perguntas: como iremos? Para onde iremos? E a surpresa das respostas oferecidas: iremos para onde quiserem e o modo de chegar até lá será a imaginação. Uma primeira decepção que foi sucedida pelo desejo de converter a brincadeira em experiência significativa, rica em detalhes capazes de tornar a viagem quase real. Planos diversos que envolveram pesquisa de lugares interessantes, transportes, composição das bagagens. Longas conversas até que se pudesse chegar a um destino que satisfizesse a todos. O embarque já havia se dado.

A ideia inicial de criar um projeto de viagem nasceu das intenções previstas pelo Programa Mais Educação<sup>4</sup>, nos moldes em que ele vem sendo realizado no município de Franco da Rocha.

O Programa Mais Educação, em Franco da Rocha, atingiu de forma especial um grupo de professores considerados – a expressão é de Roseli Fontana<sup>5</sup> – “figurantes sem voz”: os professores polivalentes. Costumeira-

mente, anunciados pelas suas ausências: não dominam os conhecimentos necessários, simplificam as linguagens, facilitam processos, não selecionam bons materiais, não escrevem bem, não gostam de ler...

Quando resolvemos que professores polivalentes conduziriam o processo, dúvidas pairaram no ar: serão eles capazes de criar uma prática pedagógica atrelada a diferentes áreas do conhecimento, nem sempre, rigorosamente organizáveis? Terão condições de proporcionar experiências de lazer, de cultura e de potencialização das ações em grupo entre as crianças? Conseguirão criar outras maneiras de vivenciar sua própria docência, de estabelecer parceria com o estagiário de educação física e juntos criarem novas maneiras de existir e “(re)sistir” na escola? Dentre as inúmeras inquietações, iluminava-se uma certeza: esses “figurantes sem voz”, no exercício diário de sua docência, marcado por tantos encontros e desencontros, poderiam guardar, em si, enigmas a serem revelados.

A revelação desses enigmas exigiria boas doses de delicadeza, ousadia, paciência, respeito e disciplina. O desafio posto era criar, semanalmente, um espaço de formação que desvendasse os territórios inexplorados da docência e que contemplasse a capacidade de (re)criar conjuntamente. E iniciamos a visita a esses territórios inexplorados com a criação de uma proposta centrada na Experiência da Cultura Popular e do Brincar. A ideia foi fazer aflorar e potencializar a inteligente sensibilidade existente em cada professor pelo re(encontro) com as linguagens artísticas e, por meio delas, vasculhar e ampliar a potencialidade simbólica, recuperando o ser brincante de cada professor.

O caminho previsto passou pelo exercício de registrar as experiências vividas e refletir com esses professores em formação. Lembrar e significar os encontros com os alunos. Os Seminários de Experiências Compartilhadas deram forma ao trabalho que foi se configurando e se reestruturando nas visitas a exposições, com os filmes e leituras. Aqueles professores silentes em sua polivalência foram convidados a “figurar com voz” em todas as suas ações.

Dessa perspectiva começamos a viagem pelos professores, levando-os a refletir sobre seus sonhos. Esse ponto de partida foi fundamental para que eles mesmos percebessem como seus desejos e vontades foram ficando perdidos com as condições e situações da vida cotidiana. Todavia, esses mesmos sonhos foram se revelando importantes e significativos a ponto de despertarem a necessidade do resgate:



Conheço alguns Estados do Brasil, pois, devido à profissão do meu pai, nós viajavamos muito enquanto eu era criança. Nasci em uma cidade pequena no interior do Maranhão (Bacabal), porém não conheço o lugar e tenho muita vontade de reencontrar minhas origens. Do mundo, gostaria de conhecer Portugal. Dos sonhos da vida: gostaria muito de aprender a dançar todos os ritmos de música. Às vezes acho que nasci com só com o pé esquerdo... [riso]. Gostaria, também, de aprender outro idioma, coisa que para mim é muito difícil, pois não tenho nenhuma facilidade para isso (Mistervanha, professora)<sup>6</sup>.

Movidos por essa investigação pessoal e íntima, os professores foram estimulados a criar estratégias de reflexão com as crianças a fim de descobrir o que elas sonham – se é que sonham. Nos casos em que os sonhos e projetos fossem desconhecidos, a ideia era ajudá-los a fazer planos e desenhar desejos. Nesse sentido, a viagem começava mesmo em cada sujeito. O movimento de ir de dentro de si para fora e de fora para dentro de si. Viagem fundamental da consciência e do conhecimento.

A estratégia usada para estimular o olhar que se desloca nas diferentes distâncias, as quais, comumente, o sujeito precisa tomar de seus objetos, foi usar imagens de satélite das paisagens terrestres. Essas fotografias costumam criar quadros pictóricos que desfazem o real. Do mesmo modo, supomos que seja isso o que a imaginação faz com as paisagens desconhecidas, sejam elas interiores ou exteriores (PARK; FERNANDES, 2015).

Ainda intencionando movimentar o campo imaginativo, propôs-se aos professores uma reflexão sobre o conto de Rudyard Kipling, “O homem que queria ser rei” (2011), primeiramente a partir do filme homônimo dirigido por John Huston, em 1975. A obra fala de um soldado inglês na Índia, no século XIX, que, em companhia de um parceiro, realiza uma viagem ao Kafirstão a fim de se tornar rei, sonho impossível a qualquer inglês comum. A despeito das aventuras vividas pelos personagens e do fato de que alcançam seu intento, o filme e, principalmente, o conto de Kipling tratam de um sonho improvável que exige uma duríssima e longa viagem a um território inóspito e desconhecido. A viagem dos aventureiros começa em uma ferrovia, símbolo da presença colonial inglesa na Índia.

Boa coincidência! A cidade de Franco da Rocha é marcada pela presença central da estrada de ferro, e as viagens de trem são as mais conhecidas pelos habitantes locais. Professores e crianças optaram por tornar

o trem e as locomotivas como os veículos principais de suas viagens. Era preciso construí-los, então. Trens que iriam às praias, mas também ao espaço sideral. Os materiais e aspectos dos veículos eram os mais variados.

Percebi que as crianças não têm hábito de construir coisas. Limitam-se a pensar em sucatas ou coisas descartáveis que podem servir para alguma coisa. Mas, alguns chegaram a pensar que o trem teria de ser grande para que pudessem entrar neles. Viajar mesmo! (Josiane, professora).

Embora pouco acostumados a viajar, certa cultura aprendida nos filmes e livros levou os alunos a preocupações com vários procedimentos: ter um passaporte, por exemplo. Aliás, o guichê de passaporte (Figura 2) foi um dos mais visitados e desejados no período da exposição pública da viagem que ocorreu no recém-inaugurado Centro de Vivência em Múltiplas Linguagens Raimunda Assunção dos Santos, localizado no antigo Complexo Juqueri.

Figura 2 – Guichê passaporte.

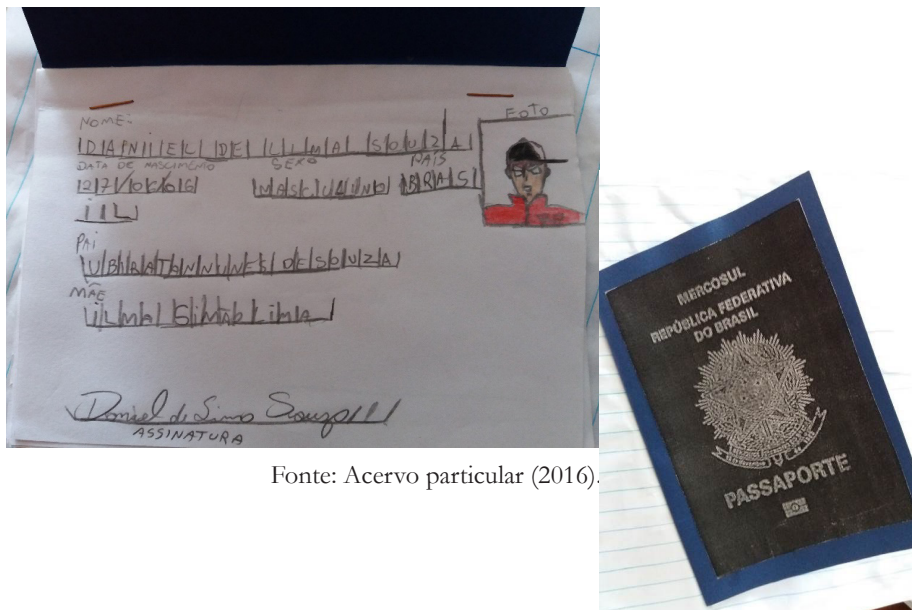


Fonte: Arquivo particular (2016).

“Quando for adulta, vou me lembrar de como foi legal tirar meu primeiro passaporte, mesmo que de brincadeira” (aluna do 5º ano).

Cabe ressaltar o quanto de aprendizagem houve nesse processo. Note-se, por exemplo, o preenchimento cuidadoso do passaporte e a produção do autorretrato (fotografia padrão do documento), cuja irreverência infantil desconsidera o uso do boné com a aba voltada para a lateral, tornando-a possível em um documento oficial (Figura 3).

Figura 3 – Passaporte.

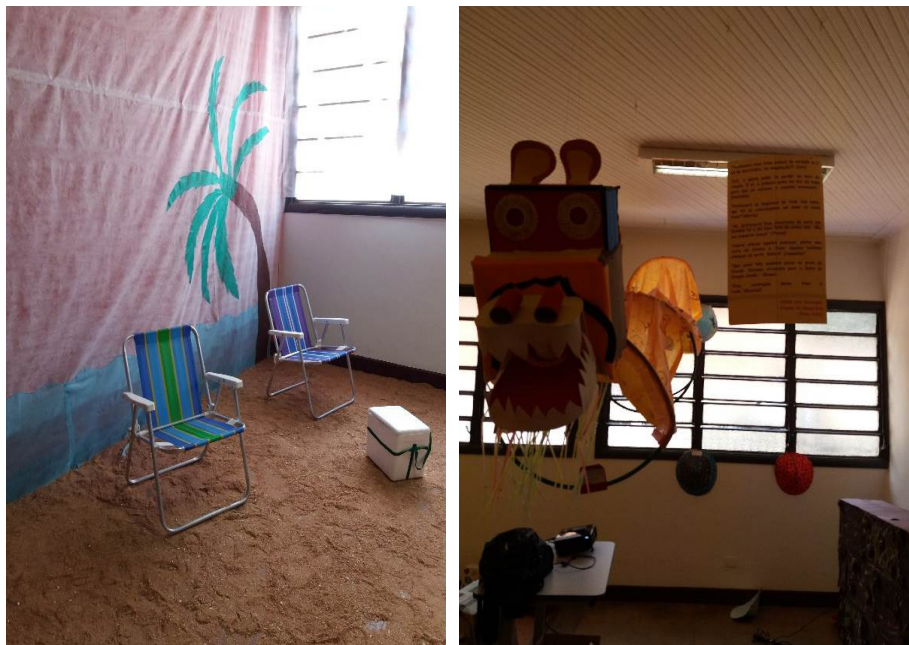


Fonte: Acervo particular (2016).

Os alunos do 5º ano de cada escola onde ocorre o programa – são 14 unidades de educação básica da rede municipal, ao todo – decidiram um destino de viagem e determinaram todas as atividades que seriam desenvolvidas. As paisagens variadas foram das praias do Rio de Janeiro à China (Figura 4).

As viagens levaram à produção das bagagens e até mesmo dos postais que deveriam ser enviados aos amigos e familiares que por aqui ficariam (Figura 5). O repertório de conhecimentos sobre viagens foi se ampliando e as necessidades foram sendo preenchidas com a produção de todos os detalhes.

Figura 4 – Paisagens.



Fonte: Acervo particular (2016).

Figura 5 – Objetos de viagem e cartões postais.





Fonte: Acervo particular (2016).

De cada viagem, os viajantes produziram seus diários escritos e ilustrados (Figura 6).

Figura 6 – Diários de viagem.



Fonte: Acervo pessoal (2016).

## Considerações

A viagem foi tão significativa, que o fato de ter resultado na exposição pública, em um espaço cultural da cidade, mobilizou alunos e familiares. Muitos queriam tratar da “volta para casa”, antes da desmontagem (Figura 7). Queriam saber como tratar aquilo que se desfaria. Era necessário, então, tratar da memória e das lembranças que as experiências provocam.

Os diários de viagem, nesse sentido, ficaram povoados de sentimentos e emoções tão vivas quanto aquelas que ocorrem nas viagens concretas. A imaginação não deixaria nada de lado. De acordo com Vygotsky (2009, p. 20), “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. O que se pretende dizer com tudo isso é que o conhecimento não se dá apenas pelo trabalho racional e metódico, mas também das grandes distensões que as viagens imaginativas promovem.

Figura 7 – Hora da volta.



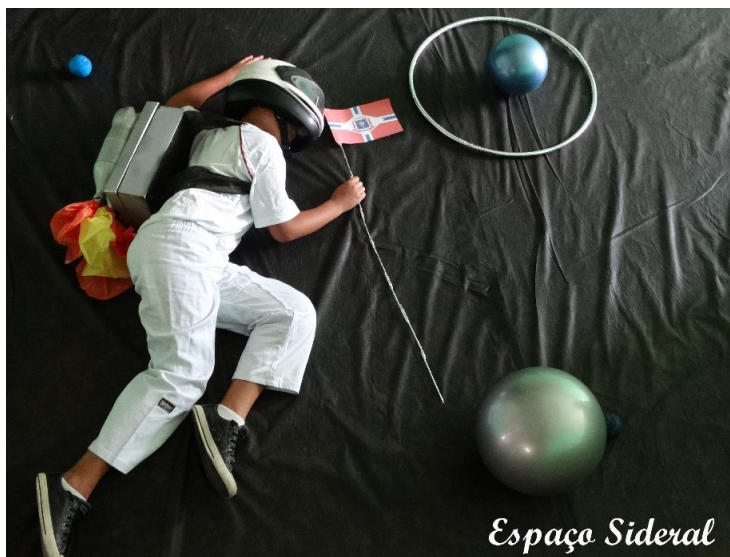
Fonte: Acervo pessoal (2016).

Em outros termos, ensina Abramowicz (2015, p. 76):

Potencializar a vida é ampliar o espaço da criação, que também deve ser produzido, numa espécie de produção da produção do espaço de criar. [...] A infância pode ser uma forma de se opor ao poder sobre a vida. Em suas experimentações, ela acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital.

No final das contas o que importa é ver a educação com outros olhos. Com outros olhos, como diria Proust. A verdadeira educação democrática deve promover a oportunidade de todos experimentarem o mundo – esse mesmo que mais sonhamos que vivemos (Figura 8).

Figura 8 – Espaço sideral.



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Recebido em: 12/08/2016

Aprovado para publicação em: 02/10/2016

## Notas

1 Pedagoga e assessora pedagógica da Secretaria da Educação de Franco da Rocha, Estado de São Paulo. E-mail: deinhajesus71@gmail.com

2 Mestre em Educação e assessora pedagógica da Secretaria da Educação de Franco da Rocha, Estado de São Paulo. E-mail: mcelsouza@gmail.com

3 Todas as fotos e depoimentos têm prévia autorização de publicação, concedida à Secretaria da Educação de Franco da Rocha pelos fotografados e depoentes.



4 Conforme o Manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação, de 2015, o Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação Integral. Essa estratégia foi criada para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

5 Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

6 Todos os nomes dos depoentes são fictícios.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A criança, a infância e a sociologia da infância. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições SESC-SP, 2015. p. 73-94.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2015.

KIPLING, Rudyard. **O homem que queria ser rei e outras histórias**. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2011.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1983.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.





Seção Resenha



# Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades

---

VAGNER FERREIRA<sup>1</sup>

---

## Resumo

Esta resenha discorre sobre as principais ideias abordadas por Ivanilde Apoluceno de Oliveira no livro “Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades”, no qual a autora aponta como se deu, ao longo do tempo, o processo de construção do conhecimento humano, bem como as suas consequências para o complexo campo da educação, em cada contexto histórico-social pela autora estudado. Entende-se que conhecer esses aspectos é relevante para todos aqueles que lidam com a pesquisa científica em educação, para que se apropriem de fundamentos epistemológicos essenciais para qualificá-la.

Palavras-chave: Epistemologia. Conhecimento. Ciência. Educação.

## Abstract

This review focuses on the main ideas discussed by Ivanilde Apoluceno de Oliveira in the book “Epistemology and education: conceptual bases and rationalities”, in which the author points out how, over time, the process of human knowledge. Its consequences for the complex field of education, in each historical-social context by the author studied. It is understood that knowing these aspects is relevant to all those who deal with scientific research in education, so that they can appropriate the essential epistemological foundations to qualify it.

Keywords: Epistemology. Knowledge. Science. Education.

## Resumen

Esta revisión describe las principales ideas discutidas por Ivanilde Oliveira Apoluceno en el libro “Epistemología y educación: bases conceptuales y racionalidad” en la que el autor señala como lo hizo, con el tiempo, el proceso de cons-

trucción del conocimiento humano y sus consecuencias para el complejo campo de la educación, en cada contexto histórico y social estudiados por el autor. Se entiende que cumple con estos aspectos es relevante para todos aquellos que se ocupan de la investigación científica en la educación tenga la propiedad de bases epistemológicas esenciales para calificarlo.

Palabras clave: Epistemología. Conocimiento. Ciencia. Educación.

O livro “Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades” é uma compilação produzida por Ivanilde Apoluceno de Oliveira sobre os modelos epistemológicos constatados ao longo dos marcos históricos tradicionais da humanidade e suas imbricadas relações e consequências para o desenvolvimento da educação, em cada contexto histórico-social singular. Em uma abordagem abrangente, ao mesmo tempo pragmática e provocadora de reflexões sobre tais conceitos, a autora presta uma valorosa contribuição ao desvelar para o leitor o entretecimento que conecta o conhecimento com a educação – e ainda o faz com rigorosa observância ao delineamento histórico que perpassa a existência humana.

A obra está organizada nos capítulos: “Epistemologia: bases conceituais”; “A filosofia como ciência: racionalidade clássica”; “Período medieval: racionalidade teológica”; “Ciência positiva: racionalidade moderna”; “Pensamento moderno: racionalidade técnica e ciência positiva”; “O olhar dusseliano sobre a Modernidade: eurocentrismo, mito e eticidade” e “Racionalidade científica emergente”. A autora se lançou a tal projeto em um processo de construção gradativa, em quase uma década de pesquisa e de produção de textos sobre epistemologia e seus reflexos para a educação. Como docente dessa área, compartilhou com seus alunos, durante sua prática, os recursos para a promoção de debates sobre o tema. Considera que vivemos imersos em tempos de incertezas e que, havendo o que chama de “fragmentação dos saberes”, é vital que se compreendam as influências das mudanças de modelos epistemológicos e seus impactos para as teorias e práticas educativas.

Inicialmente, Oliveira preocupa-se com a etimologia do termo “epistemologia”, que é o estudo sobre a ciência e área da filosofia que analisa de forma crítica o conhecimento científico, mas que, em outro sentido, é também a Teoria do Conhecimento, com foco nos questionamentos: o que é o conhecimento? O que o ser humano conhece? É possível o conhecimento? Qual é a origem do conhecimento? Quem determina o

conhecimento? O que é a verdade? Acrescenta e se posiciona, de forma convicta, que a epistemologia serve à promoção de reflexões dotadas de criticidade em relação às ciências, bem como engloba a análise do conhecimento humano e a construção dos saberes historicamente constituídos. Defende-se aqui, já de início, ser inequívoco o fato de que a busca pelo conhecimento tenha sido sempre um constante desafio para o ser humano, nas diversas culturas e sociedades, desde os mais longínquos tempos até os dias de hoje. As crenças, métodos, modelos de referências e visões de mundo, nessa empreitada perene, exercem consequências diretas em relação ao pensar, teorizar, sistematizar e fazer educação. É, portanto, relevante, pertinente e conveniente – para os que labutam na instigante e provocadora tarefa de fazer pesquisa científica em educação – conhecer algumas das bases teóricas sobre o conhecimento e como elas foram (e ainda são) capazes de orientar o pensamento e a ação de educadores, em recortes históricos específicos.

O livro elucidava, primeiramente, a filosofia clássica grega como saber, em oposição às crenças mitológicas, que explicavam a realidade, na tradição antiga. Assim, pontua o método socrático (maiêutica e ironia) como forma de o aprendiz revelar seus conhecimentos prévios, assim como o diálogo como prática educativa, desafiando o aprendiz sob permanente reflexão. A episteme de Platão privilegiava a razão como fonte exclusiva de conhecimento verdadeiro e universal – assim, diferentemente da doxa (opinião sem base de comprovação), a razão seria a base da ciência. Platão cria que todas as ideias e valores provinham de uma ideia superior (a do bem) e que a alma (antes de o corpo existir) já era detentora do conhecimento; já no plano sensível-material, ensinar significava “recordar” o conhecimento preexistente de uma pessoa. No tocante à educação, Platão defendia um ponto de vista em que era imprescindível formar o cidadão para a pólis grega. Por sua vez, a premissa de Aristóteles era o conhecimento sensível e, a partir do exercício da razão (raciocínio) e da compreensão das causas, daí resultariam o conhecimento científico. Ele entendia que a “educação integral” tinha, na investigação naturalista e nas pesquisas biológicas, uma base sólida, aliada a um sentido eminentemente humanista. Ainda, na educação, os gregos se apoiavam no pensar racionalmente, assim potencializando a noção de paideia, balizada pela formação espiritual, política e ética. Dessa maneira, a educação grega tinha uma relevância nos planos racional e moral.

Prosseguindo sua escrita, Oliveira mostra que, na Era Medieval (entre os séculos V e XV), a razão foi subjugada pela fé e crença em Deus, as quais como a base concreta para se revelar o verdadeiro conhecimento, implicando no fato de o racionalismo filosófico ter sido substituído pelo teológico. Lembra que tanto a Patrística, de Santo Agostinho, como – séculos mais tarde – a Escolástica, de Santo Tomás de Aquino, foram tentativas de encontrar conexões explicáveis entre razão e fé. No primeiro caso, a própria razão era a base para admitir a fé como a verdade absoluta; no outro, cabia aceitar a verdade já revelada (pela fé), em vez de querer encontrá-la, tendo em vista que já fora dada. Entretanto, no entender daquele último, era admissível o querer conhecer a natureza, mas como aspecto inseparável de Deus. No plano da educação, a filosofia e a razão estavam, necessariamente, subordinadas à religião e à fé. Em síntese, nesse largo momento histórico, era a Igreja Católica quem detinha o privilégio de controlar a educação e a cultura.

O próximo momento da obra passa a narrar a noção de racionalidade moderna, em que, inicialmente, a autora sublinha o pensamento de Max Weber, ao considerar como universal a racionalidade do Ocidente, e a visão eurocêntrica de Hegel, que defendia o início da Modernidade a partir do Iluminismo e da Revolução Francesa. Assim, emerge o “princípio da subjetividade”, colocando o ser humano como sujeito pensante, calcado na razão. Esse discurso inaugurou uma visão idealista, conforme o que defendiam Descartes, Kant e Hegel. Com isso, a filosofia atrelou-se à natureza e ao ser humano, afastando-se das ideias imperativas do período anterior, em que Deus e a religião eram protagonistas da busca pelo conhecimento. Em Descartes, o esforço filosófico para se chegar à verdade se constituiu mediante a dúvida como principal método, aliado à razão e ao pensamento, atributo inerente ao sujeito humano, daí a sua máxima: “Eu penso, logo existo”. Kant, por sua vez, afirmava que o sujeito conhece as coisas nele mesmo e, dessa forma, no que chamou de pensamento transcendental, o que prevalece é a maneira como o ser humano conhece os objetos em si próprio. Afirmava ainda que a razão deveria ser o aspecto balizador da maneira de se viver, enquanto homem livre e cidadão em sua existência. Para Hegel, o ser humano encontra-se em constante mudança, pois sua consciência absoluta decorre de uma dinâmica dialética, e tudo aquilo que é real, necessariamente, também é racional.



No prosseguimento, Oliveira sinaliza ter havido um contraponto à visão idealista dos mencionados pensadores, quando surgiu uma nova abordagem de cunho materialista. Nesse viés, o livro menciona a ideia de Marx, marcada pelo materialismo histórico-dialético e pela convicção de que as condições materiais da produção são determinantes da vida dos indivíduos. O que existe, nesse prisma, é uma ideologia de classe dominante, e os saberes são historicamente construídos.

A autora, em seguida, preocupa-se em descrever questões de métodos de investigação científica. Inicia por Bacon e seu método experimental, prevalecendo a necessidade de observação e do conhecimento das leis da natureza, bem como consolidando tais práticas no método indutivo: de observações particulares para a elaboração de princípios gerais. Galileu Galilei propôs o método sequencial de observação dos fenômenos, experimentação e comprovação de uma regularidade matemática que construiu, então, o conhecimento. Augusto Comte erigiu a noção positivista na ciência, com base sólida somente na observação dos fenômenos como único meio de chegar-se ao conhecimento científico, evidenciando, portanto, o caráter de neutralidade da ciência. A isso, mais tarde, Marx também exerceu crítica veemente, uma vez que se posicionava em torno da ideia de que a ideologia das classes dominantes influenciava a construção do conhecimento.

Entende-se, portanto, que o texto de Oliveira clarifica alguns marcantes e influenciadores movimentos históricos – com reflexos para o debate acadêmico atual, inclusive em educação – sobre o entendimento das relações entre ser humano, ciência, filosofia e racionalidade. Sua conclusão parcial, a respeito desses elementos, é a de que houve uma divergência de pressupostos entre o idealismo da Modernidade (presentes em Descartes, Kant e Hegel) e o materialismo dialético, posteriormente defendido por Marx. Há que se considerar, à guisa de contribuição ao leitor, a necessidade de posicionamento temporal sobre os vários pensadores abordados pela autora em sua produção, uma vez que, ao que parece, alternou intencionalmente tais períodos de vida, interessando mais a expressão dos seus modos de pensar e os correspondentes contrapontos. Então, vale apenas lembrar que: Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1564-1642) foram homens da Era Moderna (entre 1453 e 1789); já Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) viveram a transição entre as Eras Moderna e a Contemporânea.

nea; por sua vez, Augusto Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883) viveram nesta última. Feita essa contextualização na linha do tempo, reitera-se que Oliveira compartilha conhecimentos notórios sobre as diversas facetas de compreensão a respeito do buscar o conhecimento científico, seus métodos, o pensamento filosófico e contraposições de ideias nesse espectro. Tudo isso, inegavelmente, mostra-se como ponto crucial para que o pesquisador em educação possa se orientar conforme sua necessidade de abordagem, na adoção de referenciais.

A seguir, Oliveira assinala a crítica emanada por Enrique Dussel em relação à ideia de Modernidade eurocêntrica. Nesse sentido, o filósofo afirma que o processo de penetração na América, pelos europeus, é o que caracteriza aquele período em discussão. Segundo o que se referenciou como o Mito da Modernidade, os europeus julgavam ser possuidores de uma cultura superior e, então, justificavam-se a violência e a dominação para negar o conhecimento do outro – no caso, o ameríndio, inferior, imerso na barbárie e posicionado “fora do mundo civilizado”. Dussel, então, posiciona-se favorável a transformar a concepção de Modernidade (pela negação desse mito civilizatório) para a de Transmundialidade, uma noção ética e política, que liberte o outro (excluído do sistema-mundo eurocêntrico) e o reconheça como ser humano que tem vida própria (sujeito dotado de autonomia).

A autora destaca que a educação da Modernidade é conduzida pela escola, capitaneada pelo Estado, local apropriado para transmitir o conhecimento, em que o “saber” confere “poder”. Valoriza-se a razão subjetiva no processo de se fazer educação. Em contraponto, destaca que Marx imprimiu severas críticas ao modelo de educação liberal, a qual servia aos interesses do capitalismo e, por isso, defendeu uma visão dialética para a educação e que fosse comprometida com as classes populares. Nessa mesma linha, Gramsci é mencionado como um estimulador ao pensamento crítico, por meio do exercício da reflexão, com vistas à ação política capaz de transformar a sociedade.

No último capítulo, Oliveira se dedica a explicar um novo paradigma de racionalidade científica emergente, chamado de Pós-modernidade. Iniciando pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos, a Modernidade é criticada também a partir da teoria de Einstein (relatividade da simultaneidade – não há fenômenos e acontecimentos distantes que sejam verificados como simultâneos universais). Santos inclui, então, a dimensão

social, uma vez que se deveria perseguir a adoção de múltiplos métodos para a construção do conhecimento, o qual pode ser multidisciplinar (científico, comum, subjetivo, objetivo, coletivo, individual). Propõe, então, a ideia de uma ecologia dos saberes – epistemologia(s) dialógica(s) que entretença(m) diferentes saberes (interdependentes) e de forma interativa. Em outro campo de análise, Santos considera mandatória uma educação que viabilize emancipação, seja dialética e privilegie a diversidade cultural, em particular, com protagonismo por parte dos que foram negados ao longo da história.

Já Edgar Morin, ao criticar o que considera “simplificação” (do paradigma moderno), abre a discussão em torno de um “pensamento complexo”, em que se faz necessário conectar os fenômenos aos seus contextos próprios, reflexivamente, no que considera “reconhecer a unidade na diversidade”, ou seja, as interações constantes presentes nos fenômenos que são inerentes à relação entre um e o todo. No plano educacional, Morin afirma ser preponderante organizar os saberes, compreender os fatos em seus contextos, pois a humanidade é complexa e, por isso, uma cultura deve aprender com outras. A autora também apresenta o pensamento de Cornelius Castoriadis, o qual enfatiza educação como possibilidade de autonomia do sujeito. Então, educador e educando compartilham o conhecimento de suas histórias mutuamente e, nessa relação intersubjetiva, o aprendente deve saber conquistar sua autonomia e exercer ação política em busca da transformação social. Oliveira também discorre sobre o anúncio proferido por Peter McLaren, sobre uma educação multicultural (oposta ao modelo eurocêntrico), a qual privilegie o papel das diferenças (raça, classe, gênero etc.) como alternativa democrática e libertadora. Por fim, a autora faz questão de mencionar o pensamento de Maria Cândida Moraes a respeito da construção de um modelo atual, em que há notoriedade para aspectos fundamentais em educação, no tocante à interação, diálogo, “inter e transdisciplinariedade”, abstendo-se das ideias de currículos fragmentados e de saberes isolados entre si.

Concluindo esta resenha, entende-se que a presente obra de Ivanilde Apoluceno de Oliveira mostra-se como relevante compêndio a respeito de paradigmas epistemológicos desenvolvidos ao longo do curso histórico da humanidade. Trata de um acurado exame sobre como a provocante questão da construção do conhecimento científico perpassou em diferentes momentos, como fio condutor da vida humana. Percebe-se a sua ne-

cessidade em discorrer sobre o pensamento filosófico, suas aproximações e delimitações com a ciência e relacionando essa dinâmica aos modelos operados no campo da educação. Nessa abordagem sequencial – antiguidade clássica, pensamento medieval (fé, verdade revelada e conhecimento), racionalidade moderna (idealismo e materialismo) e pós-modernismo (paradigmas epistemológicos e educacionais emergentes) –, a autora desperta para a multiplicidade de fontes e de referenciais possíveis em busca (incessante) do conhecimento e seus reflexos para teorias e práticas em educação.

Isto posto, considera-se tal obra, aqui anunciada, como valoroso instrumento de pesquisa a todos que são apaixonados e motivados no devir de educadores. Dessa forma, a autora presta singular contribuição para a labuta incessante e gratificante de se pensar, investigar e compartilhar inquietações e debates sobre educação como área do conhecimento científico e humano.

Recebido em: 04/06/2016

Aprovado em: 19/08/2016

## Notas

1 Mestre em Educação. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: [vagner.ferreira@am.unisal.br](mailto:vagner.ferreira@am.unisal.br)

## Referências

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades. Petrópolis: Vozes, 2016. 126 páginas.



Seção Educação dos Sentidos



# Solidão

---

JOSÉ MARIA DE PAIVA<sup>1</sup>

---

Do mais profundo de mim  
um grito de solidão.  
Um eu perdido no espaço.  
Silêncio em toda a extensão.

Era assim no mundo-terra!  
Tudo era dividido!  
O máximo que havia  
era se dizer unido.

Há vozes! Não, não há vozes!  
Há espíritos voando!  
O infinito universo  
Ventando sem direção.

O que fazer? Já não sei!  
Eu vou ficar esperando.  
Como ter uma resposta  
que revolva a insegurança?

A razão, nos iludiu,  
inventou a construção.  
A lógica funcionou.  
– Que bela organização!!!

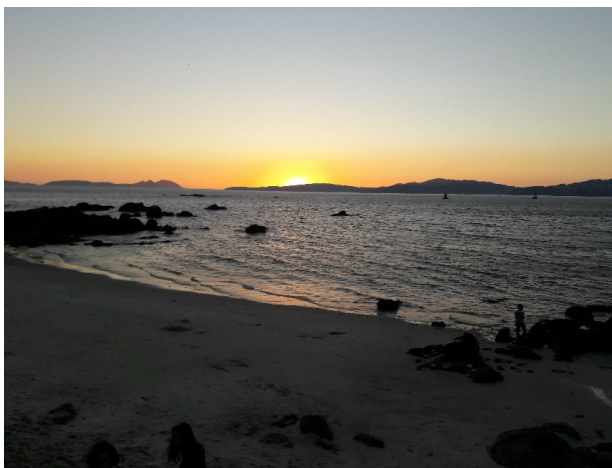
No dia a dia, porém,  
Manteve-se a solidão.

Um vazio clamoroso  
destruindo a exaltação.

Pensei na vida: – o que é isto?  
Mergulhei na unidade.  
Abraçado com você,  
sumimos juntos no eterno.

Glória! Graça! Presença!  
Totalidade vibrante!  
Um ser sem adjetivos.  
Um ser que é simplesmente.

Somos isto! Desde agora!  
Vivamos a união.  
O silêncio do eterno  
nos envolva com paixão.



Recebido em: 15/07/2016

Aprovado para publicação em: 23/09/2016

## Notas

1 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: jmpaiva048@gmail.com