

REVISTA DE
CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação
do Programa de Mestrado em Educação

Ano XIV no 27 jul./dez. 2012

ISSN 1518-7039 – CDU – 37

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

Sumários de revistas brasileiras - www.sumarios.org

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

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

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

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Brito - CRB8 7539
Bibliotecária do Centro 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, no 27
(2012)-

Ano XIV no 27 jul./dez. 2012

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

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

CDD - 370

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 Brito – bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana – *E-mail*: maria.nicolino@am.unisal.br / *Tel.*: (19) 3471-9756 – Ramal 9961

REVISTA DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro UNISAL, sob a coordenação
do Programa de Mestrado em Educação

Ano XIV no 27 jul./dez. 2012

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. P. Ronaldo Zacarias

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

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária: Profa. Ms. Regina Vazquez
Del Rio Jantke

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Conselho Editorial

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

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

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – PUCPR/Curitiba-PR – Brasil

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

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

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

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

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNISAL/Americana-SP – Brasil

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

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – 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 de Salamanca – Espanha

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

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-SP – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/Lorena – SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana – SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Organizada por: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Revisor de inglês: Prof. Wellington da Silva Oliveira (profewell@gmail.com)

Tradutora responsável pelos *resúmenes*: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro
e Prof. Wellington da Silva Oliveira

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Diagramação: Solange Rigamont

Publicação: Editora Setembro (www.editorasetembro.com.br)

Linha Editorial: Revistas Científicas

Editorial

O número 27 da Revista de Ciências da Educação traz um dossiê organizado pelos Professores Doutores Antonio Carlos Miranda e Maria Luísa Bissoto, com a colaboração da Professora Doutora Sueli Caro, especialmente preparado para compartilhar com nossos leitores uma data relevante: aquela que marca os 60 anos da presença salesiana no ensino superior. Sob a perspectiva de autores que vivenciaram as vicissitudes, as satisfações, as histórias e os acontecimentos relevantes desses 60 anos de trajetória, discutem-se fatos e reflexões que se imbricam a história mesma da sociedade brasileira com o campo da educação e aquele da Educação Salesiana. Sem dúvida, constitui-se em um registro importante para honrar a memória daqueles que participaram dessa trajetória, as especificidades que caracterizam a educação pautada na salesianidade, e fomentando o conhecimento quanto à própria historicidade do ensino superior no Brasil.

Nossa seção internacional desta vez trata do Guidismo como possibilidade de educar para e na sustentabilidade, e os artigos da seção nacional discutem questões que tangem à delicada tessitura da educação em ambientes educacionais diversos, como aquele da prostituição e da vida dos marmiteiros de Mumbai, além de uma profícua discussão no campo da sociologia do conhecimento sobre as possibilidades de uma educação plural, da formação docente para a transformação social e das vinculações entre a pedagogia salesiana e o desenvolvimento da práxis sociocomunitária. Como relato de experiência, temos uma iniciativa de atenção ao deficiente por meio da dança e das artes, em um projeto ambientado em uma comunidade do interior do Sergipe, mostrando a necessidade de pensarmos em outros meios, formas e espaços para promover a educação nas deficiências.

Novamente fica nosso convite para que o leitor seja um nosso interlocutor no debate das argumentações e questões educacionais aqui colocadas.

MARIA LUÍSA BISSOTO
Editora da Revista de Ciências da Educação

Sumário

DOSSIÊ: OS 60 ANOS DA PRESENÇA SALESIANA NO ENSINO SUPERIOR

DOSSIER: 60 YEARS OF SALESIAN'S PRESENCE IN THE HIGHER EDUCATION

EXPEDIENTE: LOS 60 AÑOS DE LA PRESENCIA SALESIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Apresentação do Dossiê	<i>Dossier Presentation</i> <i>Presentación del expediente</i>	
ANTONIO CARLOS MIRANDA E MARIA LUISA BISSOTO.....		15
Os primórdios do ensino superior salesiano no Brasil: uma abordagem histórica	<i>Salesian higher education origins in Brazil: a historical approach</i> <i>Los inicios de la educación superior salesiano en brasil: una aproximación histórica</i>	
DÍLSON PASSOS JÚNIOR.....		19
Os 60 anos da presença salesiana no ensino superior: uma perspectiva autobiográfica	<i>60 years of salesian's presence in the higher education: an autobiographical perspective</i> <i>La presencia de 60 años de la presencia salesiana en la educación superior: una perspectiva autobiografica</i>	
PADRE ANTONIO FERREIRA.....		45
Vivências e experiências: 60 anos na vida do Centro UNISAL – depoimento autobiográfico	<i>Existences and experiences: 60 years in Centro UNISAL's life - autobiographical- deposition</i> <i>Vivencias y experiencias: 60 años en la vida Centro UNISAL - testimonio autobiográfico</i>	
PADRE DR. MARIO BONATTI.....		61

A presença salesiana no ensino teológico | *The salesian presence in the theological teaching*
Presencia salesiana en la educación teológica

P. RONALDO ZACHARIAS 69

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Guidismo o el compromiso por la sostenibilidad | *Guiding or commitment to sustainability*
Guidismo ou o compromisso com a sustentabilidade

MARÍA LUISA GARCÍA RODRÍGUEZ, VALERIA VITTORIA AURORA BOSNA E RAQUEL GÓMEZ SÁNCHEZ 75

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Marmiteiros de mumbai: logística e a Educação Não Formal no espaço público | *Mumbai dabbawalas: logistics and Non-Formal Education in public space*
Marmiteiros de mumbai: logística y Educación No Formal en el espacio público

MARICÊ LÉO SARTORI BALDUCCI 97

A noite educa: saberes de experiência consolidados no trabalho sexual | *The night educates: knowledge of sexual experience consolidated in the sexual work*
La noche educa: conocimiento de la experiencia en el estado de lo trabajo sexual

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA E MARIA WALDENEZ DE OLIVEIRA 109

Apontamentos sobre educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da Educação Não Formal e de uma concepção plural de educação

Notes on education and capitalist society in Marx, Durkheim and Weber: indications of the Education Non Formal and of a plural conception of education

Notas sobre la educación y la sociedad capitalista en Marx, Durkheim y Weber: evidencia de Educación Non Formal y diseño de una educación plural

LUÍS ANTONIO GROppo 129

O ensino por competências e a formação docente para a transformação social: contribuições para a Educação Sociocomunitária

The teaching for competences and the educational formation for the social transformation: contributions for the Sociocommunity Education

La enseñanza de habilidades en el entrenamiento y enseñanza para el cambio social: contribuciones a la Educación Sociocomunitaria

ANA CLAUDIA ROCHA BARBOSA 151

Práxis sociocomunitária em seu arcabouço salesiano

Sociocomunitarian praxis in his/ber salesian framework

Praxis sociocomunitaria en su marco salesiano

RODRIGO TARCHA AMARAL DE SOUZA 165

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELATO DE EXPERIENCIA

Educação artística para a pessoa com deficiência numa perspectiva sociocultural: possibilidades para o conhecimento

Arts education for people with disabilities in perspective sociocultural: possibilities for knowledge

Artes educación para personas con discapacidad en la perspectiva sociocultural: posibilidades de conocimiento

LAVINIA TEIXEIRA-MACHADO 183

RESENHAS

REVIEW

RESEÑA

“Developing pedagogical practices to enhance confidence and competence in science teacher education”, de Dawn Garbett

“Desenvolvendo práticas pedagógicas para melhorar a confiança e a competência na formação do professor de Ciências”, de Dawn Garbett

“El desarrollo de las prácticas pedagógicas para mejorar la confianza y la competencia en la educación del profesor de ciencias”, de Dawn Garbett

LUCIANA MARIA DE JESUS BAPTISTA GOMES..... 191

“Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas”, de Marcos Francisco Martins e Luis Antonio Groppo

“Civil society and education: foundations and plots”, by Marcos Francisco Martins and Luis Antonio Groppo

“Sociedad civil y la educación: fundamentos y gráficos”, por Marcos Martins Francisco e Luis António Groppo

TATIANE PRISCILLA CAIRES..... 197

EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Vidas aos cacos se torna um mosaico

VILMA GUIMARÃES 207

Um retrato, em alguns cantos

SEVERINO ANTONIO 209

SOBRE A REVISTA..... 213

DIRETRIZES PARA AUTORES 215

RELAÇÃO DE PARECERISTAS REFERENTES AO ANO DE 2012.. 225

LISTAS DE PERMUTAS..... 227



Dossiê: Os 60 anos da Presença
Salesiana no Ensino Superior

Apresentação

ANTONIO CARLOS MIRANDA¹

MARIA LUISA BISSOTO²

Na obra “Ecos do Primeiro Centenário Salesiano no Brasil” encontram-se os seguintes excertos:

Em 1885, o atual Liceu Coração de Jesus de S. Paulo tem o seu início. [...] Aos 31 de janeiro de 1888, D. Bosco morre e aos 15 de novembro do ano seguinte, desapareceu o Império, substituído pela República. [...] Na cidade de Lorena é fundado o Colégio São Joaquim qual homenagem ao Papa da Ação Social, Leão XIII (anteriormente D. Joaquim dos Condes Pecci). A frente do novo Ginásio é colocado Pe. Carlos Peretto. Em pouco tempo, o “S. Joaquim” é um nome que empolga o Brasil inteiro (VENTURUZZO, s.d., p. 21, fasc. 8).

Em 1897 foi aberta uma nova casa na cidade de Campinas: o Liceu N.S. Auxiliadora. Esta era a aspiração de uma boa e piedosa senhora, D. Maria Umbelina Alves Couto. Impressionada com o número de pobres órfãos desamparados [...] D. Umbelina desejava fundar nos moldes do Liceu Salesiano de São Paulo, em benefício deles um estabelecimento [...] (VENTURUZZO, s.d., p. 40, fasc. 2).

[...] ainda ano mesmo Ano Santo de 1950, os salesianos se estabeleceram em Americana, [...] O Instituto Salesiano Dom Bosco, com Oratório Diário, Capelania e Paróquia, de modo particular nos últimos tempos, às escolas fundamentais, aos estudos primários e do ginásio se acrescentaram os de nível superior, graças ao sacrificado labor do Pe. João Baldan (VENTURUZZO, s.d., p. 107, fasc. 3).

Retratos de uma história, aquela da presença salesiana no Brasil, a qual se imbricou a própria história brasileira, marcando também, importantemente, a historicidade mesma da educação nacional. A fundação das obras salesianas citadas marcou o começo de uma caminhada bem-sucedida. A chegada ao ensino superior na unidade educacional de Lorena, São Paulo, em 1952, e a permanência nesse nível de ensino há 60 anos, consolidando-se no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), atesta a seriedade e a excelência do trabalho desenvolvido. O que se destaca aqui, contudo, não é o sucesso de um “empreendimento” educacional, mas, mais profundamente, aquele de uma filosofia educacional pautada no intrínseco respeito ao educando.

Representada pelo Sistema Preventivo concebido por Dom Bosco, a filosofia salesiana de educação está presente em todas as obras salesianas do mundo e é o princípio fundamental da ação pedagógica da comunidade educativa salesiana. O Sistema Preventivo busca alcançar a formação integral física e psicológica do educando, fundamentada em três princípios: razão, religião e carinho.

Trinômio no qual a razão é concebida, na ação educativa, como o uso equilibrado e responsável da liberdade intelectual, que, a partir do raciocínio crítico e comprometido com os postulados evangélicos, favorece o respeito mútuo, o autocontrole, a humildade cristã em função da ação social, adequada e oportuna. A religião é a expressão na vivência litúrgica-sacramental autêntica e deve responder às solicitações da juventude, como elemento essencial no processo libertador. E o carinho é o sinal sensível e transparente do amor de Deus, que nos coloca com bondade e firmeza ao lado do irmão na caminhada, criando um clima familiar na participação, no diálogo e no amor a Deus.

No final do século XIX, o sucessor de Pio IX, Leão XIII (1878-1903), abriu caminho para a reconciliação entre o Estado burguês e a Igreja Católica, por meio da encíclica *Rerum Novarum* (1893), sendo que esta última começará a assumir concretamente alguns princípios do mundo moderno (MANACORDA, 1995, p. 295). Segundo Manacorda (1995), não se pode deixar de citar a obra educativa de Dom Bosco como um testemunho da perene vitalidade da tradição católica, que, iniciada modestamente, impôs, por intermédio da Congregação Salesiana, a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. Tal obra destaca-se tanto pela reflexão pedagógica como pela iniciativa da educação popular profissional. Mas, justamente em oposição à educação

tradicional, especialmente a católica, Dom Bosco, no Sistema Preventivo, define o seu método:

Dois são os sistemas usados em todos os tempos na educação da juventude: o Preventivo e o Repressivo [...] O primeiro apoia-se todo sobre a razão, a religião e, especialmente, a bondade (MANACORDA, 1995, p. 295).

Dom Bosco (1815-1888) se mostrava muito à frente de seu tempo, com uma proposta pedagógica de ensino que considerava a evolução do mundo moderno e a necessidade da educação profissional, por conta da industrialização da Europa. Sentia também as angústias do proletariado, em ebulição pelas questões políticas e sociais, principalmente da população jovem, que se aglomerava nos arredores de Turim (Itália). A essa juventude proletária foi dedicada toda a vida de Dom Bosco, com a criação dos oratórios e oficinas de profissionalização, que até nos dias de hoje é compromisso dos salesianos.

O Sistema Preventivo é o próprio espírito salesiano, que trabalha a dimensão espiritual, humana e científica dos indivíduos. Esse sistema representa o carisma de Dom Bosco, presente em todas os segmentos de sua obra.

Neste Dossiê, que espera modestamente celebrar essa história, encontram-se depoimentos e considerações teóricas que testemunham tal espírito. O artigo de abertura nos traz, em uma perspectiva documental e crítico-reflexiva, a historicidade da presença salesiana no ensino superior, abrangendo seus contextos sociais, religiosos, econômicos e culturais, bem como seus desdobramentos. Os dois próximos textos, que se situam metodologicamente no campo da história oral, testemunham com riqueza de detalhes e de reflexões e ponderações pessoais como foi – e vem sendo – o “fazer vigorar” o espírito salesiano na educação universitária. E, finalmente, fechando o Dossiê, tem-se uma entrevista com considerações sobre um aspecto particular desses 60 anos de história: o ensino superior teológico.

Esperamos que este Dossiê atinja, de fato, seu objetivo maior: aquele de comemorar o “jeito salesiano” de educar; augurando-lhe, neste aniversário, que continue a vigorar, firme e forte, animando a caminhada de todos aqueles comprometidos com a seriedade e a responsabilidade – mas também com a alegria e o espírito de fraternidade – que o educar nos exige.

Notas

1. Professor doutor do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e da graduação em Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade educacional de Americana. Integra o grupo de pesquisa em avaliação no Laboratório de Observações e Estudos Descritivos Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LOED-UNICAMP) como pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e no Projeto Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail antonio.miranda@am.unisal.br.

2. Leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade educacional de Americana, integrando o grupo de pesquisa Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária (CAIPE/UNISAL). É coordenadora do *Apprendere*, núcleo de estudos e pesquisa em Educação, Cognição e Aprendizagem. E-mail: malubissoto@yahoo.com.

Referências

VENTURUZZO, Osvaldo. **Ecos do primeiro centenário salesiano no Brasil**. Juiz de Fora: Asas Brasil, Arquidiocese de Juiz de Fora, [s/d].

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1995. 382 p.

Os primórdios do ensino superior salesiano no Brasil: uma abordagem histórica

DÍLSON PASSOS JÚNIOR

Resumo

O artigo aborda, historicamente, a constituição do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), considerando, criticamente, os contextos sociais, religiosos, econômicos e culturais, que culminaram com a presença salesiana na educação superior e os desdobramentos dessa. Metodologicamente, trata-se de uma análise documental que envolve fontes primárias e secundárias, além de resgatar posicionamentos pessoais significativos para a compreensão dessa constituição. Como resultados destaca-se a procura por defender uma educação humanista calcada *na presença do educador*, essência da pedagogia salesiana. Palavras-chave: historicidade; pedagogia salesiana; ensino superior.

Abstract

The article approaches, historically, the constitution of the Academical Salesian Center of São Paulo (UNISAL), considering critically the social, religious, economical and cultural contexts, that culminated with the Salesian presence in the Higher Education and the ramifications of that. Methodologically it is treated as a documental analysis, involving primary and secondary sources, besides rescuing significant personal placements for the understanding of that constitution. As results stand out the search for defending a humanist education grounded in the educator's presence, the essence of Salesian pedagogy. Keywords: historicity; Salesian pedagogy; higher education.

Resumen

El artículo discute, históricamente, la constitución de la Universidad Salesiana Center de São Paulo (UNISAL) un análisis crítico sobre los derechos sociales, religiosos, económicos y culturales, que culminaron con la presencia salesiana

en la educación superior y las ramificaciones de eso. Metodológicamente se trata de un análisis de documentos, con fuentes primarias y secundarias, además de rescatar las colocaciones significado personal para la comprensión de esta constitución. Los resultados ponen de manifiesto que la demanda de abogar por una educación humanista fundamentada en la presencia del educador, la esencia de la pedagogía salesiana.

Palabras clave: historicidad; la pedagogía salesiana; la educación superior.

*A história é como uma grande teia.
Não se vibra um fio sem vibrá-la toda.
Não se vibra a teia sem vibrar cada fio.
Não existe história de um fio.
Este só se sustenta integrado
no emaranhado da teia.
Visualizar o particular descolado
do todo é não visualizar nada.
Não existem “histórias”.
Existe a História.*

Introdução

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) nasceu da junção de três faculdades isoladas fundadas pelos salesianos em Lorena, Americana e Campinas, Estado de São Paulo. Lorena foi uma das primeiras² Faculdades Salesianas do mundo, quebrando o paradigma de que os salesianos deveriam se voltar apenas para educação de adolescentes. Sua evolução para escola de ensino superior, no sentido próprio da palavra, foi, porém, um processo repleto de equívocos, pois seus fundadores não dimensionaram os desdobramentos da legalização do estudo oferecido por um seminário que se transformava em uma faculdade legalmente constituída, pois não existia um projeto nem Inspetorial nem local para o trabalho com o ensino superior para leigos. E as duas unidades que surgiram posteriormente foram resultados de iniciativas individuais e circunstanciais de salesianos, que fizeram dessas fundações um fato consumado e arbitrário, apenas para ser referendado pelos conselhos superiores.

O ensino superior dos salesianos no Brasil foi um incidente de percurso, e não um projeto planejado e pensado. Quando os salesianos

vieram para essas terras, como para o resto do mundo, fizeram-no em um momento de exuberante crescimento numérico e de prestígio da Congregação, sendo que, no lastro da romanização, prestigiados pelo papado e pelos bispos reformadores, eram reconhecidos como competentes educadores das classes populares e formadores de jovens profissionais para a indústria. No final do século XIX e início do XX não faltavam convites e facilidades em várias partes do mundo para implantarem suas obras. Estrategistas, estudavam minuciosamente as ofertas que se apresentavam, considerando a região, sua população, previsão de crescimento, população jovem pobre, doações de terrenos e recursos materiais para a construção e manutenção das fundações. Suas construções e projetos nasciam grandiosos e eram pensados para se ampliarem e se expandirem. Pensavam *as coisas de Deus* com a mentalidade da indústria: crescer, ampliar e multiplicar. As fundações se sucederam umas às outras com rapidez.

A chegada dos salesianos em uma cidade seguia, em geral, um roteiro preestabelecido: fundava-se um oratório festivo, uma obra social e escola, sequencial ou concomitantemente, e, de modo eventual, uma escola profissional. Não se pode, portanto, falar em fundação de Faculdades Salesianas³ sem se considerar, anteriormente, a implantação dessas estruturas materiais, em geral amplas e grandiosas. Quando as faculdades foram criadas, já existia uma infraestrutura física construída, que facilmente se adequava a essa nova finalidade.

Faculdade Salesiana de Lorena: clerical e tomista

O início da obra em Lorena se deu em 3 de março de 1890, que, rapidamente, tornou-se o centro irradiador da presença salesiana para o Brasil. Em 1892, já existia o noviciado com brasileiros. Em 1895, Lorena se consolidava como uma casa de importância, residindo nela sete capitulares (EVANGELISTA, 1991). Em 1894, Dom Lasagna parte para a fundação de três novas casas no Estado de Minas Gerais, morrendo, porém, tragicamente em desastre ferroviário em Juiz de Fora. Sua morte apressou a fundação da Inspetoria Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora de São Paulo, em 1896, tornando-se Lorena a sede da nova Inspetoria que abrangeria as atuais regiões Sudeste e Sul. A expansão da Congregação pelo Brasil dependia apenas do número de salesianos disponíveis, tornando-se então necessário de imediato garantir a formação de religiosos autóctones.

Em Lorena, onde já funcionava o noviciado, fundou-se em 1895 o Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia⁴, para preparar clérigos que fossem sacerdotes e professores nas escolas, pois, na mentalidade da época, a presença de leigos como professores ou em qualquer outra atividade escolar deveria ser exceção. Esse Instituto funcionou em Lorena até em 1913, quando foi transferido para a cidade de Lavrinhas, São Paulo, distante cerca de 30 km, funcionando aí até 1943, quando retornou para Lorena. Efetivamente tornou-se “[...] uma verdadeira universidade católica, de estudos gerais, sem contar, no entanto, com o reconhecimento oficial” (TOLEDO, 2003, p. 34). A teologia era realizada em Roma, garantindo-se, assim, aos brasileiros beberem na fonte a fidelidade à Igreja e à Congregação.

A educação, na história do Brasil, coube à Igreja, desde os padres-mestres das fazendas, passando pelos jesuítas e pelas diversas congregações religiosas dedicadas para esse fim. Com a República, passados os primeiros momentos de estabilização do novo sistema político, a partir de 1920, aprofundou-se a reflexão sobre a educação pública e a responsabilidade do Estado frente a ela. A Igreja continuou sua ação educadora. O Colégio Salesiano São Joaquim de Lorena (fundado em 1890), já na segunda década do século XX, era equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, podendo seus alunos realizar “[...] todos os exames de conjunto, como era chamado, na própria casa, embora diante de bancas de professores nomeadas pelo governo federal” (EVANGELISTA, 1991, p. 100). Isso demonstra que o Estado reconhecia que o título dos professores padres, adquirido em uma “faculdade” juridicamente não reconhecida, mas atrelada à tradição educacional da Igreja, sobretudo nos seminários, conferia-lhes, *ipso facto*, legitimidade. Na história do Brasil, muitos intelectuais se formaram pelos seminários com professores sem titulação oficial. Foi a partir de 1920 que começou uma reflexão mais sistemática sobre a educação pública, com a efervescência de ideias liberais e positivistas, em que a dimensão laica da república foi acentuada, cabendo-lhe a implantação de uma educação moderna e desligada dos tentáculos da Igreja, identificada então com o passado e o arcaico que deveriam ser superados.

No conceito de Iglésias (1981, p. 132), a educação católica não foi capaz de gerar uma intelectualidade que fosse significativa nos destinos educacionais da nação:

O catolicismo continua a ser a vaga religiosidade, epidérmica, sem consistência, apegado a exterioridades e convenções. É mínimo o número de padres e baixo o seu nível intelectual. A carreira eclesiástica ainda é em grande parte – embora menos que no império – seguida por alguma conveniência, pelo prestígio que dá, pela imposição materna ou da madrinha sobre os jovens, com a conseqüente falta de aptidões. Dominando o ensino através dos colégios, os padres nacionais e estrangeiros marcam a instrução com o sinal acadêmico, retórico, formalizado. A grande prova do relativo malogro da Igreja está na sua completa perda de terreno em matéria de direção intelectual. Basta que se lembre que as camadas mais expressivas da intelectualidade brasileira são positivistas, evolucionistas ou apenas indiferentes.

Essa década foi marcada por fortes tensões ideológicas entre a antiga mentalidade rural e patriarcal e o mundo que se moderniza. As classes operárias viam no anarquismo, socialismo e marxismo possíveis saídas para suas lutas sociais. O integralismo, com o seu nacionalismo, defendendo a religião, a pátria e a família, procurou garantir os interesses e a estabilidade das novas classes médias urbanas⁵, antiliberais e antidemocráticas, e o modernismo, que, mais que um movimento estético, foi uma corrente de ideias e um movimento político-social:

Pois nosso modernismo investe essencialmente em sua fase heróica, na libertação de uma série de recalques históricos, sociais étnicos, que são trazidos triunfalmente à tona da consciência literária (NAGLE, 2001, p. 117).

Com a Revolução de 1930, que teve como ideário um novo Brasil moderno, industrial e urbano, adotou-se “um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização” (EVANGELISTA, 1991, p. 39). A questão da educação, que já vinha sendo objeto de profundas reflexões na década de 1920, teve sua visibilidade maior no *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932. O governo de Vargas tomou de imediato providências práticas para o gerenciamento da educação em nível nacional. Já em 1930 criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, traçando uma política educacional nacional com um sistema escolar centralizado.

Na década de 1930, os salesianos já possuíam colégios consolidados em várias cidades das regiões Sudeste e Sul. O Colégio Salesiano São Joaquim de Lorena continuou sendo referência e cada vez mais se conso-

lidou no interior do Estado de São Paulo. Alguns salesianos compunham livros para atender às necessidades das escolas salesianas, por exemplo, João Ravizza, autor de densa obra de livros didáticos de latim utilizados até a década de 1970. Continuou a prevalecer o não envolvimento da Congregação com a política educacional do Brasil. Esse desligamento das políticas educacionais tão intensamente discutidas teve parte de sua explicação no fato de que a Congregação estava se implantando no mundo e, naquele momento, focava suas energias em mostrar competência e resultados, avaliando, com isso, seu fundador como educador. Houve também empenho em mostrar que João Bosco poderia ser beatificado, pois um santo como fundador daria à Congregação *status* na Igreja. A declaração de santidade de João Bosco, porém, não estava sendo fácil, pois ele fugira, pelo seu estilo de vida, dos padrões clássicos dos místicos e contemplativos da Igreja. Era um homem pragmático, esperto e calculista. Entrava nas cidades e povoados acompanhado por ruidosa fanfarras de jovens e com a algazarra e alarido atraía a atenção de todos. Era seu modo de fazer *marketing*. Não possuía, aos olhos da Igreja e, mesmo da sociedade, aquele clássico estereótipo dos *homens de Deus*. Sua vida de oração não tinha nada de especial. Sisudos monsenhores da Cúria romana não se sentiam confortáveis em apresentar como modelo de santidade um sacerdote que participava nas ruas de jogos e corridas, liderando uma barulhenta molecada. Os intelectuais da Congregação despenderam grande energia na defesa desse novo modelo de santidade, e, somente a partir de 1934, quando ele foi canonizado, foi que pôde se dedicar em aprofundar um novo foco de interesse da Congregação: a pedagogia salesiana. Se essas considerações não justificam, ao menos ajudam a entender a constante ausência dos salesianos na construção dos rumos da educação católica no Brasil e seus confrontos com o governo.

Nas reformas que foram realizadas com relação à regulamentação do Ensino no Brasil uma decisão atingiu de modo especial aos salesianos. A Constituição de 1946 exigia que para a prática do magistério fosse necessário ter concurso de títulos reconhecido pelo Estado. Essa exigência desestabilizava as escolas salesianas de todo o Brasil, que tinham como professores salesianos com certificados fornecidos pelo Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia, não credenciado pelo governo. No dia 2 de setembro de 1950, o padre José Stringari foi recebido pelo ministro da Educação e Saúde, Dr. Pedro Calmon, solicitando que os clérigos salesianos, após terem feito o curso de Filosofia, Pedagogia e Didática e terem adquirido o certificado do

seminário desses cursos, fossem declarados pelo ministério idôneos, ao menos para lecionar nos colégios salesianos. O ministro fez ver ao sacerdote a inconstitucionalidade dessa proposta e, em contrapartida e de forma inesperada, fez-lhe uma contraproposta: “Por que não resolve o caso dos seus seminaristas fundando uma faculdade?” Essa proposta teve resposta imediata e, realizados os procedimentos legais, no dia 14 de fevereiro de 1952, pelo Decreto n. 30.552, o presidente Getúlio Vargas autorizava o “funcionamento dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras”⁶.

O historiador Francisco Sodero Toledo, membro do Instituto de Estudos Vale-Paraibanos, capta o significado desta fundação ao defini-la como “uma Instituição de ensino superior singular” (TOLEDO, 2003, p. 60). Efetivamente, essa “singularidade” representou para a história da instituição um profundo conflito de identidade, que só foi superado depois da década de 1970. O seu nascimento atípico e inesperado impediu-lhe o amadurecimento como instituição educacional a serviço da sociedade brasileira, já que existia havia 57 anos como Instituto de Filosofia de um seminário de religiosos, fechado não só às realidades políticas do Brasil como também às grandes lutas da própria Igreja na sua busca por um lugar de prestígio dentro da sociedade republicana.

A Era Vargas, com seu projeto de modernização do Brasil, herdara também os grandes debates sobre o ensino superior travados nas décadas de 1920 e 1930 sobre sua importância para a formação do Brasil. Boa parte dos intelectuais que discutiam a educação fez parte do governo. Prevaleceu a tese da necessidade da formação de uma elite intelectual para conduzir, pela educação, a nação do obscurantismo para o progresso. Era necessário, portanto, também interiorizar a educação para além das grandes capitais. Debatia-se mesmo a necessidade de um “estudo desinteressado”, que desse uma base teórica para que o educando pudesse agir não como técnico, mas como portador dos princípios educacionais. A obra de Vaidergorn (2003), intitulada *As Seis Irmãs: As Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do Interior Paulista*, permite-nos uma análise das motivações da fundação dessas instituições na década de 1950. Elas estavam no bojo da política do governo de ampliar a educação para o interior com a meta de formação das elites. Deve-se destacar que nos grandes debates nacionais sobre a educação o conceito de “elite” não tinha um sentido capitalista

burguês, mas o sentido que fora exposto por Fernando de Azevedo e como nos explicita Vaidergorn (2003, p. 97):

As elites seriam para ele (Fernando de Azevedo) “as verdadeiras forças criadoras da civilização” de quem dependeriam as grandes civilizações, fossem antigas ou modernas. A Marca das civilizações não seria dada pela Educação popular, mas pela força das elites dirigentes. [...] Fernando de Azevedo definia “elite” de acordo com seu conceito de democracia (que “consiste não no governo do povo pelo povo” – uma ficção – “mas no governo constituído por elementos tirados do povo e preparados pela Educação” como uma classe “francamente aberta e acessível”, formada por cooptação que “se renova e se recruta em todas as camadas sociais” sendo “aquela que teria condições de propor um projeto de nacionalidade que estivesse acima das paixões partidárias na medida em que seria composta pelas iniciativas particulares esclarecidas e sustentadas em todas as classes e direções”.

A fundação, na década de 1950, das Faculdades de Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, fora do eixo da capital, em uma nova política do governo, em que se discutia o tipo de conhecimento a ser ministrado, foi precedida por profundos debates nacionais sobre a educação e o seu sentido na formação da nação do Brasil, debatendo-se desde um ensino pragmático até “[...] uma cultura geral e desinteressada, baseada num ensino comum a todos e voltada à formação do caráter e da mentalidade” (VAIDERGORN, 2003, p. 99). O governo brasileiro começou essa nova política de interiorização da educação em um projeto debatido *ad nauseam* pela sociedade. Mesmo as universidades católicas, ao se constituírem, foram resultado de confrontos e embates na luta por manter e defender uma cultura e uma visão do mundo herdada da colonização. Daí entende-se a força da expressão de Toledo ao afirmar a “singularidade” dessa fundação. Até aquele momento os salesianos não haviam participado dos grandes debates educacionais travados no Brasil. Até em nível de Igreja, contrariando a prática de toda a América Latina, utilizavam o latim com a pronúncia romana, e não a espanhola, criando desconforto frente ao clero local e dificuldades aos alunos egressos de suas obras, que poderiam ser reprovados nos exames orais em outras escolas que adotavam a pronúncia espanhola. Aqui há um problema de base: quando o governo realizou exigências legais para o exercício do magistério, em uma conversa

amigável, solicitou-se um favor e se ganhou, sem se pedir, uma faculdade no interior. Isso não foi, obviamente, absorvido pelos salesianos em seu sentido pleno dentro dos grandes debates travados sobre educação no país. Essa é a chave para se entender o contexto social no qual a Faculdade Salesiana nasceu. Para a mentalidade dos salesianos da época parece não ter havido o real entendimento da extensão do que significava ser “ensino superior reconhecido”. Para a maioria deles apenas o estudo do seminário era validado pelo governo como oficial. Houve dificuldade em entender que a partir daquele momento as portas da faculdade estavam abertas para toda a sociedade brasileira.

Lorena naquele período era uma cidade provinciana. Seus alunos eram jovens seminaristas oriundos de diversas partes do Brasil, que queriam ser padres salesianos. Era, em suma, um seminário. Como afirma Toledo (2003, p. 63):

Nascia mais uma instituição e nível superior de caráter privado e católico. Ligada, portanto, ao projeto de Igreja, formulado no bojo dos processos da romanização e de restauração com total unidade com o Vaticano e obediência ao papa e à Cúria romana. [...] seus esforços tendem a acompanhar o processo conservador, seletivo e excludente que caracteriza o sistema educacional brasileiro. [...] Os salesianos, em seu movimento educacional, buscavam a disciplina moral, o rigor intelectual e total afinidade com os superiores da ordem e com o Vaticano.

A faculdade nasceu como um seminário reconhecido, como atesta o artigo 153 do seu regimento que reza: os alunos eram “[...] do sexo masculino e em regime de internato, cabendo somente ao diretor abrir exceção a este dispositivo” (TOLEDO, 2003, p. 77). Tinha-se o paradoxo da existência de um curso de ensino superior interno e masculino com 80% dos professores padres e se mantendo a estrutura de seminário. A sociedade local começou desde o início a exigir vagas, sendo os superiores obrigados a admitir leigos, denominados então de externos e que deviam se submeter ao estilo seminarístico da faculdade. Exigia-se também a presença feminina – inconcebível então dentro dos rígidos padrões de uma Igreja romanizada –, o que foi solucionado com a criação da faculdade feminina, que funcionava na escola das irmãs salesianas, ainda que mantivesse uma administração unificada. Sendo a cidade de Lorena provinciana e tradicional, essa formatação não causou incômo-

do. Os clérigos, dentro da tradição tridentina, viviam isolados das coisas do mundo, não podendo se ausentar dos claustros sem autorização nem ter acesso a jornais e revistas, salvo se antes censurados por seus superiores. O estudo acadêmico continuava embasado no pensamento tomista e com abordagens a partir de uma ótica apologética da Igreja e da religião. A cultura era ampla e clássica, sem, porém, trabalhar uma dimensão crítica. Não era permitida a leitura de muitos autores vetados pelo *Index Librorum Prohibitorum*⁷ da Igreja e da Congregação. Era a opção de não permitir aos clérigos o acesso a um conhecimento diferente da ortodoxia católica. O fato de o Instituto ter se transformado em faculdade não mudava o modelo de formação.

A década de 1960, no mundo, foi um divisor de águas na história do século XX. Nela eclodiram movimentos sociais que representaram divisores de água em nível científico, político, social, econômico e religioso, que impactaram diretamente na vida da Faculdade Salesiana. O Brasil, a partir de Jânio Quadros e João Goulart, começou a adernar para a esquerda até o Golpe de 1964, que, criando um regime político reacionário de direita, teve sua radicalização em 1968, com o Ato Institucional número 5 (AI-5). Após o Concílio Vaticano II, houve, na Igreja Católica, significativa crise de identidade, com grande número de sacerdotes “abandonando a batina” ou aderindo a linhas de esquerda, de matriz marxista. Os superiores maiores dos salesianos continuavam na sua linha tradicional, procurando que seus clérigos não se contaminassem com essas novas ideias, mantendo-os em uma redoma ideológica tomista e tradicional.

Julgou oportuno, senhor padre Inspetor, que as aulas de Filosofia para os clérigos não fosse feitas com os alunos externos, mas separados [...]. Há clérigos, observa-nos padre Inspetor, que se mostram muito autossuficientes. Se não vivermos os sinais de verdadeira vocação será necessário tomar decisões mais firmes, permitindo-lhes uma vida prática salesiana (CENTRO UNIVESITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, s.d.)⁸.

Não raro, porém, nos quadros de tiras de jornais do seminário apareciam notícias favoráveis à revolução cubana, contra o imperialismo americano ou a favor da libertação dos pobres e oprimidos postas por mãos

“desconhecidas”, certamente padres, que foram “denunciados” no Conselho da Casa:

Até padres e teólogos inteligentes com teorias que em pouco tempo fariam grandes estragos. [...] Muito cuidado em pôr os clérigos em contato com essas coisas. Bastam as ideias gerais, claríssimas (CENTRO UNIVESITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, s.d.)⁹.

Houve também salesianos mais radicais, que provocaram o exército, seja por discursos, seja colocando ramalhetes de flores na boca de um canhão de um tanque de guerra. A ala feminina, sobretudo sob a liderança da Irmã Iracema, partia para uma linha progressista e engajada, dividindo ideologicamente a faculdade entre padres conservadores e irmãs progressistas:

Irmã Iracema teve atuação marcante na formação dos alunos, mesmo antes do golpe militar [...]. Ela tinha uma cabeça incrível, muito aberta. Formou uma geração de discernimento, de saber o que era bom e o que não era. [...] A professora fazia de sua aula um instrumento esclarecedor e conscientizador da realidade brasileira, com o objetivo de formar cidadãos justos e com desejo de transformação. [...] Foram anos áureos de conscientização e de ação, porque nós acabávamos tendo uma missão junto aos jovens. Mesmo antes da implantação da ditadura militar, pela própria característica da disciplina de Sociologia, irmã Iracema discutia questões relativas às injustiças sociais, como a pobreza, a falta de moradia e o trabalho mal remunerado (BORREGO, 2000, p. 52).

Fazia então grande sucesso o cine-fórum em que eram apresentados filmes do momento para discussões. Escandalizavam-se os padres conservadores quando as irmãs pregavam o engajamento, a inserção nas periferias e a discussão sobre a realidade brasileira. Apesar de toda redoma em que os formadores pretendiam manter seus formandos, a convivência no ambiente da faculdade impedia essa filtragem da realidade externa, como nos testemunha o historiador Pasin, membro do Instituto de Estudos Vale-Paraibanos (IEV):

Elas eram progressistas e sempre estavam à frente em todos os sentidos – desde o espaço físico da faculdade –, lá havia um *campus* universitário, uma liberdade de ideias e filmes no Cineclube fundado pela Irmã Iracema. Hoje a FATEA tem uma ótima videoteca e lá você encontra todos os filmes, inclusive “Je Vous Salue Marie” proibido pela CNBB. Se você quiser assistir ou projetar o filme vai lá e retire a cópia seja aluno, professor ou consultente... Isto significa que, embora elas sendo religiosas, têm uma visão moderna e científica do que seja uma universidade e fazem uma leitura correta dos filmes. O Cine Clube funciona a mais de 25 anos e todas as sextas feiras à noite projetando um filme de um bom diretor com temas polêmicos e, depois da projeção, é feito um debate com a participação de todos os cinéfilos presentes. Você vai à biblioteca Conde Moreira Lima e consulta todos os livros, jornais e revistas. Nunca houve nada censurado ou interditado. Isso explica o choque ocorrido na década de 70, com entre padres e as freiras. Elas estavam sempre à frente, com uma mentalidade aberta e progressista para época. Eu participei, como representante dos professores, da reunião que resultou no rompimento das duas seções da faculdade. Nesta reunião presidida pelo Padre Anderson Paes da Silva, estavam presentes, entre outros, o Padre Antônio Lages de Magalhães e o Padre José Pereira Neto, que assistiam às sessões do Cine Clube e Professor Francisco Soderro Toledo, como representante dos alunos. No calor das discussões Padre Anderson, referindo-se ao Cine Clube, disse às irmãs: “As senhoras com o Cine Clube comprometem a moral da faculdade porque para mim filme de arte é pornografia”. Eu saí em defesa das irmãs e apelei para o Padre Pereira pedindo que ele desse sua opinião, e ele respondeu: “Arte para mim é algo subjetivo” e não disse mais nada. O motivo fundamental da ruptura foi, entre outros, o Cine Clube. Os padres achavam que as irmãs estavam fora do espírito da faculdade. Elas eram modernas e progressistas e modernas demais para os padrões e conceitos da época. Em 1970 houve a prisão de vários professores e alunos da faculdade pelo quinto Batalhão de Infantaria Leve de Lorena. Eu, o Ivo Malerba, o João Bastos, o Carlos Chagas, o Nelson Pesciota, Irmã Iracema e penso que Irmã Olga, também. Este fato, na época, abalou toda a sociedade lorenense e vale-paraibana e repercutiu de maneira chocante dentro da faculdade, contribuindo no desdobramento da crise que resultou na ruptura entre as duas seções. Acredito que, naquele momento, o Padre Anderson estivesse

tentando deter a onda revolucionária que tomara conta da faculdade salesiana (CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, s.d.)¹⁰.

Não se pode também ignorar que os documentos emanados pelo Vaticano II desestabilizaram essa visão de Igreja fechada, que os formadores tinham cultivado até então. Analisando-se os Livros do Conselho e as Crônicas da Casa, verifica-se que, timidamente, vão sendo tratados temas externos. Na década de 1960, o número de alunos externos já era maior que o de internos, seja pelo crescimento da faculdade, seja pela diminuição das vocações, e o seminário começava ser um apêndice da faculdade.

O ano de 1968 foi decisivo. Na academia começou a discussão do documento de Buga, elaborado em 1967, e que procurava definir o lugar da universidade católica frente ao mundo moderno à luz do Vaticano II:

A proposta do CELAM, expressa no documento de Buga, tinha como meta para as Universidades da América Latina: gerar a conscientização da realidade histórica; realizar a promoção social que conduza ao desenvolvimento; criticar a mentira social e política; resgatar a autenticidade da cultura; promover a integração do continente; ter uma participação ativa e crítica na sociedade; tornar-se, enfim, uma esfera privilegiada de encontro entre a Igreja e o mundo. O Documento de Buga sintetizava o projeto de Universidade Católica para a América Latina. Uma verdadeira universidade católica, crítica, libertadora, dialogal, politizada, denunciadora da mentira social, conscientizadora, cientificamente competente, inserida no processo de mudança social, inovadora, enfim revolucionária, procurando uma efetiva participação no processo de libertação da América Latina. Buga busca assegurar o diálogo entre as Ciências, as Técnicas e as Artes, de um lado, e de outro, a Filosofia e a Teologia. Uma universidade que não pode querer se reduzir a formar profissionais, mas, sobretudo, deve cuidar da promoção humana (TOLEDO, 2003, p. 164).

Dom Cândido Padim, bispo da Diocese de Lorena em 1978, analisou a importância do diálogo da universidade no seu interior com a sociedade que a circundava. O Vaticano II abria, por meio dos seus documentos,

novas vertentes de diálogo da Igreja com o mundo e também do mundo universitário católico com a sociedade, respeitando-lhe as diversidades:

As reflexões e os debates que se sucederam indicaram uma virada na concepção do Ensino Superior Católico. O ponto de partida dos presentes foi a análise da pergunta fundamental: nós estamos realmente dialogando com a realidade que nos circunda? Estamos de fato servindo aos interesses dessa realidade? (TOLEDO, 2003, p. 168).

O que se refletia na Congregação era algo inédito nos padrões de um seminário organizado hierarquicamente. Existiam até propostas bem concretas de diálogo com o mundo discente:

Convidar pelo menos o presidente do DA e presidentes dos diversos Centros de Estudos para participarem das reuniões, como forma concreta de começar um diálogo mais profícuo no interior da faculdade e a facilitação do diálogo com sociedade, visto também os alunos conhecerem essa realidade, com a própria experiência de vida, que nos pode iluminar sobre muitas decisões a tomar, para melhor servir região na qual estamos inseridos (Cg, 1968, 46v) (TOLEDO, 2003, p. 169).

Essas ideias tinham algo de novo e somente salesianos com uma longa vida no mundo universitário podiam perceber o seu alcance. Para os salesianos que trabalhavam apenas na casa de formação e que viam o espaço universitário apenas como uma extensão do seminário, essas proposições não eram apreendidas na dimensão e profundidade que tinham. Aliás, o próprio Vaticano II, no seu espírito, ainda não era bem compreendido. Havia naquele momento uma reta intenção de reestruturação da faculdade, dando-lhe uma maior consistência no seu espírito de universidade. As reuniões congregando professores e alunos eram conduzidas pelo Padre Ferreira.

A partir das reflexões de Dom Padim, o processo participativo passou a ser significativo. Discutiu-se organização, gestão acadêmica, administração, estruturas físicas. Entre os muitos pontos debatidos, optava-se pela criação de um clima ecumênico e pela abertura da faculdade para a sociedade local e seus problemas. Esse momento e a crise que viria a seguir, vistos em uma perspectiva de distância do tempo, podem ser entendidos como o verdadeiro início da Faculdade Salesiana no seu sentido próprio

de academia. Será um nascimento doloroso com rupturas e tensões na busca do equilíbrio na formação de uma verdadeira mentalidade de uma academia.

O momento político era tenso e o ambiente acadêmico era foco de resistência à ditadura. Desde 1966 alunos já faziam manifestações públicas pedindo mais verbas para educação e o cancelamento do acordo Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Em 1967, o Diretório Acadêmico (DA) da faculdade sofreu intervenção policial. O presidente do DA apresentou à Congregação da faculdade as dificuldades vividas, recebendo apoio desta, que, inclusive, se dispôs a contratar um advogado em defesa dos alunos. Essa atitude da direção foi entendida por quatro membros da direção do DA como sendo uma interferência, e, com isso, parte da direção da representação dos alunos se dividiu e os membros dissidentes pediram demissão. Em assembleia, os alunos optaram por nova eleição. Havia um clima de desconfiança de toda parte. Agentes militares do exército de Lorena e da aeronáutica de Guaratinguetá estavam infiltrados em todos os segmentos da sociedade. A direção do DA de 1968 radicalizava também contra toda forma de autoridade. O aumento da radicalização do processo político nacional, a partir do mês de outubro, acabou por repercutir no interior da vida universitária na Faculdade Salesiana:

Era o corre-corre com as urnas da UNE, as reuniões noturnas, e os congressos universitários [...]. Eram a divisão de ideias políticas entre padres, seminaristas, professores, alunas e alunos externos, e os alunos do exército e da aeronáutica (PEREIRA *apud* TOLEDO, 2003, p. 176).

As tensões políticas no Brasil se avolumavam. A União Nacional dos Estudantes (UNE) tornara-se um dos significativos focos de resistência ao regime militar. Naquele ano venceu a chapa AGIR, liderada pelo jovem Ivo Malerba, que promovia a mobilização dos estudantes em consonância com o movimento nacional da UNE, setor USP. Os conferencistas, vindos à faculdade por convite da direção, eram alinhados com a linha romanizada da Igreja e, mesmo o bispo Dom Padim, com explícita inclinação para a teologia da libertação, apesar de suas convicções pessoais, por ser membro da hierarquia católica, devia manter certa postura esperada de um bispo de uma conservadora e provinciana cidade do interior. A greve dos 100

dias dos estudantes no ano de 1968, porém, precipitou os acontecimentos, assumindo um contorno que escapava ao controle dos padres salesianos.

A ala radical do DA pretendia o controle da gestão da faculdade assumindo algumas estratégias para enfraquecer a interferência dos salesianos: proibiu a presença de professores nas assembleias, sabendo ser na sua maioria religiosos salesianos; marcou as assembleias na ala feminina, esperando que os clérigos estudantes não participassem pelas restrições do seminário que impedia, nos seus regulamentos, que os clérigos convivessem ou frequentassem ambientes femininos.

No livro *Uma Lacuna na História*¹¹, é apresentada a descrição da situação da Faculdade Salesiana no ano de 1968, a partir da ótica de alunos, que destacam acontecimentos, nomeiam educadores salesianos e salesianas, assim como leigos que estiveram intelectual e fisicamente ao lado deles nos momentos de repressão da ditadura militar. A estratégia que os superiores salesianos adotaram para enfraquecer o movimento estudantil era a de que os clérigos participassem das assembleias sem batina e que estudassem os “livros proibidos”¹² para estarem aptos a participar dos debates.

O prolongamento da paralisação das aulas gerou cansaço nos próprios alunos, que começaram a temer a perda do ano letivo, e, enfim, as aulas retornam enquanto o líder estudantil Ivo Malerba era preso no Congresso da UNE de Ibiúna, em 12 de outubro de 1968.

Nesse ano de 1968, a Faculdade Salesiana deveria apresentar ao MEC o seu novo regimento, com a participação do corpo docente e discente. Essas tensões, porém, comprometeram todo processo, com o retorno das aulas após quase cem dias de paralisação. Padre Ferreira, encarregado de redigir as contribuições dos alunos e professores para o novo regimento da faculdade, não conseguiu obter a contribuição destes últimos e, usando de uma estratégia, protocolou o processo em Brasília, sabendo que, incompleto, o regimento entraria em diligência, quando se teria tempo para recolher as contribuições do corpo docente. Três episódios, porém, alteraram o processo. O AI-5 radicalizou o golpe militar com a suspensão dos direitos civis; o regime militar assumiu uma política educacional¹³ tecnicista e, finalmente, no âmbito interno, em Brasília, a senhora Nair Fortes Abu-Mehry, ao perceber as falhas no processo das Faculdades Salesianas, ao invés de submeter o documento a diligências, por conta própria completou o que faltava, fora de todo ideal da participação acadêmica,

e, mais ainda, dividiu a faculdades em duas, uma das irmãs, o Instituto Santa Teresa,¹⁴ e outra dos padres. Da crise emergia, paradoxalmente, sem conhecimento das partes, duas faculdades. Eis como Padre Ferreira narra este episódio:

Preparou-se um regimento que tratava somente da estrutura da faculdade deixando em descoberto outros itens. Tal regimento, entregue em tempo, satisfaria a exigência de prazo do CNE e cairia em diligência. No satisfazer a diligência, já com um ambiente mais calmo, seria possível uma comissão estudar o regimento definitivo. E foi o que se fez preparando-se um regimento parcial e protocolando-o no MEC. A diligência não veio. Tratava-se da aprovação de um curso novo na faculdade e era necessário um Regimento de acordo com a lei. Dona Nair Fortes Abu-Mehry, relatora do processo, fazendo notar as incoerências e falhas do regimento aprovado, preparou ela mesma um regimento novo, que foi aprovado e enviado para Lorena. Evidentemente os grandes debates sobre a aplicação do sistema educativo de Dom Bosco na faculdade e demais preocupações da assembléia universitária não figuravam nesse regimento. Ao mesmo tempo, a Escola Superior de Ciências Domésticas e Educação Rural das FMA (irmãs salesianas), que era uma instituição ligada à faculdade salesiana, foi reconhecida como faculdade independente (CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, s.d.)¹⁵.

O tumultuado ano de 1968 em Lorena foi visto, pelos superiores de São Paulo e de Roma, como um período de desestabilização do seminário e, não tendo captado o que efetivamente acontecera, entendiam que era “preciso pôr ordem na casa”.

Os jovens clérigos tinham saído vitoriosos dos embates nas assembleias. Muitas das ideias que haviam combatido, porém, não deixaram de tocá-los, como os conceitos de participação, liberdade, decisões colegiadas e acesso a pensadores fora do eixo tomista. Ao retornar para a vida regular do seminário, suas mentes já não eram as mesmas. Os livros de atas das reuniões dos superiores demonstravam preocupações com os “tempos atuais”. Sem que os superiores percebessem, os formandos haviam “se contaminado”, em parte com os ideais e mentalidade dos anos de 1960. Na ótica dos formadores era o momento de reordenar e disciplinar o seminário. Enquanto o AI-5 impunha uma linha dura à sociedade, o mesmo

aconteciam com a casa de formação. Professores salesianos progressistas foram transferidos. Seminaristas rebeldes e progressistas foram dispensados. O novo diretor apresentou-se como quem veio restaurar a ordem e disciplina (TOLEDO, 2003, p. 186).

Essa proposta, porém, que representava um forte freio na vida do seminário, não iria apresentar os resultados que imaginavam os superiores interventores. A vida do claustro voltava à rotina monástica¹⁶. O sino, sinal da voz de Deus, ecoava pelo *cortile* indicando os horários sagrados da liturgia e da vida. Tudo aparentemente voltava ao ritmo do passado, como deveria ser. Tudo. Menos as mentes. Nelas palpitavam as ideias de liberdade, participação, luta contra a opressão do governo, da Igreja, dos formadores e do conservadorismo. Acreditava-se que era tempo de *aggiornamento*, rupturas com estruturas, opção preferencial pelos pobres. Tudo era igual. Externamente tudo volta a ser igual. Menos as mentes. Então tudo era diferente... as décadas seguintes no seminário não foram tranquilas. A mão de ferro, que procurava a tudo pôr em ordem, não conseguiu mais domesticar as mentes nem adestrar os corações. Foram anos de rebeldias em que a militância política contra todas as formas de opressão encontraram na Igreja e em suas alas mais progressistas o amparo e a defesa. A *pax* imposta pelo novo diretor fora só momentânea. Os atos de rebeldia no seminário não deixaram de conhecer retaliações contra os clérigos que não mais possuíam o espírito de obediência. Por outro lado, a Lei da Reforma Universitária, imposta a todas as instituições de ensino superior, criava um novo modelo de universidade tecnicista, distante de um modelo social inovador, transformador e revolucionário (TOLEDO, 2003, p. 180).

Entre os anos de 1969 e 1972, duas coisas se explicitaram para os salesianos mais esclarecidos. A tentativa de volta ao modelo do antigo seminário não era mais viável como fora no passado. A Igreja mudara com o Vaticano II. As vocações diminuíram drasticamente, com boa parte do clero em crise de identidade frente a um mundo de rápidas mudanças tecnológicas, sociais e, sobretudo, de mentalidade. O sonho da reestruturação da faculdade nos moldes de um seminário estava acabado, pois ela deveria se enquadrar ao modelo de uma escola superior atendendo às exigências do MEC e do mercado. O novo regimento foi aprovado no dia 12 de dezembro de 1972 pelo Parecer n. 1.433, organizando-se segundo o modelo tecnicista imposto pelo regime militar. O novo diretor das Faculdades Salesianas, Padre Anderson Paes da Silva, tomara posse em agosto de 1969, “[...] com a leitura da Sagrada Escritura em que se viam claras as dimen-

sões da verdadeira autoridade” (TOLEDO, 2003. p. 187). O governo do novo diretor mostrou-se de imediato ousado, abrindo novos cursos já nos anos seguintes, como Química, Ciências Naturais e Psicologia. Em 1971, já se contava com 11 cursos. Em 1970, terminou a divisão dos alunos por sexo, a partir do curso de Psicologia. Essa rápida modernização da faculdade, porém, não foi bem absorvida pelos formadores:

O curso de Filosofia deixou de ser oficialmente desenvolvido pela faculdade. Ele continuou existindo para os alunos internos, os clérigos salesianos, no ambiente separado da faculdade, junto ao Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia, que passou a ocupar todas as dependências que até então abrigara a faculdade. A sua oficialização foi resolvida com a aplicação de exames de validação (TOLEDO, 2003. p. 190).

O motivo do surgimento da Faculdade Salesiana de Lorena como “[...] doação do Estado que autorizou seu funcionamento, reconheceu seus cursos e validou os documentos expedidos” (TOLEDO, 2003. p. 200) foi o de se ter um espaço especial de formação de professores e educadores salesianos, com diplomação reconhecida pelo governo. “A Faculdade foi criada para a formação dos seminaristas, e ao multiplicar seus cursos, ela se desestruturou” (NASCIMENTO *apud* TOLEDO, 2003, p. 193). Essa ambiguidade inicial obstaculizou a formação de uma verdadeira mentalidade universitária. Alguns salesianos, como Padre Leôncio e Padre Ferreira, viveram e defenderam esses ideais da verdadeira universidade. Foram homens fora de época. Passada as crises da década de 1960, quando enfim as faculdades assumiram seu perfil de Escola de Ensino Superior, os cursos de Pedagogia e Filosofia se desligaram da faculdade reconhecida pelo governo e se recolheram à interioridade do claustro e do *cortile* no Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia, sob a visão escolástico-tomista. As validações deram legalidade aos “estudos de seminário” não só dos salesianos, mas também de seminários de dioceses e de pastores de igrejas evangélicas. Uma parte dos salesianos se recolheu como professores no Instituto, deixando a faculdade. Em 1975, as divergências ideológicas com as irmãs salesianas se radicalizaram e surgiu a ruptura afetiva e efetiva de mentes, deixando mágoas, ressentimentos e cicatrizes que não mais se apagaram, assumindo-se, definitivamente, a separação legal e de corações, o que já fora feita formalmente pela senhora Nair Fortes Abu-Mehry, criando-se Instituto Santa Teresa (FATEA).

Com tristeza relembro um período de crise da Faculdade, no momento em que as duas, a “Masculina” e a ”Feminina”, pareciam se dividir, sem ter nada uma com a outra: briga com os padres, as freiras, os alunos, incompreensões, discussões [...] (GUIMARÃES *apud* TOLEDO, 2003, p. 191).

A Faculdade de Lorena, nessa década de 1970, começou a se organizar atendendo à demanda do mercado, quando o corpo docente de sacerdotes foi substituído por leigos. Havia a preocupação de se contratar, na medida possível, ex-alunos que tivessem, além da competência profissional, a formação salesiana. A faculdade se consolidou, apesar da linha tecnicista imposta pelo golpe militar, continuando com uma educação libertadora ligada ao pensamento de Buga (1967), Medellín (1968) e mais tarde Puebla (1979).

Apesar dos clérigos terem sido retirados da faculdade reconhecida pelo governo, para o interior do antigo Instituto de Filosofia, não reconhecido, validando só posteriormente os estudos, muitos deles haviam absorvido uma mentalidade crítica própria do ensino superior. Os diretores salesianos dos primeiros tempos da faculdade foram ex-diretores de escolas de primeiro e segundo grau, sem uma visão universitária; em contraponto, outros foram egressos desses tempos de confrontos e tiveram presença marcante na configuração do ensino superior salesiano.

Os salesianos, obedientes às orientações do Vaticano, procuraram assumir as orientações pós-conciliares e dos documentos de Buga e Medellín, ainda que tendo de conviver com os constantes ajustes do Estado, como em 1961, com a promulgação das Leis de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, com a centralização do ensino de 1964 e com modelo tecnicista de 1968. Preocuparam-se em formar os alunos para o mercado, mas também imbuídos de valores humano-cristãos e salesianos.

A partir da década de 1980, o número de salesianos foi diminuindo, e aquela figura do salesiano sonhada por Dom Bosco como “alma do recreio” no meio dos jovens foi desaparecendo das salas de aulas e do recreio, pela diminuição de pessoal salesiano, sobrecarga de trabalho e mesmo desinteresse em trabalhar no meio universitário. De fato a ampliação desmedida das obras foi comprometendo a pedagogia da presença, sendo transferida para funcionários, nem sempre afinados com a pedagogia e os princípios educacionais da instituição. Para mui-

tos salesianos, a nomeação para o trabalho na faculdade foi suportada como obediência religiosa, assumida sem paixão e comprometimento. O crescimento da faculdade foi comprometendo na raiz a pedagogia da presença que passou a ser terceirizada. Eram novos tempos...

Faculdade Salesiana de Americana: humanista e pedagógica

A presença dos salesianos em Americana se deu a partir do empenho de ex-alunos do Liceu Nossa Senhora Auxiliadora de Campinas, que residiam nesta cidade e que se mobilizaram para que a obra salesiana fosse ali implantada, e, por meio do ex-aluno do liceu de Campinas, Eric Marrhiensen, entraram em tratativas com a sede da Congregação para esse fim. Houve apoio por parte da prefeitura, que tinha carência de escolas primárias, frente ao rápido crescimento da população, e do bispo, que conhecia e desejava a presença salesiana na diocese, pois faltavam sacerdotes para atender às diversas colônias de italianos.

Em 16 de outubro de 1949, o trem especial da Companhia Paulista de Estradas de Ferro deslocava para Americana os superiores maiores da Inspeção de São Paulo e 600 alunos do Liceu de Campinas com sua banda de música, que festivamente percorreu as principais ruas da cidade, abrihantando a inauguração da obra salesiana, com a presença de autoridades civis, militares, religiosas e grande multidão. Começava o Oratório Festivo e uma Escola Primária (DENARDI; BARBOSA, 2001). A experiência escolar durante várias gestões, porém, não foi suficiente para consolidar economicamente a obra. De 1949 até 1968 passaram por ela cinco diretores sem conseguirem equilíbrio econômico. Apesar do grande envolvimento com a comunidade e uma significativa vitalidade, as questões de sobrevivência se agravavam seriamente. Tomou-se então uma drástica decisão. Em 1968, o Padre João Baldan foi nomeado diretor com instruções de encerrar as atividades da casa, caso não conseguisse resolver sua viabilidade econômica. No seu dizer, “tinha como missão fechar tudo”. Apostava-se na sua nomeação como última cartada nessa obra fadada ao fracasso.

Em 1970, o novo diretor celebrou um convênio com a prefeitura para manter uma escola municipal onde se aplicaria a pedagogia salesiana com a estrutura e funcionários mantidos pela cidade. Já no mesmo ano se percebeu que o projeto não daria certo, pois os professores se mostravam resistentes em assumir o estilo de Educação Salesiana, sendo o convênio

desfeito no fim do ano, com reflexos em 1971, quando a fragilidade financeira era sentida de modo especial. No livro do Conselho da Casa do dia 15 de abril de 1971, após vários arrazoados sobre a saturação do mercado de escolas de primeiro e segundo grau na cidade de Americana, Padre Baldan concluiu com a seguinte reflexão:

Pensa-se então numa obra que possa garantir a vida das demais. Essa obra seria uma faculdade? Um curso técnico superior? Não sabemos, precisamos de levantamentos, e de estudos, digo, de pesquisa de mercado (CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO (s.d.).

Uma pesquisa inicial mostrou que a cidade estava em franco crescimento com a perspectiva da construção de grande número de escolas para atender à crescente população, atraída sobretudo pela indústria têxtil. Constatou-se, porém, não existir cursos superiores na cidade. A isso se somou uma política adotada pelo governo militar, que, em uma ótica progressista, promoveu, entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, uma política favorável à autorização de abertura de novas instituições de ensino superior que atendessem a essa procura. Deve-se lembrar, porém, que os salesianos estavam traumatizados com os eventos ocorridos na Faculdade de Lorena no ano de 1968. As greves estudantis em que se havia perdido o controle da situação consolidava em muitos a certeza que a Congregação não nascera para atender ao ensino superior. Além disso, sob a influência dos Movimentos Eclesiais de Base, crescia em outros não só a rejeição ao ensino superior, mas ampliava-se o questionamento sobre a atuação nas escolas de primeiro e segundo graus para classe média, que, entendiam, fugia ao carisma fundacional. Levar, portanto, o tema da fundação de uma faculdade em Americana ao Capítulo¹⁷ seria ter a questão sepultada para sempre. Padre Baldan assumiu a criação da faculdade unilateralmente, justificando-se:

Argumentavam muitos salesianos: “nós fomos feitos e criados por Dom Bosco para tomar conta de meninos e da juventude”. Mas eu sempre pensei assim: a juventude é o maior tesouro de um povo, os meninos são a joia das famílias, mas o homem vai crescendo, e vai amadurecendo, e vai se formando e nós precisamos formar homens para o dia de amanhã. “Cabeças que saibam governar como se deve”. (DENARDI; BARBOSA, 2001, p. 93).

Por iniciativa pessoal, Padre Baldan abriu o processo de criação da faculdade, que foi aprovado em 10 de maio de 1971 pelo Conselho Nacional de Educação, sendo oficializada no Diário Oficial pelo decreto do dia 13 de julho de 1971, com aprovação das faculdades de Educação, Administração de Empresas e Serviço Social. A aprovação foi objeto de uma festa improvisada no Instituto Dom Bosco, para onde acorreram autoridades e amigos dos salesianos para se confraternizarem pela conquista, indicando o envolvimento da sociedade americanense, que entendia que essa fundação correspondia aos seus anseios, uma resposta para uma real demanda dessa comunidade. Da mesma forma, o decreto de 12 de julho foi saudado “[...] por um foguetório danado na cidade!” (DENARDI; BARBOSA, 2001, p. 27).

O surgimento da Faculdade Salesiana de Americana possui características diferentes das de Lorena, pois, ainda que não fosse um projeto oficial da Congregação, nasceu com raízes em uma sociedade que a queria, que a assumisse e que dela participasse, vendo na sua fundação uma resposta às necessidades regionais e de mercado, com o envolvimento e assentimento da Igreja, das autoridades civis, de educadores e de empresários. Padre Baldan, condutor primeiro desse processo, teve ainda consciência das limitações com que se começou essa frente de ação salesiana:

Os salesianos tinham experiência com o ensino fundamental e com alguns professores leigos que eram contratados, contudo, agora se deparavam com outro profissional, o professor universitário, e também com um novo perfil de aluno, adultos e trabalhadores. Nossa estrutura universitária, o relacionamento entre os salesianos e os professores era algo novo, pois requeria uma instância de decisão mista, de leigos e salesianos, para garantir os rumos do ensino superior, pois poucos percebiam que formar um ambiente universitário seria algo que provocaria mudanças não só nos espaços físicos da casa, mas também na mentalidade, dos padres e cooperadores da obra. E uma mudança desta natureza demanda tempo. O terreno desconhecido foi sendo explorado com muito trabalho de todos aqueles que queriam ver a faculdade funcionar (DENARDI; BARBOSA, 2001, p. 99).

É importante verificar a lucidez do primeiro diretor nessa etapa da fundação. De certo modo, essa fundação “era sua”, por não ser uma

opção oficial da Congregação, mas um corajoso ato seu contra a mentalidade da maioria dos salesianos da época, que acreditavam que o único espaço de trabalho deveria ser, dentro de um conceito de fidelidade ao fundador, junto de adolescentes. Fora ousado, pois, tendo recebido ordens de encerrar as atividades de uma obra, não só não a encerrou, mas a incrementou fundando uma faculdade que se tornaria mais tarde a sede do Centro Universitário Salesiano. Foi um homem de visão, pouco entendido nessa época. Enquanto no início da década de 1970 Lorena procurava “restaurar a autoridade,” fechando-se, Americana iniciava suas atividades em profunda sinergia com a sociedade onde estava se implantando.

Enfim, estavam lançadas as bases que permitiriam configurar o UNISAL com uma instituição de ensino superior. Muitas histórias e peripecias, porém, ainda existem por ser contadas...

Recebido em: 28/09/2012
Aprovado em: 16/11/2012

Notas

1. Doutor em Educação e graduado em Filosofia, Teologia, Pedagogia e História. Foi professor da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Escola Teológica do Mosteiro São Bento e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Atualmente é professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: dilson@essj.com.br.
2. A primeira Escola de Ensino Superior salesiana foi a St. Anthony's College fundada na Índia em 1934 (DIREZIONE GENERALE OPERE DON BOSCO, 2003).
3. Nosso estudo refere-se especificamente ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Não trabalharemos fundações de faculdades e universidades surgidas em outras áreas do Brasil (Campo Grande, Nordeste, Amazonas) tampouco no Estado de São Paulo que não estejam ligadas ao UNISAL, como as Faculdades Salesianas de Piracicaba, Lins e Araçatuba.
4. Este Instituto é que será, em 1952, reconhecido oficialmente como faculdade.
5. O Integralismo apresenta facetas bem complexas. Possui sua origem em vários segmentos conservadores da sociedade, urbanos e rurais. Possui elementos do modernismo unidos a aspectos do catolicismo conservador. Não é nosso objetivo aqui aprofundar esse tema, mas apenas assinalá-lo como um dos fenômenos da época. Nagle (2001, p. 118-129) apresenta uma análise de suas várias vertentes em sua formação.
6. Centro Universitário Salesiano de São Paulo (s.d.).
7. Índice dos livros proibidos.
8. Atas do Conselho da Casa do Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia, de 15 de março de 1967 a 14 de agosto de 1973, p. 49 v.

9. Ata da Casa, de 14 de março de 1956 a 7 de maio de 1968, p. 64 v-65v.
10. Entrevista com José Luís Pasin, em maio de 2002.
11. Destacam-se os Professores José Luiz Pasin, Irmã Iracema Farina, Irmã Olga de Sá, Padre Carlos Leôncio, Padre Antônio da Silva Ferreira, Padre Eliseu Cintra. Todos são intelectuais de destaque comprometidos com o mundo acadêmico, formados com o verdadeiro espírito do ensino superior. Junta-se a estes, também destacado pelos alunos, o Bispo Dom Cândido Padim, alinhado com as lutas estudantis. Esse livro recebeu no Congresso da Intercom – encontro de pesquisadores, profissionais e alunos de comunicação do país – dois prêmios: primeiro lugar como livro reportagem e o melhor trabalho de jornalismo do Brasil de 1997 (BORREGO; MARIA; MAIA, 2000).
12. *O Capital, Manifesto Comunista*.
13. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, impõe a reforma do Ensino determinado pelo acordo MEC/USAID. “Os Decretos-leis 464 e 477 de 1969 davam o golpe de misericórdia nos avanços e sonhos desenvolvidos pela Faculdade Salesiana, na busca de sua reestruturação”. (TOLEDO, 2003, p. 177).
14. Atual Faculdades Integradas Santa Teresa D’Ávila (FATEA), das irmãs salesianas.
15. Entrevista concedida pelo Vice-diretor do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa de Barbacena, em 16 de julho de 2002.
16. Tanto o termo “claustro” como “monástica” são aqui usados de modo impróprio. A vida salesiana possui toda uma organização interna com regulamentos e vida em comum. Prevalece, porém, um clima de família muito diferente dos mosteiros. Elas aqui são usadas apenas para definir a regularidade, a sistematicidade do cotidiano de uma casa religiosa, mas são usadas de forma até caricata.
17. O “Capítulo” nas congregações religiosas é uma assembleia periódica que toma decisões com poder de lei e que só podem ser vetadas pelos superiores maiores de Roma. Um veto ao ingresso neste caso tornaria legalmente inviável qualquer possibilidade de abertura de um curso superior e certamente essa decisão capitular em São Paulo seria sancionada pelos superiores maiores de Roma.

Referências

BORREGO, Beatriz; MARIA, Leticia; MAIA, Paula. **Uma lacuna na história:** movimento de oposição ao regime militar nas cidades de Lorena e Aparecida. 2. ed. Taubaté: Papel Brasil. 2000. 90 p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNISAL. Cedoc. **Arquivo histórico.** Lorena, [s.d.].

DENARDI, Cláudia Bevilaqua; BARBOSA, Silvana Mota. **Os salesianos em Americana:** 50 anos tecendo a Educação. Americana: Dom Bosco Americana, 2001. 270 p.

DIREZIONE GENERALE OPERE DON BOSCO. **Identità delle Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore (IUS)**. Roma: SDB, 2003. 19 p.

EVANGELISTA, José Geraldo. **História do Colégio São Joaquim: 1890-1940**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1991. 363 p. v. 1.

IGLÉSIAS, Francisco. **História e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981. 302 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 411 p.

TOLEDO, Francisco Sodero. **Igreja, estado, sociedade e ensino superior: a Faculdade Salesiana de Lorena**. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. 216 p.

VAIDERGORN, José. **As seis irmãs: as FFCL do interior paulista**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2003. 246 p. (Coleção Pedagogia, 4).

Os 60 anos da presença salesiana no ensino superior: uma perspectiva autobiográfica

PADRE ANTONIO FERREIRA¹

Resumo

Trata-se de um texto autobiográfico, que acompanha os fundamentos metodológicos da história oral, retratando, em forma de narrativa, acontecimentos, reflexões e considerações sobre as origens do que atualmente constitui-se o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), bem como personagens e fatos desses 60 anos de trajetória e seu imbricamento à própria história da sociedade – e da educação superior – brasileira, nesse período. A preocupação de constituir-se um ensino superior fundado no Sistema Preventivo de Dom Bosco, integrado à realidade, discutindo-a, mantém-se como perspectiva sempre presente na ótica desse pensador.

Palavras-chave: Ensino superior; Educação Salesiana; Sistema Preventivo; percurso histórico.

Abstract

It is an autobiographical text that accompanies the methodological foundations of Oral History, depicting, in narrative form, events, reflections and considerations about the origins of what today constitutes the Salesian University Center of São Paulo (UNISAL) and characters as well as events of these sixty years of history, and his own story of interweaving the company and Higher Education-Brazil during this period. The concern of becoming a higher education founded in the Preventive System of Don Bosco, integrated and discussing the reality remains the ever-present prospect, in view of that thinker.

Keywords: Higher education; Salesian Education; Preventive System; historical course.

Resumen

Se trata de un texto autobiográfico que acompaña a los fundamentos metodológicos de la historia oral, retratando, en forma narrativa, eventos, reflexiones y consideraciones sobre el origen de lo que hoy constituye el Centro Salesiano de la Universidad de São Paulo (UNISAL) y personajes y los acontecimientos de estos sesenta años de historia, y su propia historia de imbricación de la empresa y de educación superior de Brasil-durante este período. La preocupación de convertirse en una educación superior fundada en el Sistema Preventivo de Don Bosco, integrado y discutir la realidad sigue siendo la posibilidad siempre presente, en vista de este pensador.

Palabras clave: Educación superior; Educación Salesiana; el Sistema Preventivo; recorrido histórico.

No período em que estive em Lorena, houve momentos importantes. Começando por 1968, com o movimento geral da juventude. Em Lorena, houve esse movimento, que não passou em branco, e a faculdade ficou parada três meses. O que aconteceu foi que a União Estadual dos Estudantes (UEE) não “tinha pé” na faculdade de Lorena, mas queria ter esse pé ali. Então ofereceram para o presidente do Diretório Central Estudantil (DCE) um cargo na 4ª presidência/vice-presidência da UEE de São Paulo, conquanto que ele mobilizasse os estudantes da faculdade. Começou-se então uma mobilização estudantil para que se fizesse a greve.

Mas o que acontece é que a faculdade andava mais rápido do que os estudantes. Enquanto os estudantes estavam pensando em fazer greve, a faculdade decretou a Assembleia Universitária. Quem estava à frente da faculdade, nessa época, era o Padre Julio Comba, já falecido. Ele era o diretor da faculdade. Esta funcionava mais ou menos como uma comunidade. Nas reuniões do Conselho Técnico-Administrativo (CTA) foi discutido o problema – da mobilização dos estudantes – e chegou-se ao consenso de que, ao invés dos estudantes tomarem a direção e criarem um problema dentro da faculdade, seria melhor convocar a Assembleia Universitária, envolvendo a participação de toda a comunidade acadêmica.

Convocou-se então todo o mundo. As aulas foram suspensas para fazer a Assembleia Universitária. Mas, dessa forma, cada um poderia ficar na sua casa. Assim, as aulas foram substituídas pela Assembleia Universitária e quem não viesse teria falta, ou seja, então todo mundo teve que comparecer. Nessa Assembleia discutiram-se muitas coisas. Havia saído a nova Lei do Ensino Superior e discutiu-se a organização da faculdade. Quando eu disse que os estudantes andaram mais devagar do que a faculdade é

porque o presidente do Diretório dos Estudantes foi tão simplório, que convocou uma primeira reunião como se fosse de greve do movimento estudantil. E a direção da faculdade convocou, na mesma data, hora e no mesmo local, a primeira reunião da Assembleia Universitária. E quem deveria presidi-la? Decidiu-se que o presidente do Diretório dos Estudantes deveria presidi-la. O presidente do Diretório, naquela linguagem própria da UEE, começou dizendo que passava a existir então “só o povo da universidade; não existe mais Centro Acadêmico, nem mais isso, nem mais aquilo, nem mais o quê...” (*sic*).

Diante do discurso, um participante da Assembleia levantou a mão e disse: “O que é que você então está fazendo aí? Você é o presidente do Diretório e você acabou de dizer que não tem mais diretório... Fora daí, e proponho que façamos uma eleição de uma direção, que trabalhe dentro da Assembleia Universitária”. E foi feita a eleição e o pessoal da UEE ficou com apenas uns 20% do pessoal. Todo o restante ficou contra. Então foi, realmente, um trabalho pesado.

Durante essa Assembleia Universitária veio do Rio de Janeiro uma comissão para a verificação do curso de Ciências. E nós já havíamos prevenido o inspetor de que ele não encontraria aulas na faculdade por causa da Assembleia, a qual fora convocada devido ao movimento de 1968. E ele pensou que fosse encontrar não sei que coisa, mas, chegando à faculdade, examinou o que havia para examinar, viu o movimento da Assembleia naqueles dias em que ficou na faculdade e disse: “Nunca pensei que houvesse uma coisa tão séria como essa”. Nessa época havia os cursos da faculdade de Filosofia – Filosofia, Pedagogia, Geografia, História, Letras – e também havia um curso que as irmãs salesianas promoviam, mas que funcionava anexo à faculdade. E, naturalmente, era uma vantagem muito grande para elas porque o curso era em um campo que estava começando, desconhecido – Ciências Domésticas e Educação Rural – e havia toda a estrutura da faculdade.

Foi feita então a Assembleia Universitária, e, como o ano letivo estava acabando e os alunos não poderiam perdê-lo, foi suspensa a Assembleia Universitária para a realização dos exames. Feitos os exames, houve a aprovação também do curso de psicólogo. Para a aprovação desse curso, houve a necessidade de se mudar o regimento e pensou-se em fazer essa mudança de regimento dentro da Assembleia Universitária. Mas era um trabalho muito grande, mais para especialistas, e depois o plenário decidiria sobre as alterações. Contudo, no Rio de Janeiro, havia pessoas que

apoiavam muito a faculdade, dentre elas a senhora Nair Fortes Abu-Merhy, do Conselho Federal de Educação. Ela mesma decidiu fazer o regimento e o fez totalmente longe da Assembleia Universitária. Porém a aprovação da nova faculdade – de Psicologia – passou pela Assembleia.

Esse foi um fato muito importante porque, nesse momento, é que se definiu que a faculdade era uma Assembleia. Não é que houvesse o Centro Acadêmico, o Centro de Estudos etc., cada um funcionando por si. Não, todo o conjunto funcionando junto era a faculdade. Havia a representação de alunos, que foi reforçada – no Brasil, era aquela luta tremenda para conseguir representantes de alunos –, e nós estávamos reforçando essa representação. Houve, como já dito, a aprovação do curso para psicólogos e também a aprovação do curso de Matemática, mas este sem verificação prévia. Isso é interessante, pois mostra o conceito que havia, no Rio de Janeiro, a respeito da faculdade de Lorena. Estava-se promovendo a criação do curso de Matemática. Então se preparou o relatório, que tinha que ser apresentado, e aguardava-se uma comissão para verificar tudo aquilo, para depois dizer se se criava ou não o curso de Matemática. Esse relatório foi mandado para o Rio de Janeiro, e, chegando às mãos do relator Suplicy, este decidiu pela leitura do relatório, que a aprovação do curso poderia ser aceita. Deu um parecer favorável, sem verificação *in loco*, e, dessa forma, saiu o decreto de aprovação do curso de Matemática.

Mas foi essa a ideia de lidar com a questão do movimento estudantil de 1968, e ainda hoje em Lorena se conserva essa integração comunitária, que é algo muito importante.

Com a entrada do curso de Psicologia, buscou-se a aprovação daquele de Ciências. O relator deste curso não podia dar parecer contrário à sua aprovação e não queria dar parecer favorável. Então ele esperou acabar o prazo para a aprovação do curso e devolveu o relatório. Mas, no Rio de Janeiro, chamaram um professor de literatura para dar o parecer sobre o curso de Ciências. Esse professor era de Pernambuco, e havia na faculdade o Padre Nestor de Alencar, que também era de lá, e os dois tiveram uma conversa muito amigável sobre o Estado natal. Depois foi redigido um parecer favorável e o curso de Ciências foi aprovado também.

Era uma luta contínua. Mas por que o relator não podia dar parecer contrário? Nós tínhamos introduzido na faculdade um sistema de aprovação de cursos, que não era o habitual. Se queríamos abrir o curso de Ciências, verificava-se o que se precisava para criá-lo. E, enumeradas as necessidades, pedia-se a sua aprovação em outro curso, que já estava em

funcionamento e cujo currículo pudesse comportá-las. E era tudo aprovado, assim como todo o corpo docente era aprovado em outros cursos. Agora, aprovado o professor como professor universitário não se podia dizer que não havia corpo docente. O mesmo ocorria para os laboratórios: aprovado para um curso, ele poderia também ser utilizado para outro. E assim por diante.

Tudo que havia para o curso de Ciências já tinha sido aprovado antes de ter sido pedida a sua aprovação. O mesmo se deu para o curso de Psicologia: tudo o que havia para este curso tinha sido aprovado antes de se pedir a sua aprovação. Então, quando a solicitação chegava aos órgãos competentes, eles enviavam uma comissão, porque precisavam mandá-la, e ela, ao chegar à faculdade, verificava que tudo já havia sido aprovado. Esses cuidados fizeram com que a faculdade pudesse crescer; de outra forma, ela não teria recursos para expandir-se, pois era uma faculdade do interior.

A faculdade de Lorena foi criada, em 1952, em primeiro lugar, para conferir titulação aos salesianos. A Congregação, no Brasil, tinha se desenvolvido muito em termos de número de escolas, mas elas necessitavam de professores titulados. Então começaram a buscar a titulação tentando uma experiência com o mosteiro de São Bento. Mas não deu certo; praticamente não deu certo porque os salesianos que buscavam a titulação tinham que fazer o curso de Filosofia pelo seminário salesiano e o curso de faculdade pelo Colégio São Bento. E, fazendo fora de casa, ficava muito complicado, mesmo porque o curso de Filosofia estava em Lorena e o curso da faculdade ficava em São Paulo. Era muito difícil. Então pensaram em criar a faculdade em Lorena. Mas, em Lorena, havia oposição do Rio de Janeiro, porque aquela cidade era do interior, pequena, sem grandes recursos. Como é que iria criar-se uma faculdade, desse tamanho, lá? Nessa hora é que entraram em cena nossos “anjos da guarda” do Rio de Janeiro, Jurandir Lodi, diretor do ensino superior, e a senhora Nair Fortes Abu-Merhy, que era a “mão direita” do Jurandir Lodi. Assim, a faculdade saiu com um sistema que, praticamente, durou somente um ano: uma faculdade para regime de internato, para o sexo masculino, ou seja, para os clérigos salesianos.

Nessa altura chegou da Europa o Padre Carlos Leôncio da Silva, muito conhecido, e o primeiro que tinha tido a coragem de propor uma faculdade no Brasil, e isso antes de ir para a Europa. Ele era da Inspetoria de Recife e propôs a criação de uma faculdade de Filosofia na

Bahia, para atender aos salesianos e a outros religiosos que quisessem ali estudar. Suas solicitações foram atendidas e surgiu essa faculdade na Bahia. Como era já um nome conhecido e precisavam de uma pessoa de renome para fundar o Instituto de Psicologia no Pontifício Ateneu Salesiano, que nessa época estava em Turim, Itália – hoje é a Universidade Pontifícia Salesiana e está em Roma –, chamaram o Padre Carlos, que estava aqui no Brasil, para ir para a Europa, estudar em Friburgo e depois fundar o Instituto de Pedagogia, o que ele realmente fez. Depois ele ficou doente e os médicos recomendaram que ele saísse do clima europeu, porque não resistiria permanecendo ali. Então o mandaram para Lorena, aonde chegou em 1953. Em Lorena, aproveitaram e o fizeram diretor da faculdade. E com tal cargo ele se deixou influenciar muito pela sociedade local. Naturalmente, era onde os políticos se movimentavam, e eles influenciaram em algumas mudanças que ele introduziu. Dentre elas, a faculdade deixou de ser em regime de internato, passando a admitir também alunos externos. Para isso, ele abriu a seção de Pedagogia, que a faculdade já tinha, e em curso noturno, para as pessoas da região. E, além disso, também queriam uma seção para as moças, porque nós estávamos muito antes do Concílio, e admitir um curso misto, naquela ocasião, era praticamente impossível. Então o que fizeram? As irmãs salesianas queriam abrir uma faculdade, mas como elas mesmas não podiam, foi feita uma seção feminina na faculdade dos salesianos. As moças tinham aulas no período da tarde e os rapazes tinham aulas à noite.

Para as moças, criaram o Instituto Santa Teresa, que funcionava para as atividades das religiosas e também com uma parte universitária para as demais. Para a seção feminina, foram criados os cursos de Letras, de Pedagogia e aquele de Ciências Domésticas. Depois haveria uma mudança com o curso de Psicologia, porque os clérigos não iriam frequentá-lo. Era um curso muito “pesado” e, como os clérigos dispunham apenas de 3 horas, à noite, não era possível cursá-lo. Logo, foi preciso ampliar esse curso, praticamente sumindo a seção feminina, pois o curso foi aberto para rapazes e moças. Por outro lado, o curso de Letras também foi aberto para a seção masculina, independente do seminário. O curso de História foi aprovado em 1952, mas foi aberto somente em idos de 1960, passando esse tempo todo esperando para ser aberto, daí sendo oferecido também à seção feminina. Nessa época, a faculdade tinha entre 200 e 300 alunos. E depois a faculdade foi crescendo, foi crescendo...

Em 1961, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases, na qual a ideia comunitária já estava muito forte, e então houve uma reforma universitária que foi direcionada pelas assembleias e dirigidas pelo presidente do diretório universitário à época, o senhor José Luís Pazin, que não tinha nada a ver com a UEE, UNE etc. Com a UEE tínhamos uma política de observação. Quer dizer, a faculdade não dizia nem sim nem não. Ficava em observação. Quando havia um congresso para a eleição da diretoria, por exemplo, havia pessoas que compareciam e ficavam observando. Foi o erro do presidente do diretório de 1968. Aconselhamos a ele que sua função era a de representante, mas principalmente de observador, para ver como funcionavam as coisas. Então, em 1968, com a questão da UNE se reunir, por mais de uma semana passaram nos fundos do colégio trens cheios de tropas, subindo para São Paulo. Nós já sabíamos o que iria sair daí... Mas o presidente do diretório estava “tão cego” com a perspectiva de poder ocupar a 4ª presidência da UEE, que não quis saber de nada, e foi realmente à assembleia para se candidatar à 4ª presidência, ou vice-presidência, da UEE. Os “comunistas”, muito espertos, quando “cheiraram” o dia da intervenção do exército, desapareceram. De repente, do dia para a noite, sumiu um bom número de representantes dos estudantes, que representava o partido comunista. E os outros foram tão ingênuos que não perguntaram o porquê. Era uma ingenuidade a ponto de eles afirmarem: “Eles foram embora, nós fazemos sem eles”. E fizeram coisa nenhuma, porque foram todos presos. Isso aconteceu no Embu. Então nosso presidente também ficou preso.

A presença da faculdade em Lorena foi um impulsionador muito grande da cultura na região. O máximo, pode-se dizer, foi a comemoração do sesquicentenário da Independência do Brasil, em 1972, que foi uma data nacional e celebrada em Lorena na “faculdade dos padres”. Nessa comemoração, deu-se um curso de extensão e concluiu-se com uma assembleia grande, em que vieram o príncipe herdeiro da coroa brasileira, a família real brasileira etc. O sesquicentenário da Independência não era um evento da faculdade de Lorena, mas, como deveriam escolher um local onde pudessem comemorar essa data, os organizadores a escolheram. Foi um evento importante não para a faculdade em si, mas porque fez ver que ela já se impunha como referência na região.

Agora, sobre presença dos militares, há a questão de sua relação com a faculdade. A faculdade resolveu ficar neutra, não era a favor nem contra: ela era a favor da pessoa humana. Então nossa faculdade procurava controlar

a situação da região, impedindo, assim, abusos contra a pessoa humana. E, se você perguntar onde encontramos forças para isso, bom... força é Deus quem dá, não é a gente que tem. E nós tivemos uma sorte muito grande porque o chefe do serviço de segurança da revolução, em todo o Vale do Paraíba, estava nas mãos do quartel de Lorena. E para o quartel de Lorena só nomearam coronéis que eram pessoas equilibradas e com as quais se podia conversar. Quando a faculdade podia intervir para alguma coisa, intervinha, e preventivamente, ou seja, antes que acontecesse algo. Mas o regime militar em Lorena foi muito moderado, muito moderado. E era assim, sabíamos que iria acontecer algo amanhã, que iriam prender fulano, beltrano etc. Daí já saía alguém, que procurava todas aquelas pessoas, e dizia: “Olha, vai acontecer tal e qual coisa, se protejam”. De forma que prenderam algumas pessoas, mas as que conseguiram prender foram poucas, porque as outras todas já se tinham defendido. E assim foi...

Uma vez passamos por uma situação mais séria porque elegeram um presidente de diretório que era favorável à revolução militar. No entanto, não era “desobediente”, porque nesses casos tem que obedecer como se fosse um aluno de colégio. E o que fizeram? Ia sair a Lei de Segurança Nacional, ou melhor, iam trocá-la, pois na Lei anterior podia-se fazer um “milhão de coisas”, e pela nova, não. E nós tínhamos que fazer alguma coisa para dizer que não aceitávamos a Lei de Segurança Nacional. Mas para isso era preciso pensar muito, visto que ela entrava em vigor à meia-noite. À noite houve uma assembleia do Diretório Acadêmico, na qual foi proposta uma moção de repúdio à Lei de Segurança Nacional e votada uma negação da mesma moção de repúdio. Pode-se perguntar o que estávamos fazendo. Estávamos fazendo o seguinte: “Nós vamos dizer não à nova Lei de Segurança Nacional e eles não vão poder fazer nada”. E não entrou ninguém na assembleia, a não ser o presidente do Diretório. Assim, não puderam prender ninguém. E o presidente do Diretório, que era favorável à revolução, fez uma ata da sessão, a qual, no dia seguinte, ia ser confiscada pelo regime militar. Dessa forma, a direção da faculdade confiscou a ata. Só que no dia seguinte, quando vieram os detetives para apreender a ata e, por meio das indicações desta, pegar as pessoas, receberam um soleníssimo não da direção da faculdade, que indagou se os detetives tinham um mandato judicial para sequestrar esse livro. A resposta foi: “Não, não temos o mandato, mas vocês não vão colaborar?” “Colaboraremos com tudo o que estiver dentro da lei. Se vocês tiverem um mandato judicial, podem levar o livro,

caso contrário o livro fica aqui”, foi à resposta da direção da faculdade. Daí eles tiveram que esperar, e ficaram ali, esperando pelo mandato judicial, para poderem levar o livro.

Levado o livro, imediatamente houve uma audiência com o coronel para lhe explicar a situação. Em base ao que estava escrito na ata, foram convocados cerca de 20 alunos para serem interrogados e depois serem presos. Mas a direção da faculdade já estava ao lado do coronel para dizer “ninguém”. O coronel entendeu a situação e só pediu à direção da faculdade para que não fizesse nada, apenas esperasse. E a direção da faculdade desceu da delegacia para casa, e para a delegacia desceu todo o *staff* maior do exército. Esse *staff* fez uma reviravolta na delegacia. Puseram para fora todas as faltas, todas as irregularidades que o delegado tinha. “O negócio foi feio”, foi um momento difícil esse, muito difícil. Ao final, o coronel chamou a direção da faculdade e disse: “Vai haver o seguinte: o processo já foi instaurado, portanto o inquérito vai acontecer. Mas vocês não se preocupem, pois, depois de haver o inquérito, ele será arquivado. Já está decidido que será arquivado”.

Para o inquérito, a faculdade providenciou para que ninguém ficasse sem advogado. Depois, as moças e as senhoras, que deveriam passar pelo inquérito, vestiram seus melhores vestidos de festa, de luxo, joias, e chegaram à delegacia nos melhores carros possíveis. E daí chegava à delegacia aquele carro imponente, com o advogado e a ré: descia o advogado e oferecia o braço para a mulher, e subiam solenemente os degraus da delegacia. Quando terminou o inquérito, o delegado já não tinha mais “cara nenhuma” para ficar em Lorena e teve que ir para outro lugar. A única vítima da “conspiração” foi o delegado, que teve que ir embora. Mas eles prenderam o presidente do Diretório dos estudantes, que foi transferido para o quartel de Jundiáí.

Precisávamos então de alguém que entrasse nesse quartel para acompanhar esse estudante, e a única pessoa possível seria o pai desse rapaz; o pai do réu levaria para ele cadernos, livros, trabalhos escolares a serem feitos, dentre outras coisas. E o corpo docente apoiou: os professores todos passavam trabalhos escritos, para que fossem feitos na prisão e que “nunca” poderiam estar corretos. Dessa forma, o rapaz fazia o trabalho escrito, o pai ia ao presídio, recebia aquele trabalho, levava para Lorena, o professor corrigia o trabalho e apontava uma série de irregularidades para serem corrigidas, e o pai dele voltava para o quartel, onde o jovem estava preso, e assim por diante. O pai dele sempre tinha que estar lá, pois o rapaz

não podia desaparecer. Porque o ruim do tempo do regime militar – e que em Lorena não teve, graça a Deus, mas que aconteceu, em Barra do Piraí, nem fale... – é que as pessoas desapareciam. E uma vez que desapareceu, o que é que você vai fazer? Então o nosso aluno não podia desaparecer, tinha que ficar sempre fazendo trabalhos... Até que o quartel percebeu que quem estava sendo espionado era o próprio quartel e soltou o moço.

E foi sempre assim, nesse vaivém de intervenções, “salva esse, salva aquele, impede isso, impede aquilo etc.” A faculdade ficou sempre nessa jogada, durante a revolução, de estar neutra, mas continuamente protegendo as pessoas. Precisava-se de muita coragem, mas era necessário, não se podia deixar prosseguir. Por exemplo, só o caso dessa ata, se não tivéssemos agido da forma como o fizemos, toda aquela gente ia ser presa? Aqueles rapazes e moças, todos iriam ser presos? Não era possível, não poderíamos deixar, de jeito nenhum.

Mas aconteceu também que houve uma irmã que não entendeu a política da faculdade. E participou de alguma reunião, da qual não poderia participar, e foi presa. Na ocasião, o diretor era o Padre Anderson. E ficou a questão do que seria feito, pois a irmã era também professora da faculdade. O diretor da faculdade então foi à delegacia e conversou longamente com o coronel, que não queria ceder. Até que o diretor disse: “Senhor coronel, o senhor acha que devemos cumprir os regulamentos?” “Acho, sim, tem que cumprir os regulamentos”. “Pois as irmãs têm como regulamento não dormir fora de casa”. “É verdade isso?” “Sim, é verdade, se o senhor quiser pode mandar verificar”. “Então ela fica em prisão domiciliar”. Ficava presa em prisão domiciliar, ficaria presa no colégio. Mas o negócio era sério. E no curso de Pedagogia resolveram fazer uma reunião com a irmã que estava presa no colégio. Sabíamos que a casa na frente do colégio estava alugada e que lá estavam postados observadores 24 horas por dia. Daí a reunião foi feita em uma sala que tinha uma janela aberta para essa casa, de tal forma que poderia ser controlada pela casa da frente. Dessa forma, eles poderiam dizer que não estávamos escondendo nada. Quando saímos da reunião, tinha uns 20 soldados esperando na portaria. Cada um de nós despediu-se do outro e tratou de sumir o mais depressa possível e assim aquilo também “morreu” ali. E foi assim por diante, o resto não sei como acabou porque eu já não estava mais em Lorena. Mas foi realmente um período muito difícil.

A faculdade era frequentada por militares, tanto do exército como da aeronáutica, sendo que os militares do exército não criaram problemas

para nós. Estes tinham um coronel que os controlava de cima, e a faculdade procurava controlar o coronel. Agora, aqueles da aeronáutica, realmente... Vocês já tiveram um observador na sua vida? Imaginem que em todo lugar que você vá lá está aquela pessoa. Era realmente duro. Porém, para controlar tudo isso, conseguimos do coronel que sempre houvesse um oficial de carreira fazendo a faculdade. Porque qualquer coisa que acontecesse, o oficial de carreira relatava ao coronel. E a diferença era essa, que o oficial de carreira tinha uma formação científica, fazia um relatório científico para o coronel, enquanto que os outros... o pessoal da aeronáutica então, que eram somente sargentos, estes deram muito trabalho para nós. Mas conseguimos superar tudo. Eu me lembro sempre do meu observador, todo lugar onde eu ia, estava aquele rapaz lá.

Eu cheguei a ser detido, uma vez. Meu irmão era diretor do Hospital das Clínicas e em Guaratinguetá uma pessoa tinha morrido no hospital, e eles queriam apressar a liberação do cadáver, por causa do enterro. Foram me procurar para que eu fizesse uma carta de apresentação ao meu irmão, para liberar o corpo. Isso foi às 2 horas da madrugada. Eu estava no local onde havia o escritório de Psicologia, pois eu já trabalhava como psicólogo. Bateram à minha porta duas pessoas, lembrando que a casa da frente estava alugada para os militares. Ouvi o que era e disse: “Vamos lá na faculdade, que faço a carta de apresentação que vocês estão querendo”. Um dos dois rapazes não quis ir conosco. Eu disse que ele não poderia ficar ali, mas ele respondeu que ficaria dentro do prédio e que não incomodaria ninguém. Dessa forma, ele não foi conosco, mas os observadores da casa da frente notaram que havia alguém estranho ali.

Logo no dia seguinte, na parte da manhã, quando eu não estava, detiveram meus auxiliares todos, interrogaram e depois soltaram. À tarde, fui eu quem foi detido: passei a tarde toda em interrogatório. O que foi uma benção muito grande de Deus, porque, mais tarde, eu fui ao Paraguai realizar um serviço para a Congregação e levei meu pai comigo, meu velho pai, que já tinha mais de 80 anos, levei-o para conhecer o Paraguai. Na volta, ele retornou sozinho, de avião, por Foz do Iguaçu, e eu atravessei o sul do Paraguai, pois ia dar um curso no Rio Grande do Sul. Atravessei aquele “biquinho” da Argentina, e, quando cheguei à fronteira brasileira, o policial responsável me disse que eu não poderia entrar no país. Perguntei por que eu não poderia fazê-lo e a resposta foi a de que meu nome estava em uma lista muito atualizada. Eu insisti que tinha de entrar e perguntei com a maior “cara de pau”: “E vocês já perguntaram

em Lorena alguma informação a meu respeito? Porque eu fui detido lá em Lorena”. “O senhor foi detido em Lorena?” “Fui”. “Então, telefona em Lorena para saber informações a respeito dele”. O policial telefonou para Lorena e eu não sei o que disseram para ele, mas ele voltou tão desnorteado, que eu pensei que, realmente, não teriam sido coisas boas. Penso que isso se deveu à ação da maçonaria, que tinha muita força em Lorena e se posicionava contra prender gente da nossa faculdade. Eu tinha um relacionamento muito bom com a maçonaria de Lorena. Depois que ele ouviu tudo o que tinha sido dito, ele me disse que eu poderia ir embora, mas esqueceu que já tinha passado da hora, que não tinha mais condução... Mas o folguista da barca, que tinha me transportado pelo rio, quando ouviu aquele barulho todo sabia que iria “sobrar” para ele, pois eu estava com uma maleta e tinha 6 km até o local mais próximo e que eu não poderia fazer o caminho a pé. Daí ele levou a mala para mim... Quando viram que não podiam me prender nem me fazer nada, deixaram-me ir em paz. No fim, fui para a Europa, e o Brasil continuou seu caminho para chegar até onde chegou hoje.

Em Roma, eu era auxiliar do Conselheiro-Geral encarregado de escolas. Estive trabalhando fora também na Espanha, em Portugal, Bélgica. Fiquei fora até 1999 e, voltando ao Brasil, fui para a Inspetoria de Belo Horizonte, pois precisavam colocar alguém dessa Inspetoria no instituto de pesquisa, em Barbacena, e lá fiquei por dez anos. E nesse tempo acabou a revolução e também as dores de cabeça da faculdade com a revolução. Mas tivemos sempre essa sorte de sermos sempre muito equilibrados, e, com exceção daquela vez em que o presidente do diretório fez a “burrice” de ir onde todo mundo dizia “não vá”, de se expor para ser preso, e da irmã, que ficou em prisão domiciliar, nunca tivemos maiores problemas. Porém, como disse, era preciso prevenir. A conclusão que vocês têm é que a revolução tinha espiões muito bons na faculdade, e a faculdade tinha espiões muito bons dentro da revolução. Realmente, por que como podíamos saber das coisas? Sim, porque é muito fácil sair gritando por aí, o difícil é você agir de tal forma que não precise sair gritando... Então, já que eles me espiam, também os espio.

Comecei a ser professor assim que terminei o seminário de Filosofia, quando tive três anos de magistério, antes de ir para a Europa. O período de magistério é obrigatório para todos.

Queria dar dois exemplos aqui de como ocorriam as coisas na faculdade. A primeira é sobre as “aulas com procissão do ofertório”. Tínhamos

um padre, italiano, muito bom professor. E, no curso de Ciências, ele ajudava na cadeira de Biologia. As aulas dele eram assim: antes de começar a aula, ele reunia os alunos no laboratório e via o que iriam usar naquela aula; depois, quando tudo estava prontinho e arrumado, bem combinado com os alunos, saíam processionalmente pelo pátio, cada aluno segurando o material que seria usado na sala de aula; passavam solenemente pelo pátio e iam para a sala de aula.

Uma vez os alunos, de uma turma nova, sabendo que o padre, que seria o professor, tinha mais de 70 anos de idade, foram reclamar com a direção da faculdade, pois “estavam dando professor velho” para a turma. Pediam: “Retirem esse professor da nossa classe e coloquem outro mais novo”. O diretor da faculdade respondeu nem sim nem não, mas que voltassem depois de dois meses. E, passado dois meses, quem é que era a favor de sua saída? Porque, inclusive na aula, quando tinha coisas de comer, havia, além da procissão do ofertório, a “comunhão”... Era muito interessante mesmo esse padre, o Padre Ugo Grecco, já falecido, cujas aulas eram tão atraentes, que criavam até problemas para a organização da faculdade. No curso de Ciências ele também lecionava Geologia, que é uma ciência muito pesada. E isso acabava sendo um problema para a faculdade, porque a maior sala de aula comportava 60 alunos, e, antes de começar a aula dele de Geologia, era um tal de gente carregando cadeira pelos pátios, porque queriam assistir a sua aula, embora não fossem alunos do curso. Então uma aula que deveria ter 60 alunos tinha 80, 90 alunos. Às vezes não cabia mais na sala de aula e ficavam ao lado do pórtico. Lá em Lorena ele tem uma fama de santidade muito grande.

O outro fato se refere ao Sistema Preventivo. Um professor, que lecionava no curso de Geografia, ao chegar à faculdade, começou a tratar os alunos como adolescentes, pois sempre esteve acostumado a lidar com estudantes dessa faixa etária. Os alunos não gostaram e procuraram a direção da faculdade para que trocasse o professor. A direção da faculdade respondeu que o professor ainda não havia se pronunciado e que conversaria com ele, para então “ver o que se vai fazer”. E conversou-se com o professor e foi dito o seguinte: “O senhor está tratando os jovens de uma maneira que não é boa, pois está tratando como se fossem adolescentes. O senhor faça o seguinte: como a situação chegou a esse ponto de crítica, o senhor abra uma palavra livre para que os alunos digam, para o senhor, o que quiserem dizer. E escute tudo com a maior calma possível, procurando não se defender... deixe que eles falem. Depois que falarem, o

senhor então raciocina com eles. Converse com eles sobre como podemos ir adiante. E depois, se isso não der certo, veremos o que será feito”. Esse é o Sistema Preventivo de Dom Bosco. Então, na sala de aula, disse aos alunos que soube que eles estiveram com a direção da faculdade, pedindo seu afastamento, e que gostaria de conversar para saber o que estava acontecendo e como seria possível remediar a situação. Os alunos conversaram com o professor, e, ao final, todos os alunos aceitaram a permanência do professor, naturalmente mudando sua maneira de tratá-los. Menos um aluno: houve um aluno que não aceitou de jeito nenhum a permanência do professor. Foi dito para esse aluno: “Você foi o único que não aceitou. Nós não vamos trocar o professor, por causa de um aluno. Mas você não terá mais aula com esse professor. Você fará essa disciplina no curso tal, que tem os mesmos conteúdos e carga horária. Você passa para essa sala e assiste a essa aula lá”. E, de fato, ele fez isso, concordou, mudou de sala e acabou o “barulho” todo.

Em um outro caso, o professor era um major e também professor de militares. Um homem de uma retidão de caráter extraordinária e muito respeitado no exército por essa razão. Por outro lado, era também um homem de uma abertura muito grande, com vasta visão da vida. E um dia ele bateu na minha porta e disse: “Padre, eu vim conversar com o senhor pelo seguinte: está havendo um problema com os “salesianinhos” que são meus alunos”. Os “salesianinhos” eram os seminaristas. Respondi: “Ah, está havendo um problema... e o senhor está propondo o quê?” “Bom, o senhor tem toda a liberdade, se quiser me trocar de turma pode trocar, pois não quero problemas com os senhores”. “Mas será que o senhor não está batendo em porta errada? O problema é comigo? O senhor deve bater na porta dos “salesianinhos” e não na minha”. “Como vou bater na porta deles?” “O senhor vá lá, no meio deles, no intervalo, fica no meio deles, conversa com eles tranquilamente e faça-se conhecer cada vez melhor. Depois de uns 15 dias o senhor volta aqui”. Pois o problema era esse, com aquela fama de retidão no cumprimento das coisas, decerto o pessoal tinha ficado com medo dele. Depois dos 15 dias, ele retornou à minha sala e me disse que não seria mais necessário alterar nada na turma, pois o problema tinha se resolvido.

Então se pergunta: De que modo o sistema de Dom Bosco pode ser colocado dentro do ensino superior? Pode ser colocado tratando os alunos como pessoas adultas, capazes de cumprir com os próprios deveres,

e, dessa forma, mesmo as situações mais pesadas se resolvem com muito mais tranquilidade, pela aplicação do Sistema Preventivo.

No período em que estive na faculdade, uma das principais dificuldades encontradas foi com a constituição do corpo de professores. Era uma faculdade no interior, não podíamos trazer gente de São Paulo, embora tivéssemos professores que vinham de lá, mas era muito raro. Tínhamos, portanto, que encontrar pessoas para o corpo docente por ali; e depois havia a questão da preparação desse corpo docente, para poder dar aulas na faculdade de maneira respeitável, para que tudo acabasse bem. Outra dificuldade, desculpem-me o que vou dizer, foi a falta de confiança da mantenedora. Esta não queria investir na faculdade o que era necessário. Mas, resolvidas essas duas dificuldades, a faculdade continua até os dias de hoje...

Em relação ao corpo docente, uma parte foi formada por nós, e, depois, faziam uma especialização ou algum outro curso de aperfeiçoamento, na Universidade de São Paulo (USP) ou em alguma universidade assim. A USP também foi um grande auxílio para nós, e temos que lhe agradecer muito, pois realmente nos ajudou muito na formação do corpo docente. Fazia questão de ter nossos alunos, segui-los, acompanhar o desempenho deles em Lorena, nos ajudando realmente muitíssimo. E, graças a Deus, um bom número de professores nossos foi formado em Lorena, como também temos professores que, formados por nós, depois foram ser professores em outras universidades.

O que eu poderia dizer para a faculdade de agora, do tempo que passei lá, é que continuem sempre com essa preocupação de integrar-se na realidade brasileira. Os nossos cursos procuram não ser alienados dessa realidade. E continuamos cada vez mais com a necessidade – e aqui entra uma consideração um pouco à margem – de continuar no ensino superior, por uma razão muito simples. Antigamente, quando um rapaz ia para a universidade, em geral já eram pessoas de certa posição social, ou então de certa idade; eram pessoas bastante maduras. Hoje não é assim. O rapaz termina o ensino médio, vai para a faculdade, e tem-se ali praticamente um adolescente um pouco mais velho. E então é claro que temos todos o interesse em atender a esses jovens, satisfazê-los em suas necessidades, que só são possíveis de serem atendidas no ensino superior.

Uma das dificuldades que temos é exatamente essa impossibilidade, que ainda estamos enfrentando, que é ter alunos de tempo integral no ensino superior, o que seria totalmente diferente. Nosso aluno é preocupado

com mil coisas, dentre elas o ensino superior que ele está cursando. No começo da faculdade houve um grande fluxo de alunos do ambiente regional, o que hoje já não se nota tanto, porque São José dos Campos, Taubaté, Guaratinguetá, Cruzeiro, todas essas cidades têm universidades. Essa diversidade de universidades dificulta o que fazíamos anteriormente: encontros esportivos, de discussão acadêmica, com o pessoal que estava na faculdade. Havia outras universidades, mas não com a diversidade de instituições que se tem hoje, de modo que podíamos ofertar coisas a mais para os estudantes, e em um campo que não aquele puramente escolástico, mas em um sentido de formação pessoal deles, o que é muito importante.

Recebido em: 4/09/2012

Aprovado em 5/11/2012

Notas

1. Licenciado em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia e Letras de São João del Rei, em Minas Gerais, em Teologia pelo Instituto Pio XI, em São Paulo, e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Cruzeiro, em São Paulo. Doutorou-se em Pedagogia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. Professor e diretor das Faculdades Salesianas, foi assessor para o setor das Escolas da Pastoral Juvenil do Conselho Geral da Congregação Salesiana em Roma. É psicólogo. Foi membro fundador do Instituto Histórico Salesiano de Roma, onde atou por 18 anos. Foi vice-diretor e membro do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa de Barbacena. É membro fundador da Associação Nacional de Profissionais de Administração e membro da Associação de Cultores da História Salesiana, com sede em Roma. Autor de muitos livros e artigos científicos sobre educação e salesianidade no Brasil e na Itália. E-mail: aferreira@salesianost.com.br

Referências

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1968. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 1968. Seção 1, p. 30369.

Vivências e experiências: 60 anos na vida do Centro UNISAL – Depoimento autobiográfico

PADRE DR. MARIO BONATTI¹

Resumo

O texto aborda, em um depoimento autobiográfico, as vivências e experiências do autor, enquanto ativo participante dessa caminhada de 60 anos da Educação Salesiana no ensino superior. Propicia ao leitor uma análise pessoal e reflexiva da fundação da Faculdade de Lorena, seus personagens centrais, eventos e influências recebidas e exercidas na sociedade brasileira ao longo desses anos, narrando aspectos importantes da formação intelectual nacional, de nível universitário. As especificidades que caracterizam a educação como proposta por Dom Bosco, a importância e valor atribuídos à justiça social e aos direitos humanos distinguem a perspectiva salesiana no ensino superior. Palavras-chave: Educação Salesiana; ensino superior; formação universitária; foco social.

Abstract

The text approaches, in an autobiographical deposition, the existences and the author's experiences, while active participant of that walk of sixty years of the Salesian Education in the Higher education. It provides the reader a personal and reflexive analysis of the foundation of University of Lorena, their central characters, events and received influences and exercised in the Brazilian society along those years; narrating important aspects of the national intellectual formation, of academics level. The specificities that characterize the education as proposed by Dom Bosco, the importance and value attributed to the social justice and the human rights, they distinguish Salesian perspective on Higher education.

Keywords: Salesian Education; Higher education; academical formation; social focus.

Resumen

El texto incluye, en una declaración autobiográfica experiencias y vivencias del autor, mientras que participa activamente en esta caminata de sesenta años de Educación Salesiana de educación superior. Proporciona al lector una serie de aspectos personal y reflexivo de la fundación de la “Escuela de Lorena”, sus personajes centrales, eventos e influencias recibidas y se ejerce en la sociedad brasileña en los últimos años, la crónica importantes de nivel nacional universitario de formación intelectual. Los detalles que caracterizan a la educación propuesto por Don Bosco, la importancia y el valor atribuido a la justicia social y los derechos humanos, distinguir perspectiva salesiana en la educación superior.

Palabras clave: Educación Salesiana; educación superior; la enseñanza universitaria; enfoque social

Quando recebi o esquema da entrevista, com a proposta de contar um pouco da história do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), pensei que há duas maneiras de se contar um percurso histórico: uma é a história documental, a outra é a chamada memória. A história documental é importante, mas completa-se na história memorial com depoimentos das pessoas. Vou falar de minha vivência, que eu chamaria “Vivências e experiências: 60 anos na vida do Centro UNISAL”. Passei em Lorena 4 anos como estudante e 35 como professor.

A história universitária do Padre Mario, desde 1952, desenvolveu-se no Centro UNISAL, antiga Faculdade Salesiana.

Nasci em Santa Catarina, mas vim para São Paulo ainda moço para terminar os estudos do ensino médio. Vim para Lorena, quando estava começando a Faculdade Salesiana, em 1952. Ninguém acreditava que fosse possível criar uma faculdade no interior, porque as universidades só existiam nas capitais. No interior de São Paulo só havia a Faculdade Católica de Campinas, atual PUC-Campinas. Não existia a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a multidão das faculdades, universidades e centros universitários que se tem hoje.

O diretor do Colégio São Joaquim de Lorena e do Seminário anexo, onde nasceu o Centro UNISAL, era um indivíduo sonhador e empreendedor, o Padre José Fernandes Stringari. Ele tem o nome dele gravado em nossa biblioteca do Centro UNISAL de Lorena. Ele pedia ao governo apenas o diploma, para que os jovens seminaristas pudessem lecionar. Teve uma entrevista com o ministro da Educação, no Rio de Janeiro, onde

apresentou o projeto. O ministro questionou: Por que não uma faculdade de Filosofia? O nome desse padre é importante na nossa história. É ele o “pai” do que hoje é o Centro UNISAL, que, no início, chamava-se “Faculdade Salesiana de Pedagogia, Ciências e Letras”.

De Lorena a escola superior salesiana expandiu-se para Americana, na década de 1970, pelo trabalho do Padre João Baldan. Mais tarde passou para Campinas, na Escola Salesiana São José e, bem mais tarde, para o “Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora”. Mais tarde ainda, o Centro UNISAL estendeu-se para São Paulo, primeiro para o Liceu Coração de Jesus, depois para o Colégio Santa Terezinha e, por último, para o Instituto Teológico Pio XI. Tudo saiu da semente que estava aqui em Lorena desde 1952. A presença do Instituto de Teologia em uma universidade é rara no Brasil, mas é uma riqueza que integra o saber. Essa é a tradição das grandes unidades europeia, sobretudo na Alemanha.

A figura que fez prosperar a Faculdade Salesiana foi a presença do seu primeiro diretor, um grande pedagogo, o Padre Carlos Leôncio da Silva, salesiano de Recife. Ele já tinha escrito livros sobre Pedagogia e Educação. Os salesianos da Itália convocaram o Padre Carlos Leôncio para iniciar uma Faculdade Salesiana de Pedagogia na Itália. Ele lá esteve por 12 anos criando e consolidando a Faculdade de Pedagogia, que foi o início da UPS, atual Universidade Pontifícia Salesiana. Esta começou em Turim, a terra de Dom Bosco, e está, atualmente, como uma das grandes universidades de Roma.

O Padre Carlos Leôncio da Silva era uma pessoa humana extraordinária, intelectual primoroso e homem de ação ao mesmo tempo. Foi durante cerca de 15 anos diretor da Faculdade Salesiana de Lorena, desde que retornou ao Brasil em 1952. Era o diretor do seminário e da faculdade, pois a Faculdade Salesiana nasceu para formar os seminaristas salesianos, para que pudessem lecionar os colégios.

Como o seminário naquele tempo era muito fechado, reservado a homens apenas, criou-se pra as mulheres outra unidade à parte, a Faculdade Santa Tereza, atual FATEA, a cargo das irmãs salesianas. A presença do Padre Leôncio foi muito importante para consolidar e desenvolver a faculdade em Lorena.

Voltando à minha participação na história no Centro UNISAL, frequentei a segunda turma da Faculdade Salesiana. Inscrevi-me no curso de Línguas Neolatinas. Os cinco cursos do UNISAL eram: Letras Clássicas com Grego, Latim e Português; Línguas Neolatinas com Latim, Francês,

Espanhol, Português e Italiano; Línguas Anglo-Germânicas com Português, Alemão e Inglês; Pedagogia e Filosofia. Após cursar três anos do curso de Letras, fui convidado a estudar na Itália. Interrompi o curso de Letras em 1956 e retomei-o quando voltei, em 1962. Nessa data voltei para a Faculdade Salesiana como professor, mas sempre continuando a estudar. Em 1963, fui enviado a estudar uma nova ciência, a Linguística, que entrava como matéria nos cursos de Letras, mas não tinha professores formados no Brasil. Darci Ribeiro introduziu a pós-graduação dessa ciência na recém-fundada Universidade de Brasília e foi lá que estudei Linguística.

Em 1968, foi defendida em Lorena, na Faculdade Salesiana, a primeira tese de Linguística no Brasil. Eu tinha um material recolhido em Trento, na Itália. Quando estudava na Universidade de Brasília, mostrei aos professores de Linguística. Eram quatro americanos e um brasileiro. Todos me incentivaram a continuar a pesquisa que projetava comparar a situação do dialeto trentino falado em Trento, na Itália, e em Santa Catarina, no Brasil, após 80 anos de separação.

O professor brasileiro, o Dr. Arion D. Rodrigues, quando viu o material da pesquisa, incentivou-me também continuar a pesquisa. Para sorte minha, quando começou a revolução militar, o Dr. Arion veio para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e foi ele que orientou, durante três anos, a tese sobre o dialeto trentino.

Os dados da pesquisa apontaram uma conclusão da tese que foi muito clara: o que era cultural mudou totalmente o vocabulário, mas o que era universal e genérico, como comer, beber, falar, não tinha motivo para mudar. Permaneceu o mesmo. Também não mudou a gramática. O estudo permite explicar outras realidades, por exemplo, por que o português do Brasil é diferente do português de Portugal. A mesma pergunta vale para o espanhol e o inglês da América. No novo ambiente permanece a estrutura da língua da língua, mas muda em parte para não perder a funcionalidade.

Quando se trata de apresentar a defesa da tese, veio à pergunta: Onde seria a defesa, qual seria a banca? Percebeu-se que o regimento da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena estabelecia que, para suas pesquisas, a faculdade podia instituir bancas para defender as teses. O secretário da faculdade, o Padre José Pereira Neto, procurou formar a banca, que teve três professores das universidades de São Paulo e um professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A defesa foi um evento único em Lorena e grande foi a presença do pú-

blico no dia 18 de outubro de 1968, com duração de mais de 5 horas, das 15h às 20h30.

Em Lorena, defendeu-se então não só dissertação de mestrado, mas tese de doutorado. Foi realmente aqui, em Lorena, no interior do Brasil, que aconteceu a defesa da primeira tese de Linguística, no Brasil. Sendo a Linguística uma matéria nova, introduzida oficialmente no final da década de 1950, os poucos linguistas brasileiros haviam defendido tese fora do Brasil, geralmente nos Estados Unidos.

O estudo foi sintetizado e publicado como livro em português. Na Itália também estavam interessados em saber que havia italianos e descendentes falando a mesma língua aqui no Brasil e o livro foi traduzido o para o italiano com o título *Acculturazione Linguística*. O estudo trouxe outras consequências. Ele proporcionou o intercâmbio turístico que dura até hoje entre os trentinos do Brasil e da Itália. O livro daquela tese está classificado com cinco estrelas e está hoje na Biblioteca do Congresso, em Washington. Fui convidado para representar a pesquisa em congresso, em universidades italianas.

Foi esse doutorado que me valeu também o convite para lecionar Linguística na Universidade de Coimbra, em Portugal. Um americano, o Dr. Brian Head, lecionava lá e, quando precisou voltar aos Estados Unidos, indicou-me para substituí-lo em Coimbra. Em 1974, lecionei também no mestrado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e, mais tarde, no mestrado de Linguística Aplicado no Ensino da Língua Portuguesa, na Universidade de Taubaté (UNITAU). Eu levava sempre o nome da Faculdade Salesiana de Lorena para outros ambientes universitários.

No final da década de 1970, passei a morar em Americana, depois em Pindamonhangaba, mas de lá sempre viajei para lecionar em Lorena. Minha presença na Faculdade Salesiana foi longa e participante. Além de lecionar, tinha a oportunidade de trazer congressos para Lorena.

A década de 1960 foi de uma grande efervescência política e cultural extraordinária também na Faculdade Salesiana. Era a época da MPB, a Música Popular Brasileira, a época da revolta dos estudantes, que desembocou, em 1968, na revolução contracultural de 1968, que mudou o mundo e estabeleceu novo tipo de relação social, além das relações verticais, de cima para baixo, entre pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados. No sentido de democracia foi um avanço enorme. Já escrevi, já lecionei sobre esse período. Foi uma revolução, não só uma mudança.

Mudou a história da segunda parte do século XX. Para hoje termos ideia, os estudantes, que conquistaram esse espaço de liberdade, iniciado na Califórnia e em Paris, reuniam-se, sem autorização de ninguém, para debater os regimentos e estatutos das universidades. Na Faculdade Salesiana de Lorena era a mesma coisa. Reuniam-se rapazes e moças na FATEA para debater como iria ser a Faculdade Salesiana. A movimentação atingiu o Brasil inteiro. Em São Paulo, o movimento estudantil era, sobretudo, da faculdade de Filosofia, que nessa época não estava na Universidade de São Paulo (USP), mas estava no centro de São Paulo, na Rua Maria Antonia. Grande foi também a participação da PUC-SP. Esse foi o maior espaço de liberdade durante a ditadura militar no Brasil.

O Centro UNISAL viveu duas épocas. Antes da última reforma da educação, feita pelos militares em 1972, em que foi estabelecido um currículo universitário mais profissionalizante. Antes, os cursos eram mais teóricos, o que era muito bom. Na Pedagogia, por exemplo, estudavam-se três ou quatro anos de Filosofia e História da Educação.

O resultado dessa situação, entre o antes e o depois dessa reforma de 1972, foi analisado na tese de doutorado do Professor Francisco Soderro de Toledo, do Centro UNISAL, defendida na USP. Constatou-se o seguinte: dessa época de mais estudos teóricos e debates, saiu muita gente daqui de Lorena, que está em destaque no Brasil. Como exemplo cito o Moacir Gadotti, que passou logo a trabalhar com Paulo Freire e é hoje o presidente do Instituto Internacional Paulo Freire. Existem outros personagens: Ismar Soares, também nosso ex-aluno, hoje professor na USP, estabeleceu um tipo de educação com congressos de educação em todo o Brasil, às vezes em São Paulo, outras vezes em Campinas, em Porto Alegre, em Recife, em Florianópolis. Eram realmente grandes eventos discutindo novas frentes na educação no Brasil. O Professor Ismar Soares está hoje no departamento de comunicação do Vaticano. Outro nome que também devo citar é o Professor José Tafner, ex-aluno do Padre Carlos Leoncio em Lorena, já foi Secretário da Educação em Santa Catarina e duas vezes reitor da Universidade de Blumenau e fundador do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI), que mantém, atualmente, 74 mil estudantes na Educação a Distância (EAD), em uma rede em todo o Brasil. Há outros: Luís Carlos Calegari foi professor de Linguística na UNICAMP, José Paulino, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Dom José Song Sui Wan, como outros honram a história da faculdade de Lorena, hoje Centro UNISAL.

Outro dado dos ex-alunos dessa época nos remete à liderança educacional no Vale do Paraíba. Em vários setores da educação, nas Delegacias de Educação, locais e regionais e nas salas de aula, os cargos eram ocupados por ex-alunos da Faculdade Salesiana de Lorena que se destacavam ao levar a pedagogia de Dom Bosco.

Como mestres significativos dessa história gloriosa, quero lembrar, além do Padre José Stringari e do Padre Carlos Leôncio, o Padre Antonio da Silva Ferreira, o Padre Hugo Grecco, o Padre Antonio Lages de Magalhães e muitos outros mestres que contribuíram para manter o alto conceito da Faculdade Salesiana, atual Centro UNISAL.

A Faculdade Salesiana esteve sempre muito presente em congressos, também na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O Centro UNISAL sempre teve laços muito fortes com a cidade de Lorena, em termos de prestação de serviços. Em Lorena, nossa presença se junta a outras duas excelentes unidades universitárias, USP e FATEA, destacando a cidade como excelente centro de estudos na região.

Depois da década de 1990, eu fui deixando as aulas e me dedicando mais à direção espiritual na pastoral da universidade e à presença salesiana entre professores e alunos. Sempre escrevi durante a vida textos, artigos para nossas comunicações internas e comunicação externa, mas hoje pude aumentar essa atividade. Metade dos livros que escrevi é pastoral, outros ainda estão ligados à minha tese, à cultura dos tirolezes trentinos de Santa Catarina, onde nasci. Atualmente, estou envolvido em um projeto de memórias, falando, sobretudo, como sacerdote e intelectual, do mundo, dos homens e de Deus.

A pedagogia salesiana, os princípios educativos de Dom Bosco foram sempre a base da educação dos milhares de ex-alunos que aqui se formaram para a vida. O Centro UNISAL deve realmente sua força educativa ao sistema de Dom Bosco. Esse sistema vem apresentando excelentes resultados com a educação, em todas as idades, com crianças, adolescentes e jovens na graduação, pós-graduação e mestrado. Dá bons resultados desde 1841, quando começaram – e até hoje – com a mesma eficácia, no mundo inteiro. É a maneira evangélica de educar, “A educação é obra do coração”, disse Dom Bosco. Em outras palavras, não se educa sem amor.

O nível de estudos do Centro UNISAL de hoje vem melhorando sem dúvida, na graduação e pós-graduação. Mas nossos professores sempre se distinguiram pela dedicação, sempre foram bem selecionados e bons profissionais. Nossa história na educação buscou sempre a qualidade.

Nesses 60 anos de história, temos que fazer um grande agradecimento a Deus. Muitos professores me perguntam se o Centro UNISAL vai evoluir para ser Universidade Salesiana. Gosto sempre de ouvir a opinião deles. Todos estamos envolvidos no mesmo projeto de formação da juventude. Pessoalmente, creio que, como centro universitário, estamos oferecendo bons serviços, serviços de qualidade, projetando alto o nome UNISAL. Em Lorena, destaca-se o curso de Direito. O Mestrado de Educação em Americana, focado no social, é sim o caminho certo da educação no Brasil. É o foco que Dom Bosco colocou desde o começo. Uma universidade poderá potencializar nosso projeto.

Recebido em: 8/09/2012

Aprovado em: 18/11/2012

Notas

1. Sacerdote salesiano de Dom Bosco, trabalha no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. É doutor em Linguística Antropológica. Foi professor do UNISAL, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade de Coimbra, em Portugal. É autor de dez livros teológico-pastorais e antropológicos, ligados aos tiroleses-trentinos de Santa Catarina.

A presença salesiana no ensino teológico¹

PADRE RONALDO ZACHARIAS²

Resumo

O texto traz reflexões e considerações sobre o ensino teológico de nível universitário, em uma perspectiva salesiana, relacionando-a aos 60 anos da presença salesiana no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino teológico; ensino superior; salesianidade.

Abstract

The text brings reflections and considerations on theological education at university level, a Salesian perspective, relating it to the sixty years of Salesian presence in higher education.

Keywords: Theological teaching; Higher education; salesian.

Resumen

El texto aporta reflexiones y consideraciones de educación teológica a nivel universitario, una perspectiva salesiana, relacionándolo con los sesenta años de presencia salesiana en la educación superior.

Palabras clave: La educación teológica; educación superior; salesianidad.

*Em relação aos eventos mais significativos desses 60 anos da presença salesiana no ensino superior, mais especificamente quanto ao ensino teológico, devo dizer que minha ação no ensino superior limita-se ao *campus* Pio XI: ensino, coordenação de direção. Embora o Pio XI faça parte do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) apenas desde 2005, o curso de Teologia existe há 81 anos. Estou há 15 anos no Pio XI, e, nesse período, a conquista mais significativa foi a aprovação do curso de Teologia e o*

consequente reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), com a nota máxima em todos os quesitos. O reconhecimento do curso acabou de ser renovado e, novamente, com conceito máximo. Trata-se da expressão mais evidente da qualidade de uma proposta que há décadas forma salesianos e educadores da fé de todos os lugares do Brasil.

Pessoas significativas fizeram parte dessa trajetória. A história do Pio XI é, sem dúvida, ligada a nomes que se tornaram baluartes da formação teológica. Como não me é possível fazer justiça a todos eles, prefiro salientar a ação de alguém que conheci muito de perto nesses 15 anos e que é uma referência inquestionável quando se trata de competência, amor à Igreja e dedicação incansável à formação. Trata-se do Padre Luiz Alves de Lima. O nome e a ação do Padre Lima extrapolaram os limites do Pio XI e se tornaram referência nacional e internacional. É impossível dissociar o nome dele do de Pio XI. São histórias que se misturam. Foi o Padre Lima que ajudou a dar ao curso de Teologia uma dimensão pastoral-catequética, a ponto de ela se tornar a nossa marca registrada, o coração da nossa proposta pedagógico-educativa.

Quanto às dificuldades para “fazer vigorar” a presença salesiana no ensino teológico, vou me ater a duas delas. Temos um curso de Teologia e, mais ainda, um estudantado teológico (que reúne salesianos de todo o Brasil), mas não conseguimos formar um corpo de docentes salesianos que “pensam” teologicamente a realidade e “produzam” uma reflexão teológica que seja, de fato, uma contribuição singular para a sociedade e a Igreja. Isso talvez se explique pela segunda dificuldade: o rodízio de salesianos na formação teológica específica. São duas dificuldades que precisam ser superadas com urgência. Caso contrário, continuaremos favorecendo uma mentalidade que não integra formação com estudo, continuaremos “a ter” um estudantado, mas não “a ser” a sua alma.

Dentre os fatos marcantes que pude acompanhar nessas últimas décadas, cito a transformação sofrida pela imagem do Pio XI na cidade de São Paulo. Considerado por alguns como lugar de uma expressão visível de conservadorismo na Igreja, o Pio XI passou a ser visto – e respeitado – como lugar de uma proposta teológica vigorosa, alimentada autenticamente pela Palavra de Deus e pela realidade concreta do povo de Deus. O Pio XI passou a ser, para muitos teólogos, um lugar de honra onde tra-

balhar e ao qual pertencer. Constatar essa mudança foi uma grande graça. Graça devida à ação de Deus que nos conduziu por processos inadiáveis, que suscitou colaboradores de extrema competência, que nos proporcionou trabalhar junto com superiores lúcidos e sábios.

Se eu faria as mesmas coisas novamente... O processo implantado consolidou-se. Constatar que tal consolidação produziu bons frutos é o que me permite olhar para trás e dizer que os passos foram acertados. Não mudaria nada do que foi feito, até mesmo porque tudo o que foi feito sempre foi com o maior respeito pelas pessoas e pela própria instituição.

Como continuar essa história? Investindo ainda mais na formação teológica (o mesmo vale para a formação filosófica). O UNISAL tem plena consciência de que os cursos de Filosofia e Teologia são cursos estratégicos: está em jogo a formação de todos os salesianos do Brasil, futuros animadores das várias presenças que se espalham pelo Brasil a serviço dos jovens. Baratear essa proposta e delegá-la a outrem significa perder a chance de contribuir efetivamente na formação de apóstolos dos jovens que sejam capazes de deixar-se interpelar pelas várias culturas juvenis, estabelecer amplas solidariedades com todas as forças que se voltam para o bem e a promoção dos direitos humanos, proporcionar um itinerário de educação à fé que corresponda às exigências da nova evangelização e de ser presença qualificada e significativa na sociedade e na Igreja. Não podemos, como instituição, sequer pensar em comprometer o êxito de propostas formativas que podem fazer a diferença. No UNISAL, os cursos de Filosofia e de Teologia fazem diferença. Sem eles, a nossa presença no ensino superior resultaria muito enfraquecida e muito menos significativa.

Aprendizados e mensagens... Aprendi, nesses anos todos, a confiar que Deus coloca ao nosso lado pessoas que amam a mesma causa e, por isso, estão dispostas a unir esforços para que ela brilhe. Pessoas assim eu encontrei nos 15 anos em que estive no Pio XI e com elas pude contar plenamente e a elas agradeço do fundo do coração.

E aprendi que, quando nos colocamos evangelicamente na postura do “servo inútil”, reconhecemos que nada é nosso e que nem nós somos de ninguém. Trabalhamos por uma causa que está acima dos nossos próprios interesses e a ela devemos servir com o melhor de nós mesmos.

Recebido em: 3/10/2012
Aprovado em: 13/11/2012

Notas

1. Entrevista concedida pelo Padre Ronaldo Zacharias para o dossiê “Os 60 anos da Presença Salesiana no Ensino Superior”. Estão destacados em *itálico* os temas norteadores da entrevista.
2. Doutor em Teologia Moral pela Universidade de Cambridge, Estados Unidos. Coordenador do curso de Teologia (1994-1996 / 2004-2011). E-mail: reitor.unisal@unisal.br



Seção Internacional

Guidismo o el compromiso por la sostenibilidad

MARÍA LUISA GARCÍA RODRÍGUEZ¹

VALERIA VITTORIA AURORA BOSNA²

RAQUEL GÓMEZ SÁNCHEZ³

Resumo

O Guidismo inicia o segundo centenário de uma história que começou em 1909. Em 2012, completaram-se as celebrações para recordar sua rápida expansão por todos os continentes em seus primeiros anos de existência. O amor e o respeito à natureza, nos quais se desenvolveram a maior parte das atividades guia, têm apoiado desde sempre uma educação ambiental direcionada à responsabilidade para com o meio ambiente. Dentre as manifestações de tal responsabilidade, encontram-se a escolha da cor azul para o uniforme, a forma circular da insígnia do Guidismo, para assemelhar-se à Terra e o lema mundial para o ano de 2012 – “Podemos salvar nosso planeta” – como expressão do seu compromisso de luta pela sustentabilidade.

Palavras-chave: Guidismo (escotismo feminino); meio ambiente; natureza; compromisso; sustentabilidade.

Abstract

Guidism (Women Scoutism) starts its second century of existence that began in 1909. Thus, in 2012 we are celebrating its quick expansion all over the World. Love and respect towards nature, which develop most of the activities of the Guides have supported, from the beginning, environmental education towards a responsible handling of nature. Among the manifestations of that responsibility we find the choice of blue color for the uniform since blue represents the Earth. Also the circular shape of the logo and the slogan chosen for this year – we can save our Planet – as an expression of the commitment for sustainability.

Keywords: Guidism (Women Scoutism); environment; nature; compromise; sustainability.

Resumen

El Guidismo estrena el según centenario de una historia que se inició en 1909. En 2012 se están completando las celebraciones para recordar su rápida expansión por todos los continentes en sus primeros años de existencia. El amor y respeto a la naturaleza, en la cual se desarrollan la mayor parte de las actividades guías, han apoyado desde siempre una educación medioambiental que conlleva una responsabilidad hacia el medio ambiente. Entre las manifestaciones de dicha responsabilidad se encuentran la elección del color azul del uniforme, la forma circular de la insignia del Guidismo para asemejarse a la tierra y el lema mundial elegido para este año 2012 – podemos salvar nuestro planeta – como expresión de su compromiso de lucha por la sostenibilidad.

Palabras clave: Guidismo (escultismo femenino); medio ambiente; naturaleza; compromiso; sostenibilidad.

*Sólo después de que el último árbol sea cortado.
Sólo después de que el último río sea envenenado.
Sólo después de que el último pez sea apresado.
Sólo entonces sabrás que el dinero no se puede comer.*
(Profecía india)

Introducción

Iniciamos la redacción de estas páginas en el mes de abril de 2012. Abril significa en Europa primavera, renacer de la naturaleza tras el frío invernal, más horas de luz solar, temperaturas un poco más suaves, plantas y animales que nacen o que salen a buscar el sol... en definitiva, expansión y crecimiento.

Pero abril significa muchas otras cosas más. Abril es el mes en que se promovió el Guidismo en España cuando su iniciadora, la donostiarra María Abrisqueta, que lo importó desde Inglaterra, hizo su promesa guía en solitario un día de 1929, emprendiendo así una historia que cambiaría decisivamente la vida de miles de mujeres que iban a ser invitadas a compartir el estilo de vida guía. Este año 2012 ha tenido lugar un encuentro en San Sebastián (España), la ciudad desde la que se irradió al resto del país, porque coinciden en abril las celebraciones del centenario del Guidismo a nivel mundial.

Abril es también, tristemente, el mes del aniversario de uno de los mayores desastres medioambientales de la historia: el accidente en la cen-

tral nuclear de Chernóbil (Ucrania), sucedido el 26 de abril de 1986 y considerado el accidente nuclear más grave según la Escala Internacional de Accidentes Nucleares. Pero, una vez más, hemos de buscar una parte positiva. Encontramos que el Guidismo ha defendido siempre la vida de la naturaleza y la utilización de las energías limpias para contribuir a dejar un mundo un poquito mejor en el que todos los seres vivos tengan cabida y puedan ejercer el derecho a una vida con la mínima calidad. Durante toda su historia las guías han contribuido con su acción directa a la conservación del planeta limpiando ríos, parques, playas y arboledas. La naturaleza contextualiza la mayor parte de las actividades guías porque contribuye por sí misma a lograr un desarrollo armónico y equilibrado.

El juego, entendido como la actividad libremente elegida por los niños y niñas, en el que descubren sus posibilidades, desarrollan sus capacidades y proyectan sus deseos e ilusiones, encuentra su marco ideal en la naturaleza, como posibilidad de encuentro con las fuentes de la vida y como medio natural que favorece el descubrimiento de uno mismo y el encuentro con los demás. Al aire libre se encuentran oportunidades de observar la vida, descubrir sus secretos y defenderla de agresiones, al mismo tiempo que se desarrollan acciones en comunión con ella, aprendiendo a respetarla. Se conocen los cantos de las aves, el sonido del viento entre las hojas, las olas del mar, las tormentas...

El centenario del Guidismo – movimiento juvenil de educación en el tiempo libre practicado por aquellas asociaciones que son lideradas por mujeres y cuyo programa educativo se dirige preferentemente al género femenino – se está conmemorando durante tres años (2010-2012). Para estos tres años se ha elegido un día de celebración por año, el 10 de Abril por ser el 100º día del año. Cada uno de estos tres años de celebración del Centenario tiene, a su vez, su Tema de Acción Global (TAG). El TAG, unido al lema “girls worldwide say juntos podemos cambiar nuestro mundo”, se centra en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU: erradicar la pobreza extrema y el hambre, educación universal, igualdad entre los géneros, reducir la mortalidad de los niños, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial.

Muchos de estos objetivos han sido buscados por las guías desde sus inicios y siguen siendo apoyados por ellas. Así, el lema del año 2010 fue girls worldwide say “juntos podemos erradicar la pobreza y el hambre”, en 2011 girls worldwide say “el empoderamiento de las niñas cambiará nuestro mun-

do” y en 2012 girls worldwide say “podemos salvar nuestro planeta”. Es fácil observar que durante estos tres años los lemas elegidos por las guías van en la línea de actuar para luchar contra los tres principales peligros que amenazan la tierra: pobreza extrema para muchos habitantes del planeta, conflictos bélicos (reducibles si hubiera más mujeres que hombres en los principales puestos de decisión del mundo) y deterioro medioambiental. Estas tres amenazas no se presentan aisladas, sino relacionadas entre sí.

El hecho de que en la página de la agencia espacial NASA apareciera el 25 de enero del presente año una imagen titulada *La Canica Azul 2012* que presenta una sorprendente y hermosísima vista del planeta, nos conduce a meditar más profundamente sobre su grandeza y fragilidad. Dicha imagen es el resultado de unir varias tomas de franjas de superficie tomadas el día 4 de enero desde el satélite Suomi NPP, el satélite de observación más recientemente lanzado por la NASA. Resulta significativo que el Guidismo mundial haya analizado la situación, tomado conciencia y programado actuaciones para que sus diez millones de afiliadas dirijan sus esfuerzos en la línea adecuada contribuyendo a consolidar nuestra gran esperanza de un futuro mejor y más justo para quienes compartan este hogar que es la tierra.

Parece lógico, en el marco de esta planificación, que nos hagamos eco de la propuesta de la Asamblea General de las Naciones Unidas para designar 2012 como año internacional de la energía sostenible para todos con el fin de concienciar sobre la importancia de los problemas energéticos. La energía sostenible es la que se produce y se utiliza de forma que apoye a largo plazo el desarrollo humano en los ámbitos social, económico y ecológico. El acceso a la energía es la disponibilidad física de servicios modernos de energía para satisfacer las necesidades humanas básicas a costos asequibles y es inseparable de un futuro sostenible para el mundo en desarrollo. Estos servicios energéticos deben ser fiables, y, a ser posible, producto de la energía renovable o fuentes energéticas con bajo nivel de emisiones de carbono. Tras estas observaciones es fácil deducir que el acceso a servicios energéticos modernos y asequibles en los países en desarrollo es esencial para lograr los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el desarrollo sostenible, lo cual ayudaría a reducir la pobreza y a mejorar las condiciones y el nivel de vida de la mayoría de la población mundial. Actualmente estamos ante uno de los retos más grandes que ha tenido que enfrentar la humanidad. Es ahora, es nuestra generación la que tiene la responsabilidad de evitar los

efectos irreversibles de un cambio climático. Este va a ser nuestro regalo para las futuras generaciones. A través de estas páginas queremos colaborar a difundir la información existente y a promover el compromiso.



2012 AÑO INTERNACIONAL DE LA ENERGÍA SOSTENIBLE PARA TODOS

Hacia una conciencia medioambiental

La Asociación Mundial ha demostrado tener conciencia de que, en la pretensión de conseguir el bienestar de todos los habitantes del planeta, el momento histórico actual requiere abordar los tres grandes retos mencionados: el de la erradicación de la pobreza extrema, el de la seguridad y el de la sostenibilidad ambiental. El derecho internacional había puesto documentos al servicio de la comunidad mundial para desafiar los dos primeros: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (que regula las relaciones entre estados y personas, y garantiza a todos los ciudadanos un conjunto de derechos inalienables que sus respectivos gobiernos deberán asegurarles) y la Carta de las Naciones Unidas (que reglamenta las relaciones entre estados y, por consiguiente, establece normas de conducta para conseguir la paz y la estabilidad).

Al plantearse la conveniencia de un tercer documento que pudiera reglamentar específicamente las relaciones entre estados, individuos y naturaleza, definiendo los deberes de los seres humanos hacia el medio ambiente y hacia la comunidad del planeta, se redactó la Carta de la Tierra, que recoge las tres preocupaciones – no sólo la cuestión ambiental – bajo una idea amplia de sostenibilidad, erigiéndose en ese tercer pilar del desarrollo pacífico del mundo moderno.

Carta de la tierra

La Carta de la Tierra es una declaración de principios éticos fundamentales, publicada en el año 2000 para la construcción de una sociedad

global justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI. Algo así como el intento de redactar una Carta Magna o Constitución del planeta. En su preámbulo se recogen advertencias como que: “Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo”; que “En medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común” y que “La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado”. En el texto final de la Carta se reconoce que “Nuestra diversidad cultural es una herencia preciosa”.



El ideal colectivo propuesto por la Carta no es sólo el de un desarrollo sostenible centrado en el medio ambiente y en sus factores económicos y sociales, sino el de un estilo o modo de vida sostenible. Trata de ir más allá, promoviendo el cuidado de todas las formas de vida y la responsabilidad colectiva, solidaria, frente al destino común de la Tierra y la humanidad. La Carta une el concepto de sostenibilidad al de solidaridad. Es la vida quien tiene prioridad, no la técnica, mera herramienta a su servicio. La Carta asume como necesario el desarrollo sostenible y a la vez dirige su enfoque hacia la comunidad de la vida, formada por todos los seres vivos, hasta los más pequeños. Esta comunidad, en toda su espléndida diversidad, constituye la realidad más amenazada.

Junto con la comunidad de la vida, la Carta plantea su protección, la atención hacia ella, y el reconocimiento de cada ser vivo y de su valor intrínseco. Éste es, pues, un nuevo concepto de sostenibilidad a partir de la Carta de la Tierra: cuidado de la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor. Lo más atractivo de la Carta parece ser precisamente su estilo, ya que fundamenta su apelación en una sólida base moral. Por eso es una

declaración motivadora y viva, con una fuerza movilizadora especial de la que suelen carecer los documentos internacionales. Sigue estando en marcha un proceso internacional de apoyo a la declaración. Un número creciente de gobiernos, entre los que se encuentran España y Brasil, la respaldan. También la Unesco y muchas organizaciones no gubernamentales.

La Carta de la Tierra (2000) finaliza con estas alentadoras palabras:

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz; y por la alegre celebración de la vida.

Aportaciones del Guidismo a la educación medioambiental

Educar e transformar el mundo. Esta afirmación, que se encuentra en muchos documentos pedagógicos guías, resume magníficamente hasta qué punto pueden multiplicarse los efectos de la educación y cómo constituyen una garantía de intervención a largo plazo, gracias a su vocación de futuro. Es importante tener clara consciencia de que lo que se programe y trabaje hoy, con toda seguridad va a aparecer más tarde en forma de creencias, valores o conductas, cuya suma configurará una determinada forma de ser y de estar en el mundo.

Junto a la educación en igualdad existen otras áreas educativas en las que el Guidismo ha trabajado desde mucho tiempo antes de que fueran abordadas por la educación formal. Nos referimos a la Educación para la Paz, la Educación Ambiental, la Educación para la Salud y la Educación para el Consumo (GARCÍA RODRÍGUEZ; AURORA BOSNA, 2011, p. 218). Desde siempre evidenció el Guidismo, en múltiples detalles que se especificarán a continuación, su intencionalidad de practicar una pedagogía de la naturaleza y una educación medioambiental. A propósito de las mismas hallamos referencias en la documentación declarativa, en la metodología y en las acciones.

Entre los documentos que aluden expresamente a la naturaleza en la historia del Escultismo-Guidismo se encuentran el último mensaje de Baden Powell, la Declaración de la Asociación de Guías de España (AGE) de 1977 y los programas de formación en las Escuelas de Educadores del

Guidismo. Baden Powell, el fundador del Escultismo, dejó escrito un último mensaje a los scouts con sugerencias muy útiles para la vida.

Entre éstas:

Queridos scouts:

Tengo para mí que Dios nos ha puesto en este mundo encantador para que seamos felices y gocemos de la vida. Pero la felicidad no proviene de la riqueza, ni de tener éxito en la carrera simplemente, ni dándose uno gusto a sí mismo. Un paso hacia la felicidad es hacerse uno sano y fuerte cuando niño para poder ser útil, y así, poder gozar de la vida cuando se es hombre. **El estudio de la naturaleza os enseñará** cómo ha llenado Dios de cosas bellas y maravillosas este mundo, para que lo podáis gozar. Estad satisfechos con lo que os haya tocado y sacad de ello el mejor partido que podáis. Ved siempre el lado bueno de las cosas y no el malo (BADEN POWELL, 1976, p. 305). [grifo nosso].

El año 1977 resultó muy decisivo para el Guidismo en España debido a la conciencia del cambio político que tuvo lugar en el país con la muerte de la Jefa Guía Mundial, lo que propició la revisión de las premisas de la educación guía. Dado que las nuevas circunstancias demandaban posicionarse, AGE divulgó una Declaración para manifestar públicamente sus preocupaciones, sus objetivos educativos y el papel que le correspondía en aquel momento con respecto a las necesidades educativas del país, destacando su compromiso de servicio a la comunidad. Seleccionamos y transcribimos algunas de las ideas más esenciales (*Declaración de la Asociación Guías de España* aprobada en Asamblea Nacional celebrada en Madrid, con fecha 9 de octubre de 1977):

Damos la máxima importancia a la educación internacional entendida como apertura y solidaridad con todos los pueblos de la tierra.

Las actitudes de fondo que se predicán deben ser vividas sin contradicciones entre el ideal de ser humano que se presenta y la actuación personal.

Se respeta, asimismo, la identidad cultural de individuos y grupos, y, en consecuencia, se reconocen y apoyan las peculiaridades de los pueblos del Estado Español.

Como Asociación originariamente femenina queremos estar presentes en todo el esfuerzo por conseguir para la mujer el lugar que le corresponde.

Subrayamos la importancia de la unión con la naturaleza para el desarrollo equilibrado de la persona. Por **esto nos comprometemos a trabajar con los grupos interesados en conservar la integridad del medio ambiente** (AGE, 1977). [grifo nosso].

La preocupación por la formación de las personas destinadas a educar en el marco del tiempo libre, que empezó a materializarse en el Guidismo en marzo de 1975 con el Primer curso de Formación de Primer Nivel, organizado por la AGE en Zaragoza, y continuó en la Semana Santa de 1977 con un curso de Formación de Segundo Nivel celebrado en Los Molinos (Madrid), fue evolucionando y ampliándose hasta llegar a originar Escuelas especializadas dentro del Guidismo.

Han sido diversas las normativas – estatales y autonómicas – que siguieron a la inicial de 1976 en la que se autorizaba la constitución de Escuelas para la formación de especialistas (CABEZAS GONZÁLEZ; CASTRO CARDOSO, 2009) en dirección de campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles (DE CASTRO CARDOSO; GARCÍA RODRÍGUEZ, 1989). Así, la Asociación Guías de Madrid (AGM), comprende La Escuela de Tiempo Libre As de Guía que se dedica a la formación de animadores, animadoras, educadoras y educadores que trabajen en el tiempo libre, y está legalmente reconocida en el Registro de Escuelas de la Comunidad de Madrid, con el número 12, desde 1986. Otras Escuelas de Guidismo para la formación de educadores guías son Trocha en Zaragoza y Larrunarri Eskola en San Sebastián, creada en 1985. Los programas contemplan los contenidos exigidos en cada caso por la normativa autonómica y otros más específicos del Guidismo como la Educación para la Paz, Educación Medioambiental, Pedagogía de la Naturaleza e Historia del Escultismo-Guidismo.

Podría afirmarse que la metodología guía se apoya de forma especial en una pedagogía de la naturaleza como ejemplo en el que inspirarse y del que aprender. Viviendo el Guidismo resulta sencillo darse cuenta de que, suceda lo que suceda, la naturaleza sigue trabajando para ofrecernos con puntualidad rigurosa sus flores y sus frutos. En ella todo ser vivo encuentra su espacio y su tiempo, dejando transcurrir su existencia junto a otros seres, diversos e igualmente libres, que, siguiendo cada uno su propio ritmo, se van desarrollando armónicamente.

La simbología del Guidismo: su potencial educativo

La simbología y los rituales son valiosos recursos educativos en manos de quienes educan. Saludo, insignias, uniforme, diplomas, bandera y banderines, las velas de armas, las ceremonias de promesa, senderos de alitas, consejos de ronda, canciones que inauguran o clausuran momentos especiales, el tótem etc. están cargadas de significado para la infancia y la juventud: son medios de comunicación, sirven para canalizar la disciplina y favorecen la adhesión explícita a unos ideales.

El símbolo de las guías es el trébol (un elemento de la naturaleza). En medio de la hoja central una aguja simboliza la brújula (instrumento de orientación en la naturaleza), que siempre debe indicarnos el norte, es decir, el camino recto. En la base del tallo se encuentra un fuego heráldico que recuerda la llama del amor a la humanidad. El color del trébol es dorado sobre un fondo azul subido. Sus colores simbolizan los del sol brillando en un cielo azul sobre la infancia del mundo. La insignia del Guidismo adoptó la forma circular en representación de la canica azul.

También el uniforme es de color azul por ser el color del planeta que habitamos y recuerda a quienes lo llevan el propósito de trabajar por la fraternidad universal para conseguir la paz mundial. El uniforme une a las Guías en cualquier parte del mundo en que se encuentren, a la vez que borra las diferencias sociales entre ellas.

La fiesta de las Guías es el 22 de febrero, fecha del cumpleaños tanto del Fundador del Escultismo como de la Jefa Guía Mundial. Se celebra el Día del Pensamiento. Se instauró en 1926 con la finalidad de que las Guías Scouts pensarán en las Guías de todo el mundo y se intercambiarán saludos. Existe un símbolo del Día del Pensamiento, nuevamente en forma circular recordando el planeta. Se encuentra en el centro del mismo el Trébol Mundial, simbolizando la Asociación Mundial. Y hacia él se dirigen diez flechas de trazo curvo que indican a la vez la acción y la dirección de la acción (GARCÍA RODRÍGUEZ, 2009, p. 158).

A toda esta serie de evidencias viene a sumarse otra manifestación de hasta qué punto la Naturaleza se ha tomado como referencia en la educación guía: los nombres elegidos para designar equipos, y los lemas acordados con ellos, se han tomado de los de animales y plantas. Así, Petirrojo es el nombre de la primera patrulla formada junto a otras donostiarras por María Abrisqueta en San Sebastián. También el Tótem busca similitudes de la persona que se totemiza con algún elemento de la flora o la fauna.

Como ejemplo el de María Abrisqueta fue Loba de Mar (GARCÍA RODRÍGUEZ, 1979, p. 29).

Principios metodológicos básicos: vida en la naturaleza

En la formación humana que propicia el Guidismo se trabaja educativamente con la referencia de cinco principios metodológicos básicos, uno de los cuales es la vida al aire libre, en la naturaleza. Ha de entenderse “como posibilidad de encuentro con las fuentes de la vida, como aprendizaje de la contemplación, como medio natural que permite el descubrimiento de sí mismo” (GARCÍA RODRÍGUEZ, 1979), es decir, la vida en la naturaleza posibilita el desarrollo de aspectos personales. Otros principios con esta finalidad son el juego y la progresión como ser humano. Por su parte, los otros dos principios restantes, la vida de equipo y el compromiso de ser útiles a los demás, se dirigen al desarrollo de aspectos sociales.

La vida al aire libre ofrece la posibilidad de descubrir muchos aspectos que quedan ocultos en la vida de cada día: el silencio, la inmensidad, la austeridad, el esfuerzo que nos hace felices, la noche bajo el firmamento. Las veladas de armas y las ceremonias de promesa tienen lugar al aire libre, en el ambiente incomparable que solamente la naturaleza proporciona. La promesa es la entrada en la gran familia mundial guía que hasta ese momento se ha estado descubriendo. Representa la decisión libre de vivir de acuerdo con la ley guía: ser una persona limpia y ordenada, trabajadora, pensar primero en los demás... Es una nueva etapa que se inicia y que ha de durar toda la vida.

Ley guía: compromiso de respeto, amor y defensa de la naturaleza

En la promesa se adquiere el compromiso de vivir según el código ético que, especificado en diez puntos, propone la ley guía. En el punto 6 de la nueva Ley Guía de la Federación Española de Guidismo (FEG) dice (GARCÍA RODRÍGUEZ; AURORA BOSNA, 2012, p. 124): “la Guía ama, convive y defiende la Naturaleza”, lo que significa que, sintiéndose parte de la naturaleza, se compromete en la protección activa de la misma. Coherentemente con este punto de la promesa se presenta en el Manual de la Guía (12-14 años) – la edad para la que inicialmente

se pensó el Guidismo – cierta información específica – titulada Naturaleza – dirigida a crear la conciencia necesaria sobre el alcance de dicho compromiso. Está redactada con un lenguaje muy sencillo que favorece su comprensión a dicha edad:

El estudio del mundo natural que nos rodea es, sin lugar a dudas, uno de los pasatiempos más satisfactorios. Donde quiera que uno viva, ya sea en medio de una ciudad, ya sea inmerso en el campo, siempre tendrá fácil acceso a la Naturaleza. De hecho, en la mayoría de los lugares se está rodeado por ella y no se la puede evitar.

SOMOS PARTE DE LA NATURALEZA Y NUESTRA MISMA EXISTENCIA DEPENDE DE LOS DEMÁS ELEMENTOS DEL SISTEMA NATURAL.

La belleza de la naturaleza es necesaria para mantener la salud mental y espiritual de los hombres. Y más aún *en nuestros días porque la Naturaleza está en peligro*. El aire y el agua se contaminan, especies de animales y plantas desaparecen por el progreso de una civilización en marcha.

Es indispensable, por tanto, que entendamos la Naturaleza y la respetemos. Y, ciertamente, esto no es nada aburrido, ya que solamente observando los fenómenos naturales, los animales, las plantas, las flores... lo podemos pasar... ¡muy bien!

Todo esto no es teórico. En todas las salidas que hacemos al campo, las guías buscamos estar en contacto con la Naturaleza para conocerla, para disfrutarla... Pero también tenemos que CUIDARLA (GARCÍA RODRÍGUEZ; AURORA BOSNA, 2012, p. 126).

El hecho de que en un total de veinte páginas (mecnografiadas en máquina manual, sin paginación, fechas, ni otros datos), se dediquen seis de ellas – es decir un 30 % – al tema de la naturaleza, parece un dato suficientemente indicativo de la importancia que se le concede en la educación. Este mismo manual incluye un código de comportamiento en la naturaleza: 1. Evitar todo riesgo de fuego; 2. Cerrar todas las verjas o portillos de las granjas aunque se encuentren abiertos; 3. Llevar al perro bien sujeto con la correa y no permitirle que asuste a los animales de la granja; 4. Utilizar los senderos para cruzar las tierras de labranza; 5. No dañar las vallas, setos y tapias; 6. No arrojar desperdicios; 7. Salvaguardar los abastecimientos de

agua; 8. Proteger las especies naturales; 9. Conducir con prudencia en las pistas comerciales; 10. Respetar la vida rural.

Cada uno de estos puntos va seguido de las oportunas razones y aclaraciones. Y se concluye: Esto no es más que una pequeña parte de las cosas que podemos aprender y hacer por la Naturaleza. Todo ello queda incluido en “La Guía ama la Naturaleza” (GARCÍA RODRÍGUEZ; AURORA BOSNA, 2012, p. 129).

Proyecto pedagógico de la Rama Alita

Muy significativo, como ya se ha indicado, es el hecho de que la denominación elegida para identificar etapas, seisenas, rondas y diversos indicadores, se inspire precisamente en la naturaleza. Así, el sendero es la unidad técnica de la progresión de la Rama Alita (7-11 años). El hecho de llegar a conseguir la meta que representa cada uno de los senderos se simboliza con un elemento de la naturaleza. Durante estos cuatro años se adquiere la responsabilidad de recorrer un camino en cuatro etapas, diferenciadas con el nombre de cada una de las estaciones del año, durante las cuales se aprenderán muchas cosas que contribuirán al enriquecimiento personal. Esa senda se recorrerá gozosamente y al final de la misma se otorgará la insignia correspondiente, símbolo de la superación.

Al pasar por la Rama Alita se irá descubriendo la naturaleza, se conocerán los productos cultivados y elaborados en cada región, se valorará la utilidad del sol en la orientación, se aprenderá a identificar especies de flora y de fauna, se cuidará de los seres vivos evitando molestarles y dejando limpio el campo. En las seisenas de alitas cada persona adquiere una responsabilidad, y una de ellas será la de especializarse en naturaleza. La conducta de la alita en la naturaleza quedará reflejada en lo que dejará tras de sí: nada y las gracias.

Según el Proyecto Pedagógico de la Rama Alita, cada uno de los senderos tiene una finalidad, unos contenidos y un símbolo de fin de recorrido. Conozcámoslos:

El primer sendero, la primavera, tiene por objetivo vivir la aventura del descubrimiento del bosque, de sus seres y de sus leyes que entrenarán para el conocimiento propio y la aceptación personal. La insignia que se consigue es una flor.

El segundo sendero, el verano, cuyos objetivos son vivir con alegría y disfrutar de la vida de equipo, está orientado a descubrir la comunidad, vivir la ley con otras alitas y descubrir su papel de servicio en la comunidad. La insignia del verano es el sol.

El tercer sendero, el otoño, se orienta a experimentar el servicio y la amistad, a dar lo que se tiene, a intentar aprender más para poder dar más y mejor. La hoja seca es la insignia del otoño.

El cuarto sendero, el invierno, tiene como finalidad la profundización, la preparación para la Rama siguiente y la apertura a lo internacional. Su insignia es la flor de Edelweiss, flor de las altas montañas, de las cumbres nevadas, de los ambientes puros y más elevados (ORTEGA, 1973).

Puesto que la pedagogía guía es una pedagogía de la acción, muchas de las actividades llevadas a cabo inciden en el área medioambiental. Así, en el Boletín de la AGE correspondiente a octubre de 1974 se dan algunas ideas para talleres para afrontar la programación del curso que comenzaba. En ellas se observan propuestas para realizar talleres de expresión, oficios, sociales, artes, deportes y naturaleza. Éste último es el que presenta una relación más extensa de sugerencias: estudio de los recursos naturales del país, de la agricultura, de los árboles y los pájaros, colección de plantas e insectos, construcción de un acuario o un hormiguero, descubrir itinerarios, astronomía, orientación, topografía, mineralogía, botánica, zoología, jardinería, estudio de terrenos y trabajos de pionerismo (AGE, 1974, p. 35).

La crónica titulada *Granada. Las Guías de España celebrarán el domingo el "Día del Pensamiento"* nos orienta sobre el enfoque que se da a dicha celebración.

Plantarán una veintena de árboles en las parcelas existentes en el Polígono de la Paz, en colaboración con el vecindario. "El próximo domingo, día 24, en colaboración con el vecindario de esta barriada y con el Ayuntamiento de Granada que pondrá a nuestra disposición los árboles. Nuestra meta es mentalizar a niños y jóvenes de entre siete y quince años y también a los mayores para que sean ellos quienes cuiden de los árboles después de plantarse. En lo sucesivo emprenderemos nuevas acciones en otros puntos de la ciudad" (ASOCIACIÓN GUÍAS DE MADRID, s.d.).

Una riquísima experiencia de varios días en pleno contacto con la naturaleza es la que implican los campamentos (DE CASTRO CARDOSO, 2006). La vida de campamento y todas las técnicas de campismo que ésta supone dominar (conocimiento del terreno, elegir la mejor orientación para las tiendas, realizar bien su montaje, rastreo, interpretar indicios) permiten al Guidismo encontrar ocasión para responder a uno de sus desafíos: “Preparar a las chicas para saber elegir y actuar en consecuencia” (AGE 1973, p. 7, Cursillo Jefes -3).

Sobre campamentos encontramos abundante documentación. Por ejemplo existe una detallada ficha elaborada por la AGE, con fecha de 1973, que recoge instrucciones sobre la preparación del campamento (remota e inmediata), objetivos educativos, finalidades, actitudes a despertar, actividades a elegir, material de campamento necesario, planteamientos sobre los horarios etc. (AGE, 1973, El campamento). Un texto representativo de la trascendencia educativa que los campamentos comportan es el firmado por Lluisa M^a Puig en mayo de 1983 y recogido en el correspondiente Boletín de la AGE:

Otra vez estamos a las puertas del verano. Y con el verano llegan los CAMPAMENTOS. Es el momento fuerte de nuestra actividad, la culminación del curso. Desde un punto de vista pedagógico, es insustituible: es cortar con la actividad cotidiana para sumergirse en una experiencia distinta de convivencia, de amistad, de autogestión, de contacto con la Naturaleza... Para algunos será el descubrimiento de un mundo nuevo, para otros el reencuentro con algo que vivieron ya hace un año, siempre igual y siempre distinto... (ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA, 1983, p. 1-2).

La educación medioambiental en las vivencias

Creemos valiosísimas las palabras en las que plasman sus vivencias, en relación con el descubrimiento de la naturaleza y el compromiso de su conservación, algunas de las personas que han sido protagonistas del Guidismo a lo largo de los años. Tenemos la suerte de encontrar muchas de ellas en diferentes documentos, especialmente en el que llamamos coloquialmente *libro de Marita* (GARCÍA RODRÍGUEZ, 1979) porque fue diseñado como homenaje a María Abrisqueta, quien tomó la decisión de

iniciar dicho movimiento juvenil en España, contribuyendo a cambiar muchas vidas muy positivamente.

Parece lógico que el lugar en el que se escribe un libro deje su impronta en el mismo y contribuya a su caracterización. Seguramente esta sea la causa de que las aportaciones seleccionadas, excepto en un caso – el de las Guías de San Fernando, en Cádiz – procedan de personas que vivieron el Guidismo en San Sebastián. Sucedió durante periodos de tiempo amplios, todos ellos entre 1952 y 1982. Este dato da idea de la consistencia que han tenido las entidades guías en aquella zona geográfica, aunque los testimonios recogidos a continuación corresponden en su totalidad a la época de la AGE, que en 1984 dio paso a la FEG.

La relación textual expuesta a continuación se ha ordenado cronológicamente tomando como criterio, para las referencias personales, las fechas declaradas de participación directa en las actividades. Aparecen junto al nombre, seguidas de la página del citado libro en el que nos hemos documentado (GARCÍA RODRÍGUEZ, 1979):

Me uno, con el corazón agradecido, a todos los que en nuestra adolescencia, gracias a ti, que fuiste la pionera, recibimos, con la experiencia scout, bases tan sólidas para la vida como el compartir en equipo, la austeridad, el esfuerzo y la inolvidable experiencia de sentir profundamente el misterio de la vida en la naturaleza. ¡Cuántas veces he agradecido en mi vida haber gozado esto desde los 12 años! (Lourdes SALAVERRÍA, 1952-1969, p. 133).

Al llegar el verano fuimos de campamento a Oiartzun, junto al mítico caserío Mendibil. Fue un descubrimiento increíble la vida en la naturaleza, las compañeras, las jefas... Al volver a casa no quería desprenderme de todo lo que llevábamos por el olor con que se había impregnado, un maravilloso olor a hierba (Isabel AZPIROZ, 1952-1975, p. 134). Para mí supuso todo. Dejar el entorno familiar cerrado para unirme al mundo, relacionarte con la gente, ver que en la vida hay otras cosas además de la familia y descubrir, sobre todo, la naturaleza (Mari Nieves ELIPE, 1953-1973, p. 136).

Si no hubiera sido por el guidismo, no hubiera conocido el significado del verdadero contacto con la naturaleza: quince días en el campamento, cocinando, cavando, haciendo una mesa, unas letrinas... Un lema siempre presente era que para amar la naturaleza hay que respetarla... No sé

cómo nos gustaba tanto porque íbamos en días lluviosos, fríos, con viento... y estábamos felices (Maite GARICANO, 1961-1981, p. 141-142).

Crecí y me formé compartiendo reuniones, actividades, debates, proyectos, fines de semana y los tan ansiados campamentos guías en Salamanca, Oiartzun, Lerate y Sotillo. En el guidismo aprendí a ser positiva en la vida, respetar y amar la naturaleza, compartir... (Arantza ELORZA, 1961-1971, p. 144).

Los aspectos que más resaltaría del Guidismo son trabajo, formación y colaboración. Ese espíritu les ha quedado a las que han sido guías. También una forma de ser y pensar sobre la naturaleza. El amor y respeto a la naturaleza era una constante, aunque no nos dábamos cuenta del deterioro que iba a sufrir con el paso de los años... Suponía una íntima relación con ella (José Luis MANCISIDOR, 1972-1982, p. 143).

En los años 70, grupos de chicas solas, con jefas de apenas 20 años, acampaban, recorrían y conocían campos y pueblos caminando... [...]. Como miembros del Consejo Local de la Juventud, junto con otros grupos sociales y políticos, se comprometían con problemas de su ciudad y participaban activamente en temas de protección al medio ambiente, de *pobreza y marginación social*... (Guías de San Fernando (Cádiz), p. 124).

De alguna manera queda reflejada la invitación a vivir de cara a la naturaleza, a conocerla y respetarla, que el Guidismo ha realizado siempre a quienes por toda la geografía española – curiosamente los testimonios recogidos proceden del norte y del sur de la península – han pertenecido a él.

Consideraciones finales

*La tierra, el planeta que habitamos,
no es solamente una herencia de nuestros padres
sino un préstamo de nuestros hijos.
(Canción indios americanos)*

El hecho de alcanzar estas fechas en el calendario nos ha animado a volver la mirada a nuestros orígenes y de nuevo pensar cómo seguir aquel

consejo del Último Mensaje: “Tratad de dejar este mundo en mejores condiciones de cómo lo encontrasteis” (BADEN POWELL, 1976, p. 305).

Sobrecoge el hecho de pensar que es ahora, este tiempo en el que nos ha tocado vivir, el de las celebraciones del centenario del Guidismo en el mundo, la época en la que los indicadores señalados por quienes estudian la cuestión medioambiental y la sostenibilidad sitúan la oportunidad de conseguir que la tierra siga siendo ese singular y maravilloso planeta que ha sobrevivido tantos millones de años.

Encontramos una llamada a la acción en la Carta de la Tierra con su visión de esperanza, advirtiéndonos que estamos en el momento crítico en que la humanidad debe elegir sus propias expectativas, buscando inspirar en todos los pueblos un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones.

De cara al futuro hay que reconocer que el movimiento guía tiene un enorme potencial cuantitativo y cualitativo. Es necesario que estemos preparando el camino para quienes vengán después a disfrutar de este valioso tesoro dispuesto a ser escenario de muchos momentos felices, porque diez millones de Guías en todo el mundo intentamos hacer felices a los demás. Este sigue siendo uno de los grandes retos del Guidismo actual, como lo ha sido en todos los tiempos.

Recebido em: 30/04/2012

Aprovado em: 10/09/2012

Notas

1. Maestra, doctora en Pedagogía y licenciada en Psicología. Ha trabajado como maestra de Educación Infantil y Primaria. Actualmente es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España). E-mail: malugaro@usal.es
2. Doctora de Investigación en Pedagogía Intercultural por la Universidad de Messina (Italia). Máster en Estudios de Género por la Universidad Autónoma de Madrid y becaria en el Centro Interdepartamental de Estudios sobre la Cultura de Género en Bari (Italia). E-mail: didha@libero.it
3. Maestra de Educación Infantil, Máster en TIC en Educación: Análisis y Diseño de Procesos, Recursos y Prácticas Formativas. Actualmente es maestra en un colegio perteneciente a la Consejería de Educación de Castilla y León (España). E-mail: raquel_gomez_@hotmail.com

Referências

ABRISQUETA, María. **Carta a las Guías con motivo de la celebración del cincuentenario en España**. San Sebastián, 21 de noviembre de 1979. [Documento fotocopiado].

_____. **Carta a las Guías con motivo de la transformación de la Asociación de Guías de España en Federación Española de Guidismo**. San Sebastián, 19 de noviembre de 1984. [Documento fotocopiado].

ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA. **Boletín AGE**, 1973.

_____. **Boletín AGE n. 48**, año 12, 1974.

_____. **Boletín AGE n. 50**, 1975.

_____. **Boletín AGE**, 1977.

_____. **Boletín AGE n. 3**, 1983.

ASOCIACIÓN GUÍAS DE MADRID. **Programa educativo**. Documentos asociativos de Asociación Guías de Madrid. Madrid: [s.n., s.d.].

AURORA BOSNA, Valeria Vittoria. **Scoutismo femminile e guidismo**. Esperienze educative in prospettiva di genere: i casi dell'Italia e della Spagna. Pisa: ETS, 2012. 324 p.

AURORA BOSNA, Valeria Vittoria; GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. Propuesta pedagógica de las exploradoras y las guías italianas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 33-80, 1º sem. 2011.

_____. Las exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012). **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, n. 18, p. 155-180, 2012.

BADEN POWELL, Robert. **Girl guiding**. London: Pearson, 1938.

_____. **Escultismo para muchachos**. 9. ed. Barcelona: Oidá, 1976. 308 p.

CABEZAS GONZÁLEZ, Marcos; CASTRO CARDOSO, Dionisio de. Bases pedagógicas de la formación transformadora de los educadores en el tiempo libre. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, Sagunto,

n. 10, p. 1-15, jul. 2009. Disponible en: <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diez/BASESPED.pdf>>. Consultado el: 8 abr. 2012.

LA CARTA DE LA TIERRA EN ACCIÓN. **Carta de la tierra**. Haya, 2000. Disponible en: <<http://www.earthcharterjordan.org/esp/text.html>>. Consultado el: 8 abr. 2012.

DE CASTRO CARDOSO, Dionisio. El campamento: ¿concesión a la nostalgia o reivindicación de lo obvio? En: VENTOSA PÉREZ, Víctor Juan. **Perspectivas actuales de la animación sociocultural: cultura, tiempo libre y participación social** Madrid: CCS, 2006. p. 287-308.

DE CASTRO CARDOSO, Dionisio; GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. **La formación de animadores: el modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas**. Salamanca: Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1989. 176 p.

GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. **Sobre escultismo y guidismo en España**. Memoria de Licenciatura en Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1979.

_____. 2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XI, n. 20, p. 125-164, 1º sem. 2009.

GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa; AURORA BOSNA, Valeria Vittoria. Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009). **Historia de la Educación**, Salamanca, n. 30, p. 195-219, 2011.

_____. **Guidismo: propuestas para la excelencia educativa**. Salamanca: San Esteban Editorial, 2012.

NACIONES UNIDAS. **2012, Año internacional de la energía sostenible para todos**. Disponible en: <<http://www.un.org/es/events/sustainableenergyforall/>>. Consultado el: 8 abr. 2012.

ORTEGA, María Jesús. **Manual de la Jefa de Rama Alita**. Madrid: AGE, 1973.

WIKIPEDIA. **Accidente de Chernóbil**. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Accidente_de_Chernóbil>. Consultado el: 8 abr. 2012.



Seção Nacional

Marmiteiros de Mumbai: logística e a Educação Não Formal no espaço público

MARICÊ LÉO SARTORI BALDUCCI¹

Resumo

Partindo de um artigo sobre um sistema de distribuição de marmitas na Índia, concentrado em análises logísticas, e procurando compará-lo com aspectos da práxis educativa, foi possível refletir sobre o desenvolvimento de competências, formas de transmissão de conhecimento por meio da oralidade e dos símbolos, para que um grupo de trabalhadores indianos pudesse desenvolver tecnologias para a execução do seu trabalho e, sobretudo, em relação à oportunidade que a Educação Não Formal oferece como facilitadora e realizadora da construção de outras perspectivas de mundo. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso e de uma análise conceitual comparativa.

Palavras-chave: Trabalho; competências; práxis educativa; Educação Não Formal.

Abstract

Starting from an article on a distribution system kettles in India, focusing on logistic analyzes, and compare it with looking aspects of educational praxis, could reflect on the development of competences, ways of transmitting knowledge through oral and symbols, so that a group of Indian workers could develop technologies for the implementation of their work, and especially regarding the opportunity that provides non-formal education as a facilitator and director of the construction of other perspectives on the world. Methodologically, it is a case study and a conceptual comparative analysis.

Keywords: Work; skills; competences; educational praxis; Non-Formal Education

Resumen

A partir de un artículo sobre un sistema de distribución de calderas en la India, centrándose en logística analiza y compara con los aspectos que buscan de la

praxis educativa, podría reflexionar sobre el desarrollo de habilidades, formas de transmitir conocimientos a través oral y símbolos, por lo que un grupo de trabajadores de la India podrían desarrollar tecnologías para la realización de su trabajo, y en especial con respecto a la oportunidad que ofrece la educación no formal como facilitador y director de la construcción de otras perspectivas sobre el mundo. Metodológicamente, se trata de un caso de estudio y un análisis comparativo conceptual.

Palabras clave: Trabajo; habilidades; praxis educativas; la Educación No Formal.

Introdução

Este texto permite uma nova abordagem para o entendimento e melhor compreensão das relações entre o grupo objeto deste estudo de caso, os “marmiteiros” de Mumbai e a Educação Não Formal. As relações ora estabelecidas são bastante diferentes de outras por mim realizadas, no artigo publicado em 2009, para a Revista *Today Logistics & Supply Chain*, sob o título de *Dabbawalas de Bombaim, um complexo sistema logístico executado sem tecnologia, com simplicidade e que resulta em eficiência*, cujo objetivo estava concentrado nas áreas de gestão e administração de empresas. No presente artigo, como já anunciado, o foco está posto nas questões educacionais, que podem ser derivadas a partir desse tema.

Primeiramente, discute-se o conceito de tecnologia, aqui conceituado amplamente como tudo aquilo que facilita a realização de uma tarefa, por mais simples que seja. Em seguida, analisam-se as formas e os fatores que interferem no desenvolvimento das competências dos marmiteiros indianos ao prestarem o serviço de distribuição de alimentação feita em casa. E, finalmente, trata como a Educação Não Formal tem importância na formação profissional do grupo em estudo, mostrando que o uso do espaço público é um local significativo, em que a educação pode se realizar.

O grupo de marmiteiros de Bombaim tem como uma das suas características a baixa escolaridade: a maioria dos seus integrantes é semianalfabeta e as atividades desenvolvidas são coletar, transportar, distribuir e entregar marmitas e, após o almoço, recolhê-las e realizar todo o caminho contrário até as residências dos seus clientes.

A problematização que conduziu este estudo foi buscar entender de que maneira ocorre a comunicação entre eles durante as atividades e a forma de transmissão dos ensinamentos necessários para o desen-

volvimento das habilidades que permitem a realização dos serviços. A hipótese foi a de que todo esse processo de aprendizagem, necessária à execução das funções, constituía-se em um exemplo de Educação Não Formal e Sociocomunitária, entendida, neste caso, como aquela que permite a reação de um grupo ou comunidade às necessidades sociais e econômicas cotidianamente enfrentadas. O estudo de caso se apresentou como metodologia, porque o texto descreve um contexto de vida real, no qual estão ocorrendo, continuamente, interações sociais e simbólicas, interpretações e discussão de concepções de mundo e intencionalidade formativa.

Os marmiteiros de Mumbai

Todos os dias úteis em Mumbai, a maior metrópole da Índia, onde vivem cerca de 13 milhões de habitantes (20 milhões, se considerarmos as cidades que compõem a Grande Mumbai), um grupo de 5 mil homens entrega refeições feitas em casa para os moradores da periferia, que trabalham nos escritórios da região central. O serviço de entrega dessas refeições é executado por homens semianalfabetos, pois, devido às origens e castas a que pertencem, não têm acesso ao sistema educacional formal. São homens que, obrigatoriamente, vestem-se de chapéus e túnicas brancas, uniformes obrigatórios, fazendo referência à limpeza ligada ao transporte de alimentação.

Todas as operações por eles realizadas nessa atividade surpreendem e fascinam os profissionais de logística do mundo inteiro, pela simplicidade das operações e seus excelentes resultados. A origem desse serviço é datada de 1890, há mais de um século, portanto, e nasceu da vontade de um escriturário britânico em comer no seu lugar de trabalho as refeições preparadas pela sua esposa, segundo Pandit (1998, p. 24).

Sendo um país de cultura milenar, integrado por um sistema de castas que ainda perdura na sua estrutura social, apesar de banido pela constituição de 1950, a Índia apresenta-nos um ambiente de contrastes entre o crescimento econômico, a posição de destaque nos meios ligados à tecnologia da informação e a organização social, em que as posições mais elevadas social e politicamente são ocupadas por pessoas oriundas das castas superiores; e aqueles que têm como origem as castas inferiores sofrem restrições de acesso à educação, alimentação e até mesmo à religião.

A principal motivação, segundo Pandit (2007, p. 4), para que este costume de alimentação doméstica tenha tantos adeptos é o de que as mulheres que cozinham para sua família exercem um trabalho sagrado, conforme as tradições. O autor ainda reforça que todos acreditam que as refeições feitas por um ente querido são aquelas que alimentam o corpo e o espírito, renovando as energias dos relacionamentos.

De acordo com Donkin (2003, p. 344), chama-nos a atenção o fato de que alguns, em especial os ocidentais, podem ver o sistema de preparação e consumo de refeições feitas em casa como uma forma de “enclausuramento” das mulheres, prendendo-as ao lar em vez de estimular sua entrada no mercado de trabalho remunerado e capitalista. O mesmo autor, na mesma página, destaca:

Aqueles que seguem a tradição da *Comida lenta* em oposição aos *Fast Foods* já disponíveis em Bombaim costumam dizer que ela proporciona um importante vínculo social com o lar e os colegas, a chegada das *dabbas* (marmitas) é uma das poucas oportunidades que os empregados têm para uma pausa, sentar-se a mesa e conversar.

De fato, no mundo ocidental, em especial nas grandes metrópoles, a maioria das pessoas já abdica do convívio com os colegas de trabalho durante as refeições, o que colabora para tornar os relacionamentos sociais mais distantes e superficiais. Normalmente, o ser humano busca viver em grupo, seja em grupos de família, amigos, colegas de trabalho, de lazer. Nesses grupos, um dos momentos mais importantes certamente é a hora da refeição, pois à mesa os assuntos do dia são comentados, as opiniões são colocadas e trocadas, além de que o “conhecer” o outro se torna mais fácil. Também o momento permite provocar uma ruptura dos assuntos e rotinas, abrindo espaço para o arejamento das relações.

A operação logística e o desenvolvimento de competências

As coletas das *dabbas* (marmitas) começam no subúrbio de Mumbai antes das 9h e os *dabbawalas* (marmiteiros) deslocam-se a pé ou em bicicletas, usando carrinhos de mão, recolhendo, cada um, cerca de 25 a 30 embalagens. Até as 9h30min as marmitas chegam a uma das 68 estações ferroviárias dos bairros de Mumbai, de onde são reorganizadas e despachadas para as estações da região central.

Segundo Balducci (2009, p. 13), o ciclo de abastecimento está então completo, iniciando-se aquele da distribuição. A partir daí, carrinhos de mão serpenteiam entre carros no caótico trânsito do centro da metrópole, e, até as 14h, todas as refeições são entregues nos prédios e postos de trabalho, em seus respectivos andares. A partir das 15h, inicia-se o recolhimento das marmitas vazias, que retornarão às residências de origem, em um grande exemplo de uso de embalagens retornáveis e que, no mais moderno conceito operacional, é chamado de Logística Reversa. Esse é um termo técnico surgido no final da década de 1990, quando as empresas, motivadas pelos apelos da sustentabilidade e por pressões legais, identificaram que os bens após o uso ou, em alguns casos, após sua venda, como aqueles cujos prazos de validade se encerraram, deveriam ser por elas recolhidos e retornados aos processos produtivos ou descartados adequadamente.

Apesar da aparente simplicidade das operações, elas exigem competências para sua realização, conforme Soffner (2007, p. 61):

Competências são conhecimentos, habilidades e atividades necessárias para a vida dentro de uma perspectiva profissional baseadas em metas estabelecidas para o bem viver [...] são desenvolvidas através da educação formal e da educação não formal, capacitações, treinamentos, além da carga de habilidades natas.

Os *dabbawalas* encontraram nessa atividade uma forma digna de se sustentarem, o que seria, naturalmente, difícil pela sua baixa instrução. No entanto, uma habilidade em especial facilitou a execução da atividade: a fluência em inglês, característica dessa casta pela convivência com os ingleses, pois eram requisitados por estes para os trabalhos braçais e não especializados, quando da colonização da Índia. Contudo, para a realização adequada das tarefas de entrega de marmitas, outras capacitações e treinamentos foram necessários.

Na estrutura funcional dos “marmiteiros” existe a figura do *Mukadani*, líder de um grupo de 30 marmiteiros, que tem várias responsabilidades, entre elas, a de encontrar substitutos para os faltantes. Nesse sentido, podemos deduzir que eles precisam ser instruídos, orientados para o bom desempenho das tarefas. Portanto, um treinamento, mesmo que feito por um dos seus pares, é uma atividade para o desenvolvimen-

to de competências, não podendo ser diferente, pois a grande maioria dos marmiteiros é semianalfabeta e de nada valeriam procedimentos e instruções escritas.

A transmissão do conhecimento pela oralidade e a criação de tecnologias para facilitar a realização de tarefas

A organização e a realização dos serviços são comparadas por Balducci (2009, p. 14) às competições esportivas:

As embalagens trocam de mãos por quatro vezes ao dia, coleta, consolidação, desconsolidação, distribuição nos dois sentidos, parecendo mais uma corrida de revezamento, em que a marmita deve ser entregue no menor tempo possível nas mãos do destinatário final.

Assim como ocorre no esporte, as instruções, sinais, palavras de incentivo e táticas são feitas por meio da oralidade, de forma compreensível para a equipe e simultânea ao desenrolar da disputa, sem a necessidade da revelação integral do fato, conforme sugere Park (2004, p. 3):

A escrita irá transformar a memória oral, coletiva. Nas sociedades sem escrita a memorização não se dá palavra a palavra. A transmissão sofre alterações e não há um sentimento de que seja necessária a repetição exata do fato.

Os manuais atuais procuram estimular a repetição das ações na busca da perfeição, pregando a perfeita descrição dessas ações e seus usos. Nas atividades dos marmiteiros, a oralidade na transmissão de experiências e ensinamentos chega a constituir um gênero textual em si, podendo ocorrer de formas e condutas diferenciadas, porém com o mesmo objetivo, que é o de fazer as suas atividades da forma mais fácil e melhor.

Para Marcuschi (2001, p. 21):

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos vários contextos de uso.

O conceito pode ser interpretado como uma prática do grupo de marmiteiros, com características próprias, na intenção de ser aplicada no dia a dia, com consequências para a realização das tarefas de distribuição das refeições. Uma vez que somente a transmissão oral das técnicas e práticas não seria o suficiente para o desempenho exemplar das atividades, então o próprio grupo criou algumas tecnologias para facilitá-las. Logo, precisamos considerar que tecnologia é um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que auxiliam o ser humano a desempenhar suas ações de forma simples e segura. Balducci (2009, p. 14), destaca:

Um sistema de identificação e endereçamento desenvolvidos por eles, de fácil entendimento é essencial para a segurança das entregas. As tampas das marmitas são pintadas e um conjunto de cores e números auxilia nas operações.

Símbolos, números e cores, adotados há mais de um século, apresentados na imagem a seguir, são na realidade informações como: localização da residência e/ou do prédio de escritório onde a marmita deve ser recolhida; local de destino da alimentação; estações ferroviárias de origem e destino mais próximos. O processo de pintar as tampas das marmitas com símbolos e cores diferenciadas é feito de forma simples, com uso dos dedos, muitas vezes, nas ruas e locais onde são desenvolvidas as atividades de coleta, consolidação e distribuição.



Fonte: <<http://jwritings.com/?tag=dabbawala>>

Assim, os recursos usados pelos marmiteiros na identificação de embalagens são tecnologias que facilitam e interferem no desenvolvimento das suas atividades. Isto posto, vale lembrar que o conceito atual rela-

cionado à tecnologia da informação, enquanto tratamento e distribuição de dados, textos, imagens etc., por meios artificiais, em especial usando computadores, não exclui os recursos simples e manuais como outras formas de tecnologia.

Educação informal, formal e não formal

Para situarmos este estudo de caso no contexto da educação, cabe considerar que ela pode se dar por meio da educação informal, formal e não formal. Como educação informal, considera-se aquela que ocorre despercebidamente, sem que nos demos conta, a exemplo da educação familiar; nesse caso, os marmiteiros receberam, além dos ensinamentos sobre a cultura e os costumes, o legado da fluência em língua inglesa que é fator importante nas atividades ora descritas.

A educação formal, que tem como característica a obediência às determinações dos legisladores educacionais e suas respectivas instituições, não parece integrar a formação desse grupo, até porque não tem ligação com o ensino formal, regular, e o grupo social objeto de nosso estudo tem restrições ao acesso às escolas.

Finalmente, a Educação Não Formal, que não visa atender aos pressupostos do sistema educacional, enquadra-se perfeitamente no desenvolvimento das competências dos *dabbawalas*, provendo um diferencial que permitiu executar uma atividade condignamente, cujos reflexos positivos se apresentarão no contexto familiar e social.

Outro aspecto a se destacar é que toda a troca de experiências, ensinamentos e treinamentos acontece nas ruas de Mumbai, durante as atividades diárias, sem local predeterminado, sem horários definidos nem currículos preestabelecidos. Em resumo, tais ações ocorrem no espaço público, pois é o local onde o grupo pode se encontrar, comunicar-se e manifestar-se.

Importante nesse contexto são os conceitos de “práxis sociais” e “práxis comunitária”. Tendo como ponto de partida o entendimento de Vázques (1977, p. 3 *apud* MARTINS, 2005) que define como “práxis” “[...] a atividade material que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”, podemos considerar a oportunidade oferecida pela Educação Não Formal – contribuindo para que o grupo de marmiteiros, além de exercer uma atividade que lhes permite o sustento e a

preservação de sua cultura –, como um impulsionador de manifestações coletivas e do aumento de oportunidades de organização social, forma de transformação de realidades de vida.

Martins (2005, p. 18) também destaca a “economia solidária”, cuja principal característica é a de que grupos, mesmo organizados dentro da economia capitalista, busquem, a partir da sua lógica de funcionamento, diferenciar-se por meio da distribuição equitativa dos lucros, custos e trabalho.

Esses conceitos se aplicam integralmente a este estudo de caso, pois uma das características da organização dos marmiteiros é a remuneração igualitária para todos, destacada por Pandit (1998, p. 34). A educação identificada nesta pesquisa pode ser classificada como “educação para a sobrevivência”, que Martins (2005) descreve como o modelo que lida empiricamente com os problemas da coletividade, envolvendo-se com ele, focados em grupos subalternos.

Martins (2005, p.16) apresenta as diferenças nos objetivos de “práxis social” e de “práxis comunitária”:

Práxis social buscava a mobilização das massas pela ação politizada e ideologizada, articulada por instrumentos organicamente vinculados entre si (como os partidos, os sindicatos e até organizações internacionais do trabalho), que indicavam o engajamento e a perspectiva de transformação social. Práxis comunitária é focalizada, despolitizada, e articulada [...] perspectiva não estratégica, além de afirmar como neutra ideologicamente.

Na pesquisa realizada, em momento algum foi possível encontrar evidências de que o grupo ora estudado tivesse alguma ideologia política ou buscasse por meio da sua união mudança nas relações sociais de castas, transformações regionais ou globais, nem mesmo por reconhecimento de seus direitos, por exemplo, o fim da prática do regime, agora ilegal, das castas. Parece claro que a motivação para o engajamento dos *dabbawalas* é a sua subsistência, de uma forma considerada por eles como digna, por meio do trabalho. Ao estabelecermos sua comparação com uma das características descrita por Martins (2005, p. 13) de que a “práxis comunitária” procura principalmente promover ajustes parciais, sem afetar a dinâmica global do modo de vida, podemos considerar que se trata de um caso típico dessa práxis.

Os marmiteiros se adaptaram ao modo de vida e aos costumes tradicionais séculos adentro, sem questionar ou lutar por reformas sociais ou melhores oportunidades, o que foi e continua sendo bom para as classes dominantes, representadas no passado pela origem dos colonizadores, os ingleses, e, atualmente, representada pelas castas com maior poder econômico e pelos dirigentes indianos. Mas devemos considerar que continua sendo ruim para eles, pois se trata de um grupo excluído, servindo ao sistema instituído, muito característico dos regimes capitalistas, reforçados pela política neoliberal também presente na Índia.

Considerações finais

A operação logística e o desenvolvimento das competências dos envolvidos merecem destaque pela forma criativa com que foram superadas as dificuldades causadas pela baixa instrução. Outro aspecto a se observar é o de que a prática da oralidade como forma de transmissão de ensinamentos e a criação de símbolos são adequadas para o desenvolvimento de tecnologias facilitadoras para grupos com as mesmas características.

O ambiente da Educação Não Formal foi revelado como sendo o mais apropriado para o desenvolvimento das competências exigidas por esforços de organização comunitária, como aquele dos “marmiteiros”, e o local é o espaço público, as ruas de Mumbai. Mesmo considerando a cidade também como lugar de educação informal e formal, devemos considerar as restrições de acesso impostas ao grupo estudado.

A práxis comunitária, presente no estudo de caso, exerce influência na vida concreta, porém incorpora a dinâmica capitalista e pode ser considerada como elemento “revitalizador” para o grupo estudado, promovendo ajustes pontuais, gerando fontes de sustento, ao mesmo tempo em que mantém importantes elementos de referências culturais.

Recebido em: 27/07/2012

Aprovado em: 9/11/2012

Notas

1. Engenheiro de Agrimensura pela Faculdade de Engenharia de Agrimensura de Araraquara. MBA em Logística Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas. Docente do Centro Paula Souza (Graduação e Pós-Graduação). Mestrando em Educação no Centro Uni-

Referências

BALDUCCI, Maricê Léo Sartori. Dabbawalas de Bombaim: um complexo sistema logístico executado sem tecnologia, com simplicidade e que resulta em eficiência. **Today Logistics & Supply Chain**, São Paulo, v. 35, p. 12-14, 2009.

DONKIN, Richard. **Sangue, suor e lágrimas**: a evolução do trabalho. São Paulo: M. Books, 2003. 416 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de re-contextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARTINS, Marcos Francisco. **Educação sociocomunitária em construção**. 2005. [Mimeografado].

PANDIT, Shrinivas. **Dabawalas**: lessons for building lasting success based on values. New Deli: Tata McGraw-Hill Publishing Co. New Deli, 1998.

_____. **Change Agent**: J.J. Irani. Former MD, Tisco (Tata Steel). New Deli: Tata McGraw-Hill Publishing Co. New Deli, 2007. 72 p.

PARK, Margareth Brandini. Almanques de farmácia no Brasil – entre a oralidade e a escrita. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 5, p. 25-44, 2004.

SOFFNER, Renato Kraide. **Estratégia, conhecimento e competência**: visão integrada do potencial humano. Piracicaba: Editora Degaspari, 2007. 118 p.

A noite educa: saberes de experiência consolidados no trabalho sexual¹

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA²

MARIA WALDENEZ DE OLIVEIRA³

Resumo

Neste artigo são apresentados resultados de uma pesquisa realizada durante curso de doutorado em Educação, com intuito de investigar saberes de experiência consolidados no exercício do trabalho sexual. Os aportes da educação popular corroboram o entendimento de que elaborar saberes a partir da experiência vivida e ensinar por meio do silêncio e de sua condição concreta de existência são características apresentadas por integrantes de diferentes grupos populares no movimento de educar e de educar-se. A referida investigação teve como participantes de pesquisa 11 prostitutas que então prestavam serviços sexuais em casas noturnas da cidade de São Carlos, São Paulo. Por meio do diálogo com essas mulheres, buscamos compreender como elas se educam nas experiências vivenciadas no exercício do trabalho sexual. Para apreensão desse fenômeno, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: aproximação ao campo, convivência, conversas com prostitutas e observação com posterior registro em diário de campo. A análise, bem como todo o processo de pesquisa, foi fruto do diálogo e convivência com as prostitutas e desvelou que, por meio da disponibilidade, da desconfiança e da resistência, essas mulheres desenvolvem distintos saberes, tais como enfrentar as adversidades, tecer vínculos de colaboração e solidariedade, lidar com a diversidade, soltar a puta que há dentro de si, isto é, questionar/transformar as convenções de gênero impostas às mulheres, realizar escolhas e implementar ações para atender às suas necessidades, dar asas à imaginação, dentre outros.

Palavras-chave: Educação popular; saberes de experiência; trabalho sexual.

Abstract

This article presents results of a survey conducted during doctorate course in Education in order to investigate knowledge of consolidated experience in the exercise of sex work. The contributions of Popular Education corroborate the

understanding that draw from the knowledge and experience to teach through silence and its concrete condition of existence are characteristics displayed by members of different groups in the popular movement to educate and educate yourself. That investigation was to research participants – eleven prostitutes who then lent sexual services in nightclubs in São Carlos/SP. Through dialogue with these women seek to understand how they are educated in exercise experiences in sex work. To grasp this phenomenon, it was adopted the following instruments: a field approach, coexistence, conversations with prostitutes and subsequent observation with journaling field. The analysis, as well as the entire research process, was the result of dialogue and coexistence with prostitutes and unveiled that through the availability of distrust and resistance, these women develop distinct knowledge, such as face adversity, weaving bonds of collaboration and solidarity, dealing with diversity, drop the prostitute that there is inside, i.e., question/turn genre conventions imposed on women, make choices and implement actions to meet their needs, to give wings to the imagination, among others.

Keywords: Popular education; knowledge about experience; sexual work.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una encuesta realizada durante educación de posgrado con el fin de investigar el conocimiento de la experiencia consolidada en el ejercicio del trabajo sexual. Los aportes de la Educación Popular corroborar el entendimiento de que empatía en el conocimiento y la experiencia de enseñar a través del silencio y de su condición concreta de la existencia son las características exhibidas por los miembros de los diferentes grupos en el movimiento popular para educar y educarse a sí mismo. Esa investigación fue participativa en la investigación Once prostitutas que entonces prestaban servicios sexuales en clubes nocturnos de São Carlos / SP. A través del diálogo con estas mujeres tratan de comprender cómo son educados en las experiencias de ejercicio en el trabajo sexual. Para comprender este fenómeno fue adoptado con los siguientes instrumentos: un enfoque campo, la convivencia, las conversaciones con prostitutas y observación posterior con el diario de campo. El análisis, así como el proceso de investigación, fue el resultado del diálogo y de la convivencia con prostitutas y dio a conocer que a través de la disponibilidad de desconfianza y resistencia, estas mujeres desarrollan conocimiento distinto, como por ejemplo la adversidad cara, tejiendo lazos de colaboración y la solidaridad, la atención a la diversidad, la caída en el interior de la hembra, es decir, la pregunta / su vez las convenciones del género impuestas a las mujeres, tomar decisiones e implementar acciones para satisfacer sus necesidades, conseguir la suposición, entre otros. Palabras clave: Educación popular; el conocimiento de la experiencia; trabajo sexual.

Introdução

Neste artigo, teceremos considerações sobre os aportes da educação popular e seus reflexos na elaboração de metodologia de pesquisa pautada no diálogo e na convivência. As reflexões, ora apresentadas, são resultados de pesquisa realizada com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) durante curso de doutorado em Educação, cujo objetivo foi investigar saberes de experiência consolidados na noite, ou seja, no exercício do trabalho sexual (SOUSA, 2012). O termo “na noite” é empregado pelas mulheres participantes da pesquisa para aludir a contextos de prestação de serviços sexuais e refere-se tanto a tempo (marco de ingresso na prática da prostituição) como a espaço (local de exercício do trabalho sexual).

Em consonância com Freire (1970), entendemos que os seres humanos não se educam sozinhos, mas em comunhão e mediatizados pelo mundo. Nas diversas práticas sociais de que tomam parte ao longo da vida, pessoas educam e se educam ao compartilhar saberes, entendimentos, valores, posturas etc. Ao interagir nessas práticas, os sujeitos expõem modos de ser e perceber o mundo e desenvolvem estratégias para solucionar os problemas que lhes desafiam. As posturas, ações e estratégias elaboradas no interior de práticas sociais variam conforme os objetivos das pessoas que delas tomam parte. Destarte, tanto podem orientar-se para o enraizamento e promoção de tradições, valores e posturas de certo grupo social como também podem desenraizar e negar a cultura de determinado povo (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

As contribuições da educação popular e, especialmente, as advindas da obra do educador Paulo Freire corroboram o entendimento de que elaborar saberes a partir da experiência vivida e ensinar por meio da corporeidade, isto é, por meio de sua condição concreta de existência (silêncio, gestos, sorrisos, olhares etc.), são características apresentadas por integrantes de diferentes grupos populares no movimento de educar e de educar-se. Tais características também estão presentes nas relações entre prostitutas que prestam serviços sexuais em casas noturnas. A aproximação da prática da prostituição com intenção de compreender saberes e processos educativos que nela se desenvolvem requer a suspensão de preconceitos por parte da pessoa pesquisadora e a adoção de uma postura crítica que permita lançar um olhar amplo capaz de abarcar o que está além dos estereótipos comumente veiculados sobre as mulheres que se ocupam dessa atividade.

A suspensão é um conceito empregado por autores que se pautam no referencial da Fenomenologia (BOEMER, 1994; GARNICA, 1997; MACHADO, 1997; MARTINS; BICUDO, 2003) e que consiste em uma atitude de recusar pressupostos sobre a natureza do fenômeno investigado e de buscar compreender o fenômeno em foco por meio do contato direto com as pessoas que o vivenciam. Na referida investigação, a suspensão configurou-se como conceito fundamental, pois, para apreender os significados atribuídos pelas prostitutas às experiências vividas no exercício do trabalho sexual, foi necessário romper com estereótipos disseminados sobre essas mulheres, evitando tecer olhares dualistas (boa/má, heroína/vilã, santa/ninfomaníaca, do cabaré/do lar). Em vez disso, buscamos desenvolver um olhar factual capaz de abarcar as prostitutas participantes da pesquisa como seres encarnados e enraizados em condições tempo-espaciais.

O diálogo e a convivência foram categorias essenciais na tessitura de uma metodologia de pesquisa que almejou se constituir como um fazer *com* essas mulheres e não um fazer *para* ou *sobre* essas mulheres. A fim de abordar detidamente o papel de tais categorias na elaboração de uma metodologia que visa à colaboração e comunhão entre as pessoas envolvidas no fazer pesquisa, inicialmente, descreveremos quem são as participantes da referida pesquisa e como percebem a ocupação exercida. A seguir, pontuaremos como se deu a aproximação a essas mulheres e como o diálogo foi vivenciado em distintas situações da investigação, configurando-se, dessa forma, como fio condutor da metodologia. E, por fim, tomando como ponto de partida a percepção de mulheres prostitutas, teceremos considerações sobre como a prostituta se educa na noite, isto é, nas experiências vividas no exercício do trabalho sexual.

As participantes da pesquisa e suas percepções sobre estar na noite

Ao longo da pesquisa, conversamos com 11 mulheres que prestam serviços sexuais em três casas noturnas da cidade de São Carlos, São Paulo, e uma mulher que já exercera prostituição e, atualmente, trabalha como gerente de um desses estabelecimentos. Além de conversar com essas mulheres, também tivemos oportunidade de interagir com outras pessoas que frequentam casas noturnas de São Carlos, tais como funcionários desses

estabelecimentos e algumas travestis, que exercem prostituição de rua e que apresentam vínculo de amizade com o cozinheiro da casa 6⁴.

As mulheres participantes da pesquisa são migrantes oriundas de cidades da região como Araraquara, Limeira, São Paulo e de outros Estados brasileiros (Bahia, Goiás, Minas Gerais, Tocantins e Rondônia). Elas viajam, frequentemente, para prestar serviços sexuais em casas noturnas. A opção por exercer trabalho sexual em casas é feita tendo em vista a segurança, já que esses estabelecimentos contam com os chamados leões de chácara⁵, que representam maior proteção. Além disso, o trabalho sexual exercido no interior da boate é percebido pelas participantes da pesquisa como mais discreto em comparação ao que ocorre em locais públicos, como ruas e praças, pois nas casas o sentimento de exposição é minimizado. Reduzir a exposição é um objetivo comum à boa parte dessas mulheres, já que nem sempre seus familiares e amigos têm conhecimento da atividade que elas exercem.

As participantes da pesquisa mencionaram que mantêm contato frequente com seus familiares (pais, irmãos e algumas possuem filhos). Com intenção de preservar os filhos do preconceito, essas mulheres optam por mantê-los junto a suas mães (avós das crianças). Algumas assumem perante seus familiares que exercem trabalho sexual, outras preferem ocultar essa informação.

Nem sempre essa informação é desvelada verbalmente, mas sim percebida por meio das ações que essas mulheres passam a adotar ao exercer tal ocupação, como passar a viajar frequentemente, não fixar residência, obter renda em curto período, possuir vida noturna etc. Gislaíne comenta que sua mãe sabe que ela presta serviços sexuais, mas que não foi preciso falar diretamente:

Ela sabe! Hoje ela sabe, entendeu? Mas ela nunca chegou pra perguntar: ‘Você tá na zona?’ diretamente, sabe? Mas ninguém é tonto... Ela já sabendo a filha que tinha, ela não é tonta de acreditar em conversa, né?

Todas as participantes possuíam mais de 18 anos, sendo que duas delas – Fádía e Glória – mencionaram que começaram a prestar serviços sexuais antes da maioridade. Estudos recentes sobre prostituição vêm formulando questionamentos acerca da adoção da condição etária como classificador fundamental para definir o corpo dotado de escolha (maior de idade) e o corpo explorado (menor de 18 anos). Tais estudos destacam

a necessidade de considerarmos também outros aspectos como maturidade, autoimagem, vontades e capacidade de decisão por parte de crianças e adolescentes (MORAES, 2011), posto que, além da idade, esses aspectos também influenciam sobremaneira na delimitação da pessoa que se percebe como prostituta (aquela que exerce prostituição voluntariamente) ou como prostituída (aquela que é coagida a exercer prostituição).

Fádia afirmou que seus pais a incentivaram a prestar chamados “favores sexuais” a homens mais velhos quando ainda era adolescente, e, na ocasião, a família atravessava um período de dificuldades financeiras. Por sua vez, Glória apanhava de sua avó e decidiu fugir de casa para sair de um ambiente marcado pela violência, e foi então que conheceu uma mulher que a convidou a trabalhar em um cabaré. Embora as duas participantes tenham descrito experiências de coação que as impulsionaram a prestar serviços sexuais, ambas mencionaram que se percebem como prostitutas e entendem a prestação de serviços sexuais como estratégia de inserção no mercado de trabalho.

Não só Fádia e Glória, mas todas as participantes da pesquisa afirmaram que a prática da prostituição é compreendida por elas como um trabalho, isto é, como forma de inserção socioeconômica na qual angariam remuneração maior do que a obtida em ocupações exercidas anteriormente (babá, atendente de telemarketing, funcionária de frigorífico, de *spa*, de empresa de higienização, de sorveteria, vendedora de cartão de crédito). Nesse sentido, Fernanda destaca:

A noite é um objetivo na nossa vida, é uma escolha... a gente teve várias escolhas, mas a gente quis escolher essa... Porque o que a gente ganha aqui, a gente tinha que trabalhar 30 dias no mês pra tirar o que, aqui, a gente ganha em uma semana.

Todavia, as motivações para ingresso e permanência nessa ocupação não se limitam aos aspectos econômicos. Apesar de ser comum o desejo de fazer o chamado “pé-de-meia” e de poupar recursos financeiros pensando na ocasião em que se aposentarão, essas mulheres também destacaram aspectos positivos que garantem a permanência na atividade, tais como a possibilidade de viajar frequentemente e conhecer distintas pessoas e lugares, gozar de um estilo de vida boêmio, aproveitar a noite para conversar e beber em companhia de clientes e amigas, conhecer diferentes homens.

A esse respeito, Gislaïne declara:

Eu gosto de homem safado, uí, eu sou complicada. Eu não gosto de homem certinho, eu nunca namorei homem certinho, eu sempre namorei bandido. Minha mãe me chamou de Maria Porta de Cadeia. Eu gosto do cara moreno, com aquela correntona no pescoço, aquele bonezinho, assim ó, aquela bombetinha, tênis, que gosta de tomar uma cerveja geladinha. Agora chega aquele cara, todo de terninho, engomadinho, cabelo lisinho que chega falando: ‘Você poderia me fazer o favor de me dar o prazer da sua companhia?’ Ai, vá pro inferno!

Além do desejo de obter renda para custear despesas de filhos e outros familiares – justificativa comumente apresentada por prostitutas para ingresso na prática da prostituição –, algumas participantes apontaram como motivação a intenção de sair de ambiente marcado por violência familiar, pelo controle do pai ou pelo consumo excessivo de drogas. Fabíola comenta que exercer prostituição foi uma opção visando minimizar o consumo de *crack*, pois a possibilidade de se dedicar a uma ocupação e viajar frequentemente são percebidas como ações positivas no sentido de auxiliá-la a diminuir o consumo desse entorpecente. Ela diz: “Eu conheci uma menina e como eu estava um pouco desandada nas pedras, sabe? Ai ela pegou e me chamou pra ir pra boate, aí eu fui e gostei”.

Em verbetes de dicionários, o termo “desandar” significa andar para trás, retroceder. Fabíola emprega o vocábulo “desandada” para aludir a uma fase de sua trajetória de vida marcada pelo uso abusivo de entorpecente, o que nos leva a compreender que a prostituição, em vez de ser interpretada como retrocesso, configura-se para essa mulher como um caminhar adiante, isto é, uma possibilidade de dedicar-se a uma ocupação e não se entregar ao consumo desenfreado de *crack*.

Apesar de serem migrantes e de se ocuparem da mesma atividade, cada participante da pesquisa apresenta uma trajetória, motivações e condicionamentos peculiares para ingresso e permanência no trabalho sexual. O depoimento de Gislaine ilustra bem que não há um elemento que por si só justifique o exercício da prostituição; o tornar-se prostituta é um processo marcado por distintos condicionamentos sociais, os quais não anulam a condição de sujeito capaz de realizar escolhas e de buscar o prazer.

Do mesmo jeito que tem mulher que o prazer dela é ser mulher, mãe, dona de casa e sente prazer em cozinhar pro maridinho, sempre vai existir mulher que tem sonho de

casar, e sempre vai existir mulher que o sonho e o prazer é esse, é ter tudo o que ela encontra aqui dentro. Tudo. Até as brigas, as confusões atraem pra falar a verdade, até os problemas, o que você tem na zona, às vezes, quando você sai, você sente falta.

O convívio metodológico com prostitutas

Concordamos com Dussel (2001) que cada ser humano configura-se como ser no mundo, que se encontra encerrado em um dado horizonte de onde vai tecendo a leitura da realidade. Na mesma direção, Freire (1970) afirma que o ser humano é marcado por uma situacionalidade, isto é, encontra-se sempre enraizado em condições tempo-espaciais que o marcam e que também são marcadas pela ação humana. Por possuir a capacidade de criar e tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro), o ser humano se constitui como sujeito que faz sua história e a vivencia como constante devir, concretizando, assim, distintas unidades epocais. De acordo com o autor:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 1970, p. 109).

Em trabalhos realizados na perspectiva da educação popular, a apreensão desses temas é fundamental, pois é a partir do universo temático⁶ que se torna possível compreender as visões de mundo das pessoas com quem interagimos em distintas práticas sociais, inclusive em nossas práticas de pesquisa. Freire (1970) alerta-nos de que só é possível apreender tais temas nas relações homens-mundo. E é justamente aí que destacamos a relevância do conceito de proximidade cunhado por Dussel (1996), que postula que o ser humano só se reconhece enquanto humano na relação face a face, na busca pela origem da significação e desvelamento do mistério do outro, isto é, no caminhar em direção a compreender os modos de ser, agir e viver apresentados pelos seres com quem nos relacionamos.

Diante do exposto, consideramos que o diálogo se efetiva justamente nessas relações face a face e deve ser entendido como uma postura apre-

sentada por pessoas que se dispõem a se comunicar com os outros, isto é, procuram ampliar a leitura da realidade e compreender a si e ao mundo a partir da intersubjetividade. Nesse sentido, o diálogo não pode ser entendido simplesmente como técnica empregada em uma metodologia de pesquisa. Pensamos como Brandão (2001, p. 130), que, em práticas educativas com compromisso popular, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão:

A sempre difícil e inalcançável busca do diálogo deixa de ser uma simples metodologia de trabalho didático, para vir a se constituir como o fim e o sentido de uma educação conscientizadora.

Em consonância com Brandão (2001), Fiori (1970, p. 9) afirma que é o diálogo que “historiciza a essencial intersubjetividade humana”.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FIORI, 1970, p. 9).

Imbuídas dessas compreensões consideramos que o fazer pesquisa *com* os outros (e não *sobre* ou *para* os outros) requer a previsão de momentos de encontro e comunicação entre pesquisadores e participantes da pesquisa, tais como aproximação, convivência, simpatia, empatia, e todos esses momentos se interligam por um fio condutor, qual seja, a dialogicidade. Com intuito de elucidar como buscamos tecer uma metodologia dialógica ancorada no referencial da educação popular, partiremos de nossa experiência de pesquisa e discorreremos como se deu a aproximação às prostitutas participantes da investigação e a convivência com essas mulheres em casas noturnas.

A aproximação ao campo e às participantes de pesquisa iniciou-se em abril de 2010 por meio de encontros semanais realizados em período vespertino em três casas noturnas da cidade (casas 6, 7 e 8), nas quais mulheres prestam serviços sexuais, e em uma residência denominada como casa 9, onde residem travestis que prestam serviços sexuais. De acordo com Simões e Souza (1997), o caminhar de aproximação entre pesquisador e participantes de pesquisa requer tempo, reflexões constantes e disponibilidade para compreender dinâmicas e tempos próprios dos locais e das pessoas de quem nos aproximamos.

Nos encontros de aproximação realizados nas casas noturnas, apresentávamos às prostitutas a questão e objetivos da pesquisa e explicitávamos nossa intenção de investigar o processo de educar-se na noite e os saberes construídos nas experiências vividas na prática prostituição. Por meio da aproximação, foi possível experimentar modos de apresentar o questionamento e objetivos da pesquisa. Inicialmente, solicitávamos às mulheres que falassem sobre situações educativas vivenciadas na noite, mas, após avaliar que o termo “educativo” remetia à vivência escolar em estabelecimentos de ensino, e não a contextos de prostituição, passamos a solicitar que as prostitutas falassem sobre saberes construídos na noite e sobre experiências em que consideravam ter aprendido ou ensinado algo a alguém no exercício do trabalho sexual.

No processo de aproximação, observamos que algumas mulheres se interessavam em discutir conosco essa temática e outras não. Foi comum nos depararmos com indisponibilidade por parte de algumas prostitutas para conversar conosco, mas sempre procuramos respeitar a vontade delas, posto que partilhamos com Dussel (1996) o entendimento de que aproximar-se não consiste em chegar junto a alguém com intuito de usá-lo, comprá-lo ou vendê-lo, mas sim encurtar a distância até alguém que tanto pode nos acolher como nos refutar. Ao se aproximar do outro, o ser humano vai compreendendo as significações disponíveis em seu meio, o que lhe permite partilhar valores, posturas e saberes de seu grupo social. A aproximação e a convivência com prostitutas possibilitaram a identificação de regras de organização do trabalho sexual em casas noturnas.

Por meio da aproximação, também fomos aprendendo por onde devíamos começar a investigação, a formular o questionamento da pesquisa e a identificar os elementos que auxiliavam ou atrapalhavam o prosseguimento da investigação. Dentre os elementos que nos auxiliaram podemos citar: ter vínculos de confiança com pessoas de referência nas casas noturnas, como cozinheiro, vigia e outros funcionários; possuir autorização de proprietários e proprietárias desses estabelecimentos para estar no local e conversar com as prostitutas; fazer parte de um grupo de estudos que já desenvolveu ações educativas naqueles estabelecimentos; usar termos e expressões comuns ao vocabulário das mulheres participantes; respeitar o tempo e demandas delas, dentre outros. Já como elementos que dificultaram o trabalho podemos citar: o preconceito voltado a essas mulheres, que alimenta a desconfiança e dificultou a permissão da gravação do áudio de nossas conversas (a fonte de dados consistiu predominantemente nos

registros em diário de campo, somente em três encontros as mulheres consentiram que usássemos o gravador); visando se preservar de situações preconceituosas, muitas vezes essas mulheres evitam falar com pessoas desconhecidas, o que resultava na indisponibilidade para conversar conosco e participar da pesquisa; outra dificuldade com que nos deparamos foi o barulho de televisão, que frequentemente estava ligada durante nossas conversas nas casas noturnas.

E foi assim, por meio da proximidade, nas relações face a face, que fomos aprendendo a conviver com as mulheres participantes da pesquisa. No referencial da educação popular, o trabalho de campo se configura também como convivência, isto é, as pessoas não procuram anular a intersubjetividade no fazer pesquisa.

Segundo Oliveira *et al.* (2009), a convivência é o cerne do fazer pesquisa, que deve ser prevista na metodologia, experimentada e avaliada ao longo da investigação. Para esses autores, em investigações pautadas no convívio metodológico, o pesquisador dá forma e início à pesquisa, ao buscar conhecer os sujeitos de pesquisa e ao dar-se a conhecer, adotando uma postura de disposição para ser acolhido, para participar e estar junto. Isso requer tempo, paciência e convivência. Corroborando essa assertiva, Brandão (2007, p. 14) assegura que conviver “é espreitar dentro daquele contexto”, é o primeiro nível do “sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são”, é pela convivência que o pesquisador poderá sentir como se envolver com os participantes da pesquisa.

Conviver é mais do que visitar; é, aos poucos, conhecer e se fazer conhecer, requer envolvimento pessoal, exige observação, conversa e questionamento. A simpatia, a confiança, a humildade, a sensibilidade, o respeito e a flexibilidade são algumas moedas que favorecem a convivência entre as pessoas participantes da pesquisa (OLIVEIRA; STOTZ, 2004).

Na referida pesquisa, a convivência foi se tecendo a partir das conversas realizadas nas casas noturnas, as quais nem sempre tiveram como foco o questionamento da pesquisa apresentado pela pesquisadora – por vezes, as mulheres participantes da pesquisa optaram por falar sobre outros assuntos, para além das experiências educativas vivenciadas na noite. Em diversos encontros, as mulheres falaram sobre seus filhos e demais familiares, sobre relacionamentos afetivos, sobre amor, amizade ou sobre algum tema que as inquietava no momento, tal como as conversas sobre violência na ocasião em que um cliente fora espancando em frente a uma casa noturna, resultando em seu falecimento.

Após término da etapa da coleta de dados, em 2010, não se encerrou a convivência com as participantes da pesquisa, continuamos a desenvolver os encontros nas casas noturnas em 2011 para apresentar as interpretações que foram sendo tecidas ao longo da etapa da análise de dados. Por vezes, as prostitutas questionavam os modos como entendíamos algumas situações apresentadas por elas durante nossas conversas. Um exemplo é a interpretação inicial que elaboramos para o uso de drogas (álcool e maconha) no contexto da prestação de serviços sexuais, que fora entendido por nós, pesquisadoras, como uma vulnerabilidade do trabalho sexual e, portanto, percebido como um aspecto negativo dessa ocupação. Quando apresentamos essa interpretação às prostitutas, elas disseram que o álcool não era percebido como aspecto negativo, uma vez que também lhes proporcionava diversão, já que existem mulheres que sentem satisfação nessa atividade ao beber em companhia das colegas e de clientes. Algumas prostitutas também mencionaram que ganham porcentagens nas doses de álcool consumidas na boate, o que resulta em ganhos financeiros. Outras mulheres disseram que o consumo de álcool ou maconha não é necessariamente percebido por elas como um aspecto negativo dessa ocupação, uma vez que pode proporcionar relaxamento e amenizar o estresse, deixando-as mais à vontade para abordar a clientela e exercer seu trabalho.

A convivência com essas mulheres possibilitou apreender que na noite são tecidos diversos saberes de experiência e que as prostitutas se educam por meio da disponibilidade, da desconfiança e da resistência. A seguir, discorreremos sobre cada uma dessas categorias procurando apresentar um panorama dos resultados obtidos nesta investigação.

Saberes de experiência consolidados na noite

O saber de experiência é “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” e possui íntima relação com a existência, é por meio dele que o sujeito pode se apropriar de sua vida e apreender “o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 27).

Segundo Freire (1995), o saber de experiência feito resulta de uma maneira espontânea com que os seres humanos se movem no mundo, desenvolvendo, assim, uma forma de perceber e ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças e falas dos outros. Nesse sentido,

intencionamos com esta pesquisa compreender como prostitutas se educam a partir do desvelamento de saberes consolidados nas experiências vividas na prática da prostituição. Buscamos descortinar suas maneiras de perceber a prática exercida e entender como são tecidos e partilhados os saberes gestados no exercício do trabalho sexual.

Após analisar registros em diário de campo e depoimentos que foram gravados e transcritos, formulamos categorias – disponibilidade, desconfiança e resistência – que descortinam modos por meio dos quais prostitutas se educam na noite.

Disponibilidade é entendida, aqui, como sensibilidade para ler e apreender as coisas que lhe acontecem, como uma abertura para vivenciar o novo e curiosidade que mobiliza a assumir riscos e a transformar-se. Essa categoria foi formulada a partir de unidades de significados identificadas nos registros em diário de campo, os quais apresentam situações descritas pelas participantes da pesquisa, as quais aludem à disposição para aprender as regras de organização do trabalho sexual e a identificar o perfil da clientela.

Para exercer o trabalho sexual é preciso ter disponibilidade para apreender as regras de organização dessa ocupação, saber o que pode ou não ser feito nas casas, aprender a como lidar com os clientes e demais mulheres nas casas noturnas, além de identificar o perfil e demandas da clientela. As mulheres mencionaram que pouco sabiam sobre prostituição quando ingressam nessa prática. Com o tempo e por meio das relações com os clientes e demais prostitutas é que foram aprendendo como exercer o trabalho sexual. Fátima afirma que quando começou a exercer prostituição não sabia como se prevenir e chegou a fazer sexo oral sem uso do preservativo; com o tempo e por meio de conversas com prostitutas mais experientes e com ginecologistas ela passou a adotar o preservativo nas diferentes modalidades de serviços sexuais. Ela comenta:

Não, tanto que quando eu entrei, eu não sabia nada! Assim, até sexo oral eu cheguei a fazer sem camisinha porque eu achava que era normal.. cê tá entendendo?! Depois de um tempo que eu tava na noite, que eu fui conversando, que eu comecei a ir ao ginecologista... é que eu fui saber que sexo oral tem que fazer com camisinha. E eu comecei assim!

Assim como Fátima, Fernanda também comenta que foi aprendendo ao ver e ao falar com as demais mulheres, destacando que na prática da prostituição as mulheres aprendem por meio da corporeidade, ao fazer uso de diferentes sentidos:

Ah, as meninas foi falando, né? Assim, eu fui vendo também... porque os homens, assim... eu vi que na zona não é assim porque tá pagando precisa aguentar isso e aquilo. Porque eu pensei que era obrigatório, se pagou tem que ir, e o quarto é isso e isso, mas não é obrigatório, se você quiser fazer programa você faz, se você não quiser você não vai, mas você vai tá perdendo dinheiro, né?

O depoimento de Fernanda ilustra essa abertura para fazer a leitura do entorno lançando mão de diferentes sentidos (visão, audição, tato etc.), posto que a categoria disponibilidade não alude à condição de estar ou não disponível para sair com todo cliente que solicitar. Fernanda descobriu o imaginário que tende a perceber a prostituta como pessoa cujas vontades são totalmente anuladas e que se vê obrigada a submeter-se aos caprichos de todos os clientes que a solicitam. Ela mesma tinha esse entendimento, quando recém-ingressada nessa ocupação, mas com o tempo foi percebendo que podia se negar a atender clientes considerados indesejados. Todavia, ela alerta que ficar selecionando o cliente pode resultar em perdas financeiras. Fernanda foi percebendo, por meio das relações com as demais prostitutas nas casas noturnas, conversando com mulheres mais experientes e vendo como elas agiam, que não precisava, obrigatoriamente, fazer programa com todos os clientes.

Por meio da disponibilidade, prostitutas também vão aprendendo a identificar o perfil da clientela, o que pode se efetivar com intuito de se proteger (evitando atender clientes violentos), de obter maiores ganhos financeiros (selecionando clientes que pagam bem) ou de sentir prazer (escolhendo clientes considerados atraentes).

Gislaine ratifica a compreensão de que é possível sentir prazer com alguns clientes; por outro lado existem aqueles que geram repulsa:

Tem homem que você quer ir pro quarto, sabe, aí vamos; tem uns que eu fico: “Ai, vamos, vamos, vamos!”; tem uns desgraçados que dizem: “Vamos esperar um pouquinho”, “Vamos logo, vamo embora”. Tem outros, que você quer fugir, entendeu?

Já a categoria desconfiança foi elaborada a partir das asserções das participantes da pesquisa que indicam situações nas quais elas mencionaram “ficar com o pé atrás”, isto é, embora apresentem disponibilidade para vivenciar distintas experiências na prática da prostituição, essa disposição sempre é marcada por certa desconfiança. Desconfiar é lançar mão da dúvida, é questionar-se, consiste em uma postura em que prostitutas fazem uso da intuição e da imaginação visando apreender as intenções das pessoas com quem se relacionam (sejam clientes, parcerias afetivas, pesquisadoras, dentre outras) com intuito de identificar possíveis consequências das interações estabelecidas.

A desconfiança se alimenta da percepção de que o exercício do trabalho sexual é marcado por diferentes situações que podem ser significadas como riscos, por exemplo, a possibilidade de sofrer algum tipo de violência (física ou simbólica), de contrair alguma infecção sexualmente transmissível ou HIV/AIDS, de sofrer reprovação moral e de ser julgada por filhos, outros familiares e parcerias afetivas. Tais situações exigem da prostituta atenção redobrada ao relacionar-se com pessoas na noite, com intenção de cuidar de si e garantir sua segurança. Fátima alerta:

Porque ali em Santos, Cubatão, São Vicente, Bertioga, a AIDS corre solta ali! E os homens, se você não prestar atenção, eles tiram a camisinha, eles estouram a camisinha, eles querem transar sem camisinha de tudo quanto é jeito, tem homem que quer pagar mais caro.

Sendo assim, redobrar a atenção durante a execução do programa e fazer uso do tato visando identificar se o cliente se mantém com o preservativo durante o programa são algumas ações que são adotadas por prostitutas mais experientes e ensinadas às iniciantes com intenção de assegurar sua proteção no exercício dessa ocupação.

A adoção da postura de “ficar com o pé atrás” não se dá apenas nas interações com os clientes, mas também pode permear relações com parcerias afetivas. Algumas participantes da pesquisa disseram que as experiências vivenciadas na noite e os saberes delas decorrentes podem engendrar certa desconfiança com relação aos homens, o que acaba afetando a maneira como vivenciam seus relacionamentos afetivo-sexuais, pois deixam de acreditar no que os homens dizem e fazem. Fátima comenta a respeito de seu namorado:

Eu tenho namorado e eu tenho relação com ele sem camisinha, até achei que ele tivesse sei lá... me passado alguma doença, alguma coisa assim, mas aí eu fui no médico e ele me falou que eu tava com alergia do gel da camisinha. Mas eu sei que eu devia me prevenir mais ainda com ele, porque ele também... ele é pior que eu... um dia ele tá aqui, outro dia ele tá lá... vai saber com quem ele anda?!

Nas suas vivências, prostitutas apreendem as distinções entre sexo e amor e compreendem que é possível gostar de uma pessoa e manter relação sexual com outras. Essa experiência desvela que, embora o parceiro declare seu amor e prometa fidelidade, ele poderá se comportar de maneira distinta da enunciada. É comum ouvirem os clientes afirmarem que amam suas esposas, mas que procuram uma garota de programa porque se sentem enfadados por fazer sexo sempre com a mesma pessoa. Isso pode gerar certa decepção com relação aos homens como afirma Fernanda:

É se for para sair dessa vida por causa de amor, namorar, casar, não, porque homem é tudo lixo, bem, fala que gosta de você, ama, mas acontece que você vira as costas e tá te traindo ali na outra esquina. É ilusão, homem é ilusão.

Por sua vez, a categoria resistência articula as asserções das participantes da pesquisa que aludem à percepção dessas mulheres quanto ao preconceito e opressão voltados às pessoas que exercem prostituição, bem como suas estratégias empregadas para minimizar os mecanismos de opressão e controle com que se deparam no exercício do trabalho sexual. Tais mecanismos consistem no que Freire (1998, p. 87) denomina como “manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”, que devem fornecer-lhes fundamentos para sua rebeldia frente às ofensas que visam negar sua existência. A rebeldia se opõe à resignação e se instaura a partir da constatação das situações de opressão-exclusão, desdobrando-se no anúncio de outras formas de ser no mundo.

As participantes da pesquisa descreveram distintas situações opressivas vivenciadas por elas, tais como: ser expulsa de casa e do convívio familiar quando parentes tomaram conhecimento de que ela tornara-se prostituta; deparar-se com dificuldade para acessar serviços de saúde, educação e justiça, uma vez que profissionais dessas áreas por vezes manifestam preconceito com relação à prostituta; sofrer reprovação moral por

parte de clientes que costumam perguntar por que essas mulheres estão “nessa vida”, dentre outras.

Se, por um lado, há mulheres que se resignam e entendem que se encontram na prática da prostituição devido às vicissitudes da vida, as participantes da pesquisa descreveram situações em que vão apreendendo o mundo como possibilidade, como realidade a ser problematizada e não determinada. Nesse sentido, observamos que a própria prática da prostituição foi sendo ressignificada e reinventada por essas mulheres a partir das leituras que vão tecendo de suas próprias experiências e histórias de vida. Essas novas leituras se contrapõem às percepções estereotipadas que visam depreciar o trabalho sexual. Como exemplo, destacamos o depoimento de Gislaíne, que, contrariando o imaginário social, afirma que na prática da prostituição a mulher pode valorizar a maneira de perceber-se e sentir-se desejada:

Eu saí da zona, mas a zona não sai de mim! Então, tudo isso tá dentro de mim [...]. E também tem aquele lado assim do ego, da autoestima. É, às vezes, a autoestima da mulher ela quer se sentir desejada, sabe? Já teve vezes de eu ver mulher falando pro cara: “Eu não quero ir pra cama com você”, e o cara ficar indo atrás dela: “Eu quero você”. Aí você se sente assim, nossa, mesmo o cara tendo que me pagar para eu ficar com ele, ele quer.

Ao atribuir sentido ao que vão vivenciado no exercício de sua ocupação, essas mulheres vão ressignificando a prática da prostituição, que, para além da simples troca de serviços sexuais por dinheiro, passa a ganhar outros sentidos como: possibilidade de minimizar o consumo de drogas e dedicar-se a uma ocupação; possibilidade de viajar e conhecer diferentes lugares, pessoas e culturas; obter renda para fazer o chamado “pé-de-meia”; sair de ambiente familiar marcado por brigas; romper com controle masculino (manifestado pela figura do pai ou esposo); vingar-se de esposo infiel; dedicar-se a uma ocupação com horários mais flexíveis em que obtenha renda maior e possa aliar trabalho e diversão etc.

Considerações finais

Concluimos este artigo destacando que, além de perspectivas reducionistas que tendem a retratar a prática da prostituição somente como

forma de exploração do homem sobre a mulher, observamos no decorrer desta pesquisa que as mulheres que se ocupam dessa prática tecem diferentes significados acerca de si e de seu fazer e que os saberes consolidados no exercício do trabalho sexual possibilitam-lhes formular múltiplos olhares e compreensões acerca dessa atividade. Ao reinventar a prática da prostituição, as mulheres transformam também suas formas de atuação, vão aprendendo a valorizar-se, a não baixar a cabeça, a enfrentar as adversidades, a assumir uma postura mais ativa nos relacionamentos, a ter esperança, a dar asas à imaginação e, assim, vão recriando a realidade e novas formas de ser/estar/atuar no mundo.

Recebido em: 2/09/2012

Aprovado em: 20/11/2012

Notas

1. Uma versão modificada deste texto foi apresentada no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), em Campinas, São Paulo, em 2012.
2. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro grupo de trabalho de “Educação Popular” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: fabianalhp@yahoo.com.br
3. Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Membro do grupo de trabalho de “Educação Popular e Saúde” da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO) e do grupo de trabalho de “Educação Popular” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: dmwo@ufscar.br
4. A fim de preservar a identidade dos participantes, empregamos nomes fictícios para designar pessoas e estabelecimentos.
5. Designação atribuída a homens que trabalham como segurança de boates, cuja função constitui-se em evitar possíveis brigas e conflitos, além de retirar clientes indesejáveis (bêbados, caloteiros, agressivos).
6. Conjunto de temas significativos de certo grupo social que se encontra em interação e implica em outros temas (por vezes seus contrários), indicando tarefas a serem realizadas. Por exemplo, o tema da humanização implica o da desumanização, o da libertação implica o da opressão, sendo que cada um deles demanda uma ação do ser humano frente à realidade percebida (FREIRE, 1970).

Referências

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segunda a metodologia de investigação fenomenológica. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na área de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 127-131, fev. 2001.

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. 4. ed. Bogotá: Nova América, 1996. 234 p.

_____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Ed Desclée de Brouwer, 2001. 475 p.

FIORI, Ernani. Aprenda a dizer sua palavra [Prefácio]. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 127 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165 p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACHADO, Ozeneide Venancio. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vi-

toria Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. rev. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 35-46.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2003. 110 p.

MORAES, Aparecida Fonseca. Corpos normalizados, corpos degradados: os direitos humanos e as classificações sobre prostituição de adultas e jovens. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, UFBA, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 1-22. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308261337_ARQUIVO_APARECIDAFONSECAMORAESXICONLAB.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

SIMÕES, Sonia Mara Faria; SOUZA, Ívis Emília de Oliviera. Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p.13-17, jul. 1997.

SOUZA, Fabiane Rodrigues de. **A noite também educa**: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Apontamentos sobre educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da Educação Não Formal e de uma concepção plural de educação

LUÍS ANTONIO GROPPPO¹

Resumo

O artigo enfrenta o desafio de relacionar as ideias sobre sociedade capitalista de Marx, Durkheim e Weber, clássicos do pensamento sociológico, com suas respectivas ideias sobre a educação. Como estratégia, foram aplicadas as definições de educação informal e não formal, na qualidade de tipos ideais às obras desses autores, para buscar ideias potencialmente educacionais, algumas pouco discutidas outrora. Contudo, essa aplicação mais demonstra a presença, nesses clássicos, de uma potencial concepção de educação em sentido amplo, como socialização e formação dos sujeitos, uma educação sem adjetivos.

Palavras-chave: Sociedade capitalista; Educação Não Formal; Marx; Weber; Durkheim.

Abstract

The article faces the challenge of relating the ideas on capitalist society of Marx, Durkheim and Weber, classic of the sociological thought, with their respective ideas about the education. As strategy, they were applied the definitions of informal education and non-formal, in the quality of types ideas of these authors' works, to look for ideas potentially education, some little discussed formerly. However, this application further demonstrates the presence, in these classic ones, of a potential education and conception in wide sense, as socialization and formation of the subjects, an education without adjectives.

Keywords: Capitalist society; education no formal; Marx; Weber; Durkheim.

Resumen

En el documento se enfrenta al reto de relacionar las ideas acerca de la sociedad capitalista de Marx, Durkheim y Weber, el pensamiento sociológico clásico, con

sus ideas sobre la educación. Como estrategia, se aplicaron las definiciones de la educación informal y no formal, la calidad de los tipos de ideas de las obras de estos autores, para buscar ideas potencialmente educativos, algunos poco discutido previamente. Sin embargo, esta aplicación demuestra una vez más la presencia en estos clásicos, una concepción potencial de la educación en su sentido más amplio, como sujetos de socialización y formación, una educación sin adjetivos. Palabras clave: Sociedad capitalista; la Educación No Formal; Marx; Weber; Durkheim.

Introdução

Motivado a dissertar sobre o tema “Sociedade capitalista e educação segundo Marx, Durkheim e Weber” em um evento acadêmico, escrevi este artigo. O tema sugerido, em sua vastidão e complexidade, era muito desafiador. Diante dele, motivado pelas pesquisas em sociologia da educação sociocomunitária, resolvi abordar três aspectos em especial, os quais se constituem nos três objetivos deste texto. Primeiro, apresentar as principais ideias de Marx, Durkheim e Weber relativas à educação – nas modalidades hoje descritas como informal, não formal e formal – na sociedade capitalista. Segundo, demonstrar como essas ideias educacionais se relacionam com o modo como cada um desses clássicos do pensamento sociológico caracterizou a sociedade dita capitalista. Terceiro, indicar possíveis interpretações alternativas para as ideias educacionais destes três autores, Durkheim, Marx e Weber, a partir das definições hodiernas de educação informal, não formal e formal.

Por meio deste último objetivo, apresento o que considero como as considerações mais relevantes do artigo, a saber, interessantes indícios trazidos pela aplicação do conceito de Educação Não Formal nas obras dos clássicos da sociologia. Esses indícios podem nos levar, mais do que a um olhar reiteradamente compartimentalizador sobre os tipos de educação, à defesa de uma concepção plural, sem adjetivos, de educação.

Este artigo foi criado a partir de uma revisão bibliográfica de obras dos clássicos – Durkheim, Marx e Weber – em que tratam direta ou indiretamente da educação, assim como de alguns comentadores e também a partir do conceito de Educação Não Formal elaborado recentemente por pesquisadores brasileiros e europeus.

A noção de sociedade capitalista

O termo “capitalismo” nos remete às relações de tipo socioeconômico e a questões ligadas ao universo produtivo, do trabalho, do comércio e das finanças. Torna-se corrente no século XIX graças aos economistas políticos – enquanto que a maioria dos economistas de hoje, recorrendo a um eufemismo, preferem falar em sociedade “de mercado”.

Quanto aos clássicos, o termo “sociedade capitalista” propriamente dito não aparece exatamente desse modo, nem mesmo em Marx, e é ausente em Durkheim. Weber fala de capitalismo, mas não de sociedade capitalista.

Marx costumava usar o termo *bürgerliche Gesellschaft*, literalmente, “sociedade burguesa”, também traduzido por “sociedade civil”. Ele tomou esse termo de Hegel, que pensava na sociedade civil ou burguesa como etapa intermediária entre a família e o Estado. Marx subverteu tal relação, demonstrando que o Estado – espaço das relações políticas – é antes determinado ou dependente das relações estabelecidas no corpo da “sociedade civil” ou “burguesa” (MARTINS; GROppo, 2010).

Em seus textos econômicos, Marx buscou desvendar a dinâmica do capital: sua produção, sua circulação, seu consumo e sua relação com o Estado e outras instituições sociais. O capital era fruto das relações produtivas estabelecidas por meio do poder dos detentores dos meios de produção (a burguesia, classe dominante nessa sociedade civil), que exploravam a mão de obra da classe que vivia do trabalho (o proletariado). O valor de troca assumido pelo capital – o próprio núcleo vivo e energético do capital – era fruto do trabalho humano. O fato de parte importante da riqueza socialmente produzida ser privatizada por uma determinada classe era indicador do caráter exploratório, injusto e desigual desta sociedade (MARX, 2010).

Essa sociedade é também a da desumanização do ser humano, levada a efeito por processos que buscavam garantir a supremacia da burguesia e manter a dinâmica do capital, como a separação entre o saber e o fazer, a extrema divisão social do trabalho, a alienação do trabalho, a alienação ideológica, o fetichismo da mercadoria e a violência do Estado burguês. A própria burguesia é, ao seu modo, desumanizada, pois que se torna tão somente portadora do capital. É preciso que ela garanta a contínua reprodução e acumulação do capital; os indivíduos que não conseguem isso decaem para outras classes, em um processo que também acarreta a concentração do capital.

Segundo Giddens (2005, p. 277), Durkheim nunca utilizou em suas obras nem o termo “sociedade industrial” (de Saint-Simon) nem “capitalismo” (usado pelos economistas), mas antes “sociedades modernas” ou “contemporâneas”.

Fazendo uso de conceitos de Boaventura de Sousa Santos (2001), a sociologia de Durkheim coloca a ciência, a razão e a educação a serviço da Regulação Social – antes da Emancipação. Seu tema dominante é a garantia ou reconstrução de uma ordem social em um novo estágio da sociedade, a moderna, que era industrial, mais complexa, secularizada e individualista.

A sociedade é tanto um ente material (o que é destacado em suas primeiras obras, como *A divisão social do trabalho* e *O suicídio*) como um ente moral (o que se destaca em suas discussões sobre educação e em *As formas elementares da vida religiosa*), um complexo de fatos sociais cuja efetividade está para além das consciências e vontades individuais – ainda que essa própria consciência seja em boa parte criação social, e as vontades sejam reguladas pela moral da sociedade.

A sociedade moderna tem problemas sérios a enfrentar: a anomia – a falha na regulação moral no comportamento dos indivíduos e grupos no interior dela. Em suas primeiras obras, trata-se, sobretudo, de uma falha na divisão social do trabalho. Essa falha poderia ser sanada com a formação de grupos profissionais, cuja ação teria efeitos moralizadores. Desse modo, completar-se-ia a passagem da solidariedade mecânica (fundada nas semelhanças entre os membros de uma sociedade) para a solidariedade orgânica (fundada nas diferenças e especializações entre os indivíduos e grupos que compõem uma sociedade) (DURKHEIM, 1999).

Em suas obras sobre educação, Durkheim trata da dificuldade de encontrar um substituto para a religião, como garantidora da consciência coletiva, no mundo contemporâneo. Ele não aponta a ciência como esse substituto, mas sim a “educação moral” (DURKHEIM, 1947, 1978).

Quanto a Weber, ele aborda o tema da sociedade capitalista a partir do sua questão predileta: a racionalização da vida social. Se bem que em outras sociedades tenha se desenvolvido algum tipo de capitalismo e de comércio, o capitalismo moderno é único, por desenvolver instituições como a organização capitalista do trabalho livre (ao menos formalmente), a organização industrial racional voltada para um mercado regular, a separação dos negócios da moradia da família e a contabilidade racional. A racionalidade, tendencialmente burocrática, da organização econômica é o que dá o tom dessa sociedade capitalista para Weber (2004).

Definições de educação informal, não formal e formal

Tradicionalmente, distinguiram-se na sociologia da educação dois modos principais de educar: a educação escolar e a educação familiar, também conhecidas como educação formal e informal. Brandão (2007) preferia os termos “ensino” e “aprendizado”. Enquanto a educação escolar (ou ensino, ou educação formal) tende a ser identificada com a própria instituição escolar, a:

Educação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes) que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (PARK; FERNANDES, 2007, p. 127).

Quanto à educação informal, trata-se de um rol de aprendizagens e conhecimentos compostos por:

Percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas (PARK; FERNANDES, 2007, p. 127).

Mais recentemente, no Brasil, em especial a partir dos anos de 1990, passou-se a se reconhecer na academia e no mundo social mais um terceiro formato: a Educação Não Formal. Fernandes e Park (2007, p. 131) citam Afonso para distinguir o formal e o não formal:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Se considerarmos esses modos educacionais como tipos históricos, poder-se-ia argumentar que a Educação Não Formal é um novo campo educacional, surgido de processos recentes que tornaram possível ou ne-

cessária a fecundação de uma modalidade educacional não deixada ao acaso das relações cotidianas (como a educação informal), mas planejada com uma flexibilidade bem maior que a da educação escolar. Até certo ponto, é possível concordar com essa assertiva, já que o reconhecimento de que a educação não se resume ao seio das relações informais nem à instituição escolar é algo relativamente recente. Entretanto, se considerarmos que formas de educação que se distinguiram da informal e da escolar há muito tempo ocorrem, ao menos na sociedade moderna – tomem-se os casos da educação no interior dos movimentos sociais, das instituições religiosas e a educação popular como exemplos – talvez seja mais interessante tomarmos essa tríade conceitual como tipos ideais a-históricos.

Isso é ainda mais relevante no caso da Educação Não Formal. Na condição de tipo ideal, o conceito de Educação Não Formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo “não formal” ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica. Interessante, como se verá, que o próprio Weber indica algumas destas situações, que não são nem informais nem iguais aos da atual escola (de educação especializada): formação de letrados na China imperial, formação de sacerdotes em diversas situações históricas, formação de guerreiros e formação de artesãos nas corporações. Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. Enfim, a educação popular, termo que ganhou tanta importância política e educacional nos anos de 1960 e 1970 na América Latina.

Como nos ensina Valéria Aroeira Garcia (2007, 2009), não é preciso pensar o não formal em oposição ao formal. Trata-se de distintos campos de formação humana, com diferentes formas, objetivos e preocupações, que não precisam se polarizar. Mas também não se reduzem um ao outro.

De toda forma, como Gomes (2008) afirma, apesar de uma relativa contradição interna, ao se afirmar pela negativa, o termo “Educação Não Formal” nos alerta que existe – de modo real e potencial – muito mais de educação intencional e planejada que a forma escolar. E por isso ele é um termo muito positivo.

Aplicadas a algumas ideias de Durkheim, Marx e Durkheim, as noções de educação informal e não formal parecem indicar que suas obras, em uma concepção mais aberta e integral de educação – como processos

de formação humana –, trazem muito mais sobre a educação do que eles próprios conceberam. Se fizermos coincidir o conceito de educação formal com o de educação escolar, como indiquei anteriormente, restarão também interessantes problemas, surgidos da discussão sobre a educação em Durkheim, Marx e Weber. As classes de ensino dentro das fábricas, flagradas por Marx no século XIX, bem como as modalidades educacionais apontadas por Weber para a formação de grupos religiosos e guerreiros (educação para o carisma) e de elites na Idade Média (educação para a cultura), não cabem exatamente em nossa noção de escola; também o caráter relativamente não formal da educação moral, segundo Durkheim, no coração da escola – que é muito mais do que um treinamento profissional.

Isso nos leva a outra hipótese: não seria melhor tratar, cada vez mais, da educação sem adjetivações ou qualificativos? (FERNANDES; GROPPPO; PARK, 2012). A própria interpretação das ideias – direta e indiretamente – educacionais desses clássicos indica a pertinência de uma educação pensada assim, sem adjetivos, de modo amplo, concebendo que toda relação social pode conter um aspecto educacional, já que é formativo do ser humano. São essas sugestões que o artigo quer perseguir, nos seu próximo item.

Educação e sociedade capitalista entre os clássicos

Este item busca atingir dois objetivos anunciados: cotejar as ideias sobre a educação dos clássicos com suas respectivas concepções sobre a sociedade dita capitalista; ao realizar esse cotejo, também realizo o segundo objetivo, aplicando os três tipos ideais de educação apresentados no item anterior – formal, informal e não formal – para interpretar aquelas ideias e encontrar indícios talvez insuspeitos da presença da questão educacional em vários aspectos das obras de Marx, Durkheim e Weber.

Cada subitem, a seguir, trata de um dos clássicos, seguindo uma ordem cronológica, primeiro Marx, depois Durkheim e finalmente Weber. Os subitens possuem a mesma estrutura: uma apresentação dos diagnósticos que cada autor faz da educação e sua relação com a sociedade de seu tempo; a seguir, uma interpretação dos prognósticos que cada um deles faz sobre a educação. Como procuro demonstrar, o uso dos tipos ideais de educação informal, formal e não formal para analisar as indicações – diretas e indiretas – dos clássicos sobre a educação pode abrir um olhar mais plural e, ao mesmo tempo, sem adjetivações sobre a educação no pensamento de Marx, Durkheim e Weber.

Marx e a educação

No diagnóstico que Marx faz da sociedade burguesa, dita capitalista, no que se refere às relações com a educação, destaca-se primeiro o tema da desumanização do ser humano nas relações capitalistas.

Entre os processos pelos quais se dá a desumanização dos seres humanos, chama-nos a atenção, em obras como a do braço direito de Marx, Friedrich Engels (*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*) e diversas passagens de *O capital*, de Marx, a degradação da classe trabalhadora na criação do trabalho “livre” assalariado (com a expulsão dos camponeses da terra e a destruição do sistema produtivo artesanal), nos processos produtivos em que os trabalhadores são submetidos a jornadas longas (produzindo a “mais-valia absoluta”), estafantes, perigosas e danosas à saúde, na urbanização caótica que cria péssimas condições de moradia, higiene e condição moral, na formação do exército industrial de reserva, nas ondas de miséria, fome e doenças (ENGELS, 1988; MARX, 2010).

Os processos de trabalho e outras relações da vida cotidiana, incluindo aquelas vividas nas formações familiares danificadas ou destruídas das classes trabalhadoras, tendem a de-formar (ou formar como seres pouco ou não humanos) as atuais e futuras gerações das classes que vivem do trabalho. A vida cotidiana da família forma quase que um *continuum* com o trabalho. A mão de obra se reproduz não apenas com o fornecimento de alimentos, roupas e moradia pela família, mas também nos processos educativos informais que formam (ou de-formam) os futuros operários.

Ao apresentar essas informações sobre o processo em que a classe operária vive, sobrevive e se reproduz, Marx e Engels nos incitam, indiretamente, a fazer uso de uma noção ampla de educação, em que ela coincide com formação humana. Tratam, em geral, de processos informais de educação, que ocorrem no mundo do trabalho e no cotidiano da família operária.

Entretanto, além da desumanização, há elementos positivos germinados. Em o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (1988) indicam que a classe operária desenvolve, pela própria dinâmica de sobrevivência e resistência, uma forma própria de família, com solidariedade, formação e valores que vão se distinguindo da família nuclear ou padrão idealizada pela burguesia. E, em *O capital*, Marx (2010) analisa as leis que determinam a criação das classes de ensino nas fábricas têxteis da Inglaterra, que indicavam um movimento futuro de aliança entre educação e trabalho industrial – uma passagem da educação informal, no que se refere à formação para o

trabalho (no âmbito da família ou do chão da fábrica), para uma educação mais formalizada, nas classes de ensino.

Há outro aspecto educacional latente nas considerações e na práxis política de Marx e Engels (1989). Trata-se da formação política do militante e da consciência de classe operária. A educação política e ideológica se daria no interior dos movimentos dos trabalhadores, tais como cooperativas, sindicatos, movimentos grevistas, partidos operários e associações entre sindicatos e partidos operários. Dar-se-ia também no próprio movimento histórico, nas derrotas e vitórias da classe trabalhadora em revoltas, greves e revoluções.

A própria obra de Marx e Engels pode ser lida neste duplo movimento: aprender com a dinâmica histórica dos movimentos sociais; e também refletir sobre estes movimentos (suas vitórias, derrotas e perspectivas) e com essa reflexão contribuir para a educação e a autoeducação dos militantes e de toda a classe operária. É o sentido de obras como *O capital*, que Marx autorizou ser editado também em uma versão condensada e mais simplificada, para divulgação entre os trabalhadores. Também de obras históricas sobre a revolução de 1848, o *18 Brumário de Luís Bonaparte* e *A Comuna de Paris*.

Na interpretação de Lukács (1974), a consciência de classe operária iria permitir que, pela primeira vez, a humanidade compreendesse com clareza os fundamentos (sobretudo, econômicos e produtivos) de suas organizações sociais. Seria um processo em que a classe operário educaria a si própria e a toda a humanidade, em conjunto com a revolução e a construção da sociedade comunista.

Enfim, há um processo vivido, mais do que planejado, de Educação Não Formal no interior das organizações e movimentos operários, do qual Marx participava com sua práxis política e sua reflexão teórica. Há uma linha histórica, cheia de inúmeras e mesmo contraditórias contribuições, que vai dos movimentos operários do século XIX aos movimentos sociais da segunda metade do século XX, em que se pensa e pratica uma educação dentro ou a partir dos movimentos sociais, em destaque a educação popular de Paulo Freire (2009). Uma das linhas de pensamento sobre a Educação Não Formal, no caso do Brasil, veio dos estudos sobre a educação nos movimentos sociais, como a obra de Maria da Glória Gohn (2001).

Os escritos de Marx e Engels tendem a não considerar a educação de tipo formal como veículo importante de transformação social. Opõem-se à posição, tida por eles como ingênua, de socialistas utópicos como Robert

Owen, que apostavam muitas fichas na educação do trabalhador no seio das cooperativas, e, mais ainda, no convencimento das elites sobre a superioridade do socialismo. Marx e Engels indicam, nessas passagens, que a educação socialista seria uma criação *a posteriori* da revolução que instauraria a ditadura do proletariado (GROPPO, 2008a; NOGUEIRA, 1993).

Outras vezes, como na *Crítica ao Programa de Gotha*, ao afirmar que a combinação do trabalho produtivo com a instrução “[...] desde tenra idade [...] era um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 1980, p. 224), Marx e Engels indicam a importância – ainda que secundária – da educação no processo de formação da classe trabalhadora rumo à revolução proletária.

A proposta de combinação de saber e fazer, de instrução escolar com trabalho fabril, faz-se não a partir da imaginação de Marx, de um puro “dever ser”. A proposta surge no interior da própria sociedade burguesa, que criava leis que determinavam o estabelecimento de classes de ensino nas fábricas de certos ramos (como os têxteis) que empregavam o trabalho infantil. Essas leis foram criadas pela própria pressão de setores da burguesia, preocupados com a degradação da mão de obra, mais do que por um sentimento humanitário desinteressado (MARX, 2010).

No seio dessa mesma sociedade, também são criadas as escolas politécnicas e de agronomia. Ainda que estas não oferecessem um ensino capaz de aliar intimamente o saber e o fazer, ao menos praticavam um ensino “pluriprofissional” (MANACORDA, 1996; NOGUEIRA, 1993).

Neste sentido, a tão valorizada aliança entre ensino e trabalho é uma possibilidade histórica dialeticamente dada pelo desenvolvimento das contradições no seio da sociedade burguesa. Com essa aliança, a classe trabalhadora poderia adquirir a cultura técnica desenvolvida pelo capitalismo, tornando-se capaz de exercer o controle dos processos produtivos. Tal controle configura o aspecto político dessa tese, ou seja, não seria essa escola aliada ao trabalho lugar para “educação ideológica” ou política, mas sim para a compreensão do próprio processo de trabalho na fábrica.

Contudo, ainda mais patente nessa proposta de aliança entre ensino e trabalho, é a defesa da constituição do “Homem Integral” ou da restituição da onilateralidade humana. Deste modo, superar-se-ia a unilateralidade potencializada pela sociedade capitalista, que reforçou a divisão social do trabalho e a fragmentação do processo de trabalho em especialidades autônomas.

Com a onilateralidade, o trabalhador, o ser humano, poderia explorar todas as capacidades inerentes à condição humana, teria “[...] a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA, 1996, p. 32).

Durkheim e a educação

Durkheim, ao definir educação, associou-a à “[...] socialização metódica das novas gerações pelas gerações adultas”. Em semelhança ao que faria Weber, praticamente associou educação e socialização. Suas obras indicam muitas vezes os modos como cada sociedade e cada tempo histórico criaram seus próprios modos de educar, inclusive porque cada uma tinha seu próprio ideal de ser humano e seus particulares objetivos de formação moral (BRANDÃO, 2007; DURKHEIM, 1978).

O caráter social da educação é reforçado pelo fato de que, para Durkheim, a própria pessoa humana é formada pela sociedade, nos processos de socialização. Desse modo, a sociedade, por sobre o ser natural, constitui o ser social. O ser social não apenas reprime paixões e pulsões socialmente indesejadas, mas também forma boa parte do que somos: linguagem, razão, reflexão, arte, valores e, enfim, projetos de vida que moderam os desejos e os anseios. A própria ideia de um “indivíduo” livre e autônomo é uma criação necessária da sociedade moderna, que precisa desenvolver uma divisão social do trabalho que incentiva a autonomia relativa das partes, dos seus “órgãos” (DURKHEIM, 1999; GROppo, 2008b).

O problema é que a rapidez das transformações que configuram a sociedade moderna, bem como a grande densidade moral e material da nova sociedade, dificulta o ajuste entre esses órgãos diversos. Não fica clara a articulação entre as partes que compõem o todo. A solidariedade de tipo orgânico, em que cada parte (grupos sociais e indivíduos) deve realizar sua função social para o bem do todo, fica falha, em especial porque essas partes não têm a consciência moral de sua função ou papel em benefício do conjunto da sociedade (DURKHEIM, 1999; RODRIGUES, 1990).

A questão é menos de ordem das injustiças ou explorações econômicas, e mais de ordem moral – mesmo no que se refere às crises econômicas e às revoluções sociopolíticas. Nesse sentido, fundamental para Durkheim é a restauração moral.

Em *A educação moral*, Durkheim (1947) afirma que não pode a família ser fonte muito relevante dessa moralização, pois a família se tornou,

no mundo moderno, sobretudo lugar de afetividade. Se considerarmos a proposta de Durkheim de findar com o direito de herança, vemos mais uma vez porque o sociólogo francês não considera a família como *locus* privilegiado da moralização (DURKHEIM, 1999). Enfim, é preciso lembrar que, para Durkheim, a família não é o grupo do qual procede à sociedade, mas sim ao contrário: das hordas reunidas, agora tornadas clãs em sociedades segmentárias e de solidariedade mecânica, é que vão se originar as famílias (RODRIGUES, 1990).

Não é o âmbito da educação informal o lugar da educação moral, nas sociedades regidas pela solidariedade orgânica.

Dado este prognóstico – crise da moralidade pública e fraqueza da ordem familiar para socializar adequadamente os novos membros da sociedade –, o prognóstico de Durkheim gira em torno da necessidade de uma nova forma de moralização pública e da centralidade da educação moral.

Em *A divisão do trabalho social*, Durkheim (1999) aponta a necessidade de se reconstituírem os grupos ou agrupamentos profissionais, para a superação da situação de anomia (falha moral) na divisão social do trabalho, para a normalização da solidariedade orgânica, permitindo a consolidação das consciências particulares.

Os grupos profissionais teriam a incumbência de formar e garantir as consciências particulares. Durkheim afirmava que a consciência social era formada pela consciência coletiva (valores compartilhados por todos os membros de uma sociedade) e pelas consciências particulares. Nas sociedades modernas, a porção da consciência social ocupada pela coletiva é bem mais reduzida em comparação com as sociedades onde imperava a solidariedade de tipo mecânico.

Durkheim prognostica os grupos profissionais como o lugar da regulação das consciências morais particulares. Podemos afirmar também que é o lugar da formação de indivíduos cientes de sua posição particular e de sua função social – lugar de educação moral, não a moral que retrata a consciência coletiva, mas aquela cultivada por seu agrupamento profissional. Na medida em que é consciente e planejada, essa formação bem poderia ser considerada como uma Educação Não Formal, já que ela não precisa se dar do modo formalizado, como aquele constituído pela escola, mas sim no interior dos processos de trabalho.

Entretanto, a proposta de Durkheim em favor dos grupos profissionais encontrou pouco apelo político. Mais forte parece ter sido sua influência na chamada educação moral no interior do ensino dito fundamental.

Como dito, a educação moral cria o ser social na pessoa, que assim reprime, regula e modera os seus desejos e pulsões. Diante da questão da secularização, do recuo da religião como núcleo central de garantia da consciência coletiva (aqueles valores morais cultivados por todos os membros da sociedade), Durkheim aposta mais, principalmente em suas obras de maturidade, no papel da educação escolar, destacadamente a educação moral (DURKHEIM, 1947, 1978).

A educação moral transmitirá os valores morais fundantes da sociedade moderna, os quais encapam os elementos básicos da moralidade, a saber: a) espírito de disciplina (formado a partir do gosto de ter regularidade e do gosto de ter autoridade); b) vinculação aos grupos sociais; c) autonomia da vontade. A autonomia da vontade é elemento da moralidade específico das sociedades modernas. Na verdade, poderia ser traduzido como uma “obediência esclarecida”. Por exemplo, para Durkheim, são ruins a fantasia e a criatividade infantis, que devem ser reprimidas pelo professor, já que poderiam ser fontes de contestação da moral.

O professor é uma espécie de “voz da sociedade”, o intérprete das grandes ideias morais de seu tempo, e que vai procurar fazer com que o aluno sintonize em seu interior esta voz, via a moralização. Talvez se possa dizer: mais que certificados ou conteúdos, o importante é a formação moral. Aquilo que não estará destacado nos diplomas – aspecto não formal do ensino – na verdade é o mais importante, na concepção de Durkheim.

Ou então se pode concluir, de modo semelhante ao que fiz com Marx, que a educação deve ser pensada nos clássicos como não adjetivada, como algo que se confunde com o processo mais amplo de socialização e de formação social da pessoa.

Weber e a educação

Rodrigues (2004) afirma que, para Weber, a educação típica da sociedade moderna é aquela pela qual as pessoas – ou certos grupos de pessoas – são preparadas para exercer dadas funções na estrutura burocrática do Estado moderno e da economia capitalista, estrutura que funciona com base no direito racional e da administração racional. Desse modo, burocratização e racionalização tornam-se os termos-chave para Weber descrever o âmago desta sociedade capitalista. Em consonância com tais características, a educação vai se tornar uma espécie de pacote de conteúdos e

disposições para o treinamento dos indivíduos para gerenciar as estruturas burocráticas do Estado e administrativas das empresas, de modo racional.

O capitalismo moderno e o Estado burocrático geram um novo tipo de pessoa: racional, livre de concepções mágicas (já que o mundo foi desencantado, sendo retirado dele tudo o que seria da ordem do sobrenatural) e obediente apenas ao direito racional (instaurando o império da lei e da razão). É o que Weber chama de pedagogia do treinamento (RODRIGUES, 2004) ou educação especializada (GONZÁLEZ, 2012). Como visto, esse tipo de educação está relacionado ao tipo de dominação burocrático-legal. Assim como há mais dois tipos de dominação legítima – a carismática e a tradicional –, há mais dois tipos de educação, igualmente relacionadas com esses tipos de dominação: a educação carismática e a pedagogia do cultivo.

Antes de descrever melhor esses tipos, é interessante seguir a interpretação de González (2000, 2012) sobre as ideias educacionais de Weber. Ela indica a noção ampliada de educação neste autor clássico, como se verá.

Segundo González (2012), Weber demonstra que, diante da situação constante de competição no interior das sociedades, inclusive nas capitalistas, existem mecanismos de seleção social. Tais mecanismos se referem às chances que cada indivíduo tem de sobreviver e de ascender socialmente na hierarquia social. A educação aumenta as chances do indivíduo nesse processo de seleção social.

Assim como quaisquer outras relações sociais, as educacionais podem levar à formação de associações, nos termos de Weber. O mero pertencimento a uma associação educacional (assim como de quaisquer outras associações) pode dar, ao seu membro, benefícios não previstos no fim declarado dessa associação. Weber costumava dar como exemplo os estudantes de economia na Alemanha de seu tempo, que, com esse acesso, mais uma cicatriz decorrente de um duelo, costumavam alçar postos de oficiais de reserva, conquistando um interessante *status* social.

Weber demonstrou a grande ligação entre educação e estratificação social. Mais clara nas ordens tradicionais, a educação era um elemento a mais para garantir privilégios extensos a um grupo o mais reduzido possível, tanto nos estamentos superiores quanto nas associações de tipo corporativo (fraternidades estudantis, ordens cavaleirescas e as corporações de artesãos). Mas essa relação continua presente na sociedade moderna, em que a educação se torna parte das exigências de qualificação dos funcionários e empregados modernos.

Weber concebeu a educação para além da educação escolar, como uma relação que se identifica mesmo com a socialização (desse modo, aproximando-se da noção de Durkheim). Por exemplo, em uma passagem em que trata da dominação como uma relação que se imbrica com as relações sociais cotidianas, afirma, sobre a família e a escola:

[...] a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens (WEBER *apud* GONZÁLEZ, 2012).

Weber faz da socialização e da educação praticamente termos sinônimos, ou considera a educação como parte do vasto campo da socialização. De todo modo, quando usa o termo “educação” propriamente dito, ainda assim não é apenas a educação escolar a que se refere, mas a algo que pode estar para além disso, como a educação no cotidiano e no trabalho (quando fala do aprendizado de sobrevivência e de enriquecimento dos protestantes nos tempos da Reforma), ou a educação religiosa promovida pelas Igrejas ou Estado, ou ainda a educação dos guerreiros, dos círculos filosóficos e literários, entre outras.

Retornando aos tipos de educação, Weber, segundo Rodrigues (2004) e Gonzáles (2012), identifica outros dois tipos, além da pedagogia do treinamento. Esses escritos sobre os tipos de educação servem para ilustrar seus tipos de dominação legítima, e a eles estão relacionados.

Primeiro, a educação para o carisma. Ela não tem como alvo pessoas ditas “normais”, mas justamente aquelas que parecem capazes de revelar qualidades excepcionais, tais como atributos mágicos ou dons heroicos. Entre os exemplos históricos dados por Weber, o ascetismo mágico antigo e o ascetismo do herói guerreiro na Antiguidade Clássica e Idade Média. Aqui, educar significa despertar um dom, graça ou carisma, que já existe latente, de modo inato, no educando.

Já a pedagogia do cultivo ou educação para a cultura busca formar o indivíduo “culto”, moldado dentro de certo ideal de cultura valorizado por dado estamento, ao qual esse indivíduo estaria destinado. A educação é uma espécie de qualificação cultural, destinada a formar membros de certo estamento (sacerdotes, cavaleiros, letrados, intelectuais humanistas) ou a compor o aparato administrativo em formas tradicionais de dominação política (como os mandarins na China Antiga).

O caso dos mandarins chineses é ilustrativo. O candidato a mandarim comprova seu privilégio de participar desse estamento via exame, que atesta sua formação humanística e literária, que indica ser este um sujeito “culto”. Ele não precisa comprovar capacidades técnico-administrativas. A administração de fato ficava nas mãos de seus auxiliares. A base dessa forma de dominação, tradicional, era a crença no poder sagrado do Imperador (o que já bastaria para poder bem governar) e seus mandarins (que, para alcançar tal dignidade, bastaria provar superioridade literária).

Os tipos ideais de educação de Weber parecem ser vazios de conteúdo, formais, aplicáveis a muitas situações históricas. Entretanto, o tipo ideal de pedagogia do treinamento e a dominação burocrático-legal referem-se mais especificamente ao modo como, respectivamente, educação e administração se conformaram no Ocidente Moderno. Servem, sobretudo, para compreender a especificidade histórica da modernidade ocidental – ainda que possam ser aplicados a outros casos históricos, como o próprio Weber faz, para compreender porque não desenvolveram a racionalidade de tipo capitalista e burocrática tal qual a modernidade ocidental.

Como dito, a pedagogia do treinamento ou educação especializada serve para formar o especialista, o perito. De modo mais característico, forma o funcionário que, pertencente a uma burocracia, tem acesso a saberes considerados como específicos dessa estrutura. Mas a educação não deixa de perder a característica de ser usada como mecanismo de aquisição de *status* e ascensão social, dando acesso a outros privilégios, regalias, bens e poderes para além do conteúdo ensinado. O diploma também é usado como um instrumento a mais para tentar manter a exclusividade no acesso a essa burocracia, que tende a se tornar uma casta. Muito das críticas de Weber ao sistema universitário alemão partem dessa percepção da dominação burocrática e seus efeitos na formação educacional.

É possível depreender da obra de Weber alguns prognósticos sobre a educação na sociedade dita capitalista, ainda que de modo mais indireto em comparação com Marx, e mais indireto ainda em comparação com Durkheim.

Contudo, mesmo esses escritos esparsos de Weber sobre a educação são capazes de criar certa polêmica entre seus comentadores. Para alguns, apesar de seu rigor analítico, Weber parece afirmar que a especialização e, portanto, a educação especializada são situações inevitáveis em tempos de racionalização e burocratização. Reagiria com tom de crítica resignada. Ou de aceitação de que, ao menos, essa elite burocrática, que certamente

faria funcionar o Estado alemão e suas principais instituições, como a universidade, o fizessem de modo mais eficaz, sendo mais bem preparados: no caso do funcionário público, com uma educação política que o fizesse mais ciente da ética da responsabilidade do homem político; no caso do professor universitário e do cientista, da ética da convicção do cientista, na busca da verdade, por amor à verdade. Apesar de certo tom resignado, ainda assim Weber destacaria a importância do cultivo da racionalidade substantiva ou material, para além da formal: trata-se daquela racionalidade aplicada na escolha dos fins mais apropriados para o processo de decisão, aquela que se pergunta sobre quais são os objetivos das ações humanas. O político deve agir racionalmente com relação a meios quando define os objetivos da ação, assim como o cientista, ao escolher os objetivos ou problemas de pesquisa. Em seguida, definidos os objetivos, a ação deve ser racional com relação a fins, pois se trata de escolher os meios mais apropriados para atingir os fins prévia e racionalmente escolhidos, como a verdade sobre dada questão de conhecimento, ou a conquista do bem comum ou da grandeza da pátria (SAINT-PIERRE, 1991).

Mais tarde, Karl Mannheim e Theodor Adorno retomaram estas concepções weberianas – sobre desencantamento do mundo, racionalização e racionalidade material – em suas reflexões sobre a educação. Mas outro elemento potencialmente irruptivo, o carisma, não teve o mesmo destaque, no que se refere à educação, ao menos por estes autores citados.

Na interpretação de Alonso Bezerra de Carvalho (2006), o carisma seria um elemento potencialmente regenerador no pensamento de Weber, desdizendo a interpretação de que sua obra é tão somente uma crítica resignada da modernidade. O carisma é o princípio “dionisíaco”, a temperar o princípio “apolíneo” das burocracias modernas.

No que se refere ao cientista e ao político, a interpretação exposta parágrafos anteriores deixou de considerar o elemento afetivo de sua condição e de suas ações. Distintamente de interpretações como as de Talcott Parsons, é à afetividade, ou melhor, à ação social de tipo afetivo (do dominado) que se liga a dominação legitimada pelo carisma – e não à ação social racional com relação a valores. O elemento afetivo, portanto, carismático, da condição do político e do cientista é a “vocação”: trata-se da capacidade de renúncia e do autocontrole, qualidades que permitem a unidade da personalidade e o exercício efetivo da criação de valores – um exercício ético, ainda que para poucos e heroicos seres. Nesses casos, teríamos o “especialista com espírito”, nos termos trazidos por Jessé Souza (CARVALHO, 2006).

Há também, segundo o mesmo Jessé Souza, o “homem do prazer com coração” (CARVALHO, 2006). Esta possibilidade, este prognóstico, encontra-se no texto de Weber “Rejeições religiosas do mundo e suas direções”, quando demonstra que a estética e o erotismo, como esferas de ação social, autonomizam-se em relação à esfera religiosa (WEBER, 1997). Constituem-se potencialmente outros campos de exploração da fruição estética e do prazer erótico, ao se construírem novas valorações racionais, específicas para esses campos, que podem libertar mais o ser humano do animal e do puramente corpóreo, e unir espírito e natureza. Também no campo da arte e do erotismo, Weber prognostica um equilíbrio entre o carisma (o dionisíaco, a afetividade) e a burocracia (o apolíneo, a racionalidade), por meio da adoção livre de uma ética da responsabilidade. Não se trata, portanto, do hedonista que pratica a sexualidade sem barreiras apenas como consolo ou diversão – o prazer sem o coração.

Considerações finais

O tema proposto realmente era bastante amplo. É difícil lidar com os três autores ao mesmo tempo, já que trazem três concepções sociológicas de enorme envergadura e ricas reflexões sobre a educação. Entre os estreitamentos propostos, lidei apenas com ideias concebidas pelos próprios autores para a educação, com relativa exceção para Max Weber, sem levar em conta usos diversos que foram feitos com suas ideias gerais para pensar a educação (algo que marcou bastante o marxismo).

Temos três concepções muito diferentes de sociedade capitalista: a contradição entre classes sociais, em Karl Marx; a busca de harmonia social, em Émile Durkheim; o processo de racionalização, em Max Weber.

Quanto às ideias educacionais, elas foram desenvolvidas explicitamente apenas no caso de Durkheim. Em Durkheim e Marx, um pouco menos em Weber, temos ideias educacionais formuladas com muitos prognósticos, para além do diagnóstico da situação educacional de seu tempo. Trata-se de algo esperado em Marx, cuja obra busca sempre aliar análise e práxis política. Em Durkheim, trata-se de propostas de aplicação de suas ideias sociológicas à realidade social – pouco efetiva em relação aos grupos profissionais, mas eficaz no que se refere à educação moral das crianças. Enfim, é algo não tão característico de Weber, mas é possível perceber os contornos de suas proposições educacionais com a ajuda de comentadores.

Os usos das ideias sociológicas de Weber e Marx, para pensar a educação, podem levar para além do que eles próprios escreveram explicitamente sobre a educação. No caso de Marx, basta pensar na educação nos países socialistas – feitas a partir das ideias de Marx ou buscando-se apoiar nele –, a formação ideológica e política nos movimentos sociais nos séculos XIX e XX, a educação popular nos anos de 1960 na América Latina e a maioria das teorias da reprodução (quando se aplicaram as ideias de Marx sobre alienação e ideologia para criticar os sistemas educacionais). Contudo, a mais influente teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1975), teria na sociologia compreensiva de Max Weber seu principal aporte. Weber também foi fonte de diversas ideias de Karl Mannheim e Theodor Adorno, que referendaram seus prognósticos para a educação em meados do século XX.

No caso deste artigo, mais importantes foram as perspectivas abertas por certa aplicação das definições de educação informal e não formal às obras de Marx, Durkheim e Weber. Quiçá traga nova luz sobre ideias educacionais latentes nos clássicos do pensamento sociológico, entre as quais: a formação na família e no trabalho em Marx e Durkheim; a formação ideológica e política em movimentos sociais em Marx; a aliança entre ensino e trabalho industrial proposta por Marx; o caráter eminentemente social da educação para Durkheim; a relação entre socialização e educação para Durkheim e Weber; a orientação moral nos grupos profissionais proposta por Durkheim; a educação moral das crianças e a formação da consciência coletiva proposta por Durkheim; a relação entre seleção social e educação para Weber; os tipos de educação e sua relação com os tipos de dominação, segundo Weber, e a proposição da combinação entre racionalidade e carisma na formação dos funcionários e cientistas para Weber.

Contudo, essa aplicação demonstra a presença, nesses clássicos, de uma potencial concepção de educação em sentido amplo, como socialização e formação dos sujeitos, uma educação sem adjetivos.

Recebido em: 21/07/2012
Aprovado em: 18/11/2012

Notas

1. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano

de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana, e do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), unidade ensino de Engenheiro Coelho. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: luis.grosso@pq.cnpq.br

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A sociologia weberiana e a educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 57-76.

DURKHEIM, Émile. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947. 262 p.

_____. **Educação e sociologia**. 11. ed. Tradução Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 91 p.

_____. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 483 p.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 2. ed. Tradução Rosa Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1988. 391 p.

FERNANDES, Renata Sieiro; GROppo, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). **Cidade**: patrimônio educativo. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 202 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amárido (Orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 31-52.

GERMINAL. Direção: Claude Berri. Roteiro: Arlette Langmann e Claude Berri. Intérpretes: Gérard Depardieu; Jacques Dacqmine; Bernard Fresson e outros. França: AMLF, 1993. 1 DVD (170 min.). color., legendado. Baseado no livro “Germinal” de Émile Zola.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber. 6. ed. Tradução Maria do Carmo Cary. Lisboa: Presença, 2005. 335 p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. 2008.

GROPPO, Luís Antonio. A modernidade e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luis Antonio (Orgs.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008a. cap. 4, p. 93-130.

_____. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luis Antonio (Orgs.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008b. cap. 5, p. 131-166.

LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. In: VELHO, Otavio et al. (Orgs.). **Estrutura de classes e estratificação social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 11-60.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 198 p.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, Americana: Centro UNISAL, 2010. 154 p.

MARX, Karl. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão (Crítica ao Programa de Gotha). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. v. 2, p. 209-225.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do capital. 27. ed. Tradução Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Marco Aurelio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1988. 151 p. (Clássicos do Pensamento Político, 24).

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 220 p.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. 194 p.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 157 p.

RODRIGUES, José Albertino (Org.). **Émile Durkheim**: sociologia. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990. 208 p. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 1).

SAINT-PIERRE, Héctor. **Max Weber**: entre a paixão e a razão. Campinas: Editora da Unicamp, 1991. 175 p. (Coleção Repertórios).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 384 p.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: _____. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. Tradução Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. Parte 2, p. 431-453.

_____. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: _____. **Textos selecionados**. Tradução Maurício Tragtenberg e Waltensir Dutra. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 155-189. (Coleção Os Economistas).

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 187 p.

O ensino por competências e a formação docente para o ensino militar: contribuições para a Educação Sociocomunitária

ANA CLAUDIA ROCHA BARBOSA¹

Resumo

O artigo trata de discutir a formação e as práticas pedagógicas do docente da EsPCEEx, dentro de uma proposta do ensino por competências, tendo por objetivo a formação do novo profissional militar, do qual se esperam ações, atitudes e procedimentos proativos, frente às necessidades das comunidades a serem atendidas, visando não só a Garantia da Lei e da Ordem (GLO), mas, principalmente, uma perspectiva de engajamento com as comunidades, a partir de ações socioculturais. Propõe-se que compreender o ensino por competências no âmbito da Educação Sociocomunitária, pautada nas metodologias ativas de ensino, fundadas, por sua vez, nas concepções epistemológicas da teoria da atividade (Leontiev e colaboradores), constituiu-se em um caminho promissor para a formação docente capaz de fazer frente às transformações propostas no atual modelo de ensino da EsPCEEx.

Palavras-chave: Ensino por competências; metodologias ativas; ensino militar.

Abstract

The paper aims to discuss the training and pedagogical practices of the teacher EsPCEEx within a proposal by Competencies Education, which aims at the formation of the new professional military, which are expected actions, attitudes and procedures proactive, forward community needs to be met. These are intended not only to guarantee law and order (GLO), but mainly the prospect of engagement with communities, from sociocultural actions. It is proposed that understanding the Teaching Competency in Socio-communitarian Education, based on Active Learning Methodologies, founded in turn, the epistemological concepts of Activity Theory (Leontiev and collaborators), constitutes a promising avenue for

teacher training able to cope with the changes proposed in the current model of teaching EsPCEEx.

Keywords: Teaching for Competences; Active methodologies; Teaching Soldierly.

Resumen

El trabajo tiene como objetivo discutir las prácticas de formación y pedagógicas de la EsPCEEx maestro dentro de una propuesta por Competencias Educación, cuyo objetivo es la formación del nuevo ejército profesional, que se espera que las acciones, actitudes y procedimientos proactivos, adelante comunidad tiene que cumplir. Estos tienen como finalidad no sólo para garantizar la ley y el orden (GLO), pero sobre todo la perspectiva de compromiso con las comunidades, de las acciones socioculturales. Se propone que la comprensión de la Competencia Docente en Educación Socio, con base en metodologías de aprendizaje activo, fundada a su vez, los conceptos epistemológicos de la Teoría de la Actividad (Leontiev y colaboradores), constituye una vía prometedora para la formación del profesorado capaz de hacer frente a los cambios propuestos en el modelo actual de enseñanza EsPCEEx.

Palabras clave: Habilidades de enseñanza; metodologías activas; educación militar.

Introdução

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) é uma escola de ensino superior militar, situada na cidade de Campinas, São Paulo. Tem como objetivo receber os jovens brasileiros, oriundos de todos os Estados brasileiros, que já tenham cursado o ensino médio completo e desejam seguir a carreira de oficial militar combatente do Exército Brasileiro (EB), preparando-os para seguir na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), situada na cidade de Resende, no Rio de Janeiro. É a porta de entrada para a carreira militar bélica e o primeiro dos cinco anos de Formação de Oficial da Linha Bélica Militar, por isso é preparatória. O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) é responsável pelo ensino da instituição e é composto por algumas diretorias subordinadas, dentre elas a Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), responsável pela organização e controle da EsPCEEx e demais escolas superiores militares do EB.

O ensino no EB está em processo de transformação desde 2010, com a efetivação da nova proposta a partir do início de 2012, começando-se pela EsPCEEx, que, dessa forma, passa por transformações significativas, saindo

da proposta de ensino por objetivos para aquela do ensino por competências e do ensino médio para o ensino superior. Tais mudanças levam a inquietações que nos fazem buscar respostas no estudo de fundamentações teóricas, que permitam modificar qualitativamente práticas pedagógicas, especialmente relacionando conteúdos teóricos, formação pessoal e engajamento da educação militar com a ação social.

O processo de transformação no ensino do EB está respaldado na Diretriz Geral do Comando do Exército 2011-2014, na Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro (Portaria n. 137, de 28 de fevereiro de 2012) e no Projeto de Implantação do Ensino por Competências a cargo do DECEX. Toda essa documentação tem por objetivo fundamentar a formação do novo profissional militar, o qual agirá no âmbito das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do século XXI, como constante na Estratégia Nacional de Defesa (END).

A END está baseada na análise dos cenários nacionais e internacionais para atuação das Forças Armadas do Brasil no ano de 2030, impondo mudanças nas diretrizes estratégicas, doutrinárias, tecnológicas e de gestão e exigindo o desenvolvimento de capacidades operacionais dos militares pertencentes à Força Terrestre. A visão da END está ancorada na flexibilidade do novo profissional como indivíduo crítico, cidadão preparado para criar, tomar decisões, construir coletivamente, liderar, motivar e valorizar a equipe, desenvolvendo competências tidas como necessárias, as quais serão construídas mediante situações práticas que enfrentarão ao longo de sua formação profissional.

Os docentes da EsPCEX, que terão a responsabilidade de efetivar a implantação desse novo modelo educacional, pertencem a um universo heterogêneo, a saber: professores militares oriundos da linha bélica, formados na AMAN, oficiais da reserva remunerada, que são Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), professores militares formados no Instituto Militar de Engenharia (IME) e professores civis concursados, que pertencem ao Regime Jurídico Único (RJU). Observa-se então a diversidade na própria formação do professor. A maioria dos professores foi formada em uma proposta positivista de ensino/aprendizagem reproduzindo essa ideia em suas práticas, as quais dificultam a construção da autonomia cognitiva dos discentes e a consciência de seu papel no processo de transformação social. Considera-se, assim, que um passo importante para que a mudança nos

paradigmas de ensino proposta ocorra é investigar as concepções de ensino/aprendizagem desse grupo de professores, para que melhor se possa discutir, com vistas à apropriação, as especificidades didático-pedagógicas vinculadas a tal proposta.

O EB tem uma preocupação especial com a formação acadêmica e profissional de seu quadro de oficiais, haja vista que esses profissionais, além de preparados para atuação em situação de guerra, também devem ter uma atenção especial na área social. A transformação no sistema de ensino do EB foca mudanças de perspectivas na formação do militar, que, embora continue sendo bélica, também se volta importantemente para o gerenciamento de situações de conflito e de priorização de esforços para a paz.

O ensino por competências e as metodologias ativas de ensino

A discussão acerca da formação do docente da EsPCEEx dentro da proposta do ensino por competências e a possibilidade dessa se constituir em um fazer pedagógico voltado para a construção da autonomia do discente e para a transformação social, tidas como condição essencial para a preparação do novo profissional militar, põem-nos diante da seguinte indagação: Os professores se mostram preparados para atuar dentro da proposta de ensino por competências, como base formadora do ensino no EB, que busca um educar para a ação e o compromisso social? Parte-se da hipótese de que os professores pouco se mostram preparados, em termos de concepção de ensino/aprendizagem, para se apropriarem da proposta em questão. O fazer docente, no nível de ensino aqui estudado, ainda não se mostra sensível para o pensar na construção da autonomia do discente e no papel que pode ter como agente de transformação social.

Para modificar esse fazer docente, necessário se faz buscar outras bases epistemológicas, axiológicas e ontológicas. Acredita-se que isso pode ser feito por meio dos pressupostos da Educação Sociocomunitária, entendida como um tipo de processo educacional que investiga movimentos comunitários com objetivos de emancipar e/ou instrumentalizar grupos e comunidades, por meio de intervenções educativas, para a consecução de transformações sociais (GOMES, 2008).

Assim sendo, compreender as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem dos docentes da EsPCEEx e, a partir dessas, discutir as concepções de ensino/aprendizagem subjacentes à proposta de

ensino por competências, debatendo e traçando caminhos sobre como efetivar tal proposta, no âmbito da Educação Sociocomunitária, parece-nos uma possibilidade.

Considera-se que são importantes, nessa perspectiva, também investigar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho educativo e uma prática pedagógica que coloque a EsPCEEx em uma posição de organização aprendente; envolver os professores da escola em uma reflexão sobre as próprias práticas e modos de conceber a educação; especialmente, discutir a polarização do ensino centrado no aluno, ao invés daquele centrado no professor.

Quando falamos em educação centrada no professor, falamos de educação na concepção “bancária”, como tratado por Paulo Freire, pelo qual se concebe a educação como o ato de depositar, de transferir, neutramente, valores e conhecimentos. Quando falamos em educação centrada no aluno reportamo-nos à concepção sócio-histórico-cultural, como proposta pela Psicologia Russa desenvolvida por Vygotsky e colaboradores, com foco para a transformação social, por meio da construção do conhecimento. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996).

Essa mudança de paradigma de ensino é uma evolução na maneira de pensar a educação, sendo alternativa de um modelo que migra de uma concepção da aprendizagem organizada sobre conteúdos disciplinares para uma educação que visa à formação para o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades do aluno para melhor lidar com os desafios e possibilidades da vida cotidiana.

Duarte (2002) concebe a teoria da atividade, na qual a perspectiva da escola russa de psicologia se baseia como uma abordagem em potencial para as pesquisas em educação; na verdade, um referencial teórico-metodológico de caráter multidisciplinar nas ciências humanas. A teoria da atividade, originária dos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria, dentre outros teóricos, como Galperín, Talizina e Rubstein, está fundamentada na filosofia marxista, apresentando o caráter culturalmente mediatizado, no desenvolvimento da mente e de seus processos psicológicos superiores. Critica o estudo fragmentado da mente e usa como unidade de análise a atividade e a ação. A teoria da atividade estuda a atividade humana e a maneira como o indivíduo se põe no mundo.

Na atividade e na ação há um sentido de coletivo, pois nenhum agir humano transcorre isoladamente, e orientado para um objeto, mediado pelos motivos que fazem a ponte entre o indivíduo e a estrutura social.

A teoria da atividade parte de uma concepção de ensino desenvolvimentista, percebe-se a importância da metacognição – que etimologicamente significa “o que está para além da cognição”, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer – que faz com que o conhecimento se torne consciente, por meio de análises e julgamentos do sujeito quanto aos caminhos que serviram para a construção do conhecimento. Destaca, como objetivo do processo de ensino-aprendizagem, ensinar as competências e as habilidades de aprender por si mesmo, que tem na reflexão a base para o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, relacionados com um conteúdo, o qual, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da vida.

O ensino por competências, nesse sentido, aponta para a teoria da atividade, pois coloca em destaque o aprender de maneira significativa, atribuindo sentido ao que se aprende.

Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 10).

A noção de competência permite colocar, de forma mais consistente, a questão da aprendizagem e do saber que nos faz agir e de que forma aprendemos e como conseguimos reinvestir o aprendido em novas situações, ou seja, como transferimos ou mobilizamos conhecimentos para diversas situações da vida (PERRENOUD *et al.*, 2002).

Le Boterf (1994 *apud* DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 56), “[...] propõe que a competência seja concebida como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. A competência pertence à ordem da mobilização de recursos, como conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores etc.

Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como: ‘Isto não é da minha competência’ (MACHADO, 2002, p. 143).

Machado (2002, p. 145) ainda nos diz que:

Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Existe outra característica importante do conhecimento, que está relacionada às ideias de competências e mobilização de saberes, vinculada diretamente com as experiências pessoais, que é a dimensão tácita do conhecimento, ou seja, aquilo que está implícito no conhecimento e que não se consegue traduzir em palavras, ou tornar explícito de alguma forma.

E qual seria então a tarefa do professor nessa visão de ensino por competências?

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, componentes (MACHADO, 2002, p. 154).

Para Baudouin (*apud* DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 154):

Os trabalhos sobre competências são indissociáveis de um confronto com a questão da atividade: totalidade operatória, ajustada à ação, que identifica uma tarefa-problema, confrontando um conjunto de situações e permitindo uma resolução por meio de ações eficazes, dramáticas, estimulantes etc.

Dentro desse pensamento, voltamos à teoria da atividade, a qual preconiza que toda atividade humana possui um motivo e se apresenta sempre na coletividade, a qual passa a ser construída por um conjunto de ações individuais e mediatizadas, articulando-se como unidade constitutiva da atividade como um todo. Analisando Duarte (2002), entendemos que a ação é o componente básico da atividade, que é um sistema complexo, e tem como elemento de seu conteúdo as funções psicológicas. Na teoria da atividade, os elementos que compõem a ação humana são: atividade, ações e operações, que não devem ser estudados em separado. Necessário se faz levar em consideração as relações internas que caracterizam os elementos

constitutivos da atividade e também as relações entre eles, que podem trazer transformações surgidas durante o desenvolvimento da atividade.

Na teoria da atividade, o principal objetivo do ensino é trabalhar as competências e habilidades de aprender por si mesmo, daí a importância da metacognição. Desenvolver o pensamento teórico passa pelo “pensar sobre a própria aprendizagem” e sobre o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento. A formação das competências desenvolvidas para “o pensar” exige uma estrutura da atividade de aprendizagem que integra os motivos orientados para objetos, ações e operações. Os conceitos, elementos constituidores do processo de construção do conhecimento, são definidos como sendo a ideia de algo que pode ser reformulado para chegar o mais próximo possível do real, o que se identifica com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), conforme proposto por Vygotsky, constituída pela mediação interpessoal entre os saberes e as especificidades cognitivas dos sujeitos, envolvidos em situação de aprendizagem, em atividade. A mediação faz uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos externos e internos e tem sua motivação intrinsecamente relacionada com o contexto de vida desses sujeitos.

Assim, compreende-se que os conhecimentos não são saberes cristalizados acumulados, verdades únicas e absolutas. Apresentam-se como capacidade de pensar e atuar com conceitos; formas do pensamento, procedimentos mentais pelos quais o sujeito lida com o mundo. Schemes (2008) afirma que o professor, como mediador, deve levar seus alunos a construir e elaborar a ideia do objeto e formular o conceito. Ressalta ainda que a função social da escola é oportunizar a apropriação e a elaboração de conceitos científicos como meio de exercício da cidadania e que devem ser levados em consideração o contexto das relações sociais, o sujeito com a natureza e com o universo social. Entende-se aqui que é por meio da educação que o sujeito atuará na consecução da transformação social.

A construção do conhecimento é um processo que ocorre única e exclusivamente no sujeito e nos sujeitos em relação. O professor é o mediador que leva seus alunos a construir e elaborar a ideia do objeto e a formular o conceito por meio da palavra e pela materialidade dos símbolos e signos. O conceito é uma representação, uma ideia, que necessita de assuntos específicos, relacionados ao conhecimento teórico, que se incrementa pelas informações e podem ajudar o aluno na construção de outras representações (SCHEMES, 2008). As representações (conceito/conteúdos) são sempre construídas e o professor tem um papel importante na

construção pessoal das representações de seus alunos. O conceito nunca deve ser ensinado, e sim provocado, isto é, o professor deve provocar seus alunos, levando-os a comparar, discutir e estabelecer relações para chegar à construção de um conceito. É um processo de constante movimento, que leva para o “aprender” conceitos. A atividade de ensino/aprendizagem segue esse caminho.

À medida que se estuda a teoria da atividade, percebe-se que toda ação humana é fundamentada em uma concepção de mundo; nesse caso, uma concepção sócio-histórico-cultural, que está direcionada para a ação/interação dos sujeitos em seus contextos de existência, por meio da construção do conhecimento. A teoria da atividade está relacionada ao agir humano no mundo, o qual configura a consciência, e é por meio dela que se transforma a sociedade.

O trabalho docente, dentro da perspectiva do ensino por competências, embasado na teoria da atividade, traz as metodologias ativas como ferramentas importantes nesse processo, dentro da concepção de aprendizagem sócio-histórico-cultural. Aqui, o professor tem o papel de mediador, que ajuda a organizar e pensar as atividades direcionadas à aprendizagem, por meio de construção e elaboração da ideia do objeto e formulação de conceitos. Quanto mais rica a mediação, melhor acontece a aprendizagem e a construção de conhecimentos. As metodologias ativas só podem ser entendidas como proposta de ação didática e metodológica, dentro do contexto da teoria da atividade.

Os alunos aprendem melhor quando se engajam com o conteúdo do ensino e com seu próprio processo de aprendizagem. Apesar dessa afirmativa, o ensino continua com modelos didáticos tradicionais, nos quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor, como denomina Paulo Freire em seu conceito de “Educação Bancária”. Não se aprende “recebendo” informações nem fazendo uso exclusivo da memória. Aprender exige construção ativa de significados próprios e particulares em relação às informações e conhecimentos tratados. Entende-se a aprendizagem de maneira construtiva, na qual o aprendiz reflete e toma consciência do próprio processo de aprender, fazendo uso da meta-aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja efetivamente ativa, é preciso que o estudante se coloque em ação direta com seu processo de aprender, por meio de leituras, escritas, discussões e engajamento com a resolução de problemas, fazendo uso de reflexão e integrando conhecimentos.

As metodologias ativas, suportadas pela teoria da atividade:

[...] se referem, em seus fundamentos, à atividade humana em si, que-fazer indissociável da intencionalidade dos sujeitos ao se projetar no mundo e, dessa forma, imbricado às suas possibilidades de desenvolvimento (BISSOTO, 2012a).

Bissoto (2012b) nos coloca ainda que tais metodologias levam o sujeito a engajar-se diretamente em seu processo de aprendizagem e que esse processo é de natureza sociocultural, pois os sujeitos o compartilham e colaboram uns com os outros, tentando fazer sentido do seu agir na realidade em que vivem. Isso faz com que os sujeitos estejam diretamente envolvidos na reflexão, no autoconhecimento e no desenvolvimento de um sentido de agência – sentido este que leva o sujeito a perceber-se como responsável por suas ações, por seu estar no mundo.

O conhecimento trabalhado com essas metodologias se justifica como um processo ativo por natureza, no qual predominam o contexto material e social do sujeito. Duarte (2002) concebe as metodologias ativas como meios que utilizam métodos de ensino mais formativos e menos informativos, com participação efetiva do aluno. Ocorre uma aprendizagem mais profunda, significativa e duradoura, o que facilita a transposição dessa aprendizagem para outros contextos da vida.

Tais metodologias desempenham um importante papel no processo de formação das competências. O ensino por competências passa por adaptação de programas curriculares, subordinando os conteúdos às competências, que levam a um saber complexo e integrador, supondo o conhecimento como compreensão e capacidade de aplicação na resolução de problemas reais. Passa-se de uma concepção puramente cognitivista de aprendizagem para a concepção construtivista.

Vinculações com a Educação Sociocomunitária: caminho para a formação docente?

É importante, nesse momento, compreender o que vem a ser Educação Sociocomunitária, para melhor compreender como essa pode ser uma via para a formação docente, aqui buscada.

A Educação Sociocomunitária surgiu:

[...] do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil – de

religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico (GOMES, 2008).

A Educação Salesiana tem Dom Bosco como fundador. O jovem Padre João Bosco, em 1841, instituiu, em Turim, um ambiente chamado Oratório Festivo, que tinha como objetivo reunir meninos abandonados, órfãos, jovens operários de construção, geralmente analfabetos, oriundos dos campos, para colaborar com seu processo educativo, promovendo situações sociais construtivas, alfabetizá-los, dar-lhes catecismo e convidá-los a participar da Missa Dominical. Eram bastante carentes em educação básica, no sentido amplo da palavra. Essa ação do jovem padre foi o começo de seu trabalho como “educador social” (ISAÚ, 2007). Gomes (2008) afirma que a Educação Sociocomunitária é um processo educacional, marcado por intervenções educativas que articulam a comunidade para transformações sociais. Isaú (2007) procura definir educação comunitária e educação social, para chegar ao conceito de Educação Sociocomunitária.

Por educação comunitária em princípio, seria a educação realizada numa comunidade para viver em comunidade e realizar-se com a participação desta e para o desenvolvimento desta sem descuidar a realização da própria pessoa humana. [...] Já a *educação social* realiza-se na sociedade, para o desenvolvimento da sociedade, ampliando o âmbito da educação comunitária, pois entendemos que a sociedade é a integração das comunidades em um organismo mais vasto, o “mundo social”, ou “superorganismo”. [...] Em ambos casos a educação individual só se concebe integrada nas duas estruturas, para a própria realização individual. Por isso chamamos de *educação sócio-comunitária* (ISAÚ, 2007). [grifos nossos].

Pode-se dizer que a Educação Sociocomunitária é a utilização de processos educativos, pela comunidade, de maneira intencional, com foco na transformação social.

Para Gomes (2008), o trabalho da Educação Sociocomunitária não objetiva a resolução de todos os problemas sociais e educativos, mas é visto como busca das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provocam, intencionalmente, as transformações sociais necessárias àquela comunidade.

Nessa perspectiva, a educação é um caminho para a mobilização social e para o bom desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. A escola, como instituição social, serve de caminho para a transformação social, partindo do pressuposto que a tomada de consciência de sua prática pedagógica e a capacidade de identificar seus pressupostos são fundamentais para realização de mudanças, de transformação da realidade (OLIVEIRA, 2010).

A escola, como espaço de educação, deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que proporcionem ao aluno sua inserção na sociedade, com participação ativa em todos os âmbitos. Logo, para que haja uma efetiva transformação social, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente, o que passa, necessariamente, por uma postura ética do docente e da sua formação. Freire (1996, p. 17) nos fala de uma rigorosa ética universal do ser humano.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adulto, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Para Freire (1996), a questão da formação docente ligada à reflexão sobre a prática educativa e crítica se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode virar verbalismo, e a prática, ativismo. Porém, quando se tem uma práxis educativa, como a aqui esboçada, temos uma ação criadora e modificadora da realidade.

Considerações finais

Podemos concluir dizendo que uma proposta de formação docente que favoreça a autonomia cognitiva dos educandos e uma prática educativa e social transformadora encontram nas metodologias ativas/teoria da atividade e no ensino por competências um importante aporte.

Argumenta-se que conhecer as concepções de ensino dos docentes da EsPCEX e, a partir desse conhecimento, elaborar estratégias de formação participativas, ou seja, que não anulem os sujeitos de forma impositiva, mas permitam aos docentes a troca de significados, de concepções e de compreensão e apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino por

competências, impulsionando que os professores passem a refletir mais sobre sua prática, é importante.

Espera-se que, a partir de comportamentos e atitudes pedagógicas diferenciadas, os discentes se tornem mais autônomos quanto à construção de seu próprio conhecimento, tornando-se mais ativos, críticos e criativos. Acredita-se que essa nova metodologia de ensino proposta, inicialmente na EsPCEEx, melhor preparará os futuros oficiais do EB para o exercício dos cargos e funções que desempenharão ao longo de suas carreiras, com uma visão prospectiva de sua ação social, que antecipa a complexidade das missões que fazem parte do cotidiano do profissional militar.

Recebido em: 5/09/2012

Aprovado em: 7/11/2012

Notas

1. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduada em Educação Pré-escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Psicopedagogia pela UFC e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente trabalha como pedagoga da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). E-mail: anaclaudiarb@yahoo.com.br

Referências

BISSOTO, Maria Luísa. As metodologias ativas e suas correlações com os processos cognitivos humanos: implicações para o ensino de adultos. In: ENCONTRO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO MILITAR (EPEMM), 9, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: EPEMM, 2012a.

_____. **Paradigmas metodológicos para a educação superior.** UNISAL, Americana, 1-15 mar. 2012b. 10 p. [Nota de aula].

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Orgs.). **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 232 p.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 229-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9646/8881>. Acesso em: 28 jun. 2012.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Programa “O profissional militar no século XXI”. **Implantação da educação por competências na formação de oficiais da linha de ensino bélica**. Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 out. 2012.

ISAÚ, Manoel. Da educação social à educação sócio comunitária e os salesianos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 2-24, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art01_26.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

LERNER, Delia et al. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. 176 p.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-156

OLIVEIRA, Angela Francisca Mendes de. Educação como transformação da sociedade. **Cultura de Traveseiro**, Porto Alegre, 9 dez. 2010. Disponível em: <<http://culturadetraveseiro.blogspot.com.br/2010/12/educacao-como-transformacao-da.html>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

SCHEMES, Jorge. Elaboração de conceitos. **A teoria da atividade e a elaboração de conceitos**. Joinville, 8 maio 2007. Disponível em: <<http://jorgeschemes.blogspot.com.br/2007/05/elaborao-de-conceitos.html>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

Práxis sociocomunitária em seu arcabouço salesiano

RODRIGO TARCHA AMARAL DE SOUZA¹

Resumo

No presente artigo realiza-se uma aproximação da atual prática sociocomunitária com os conceitos e elementos educativos salesianos. São demonstradas ainda, em uma gama de conceitos em ciências da educação, a articulação e a contribuição da Educação Sociocomunitária salesiana como meio interventor social em uma perspectiva de mobilização, politização e emancipação transformadora.

Palavras-chave: Educação Sociocomunitária; Educação Salesiana; politização; emancipação.

Abstract

In this paper we make an approximation of the current Socio practice with the concepts and Salesian educational elements. They are also presented in a range of concepts in Science Education, and the joint contribution of education as a means socio-communitarian Salesian education as intervener mean in a perspective of social mobilization, politicization and empowerment sector.

Keywords: Socio-communitarian Education; Salesian Education; politization; emancipation.

Resumen

En este artículo se hace una aproximación a la práctica actual Socio con los conceptos y elementos educativos salesianos. También se muestran en una serie de conceptos en Ciencias de la Educación, y la contribución conjunta de la educación como un medio interventor Socio salesiano desde una perspectiva de la movilización social, la politización y la potenciación del sector.

Palabras clave: Socio Educación; Educación Salesiana; politización; emancipación.

Introdução

A sociedade do conhecimento é, a cada dia, transfigurada em complexidade. Imersa de forma subjacente e tácita nessa complexidade, a Educação Sociocomunitária surge como meio possível de corroboração à sociedade e ao sistema de ensino regular – formal, frente às lacunas e precariedade de formação humana a uma parcela da sociedade civil.

Ancorada em um arcabouço salesiano², a Educação Sociocomunitária remonta ao proceder educativo da pessoa/*persona* Dom Bosco, em que conhecimento e saber pelo aprender são indissociáveis aos valores antropológicos humanos.

Tratam-se de conceitos que neste texto são trabalhados em uma complementariedade, por meio de pontos comuns: Dom Bosco, interventor, social/comunitário. No entanto, se o conceito “sociocomunitário” recebe análise desvinculada de seu arcabouço salesiano, consequentemente se vê na condição de contraponto de modelos econômicos, sobretudo o neoliberal.

O proposto artigo desdobra-se na tentativa de dirimir eventuais dicotomias presentes ao tema da Educação Sociocomunitária, favorecendo a perspectiva da mobilização política/social/educacional, arquitetando um novo cidadão.

Sistematicamente, o artigo perpassa, em um primeiro momento, pela descrição de elementos da Educação Salesiana, seguida da conceitualização das formas aplicativas de educação no terceiro setor. Posteriormente, é abordado o aspecto politizador da ação sociocomunitária. Por fim, o amálgama da práxis sociocomunitária aos elementos salesianos.

Educação Salesiana, uma atualização

A Educação Salesiana, termo e nomenclatura de procedimentos educativos, remete-se, em um primeiro momento, à pessoa/*persona* Dom Bosco, tendo presente sua experiência na condição de educador de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Como nos afirma Rodríguez (2000, p. 132-133):

[...] a primeira dimensão da proteção tutelar de Dom Bosco para seus meninos foi “a criação de um ambiente educativo rico de humanidade, de alegria e de esforço, que é já por si

mesmo veículo e expressão de valores e de propostas”. Era óbvio para Dom Bosco que não bastava tirá-los das circunstâncias em que se achavam. Havia de colocá-los em outra dimensão que lhes pusesse em evidência ante os olhos dos meninos o que sua situação afogava.

Em um segundo momento, a Educação Salesiana se consolida na articulação e na interação de elementos conceituais de ciências da educação, como autonomia, cognição, criticidade, autocríticidade, emancipação (ALARCÃO, 2011), além dos pilares da educação: ser, fazer, aprender e conviver (DELORS *et al.*, 2010) com a ampliada compreensão dos procedimentos educativos salesianos no transcorrer das últimas décadas, quando surgiram documentos e livros de análise histórica salesiana de alto nível crítico e, por isso, fidedignos.

A fim de respaldar essas informações, Braido (2008, p. 679) afirma:

Assistemática e cheia de potencialidades ilimitadas, a experiência pedagógica do sistema preventivo proposto por Dom Bosco oferece critérios seguros de método para permanente inovação, da qual se escreveu com autoridade em anos recentes a propósito de ‘nova evangelização’, ‘nova educação’, ‘novo sistema preventivo’. Este é realmente ‘sistema aberto’.

É neste sentido que a Educação Salesiana transcende a barreira da ação pontual no âmbito de modalidades educativas e suas finalidades para a cooperação e a amálgama dessas mesmas modalidades educativas em uma perspectiva de processo de ensino e aprendizagem, que permita e/ou facilite ao discente, ou quem se pautar pela Educação Salesiana, elementos de teor crítico/emancipatório a uma adequada e possível melhor vivência em sociedade (HABERMAS, 1996). Em Dom Bosco, compreendemos o mote “Bom Cristão e honesto cidadão” (BRAIDO, 2004).

Ainda nesse afinamento dos termos honestidade, bondade, cidadania e cristandade, Villanueva (2012) nos ilumina:

Devemos proceder na direção de uma reafirmação atual da “escolha sócio-política-educativa” de Dom Bosco. Isso não significa promover um ativismo ideológico, vinculado a escolhas políticas partidárias particulares, mas formar para uma sensibilidade social e política, o que conduz, de todo modo, a investir a própria vida para o bem da comunidade social, empenhando a vida como missão, com uma

referência constante aos inalienáveis valores humanos e cristãos. Dito em outros termos, a reconsideração da qualidade social da educação deveria incentivar a criação de experiências explícitas de empenho social e no sentido mais amplo [tradução nossa]³.

A partir de exemplos concretos, pensemos que as estratégias educativas utilizadas por Dom Bosco, segundo as condições de seu período histórico, eram simples e bucólicas, no entanto suficientes e precisas ao chamado “espírito de família” (PERINI, 2012).

O que entendemos como quebra de rotina ou flexibilidade do trabalho para possibilitar melhores condições físicas e psicológicas em um quadro de disposição e humor por mais eficácia no estudo e no trabalho, Dom Bosco, em sua época, ainda que sem clareza conceitual atual, utilizou-se dos recursos dos passeios. O tradicional passeio de outono.

Durante o outono, Dom Bosco costumava levar os seus jovens a passeio. Eram longas excursões, geralmente a pé, em que se aproveitava também para divertir o povo das aldeias ou cidades onde se hospedavam, com espetáculos do teatro educativo ou academias literomusicais. Dom Bosco aproveitava para evangelizar aquelas populações (FERREIRA, 2008, p. 70).

Sabe-se que Dom Bosco costumava publicar escritos/folhetos de esclarecimento religioso à população, as chamadas “leituras católicas”, uma espécie de propagação religiosa. Hoje, estamos envoltos pelo mundo da comunicação; neste âmbito transversal do ensino regular formal, a Educação Salesiana também se propaga por centros audiovisuais, emissoras televisivas, rádios, redes sociais, páginas *web*, editoras e tantos outros veículos de comunicação. Ainda que o uso da tecnologia midiática como eficácia ao foco de aprendizagem seja um assunto candente, é inegável a presença desta como ferramenta educacional, desde outros tempos.

A atualização da Educação Salesiana, não somente por instrumentos tecnológicos midiáticos, mas também pela ressignificação dos elementos educativos privilegiados por Dom Bosco, como respeito, ética, ambiente educativo, trabalho em rede, solidariedade, competência etc., proporciona um maior diálogo com a heterogeneidade de realidades apresentadas, como cultura de valores existenciais, conceitos e alinhamentos educacionais e aspectos sociais em sua gama de vieses, seja de classe social, grupos identitários etc. (RSE, 2008).

Práxis social em seus nuances terminológicos e aplicativos

No primeiro tópico, torna-se evidente a tentativa de oferecer elementos educativos que proporcionem integralidade, entendida a partir do trabalho formativo das diversas dimensões: humana, moral, sexual, espiritual, social, psíquica-motora etc., em uma perspectiva antropológica de alteridade e não somente pragmática no processo educacional, seja estatal ou privado. Somados a esse quadro, temos, nos últimos anos, especificamente a partir da década de 1990, no Brasil, a eclosão e o enveredamento à proposta neoliberal, a chamada terceira via, ou melhor dizendo, o terceiro setor.

Martins e Groppo (2010, p. 123) elucidam quanto à terceira via que:

[...] há de se considerar que ela aqui se apresenta como um novo setor social ou, para utilizar um termo de modo, como ‘terceiro setor’, o ‘primeiro setor’ seria o público (Estado), o ‘segundo setor’, o privado (Mercado).

Martins e Groppo (2010, p. 124-125) ainda salientam:

[...] a pretensa ‘sociedade civil’ como ‘terceiro setor’, seria formada por organizações sociais – institucionalizadas ou não – e mesmo por indivíduos que voluntariamente (uma palavra muito significativa à sociedade civil contemporânea e, como não poderia deixar de ser, às propostas da ‘terceira via’) se organizam para produzir bens e serviços de acordo com os problemas empíricos localizados. Aquilo que se entende por ‘sociedade civil’ costuma estabelecer parcerias com o Estado e/ou com empresas privadas, segue suas agendas ou mesmo depende cada vez mais de seus recursos.

Passando ao campo educacional, a perspectiva do terceiro setor, imersa no panorama do modelo econômico neoliberal, pode aparentemente soar como um mecanismo substitutivo, ou mesmo adaptativo, à estrutura do ensino regular. Há, no entanto, profundas particularidades em cada termo e prática nesse âmbito educativo global, a exemplo da Educação Não Formal e pedagogia social, compreendidos como insurgentes, mas que, na realidade, apresentam-se como uma complementação educacional profícua na medida em que favorecem o processo de ensino e aprendizagem em uma concepção de integralidade. Dessa forma,

precisam-se comentar, panoramicamente, as nomenclaturas em evidência como recorte educacional.

A primeira nomenclatura trata-se da modalidade educativa não formal. Sua compreensão provém, inicialmente, de outros países, que, desde a década de 1960, realizam reflexões a rigor em relação a tal modalidade. Esta se configura pela negação do ensino formal e também por prover o que faltava em âmbito educativo. Atualmente, após um amadurecimento do termo não formal, este tem sido compreendido por estabelecer seu eixo educativo como práxis. Trata-se de uma prática educativa não regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura (TRILLA, 2003).

Segundo Garcia, (2007, p. 32):

[...] a educação não formal no Brasil, se constitui dialogicamente com ações da filantropia, assistência social, da educação popular, dos movimentos sociais e movimentos culturais, de atividades recreativas, de arte-educação, da educação para o trabalho, das ações voltadas para recreação e utilização do tempo livre e, mais recentemente, já participando com características próprias, das ações vinculadas ao 'terceiro setor' e ao voluntariado, da filantropia empresarial e da educação social.

Quanto à pedagogia social, segunda nomenclatura de recorte educacional, vincula-se a educação social a uma parcela da sociedade. O termo social se une ao termo pedagogia, tornando-se um objeto de estudo específico, bem como uma área mediadora de estratégias, que corroborem o fazer e o construir social.

Com um olhar histórico e conceitual neste artigo, tenhamos presente a ascensão que a pedagogia social vem atingindo no cenário acadêmico, justamente por seu destaque como meio de intervenção social, conforme nos diz Machado, (2008, p. 112):

No Brasil, a marcada ênfase assistencialista do início das intervenções cede espaço a reivindicações por delineamento de políticas sociais públicas para os setores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas.

A terceira nomenclatura trata da Educação Sociocomunitária. Esse recorte educacional trabalha a perspectiva comunitária de cunho social

e tem suas raízes pautadas em Dom Bosco, por sua história e forma de intervenção educativa. Nesse sentido, reportamo-nos a Gomes (2008, p. 52-53):

A proposta da investigação em educação sociocomunitária surgiu do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil de religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico.

Com raízes históricas salesianas, precisamente na prática interventora social e comunitária de Dom Bosco, a práxis sociocomunitária como meio de práxis educativa trabalha na mescla de atributos legislativos, sociais/educativos e carismáticos das faculdades inerentes e orientações da pessoa/persona do fundador (Dom Bosco), com suas qualidades beneméritas de intervenção, alertando para os riscos e desvirtuamento de possíveis práticas que não levam à emancipação transformadora da pessoa.

Politização, uma possibilidade

A intervenção na/pela Educação Sociocomunitária, como mencionado anteriormente, é uma “ferramenta” para uso. Como toda ferramenta, em muitos momentos não é bem utilizada, ao ponto de comprometer o almejado êxito do trabalho.

Tenhamos presente a clássica situação de distorção de sentido quando alguma organização não governamental é cooptada pelo segundo setor, o empresariado, mercantilizando a solidariedade e a benevolência com o discurso da responsabilidade social (GROPPO, 2007) São atos generosos, que se materializam em abatimento e isenção de imposto de renda, com o título de filantrópico. A lógica nesse processo não é equívoca ou errônea, já que o problema consiste no discurso da qualidade de formação e capacitação oferecidas à sociedade civil, o que leva muitos adolescentes e jovens a acreditar que são capazes e unicamente responsáveis pelo sucesso ou insucesso profissional, como de vida, quando, na verdade, existe um mercado cooptado a públicos determinados, que, conseqüente e obviamente, não são os jovens assistidos em projetos de filantropia.

Como nos sinaliza Martins (2007, p. 122):

A focalização da intervenção torna-se de tal ordem que o resultado alcançado na ‘práxis comunitária’ não resulta em qualquer ameaça à sobrevida do modo de vida social – pelo contrário, adequa-se tão providencialmente à lógica de funcionamento que se transforma em sua válvula de escape, retroalimentando-o. [...] a tal ponto de ser incorporado à dinâmica do capitalismo como um de seus elementos revitalizadores.

Podemos e devemos nos perguntar se uma politização é possível, ou talvez, seja mais adequado mencionar a urgência de uma repolitização, considerando a passiva cidadania e a letárgica mobilização política, que se vê e se sente enraizadas, culturalmente. Demonstrado por Martins, o augusto projeto sociocomunitário, haja vista sua corroboração como ferramenta de emancipação transformadora, vê-se deflagrado.

Constatar circunstâncias calamitosas pode ser tido como decepcionante como também plataforma de mudança, momento de conglomerar disposição à mobilização em campo político educacional e social, por meio de intervenções como a sociocomunitária, que consiste no amálgama do aspecto social com o comunitário e, no caso deste texto, de arcabouço salesiano (GOMES, 2008).

Neste aspecto de critérios e características elementares para mobilização, Casares Arrangoiz (2001, p. 100) é enfático:

No humano, cada membro de uma organização requer saber trabalhar em equipe, ter iniciativa e criatividade, tomar a liderança de sua equipe de trabalho, conhecer técnicas de análise de problemas e tomada de decisões, gerenciar conflitos e possuir um bom nível de relações humanas [tradução nossa]⁴.

Cada pessoa, membro da sociedade, pode utilizar essa visão como ponto de partida à mobilização política. “[...] a luta pela participação de todos em condições de igualdade é educativa e propicia a seus participantes uma ascensão de suas consciências” (MARTINS, 2000, p. 48).

Um meio de participação ativa e consciente que está em evidência é o voluntariado, que ganhou destaque nos últimos anos no terceiro setor, de ordem neoliberal, tanto pelo ato magnânimo de generosidade de cada pessoa ou mesmo pelos programas de voluntariado, cooptados pelo segundo setor. Quando cooptado, o programa de voluntariado apresenta-se

como desserviço, marginaliza e desacredita o ato benemérito de ser voluntário em seu sentido genuíno (WESLEY, 2002).

Para a consecução de seus ideais, ‘a práxis comunitária’ do ‘terceiro setor’ tem se traduzido, em muitos casos, em educação para o trabalho. Várias organizações estão desenvolvendo ações, por si ou mesmo em parceria com a comunidade, com empresas ou com o Estado – e aqui há muitas escolas envolvidas –, cujo objetivo é treinar os indivíduos para o trabalho, mormente o de tipo ‘flexível’, que é hoje a sua forma hegemônica (MARTINS, 2007, p. 124).

É nesse sentido que a soma da perspectiva do consumo e assistencialismo hegemonomizam a solidariedade, revestida e perfilada de voluntariado mercadológico. Todavia, se a intenção e aplicação da ação voluntária apresentar-se e configurar-se como mobilizadora e politizadora de cidadania ativa e participativa, tornam-se benéficas socialmente e não mais reprodutora de *status quo*.

Práxis sociocomunitária salesiana

Em tópicos anteriores, já foi mencionado sobre o ponto germinal da práxis sociocomunitária salesiana em seu tempo e lugar histórico. A ação sociocomunitária pode ter a vertente de âmbito institucional e carismático em uma gama de possibilidades interventivas no campo educacional/social como também ser de âmbito não institucional, em um alinhamento tênue com a Educação Não Formal (GOMES, 2008).

A ênfase na identidade salesiana pelo seu modo de educar traz à atualidade a riqueza de procedimentos educativos com os quais Dom Bosco soube articular de forma profícua, sendo estes a razão, a religião e a *amorevolezza*, palavra de idioma italiano que, em uma aproximação literal, consiste em amar e demonstrar, viver empaticamente, viver um processo caritativo.

Esses procedimentos educativos eram e são articulados em um quadro modal: o sociocomunitário. Seria anacrônico afirmar essa terminologia para com o período histórico de Dom Bosco; contudo, é importante mencionar essa aproximação conceitual atual com a prática vivenciada, historicamente, justamente porque as ações interventoras de Dom Bosco, hoje, também compreendidas conceitualmente como

sociocomunitária, oferecem resistência ao alinhamento neoliberal ainda vigente na sociedade global.

Um exemplo de intervenção social/educativo que em Dom Bosco tem um matiz religioso/espiritual é relatado por Ferreira (2008, p. 49):

Repetiam no meu coração essas expressões, e eis que um certo Pancrácio Soave me vem dizer que havia um tal de Pinardi que tinha um lugar para me alugar, muito adequado ao meu escopo. Fui imediatamente; era uma cocheira. Conversamos, colocamo-nos de acordo sobre o preço do aluguel, sobre o modo de transformar aquele local em forma de capela, foi coisa de poucos minutos. Corri precipitadamente para os meus filhos, reuni-os e naquele ímpeto de alegria pus-me a gritar: coragem, filhos, temos um Oratório. Teremos uma Igreja, uma Sacristia, lugar para a aula e para a recreação.

O espaço/ambiente encontrado, a cocheira, segundo o relato, era utilizada para finalidades recreativas, religiosas e educacionais, nos moldes do Oratório⁵. Compreendemos, assim, que a intervenção/ação de Dom Bosco não se configura apenas como ruptura de um sistema social em termos de classes sociais, regimentos, doutrinas, e sim no modo de educar das pessoas, partindo da premissa da falta, escassez de atributos elementares à dignidade, sendo estas condições de trabalho, estudo, moradia, alimentação etc.

Obviamente, o aspecto “ruptura” não é menos importante. Em Habermas (1996), torna-se evidente a necessidade de um engajamento dos indivíduos no processo argumentativo e construtivo relacional para que haja realmente a emancipação. Nesse sentido, a ação interventora de Dom Bosco de viés social e comunitária, somada ao engajamento de cada indivíduo, protagonista ou destinatário, cada qual em sua medida e ponto de atuação na ação interventora, proporciona a válida e necessária emancipação transformadora.

Sabemos que as causas para os problemas sociais do modelo hegemônico capitalista são diversas em cada época, e incluem-se nesse discurso o tempo e o lugar histórico de Dom Bosco, sendo a Itália do século XIX, em sua incipiente industrialização. É nesse sentido que Groppo (2007, p. 140) menciona:

A lógica sociocomunitária na educação está corroída pela integração sistêmica. Tanto quanto noutras esferas da vida social, as qualidades humanas cultivadas ou per-

mitidas por estas lógicas sociocomunitárias presentes na educação podem ir longe demais, num mundo dominado pela lógica sistêmica.

A referida “integração sistêmica” mencionada por Groppo consiste na cooptação de valores e princípios tradicionais da sociedade pela lógica financeira econômica e do poder político. A corrosão desses valores e princípios tradicionais, ainda que, em uma perspectiva simbólica (por exemplo, a substituição do momento de almoço com a família reunida, no dia de domingo, pelo almoço com o sozinho vendo televisão sentado no sofá ou mesmo alimentar-se em *fast-food*, na companhia dos amigos), pode vir a gerar uma dicotomia na capacidade de compreensão do próprio ser humano, uma possível crise de sentido existencial.

Por isso, querer propiciar e oferecer condições elementares a uma demanda de pessoas desprivilegiadas dessas pode soar como um discurso salvacionista, fruto de uma ingenuidade pautada em otimismo. Todavia, tratando-se da pessoa/*persona* de Dom Bosco, é delicado aplicar essas ideias de forma generalizada e reducionista, pois deve ser considerada na análise de sua pessoa/*persona* a relação com o transcendente, sem contar que sua capacidade intelectual lhe possibilitava ações práticas e precisas, popularmente caracterizando-o como “pé no chão”, pois trabalhou e estudou no/pelo mundo, conversou e tratou com “autoridades” de assuntos pertinentes à educação e de sociedade com/pelas pessoas (BRAIDO, 2008).

A característica de Dom Bosco, que também merece destaque, é sua preocupação para com o outro. Privilegiava o valor de ser pessoa, a relação de alteridade como forma de crescimento humano e educativo. Atento a esse aspecto, Dom Bosco se dispôs a contribuir também pela dimensão da orientação com/para um direcionamento existencial de viés católico.

Leal (2010, p. 51-52) nos ilumina dizendo:

Era básico para a relação pessoal e as condições formativas do ambiente o conhecimento da índole e das situações concretas da pessoa. Igualmente, que se mantivessem vivas na ‘casa do Oratório’ as tradições culturais e religiosas das famílias e das aldeias de proveniência dos jovens, e os valores aprendidos de seus pais.

Conforme Pieri (2000, p. 20), fundamentalmente:

Na orientação têm, de fato, importância fundamental não só os interessados diretos, que são os jovens, mas também os genitores, os professores, os educadores, as instituições educativas, o mundo do trabalho, a realidade social [tradução nossa]⁶.

É claro que não se trata de fazer e realizar tudo como Dom Bosco fazia, pois o sentido de realidade que animava o educador piemontês para com o tempo atual é distinto (FERREIRA, 2008). Atuar segundo as orientações da Igreja Católica e Sociedade Civil do “hoje” é um ato de responsabilidade. O necessário processo de acompanhamento com/para direcionamento existencial de viés católico ocorre não somente pelo diálogo direto, mas também na vida cotidiana, no transcorrer de atividades recreativas, festivas na comunidade educativa, ambientes de relação social, que proporcionem experiências significativas ao ponto de gerar reflexões e autoanálise. Aspectos que, quando compartilhados, podem suscitar um redirecionamento existencial, conscientização e capacidades de mobilização.

Dessa forma, a perspectiva sociocomunitária de arcabouço salesiano utiliza também como ferramenta de intervenção em sua práxis a abordagem do acompanhamento personalizado aos membros pertencentes ao projeto sociocomunitário.

A Educação Salesiana, em sua amplitude, melhor expressa em práxis sociocomunitária como recorte modal em educação, proporciona em sua prática de intervenção condições de conjugar e congregar elementos conceituais de ciências da educação, tendo como exemplo: emancipação, autonomia, aprendizagem, os pilares da educação e tantos outros, com a necessária mobilização de politização e emancipação de consciência.

A práxis sócio-comunitária, em seu arcabouço salesiano nos moldes delineados anteriormente, apresenta-se como uma das possibilidades de resposta à instabilidade e fragilidade humana/social da pessoa. Humana, pois, frente à desarticulação de potencialidades, como intelecto, psicológico-motor, sexualidade, espiritual etc., em várias instâncias da sociedade, a intervenção sociocomunitária, em sua flexibilidade enquanto estrutura, pode adaptar ferramentas à consecução do proposto projeto de ensino e/ou trabalho. Social, entendido que a intervenção sociocomunitária possibilita conscientização ao nível emancipador/transformador e, dependendo do tipo de intervenção realizada, pode ser vista como capacitadora em

competências e habilidades técnico/laboral como meio de subsistência à condição financeira, a partir do trabalho realizado.

Considerações finais

Ciente de que esta pesquisa elucidativa não está esgotada, justamente pela sua gama de possibilidades e lacunas a serem preenchidas, pretendemos, no entanto, a partir do tema proposto “Práxis sociocomunitária em seu arcabouço salesiano”, tecer, a rigor de retrospectiva, alguns elementos que conformam esse arcabouço.

No campo da educação, o significado da nomenclatura salesiana tem relevância significativa a ser manifesta, juntamente com a forma e a maneira de articulação das modalidades educativas do chamado sistema salesiano de educação.

A proposta de atualização da prática dos procedimentos educativos salesianos não é compreendida apenas pelo paradigma tecnológico que vivemos, mas também pela ressignificação e intensificação da prática genuína salesiana, segundo a diversidade dos contextos culturais.

Foram mencionados como plataforma de prática educativa alguns modelos e/ou recortes educacionais, que corroboram a ação educacional, sendo a Educação Não formal, a pedagogia social e, finalmente, a sociocomunitária, termo com o qual este artigo enveredou-se.

A Educação Sociocomunitária é configurada nos argumentos ao longo da pesquisa como forma e uma das possibilidades de politização e de desenvolvimento potencial de criticidade emancipatória.

Amalgamada aos princípios salesianos, a prática sociocomunitária salesiana possibilita, além do restrito e específico de conteúdo e elementos gerais da área de estudo e trabalho, o diferencial da reorientação da existência, pautado e remetido às práticas educativas da pessoa/*persona* Dom Bosco.

Recebido em: 23/07/2012

Aprovado em: 7/10/2012

Notas

1. Mestrando em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. Licenciado em Filosofia pelo UNISAL, unidade de ensino de Lorena. Pós-Graduado (*Lato Sensu*) em Educação (Área de Concentração em

Filosofia e Ensino de Filosofia) pelo Centro Universitário Claretiano de São Paulo. Especialização em Ciências Religiosas na Universidad Mesoamericana, Guatemala. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com

2. A menção feita à palavra “salesiana” remete à compreensão de proceder educativo pautado em critérios e virtudes morais de cunho ético/religioso. Um significado mais genuíno faz menção à pessoa de São Francisco de Sales, pessoa cujas qualidades humanas foram inspiradoras à pessoa de Dom Bosco, ao ponto de que este nomeasse sua fundação de salesianos (AUBRY, 2002).

3. Dovremo procedere nella direzione di una riconferma aggiornata della “scelta socio-politica-educativa” di Don Bosco. Questo non significa promuovere un attivismo ideologico, legato a particolari scelte politiche di partito, ma formare ad una sensibilità sociale e politica, che porta comunque ad investire la propria vita per il bene della comunità sociale, impegnando la vita come missione, con un riferimento costante agli inalienabili valori umani e cristiani. Detto in altri termini, la riconsiderazione della qualità sociale dell’educazione dovrebbe incentivare la creazione di esplicite esperienze di impegno social e nel senso più ampio.

4. En lo humano, cada miembro de una organización requiere saber trabajar en equipo, tener iniciativa y creatividad, tomar el liderazgo de su equipo de trabajo, conocer técnicas de análisis de problemas y toma de decisiones, manejar conflictos y poseer un buen nivel de relaciones humanas.

5. Reunião educativa, de cunho social-religioso, estabelecida por São João Bosco, na Congregação dos salesianos, por ele fundada.

6. Nell’orientamento hanno infatti importanza fondamentale non solo i diretti interessati che sono i giovani, ma anche i genitori, gli insegnanti, gli educatori, le istituzioni educative, il mondo del lavoro, la realtà sociale.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 110 p.

AUBRY, Joseph. **Francisco de Sales: um mestre de espiritualidade**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 2002. 100 p.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004. 375 p.

_____. **Dom Bosco: padre dos jovens no século da liberdade**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008. 2v.

CASARES ARRANGOIZ, David. **Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. 155 p.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 2010. 43 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

FERREIRA, Antônio da Silva. **Não basta amar**: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos. São Paulo: Editora Salesiana, 2008. 128 p.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarelido. **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Editora Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 31-54.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano X, n. 18, p. 43-63, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

GROPPO, Luis Antonio. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. **Serviço social e Sociedade**, São Paulo, ano XXVIII, n. 91, p. 143-162, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996. 221 p.

LEAL, Fernando Peraza. **Dom Bosco e o acompanhamento espiritual dos jovens**. São Paulo: Editora Salesiana, 2010. 170 p.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano X, n. 18, p. 99-122, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sociocomunitária em construção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, Americana: Centro UNISAL, 2010. 154 p.

PERINI, João Carlos. **Dom Bosco e os jogos**: a fascinante pedagogia do santo dos jovens. Brasília: RSB, 2012. 140 p.

PIERI, Severino. **Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale**. Torino, Itália: Editrice Elledici, 2000. 144 p. (Collana Sistema Preventivo: Educare Giovani Secondo Bosco).

REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE) (Org.). **Encontro continental Escola Salesiana na América**. 1. ed. Brasília: CIB – CISBRASIL, 2008. 168 p.

RODRÍGUEZ, Jaime. **Sabedoria do coração**: a assistência salesiana. São Paulo: Editora Salesiana, 2000. 278 p.

TRILLA, Jaume et al. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación, 2003. 280 p.

VILLANUEVA, Pascual Chávez. Testemunhas da radicalidade evangélica. **Atos do Conselho Geral da Sociedade Salesiana de São João Bosco**, Roma, ano XCIII, n. 413, maio/agos. 2012.

WESLEY, Costa de Moraes. Trabalho voluntário na escola pública: serviço ou desserviço à educação? In: MOSTRA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNISAL, 2, 2002, Americana. **Anais...** Americana: UNISAL, 2002.



Relato de Experiência

Educação artística para a pessoa com deficiência numa perspectiva sociocultural: possibilidades para o conhecimento

LAVINIA TEIXEIRA-MACHADO¹

Resumo

O texto aborda uma experiência socioeducativa para o desenvolvimento da pessoa com deficiência por meio da arte. Argumenta-se quanto às potencialidades que o fazer artístico, quer no campo das artes plásticas, quer naquele da dança ou da música, assume para a constituição da subjetividade do deficiente, bem como para o seu processo de desenvolvimento neuropsicomotor e psicossocial. Considera-se que outras iniciativas, no âmbito da educação sociocultural, são necessárias se pretendemos, enquanto sociedade, efetivar seriamente a participação real do deficiente na sociedade.

Palavras-chave: Artes; deficiência; desenvolvimento neuropsicomotor; desenvolvimento psicossocial; subjetividade.

Abstract

The text addresses a socio experience for the development of people with disabilities through art. It is argued that as to the artistic potential, whether in the field of fine arts, whether that's music or dance, takes to the poor constitution of subjectivity, as well as for his/her process of neurodevelopmental and psychosocial. It is considered that other initiatives within the sociocultural education are necessary if we want to, as a society, seriously effecting the real participation of disable people in society.

Keywords: Arts; disabilities; neurodevelopmental; psychosocial development; subjectivity.

Resumen

El texto aborda una experiencia socio para el desarrollo de las personas con discapacidad a través del arte. Se argumenta que en cuanto al potencial artístico,

ya sea en el campo de las bellas artes, si eso es la música o la danza, lleva a la constitución de la subjetividad pobres, así como para su Proceso de desarrollo y psicosociales. Se considera que otras iniciativas en la educación sociocultural son necesarias si se quiere, como sociedad, en serio efectuar la real participación de los pobres en la sociedad.

Palabras clave: Artes; las discapacidades; el desarrollo neurológico; psicológico; la subjetividade.

Introdução

Atualmente, existem no Brasil cerca de 45 milhões de deficientes (IBGE, 2012). A maioria das escolas não está preparada para atender e educar esse público. Diversas são as problemáticas e os estigmas que englobam a educação para pessoas com deficiência, as quais, muitas vezes, são negligenciadas.

Pensar na Educação Não Formal para pessoas com deficiência é um axioma que abrange um universo não muito explorado, visto que as conjecturas sobre quais devam ser os objetivos de se educar os deficientes são muitas e diferenciadas, pois divergem da população “normal” como um todo.

Mas como inserir essas pessoas na sociedade no sentido da proposição da individualidade mediante a alteridade?

Partindo desse questionamento, pode-se propor a inserção social de pessoas com deficiência mediante as artes, visto que estas potencializam a capacidade de trabalhar com os sentimentos, perspectivar acontecimentos por diferentes vieses, assim como elaborar ações mediante sua representação interna do mundo exterior, o que determina a subjetividade humana (FUJITA, 2005; LLINÁS, 2002; SACKS, 2007).

O fazer artístico é uma forma de se potencializar a percepção e o “processamento” do meio externo mediante estímulos teleceptivos, ou seja, estímulos advindos dos sistemas sensoriais, principalmente o visual, o auditivo e o vestibular, que ativam diversas regiões cerebrais (LLINÁS, 2002).

Uma maneira de fomentar a percepção desses estímulos está, assim, nas artes, principalmente nas que envolvem o domínio psicomotor. O uso da dança como meio fomentador da integração do meio interno do sujeito, com o meio externo, enquadra-se nessa perspectiva (FORINASH, 2005).

A dança faz uso da música, e esta, quando adentra nossos ouvidos, tem seus sons convertidos em impulsos elétricos, que percorrem os nervos auditivos até o tálamo, envolvendo o córtex, que, por sua vez, envia

impulsos reativados de volta para o tálamo, criando um circuito reverberante que se intensifica com a continuação da música. No cérebro, o tálamo e o hipotálamo, o cerebelo e os hemisférios cerebrais têm um papel ativo no processamento da torrente das notas e ritmos em estruturas musicais reconhecíveis e dão a essas notas e ritmos um significado mental e emocional (SACKS, 2007).

Atividades como a dança fomentam um dos princípios da aprendizagem psicomotora: o equilíbrio estático e dinâmico corpóreo, de fundamental importância para a orientação espaço-temporal, bem como a percepção do posicionamento ou de um segmento do corpo no espaço (GUIMARÃES; SANTANA; GUIMARÃES, 2006).

A dança necessita da atuação da música e da percepção visual do corpo (percebida no espelho) para que este se movimente de acordo com as solicitações advindas da subjetividade, e, assim, a ação motora ocorre num tempo-espaço predeterminado (CARR; SHEPHERD, 2003; FRONTERA; SILVER; RIZZO JR. 2008; LLINÁS, 2002; RIMMER, 2008).

Assim como a dança, diversas formas artísticas geram emoções e interferem nos processos cognitivos para a elaboração do movimento, mediante a proliferação de engramas sensoriais para o controle motor (KATZ, 2005; LUF^T *et al.*, 2004). Engramas sensoriais significam experiências corporais que são assimiladas e acomodadas corporalmente, permitindo a representação simbólica da corporeidade.

A experiência do Centro Educacional de Terapia Artística

No município de Laranjeiras, no Estado de Sergipe, em 2008, foi implantado o Centro Educacional de Terapia Artística (CETA). Como o nome já diz, a proposta do CETA baseia-se nas artes como meio para o desenvolvimento neuropsicomotor e social do deficiente, para transformar a passividade do saber em independência na busca pelo conhecimento. Visa instigar a suplantação das dificuldades cognitivas e motoras de pessoas com deficiência, promovendo a atuação interdisciplinar para a aquisição e/ou o aprimoramento de habilidades de diversas ordens e, assim, introduzir essas pessoas com deficiência no cenário social, artístico e cultural.

A educação pelas artes utilizada no CETA facilita a aprendizagem em pessoas com dificuldades de desenvolvimento, provendo instrumentos pedagógicos direcionados às particularidades de aprendizagem desses sujeitos, buscando assegurar o aprendizado e a sua inclusão nas unidades es-

colares, por meio de projetos pedagógicos, organizando e disponibilizando mecanismos de cooperação da formação sociocultural do deficiente.

Parte-se do pressuposto de que recursos fundamentados nos preceitos da assimilação, acomodação e adaptação da epistemologia genética, fundidos à dança, à pintura, à música e à educação artística para pessoas com deficiência, facilitam as respostas neuropsicomotoras, e, atreladamente, aquelas psicossociais, contribuindo para o desenvolvimento integrado do sujeito. Ademais, proporcionam uma poética de conscientização e de libertação, pois exploram as possibilidades expressivas e formas de sociabilidade do deficiente, que pode (re)apresentar, por meio do próprio corpo, suas concepções, emoções e sentimentos em relação ao mundo.

O cenário no CETA abrange diversas histórias clínicas: alterações sensoriais, deficiência mental e motora, distúrbios comportamentais. Propostas interventivas artísticas viabilizam a organização cognitiva-perceptiva-motora em pessoas com deficiência física e mental, mediante o florescer da percepção da sensibilidade e da expressividade, que as artes incentivam. As dificuldades cognitivas, sensoriais e motoras, aceitas como peculiaridades de cada ser humano, são respeitadas e valorizadas, principalmente pela própria pessoa que apresenta deficiência(s).

As atividades artístico-pedagógicas realizadas, com uma população que muitas vezes se caracteriza como em situação de vulnerabilidade social, abrangem colagem, pintura, musicalização, artesanato e dança. As criações artesanais propõem o espocar da criatividade, da sensibilização. Atividades com materiais recicláveis desenvolvem a percepção ecológica da transformação do inutilizado para o utilizável.

As tarefas associadas a músicas propõem ritmos, as aulas de dança estimulam a coordenação neuromotora. Além disso, atribuem, ao contexto de pessoa participante, uma rotina de trabalho físico (atividade física regular, uma necessidade para todo ser humano).

Pensar em uma política educacional que visa não apenas à inclusão, mas à participação ativa da pessoa com deficiência em sua sociedade é crucial para a concretização da razão de ser do sujeito deficiente. Para tanto, são necessárias ações não somente no âmbito da educação escolar, mas também daquela que se dá fora dos muros da escola, em diversos espaços de compartilhamento dos saberes culturais de determinado grupo. É preciso que se abram perspectivas para que o deficiente se encontre na sociedade.

Ademais, ações comunitárias de desenvolvimento artístico possibilitam que o indivíduo se torne integrado socioculturalmente, pois participa

da história da sua comunidade. A promoção de um programa socioeducativo e artístico-cultural é medida relevante, quando são propostas atividades voltadas para garantir o acesso ao saber, sua produção e socialização, e o estímulo à expressividade, caminho pelo qual o sujeito se afirma como tal. Cenário de convivência com dificuldades físicas e/ou mentais, tendo em vista as peculiaridades de cada um, no qual essas dificuldades são aceitas e respeitadas, inclusive pelos próprios deficientes como seres humanos que possuem diferenças.

Considerações finais

Utilizar as artes como possibilidade de criação e implantação de práticas educativas não formais, pelas quais se trabalha o desenvolvimento neuropsicomotor de pessoas com deficiência, traz resultados satisfatórios no sentido de contribuir sobremaneira para a qualidade de vida e o bem-estar dos envolvidos.

Quando as produções artísticas (dança, teatro, pintura, canto etc.) das pessoas com deficiência são expostas publicamente, há um incentivo para que a cultura “normal” seja enriquecida, refletida, repensada, pelas formas de constituição e interpretação de mundo dos deficientes.

Propor uma educação inclusiva abrangente, tendo o deficiente como partícipe do meio do qual faz parte, integrado à sua comunidade, vislumbrando o poder de cooperar com o todo, representa um diferencial significativo para a forma como a nossa sociedade pensa a si mesma.

Recebido em: 13/08/2012

Aprovado em: 23/10/2012

Notas

1. Professora assistente I do Núcleo de Educação em Saúde, Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* Lagarto. Possui graduação em Fisioterapia e Especialização em Cinesioterapia e Biomecânica Funcional pela Universidade Tiradentes. Mestre e doutoranda em Ciências da Saúde pela UFS. Tem experiência nas intervenções socioculturais mediante o uso da dança para a inserção social de pessoas com deficiência. É membro da Associação Brasileira de Fisioterapia em Neurologia para Divulgação dos Conceitos Neurofuncionais (ABRADIMENE) e da American Dance Therapy Association (ADTA). E-mail: lavinateixeira@infonet.com.br

Referências

- CARR, Janet; SHEPHERD, Roberta. **Ciência do movimento**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2003. 220 p.
- FORINASH, Michele. Music therapy. In: MALCHIODI, Cathy. **Expressive therapies**. New York: Guilford Publications, 2005. p. 46-67.
- FRONTERA, Walter; SILVER, Julie; RIZZO JR. Thomas. **Essentials of physical medicine and rehabilitation**. 2. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins Publishers, 2008. 960 p.
- FUJITA, Masahiko. Feed-forward associative learning for volitional movement control. **NeuroScience Research**, Tokyo, v. 52, n. 2, p. 153-165, jun. 2005.
- GUIMARÃES, Elaine Leonezi; SANTANA, Josimari Melo de; GUIMARÃES, Elizandra Leonezi. Aplicabilidade da dança terapêutica para recuperação funcional de portadores de distúrbios percepto-motores. **Revista Hispeci & Lema**, Bebedouro, v. 9, p. 85-88, 2006. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistahispecilema/pdf/revista9.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Notícias. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&id-noticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao>>. Acesso em: 12 jul. 2012.
- KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FTD Editora, 2005. 273 p.
- LLINÁS, Rodolfo. **El cérebro y el mito del yo**. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2002. 360 p.
- LUFT, Andreas et al. Repetitive bilateral arm training and motor cortex activation in chronic stroke – a randomized controlled trial. **JAMA**, Chicago, v. 292, n. 15, p. 1853-1861, out. 2004.
- RIMMER, James. Physical Activity among adults with a disability. **JAMA**, Chicago, v. 299, n. 11, p. 1255-1256, 2008.
- SACKS, Oliver. **Musicophilia**: tales of music and the brain. New York: Alfred A. Knopf, 2007. 400 p.



Resenhas

“Developing pedagogical practices to enhance confidence and competence in science teacher education”, de Dawn Garbett

LUCIANA MARIA DE JESUS BAPTISTA GOMES¹

Resumo

A resenha crítica descrita é sobre o trabalho “Developing Pedagogical Practices to Enhance Confidence and Competence in Science Teacher Education”, da professora Dawn Garbett, no qual são contempladas duas vertentes contemporâneas que convidam o professor a refletir sobre sua práxis. A primeira, o autoestudo (*Self-study*), em que o professor é convidado a uma permanente reflexão sobre sua prática pedagógica de maneira mais concisa – com ordenação e planejamento, o que quer dizer com registro em diário de campo das inferências pontuais e subjetivas do seu cotidiano. A segunda vertente é o ensino aos pares (*Peer teaching*), no qual grupos pequenos e, até mesmo, duplas de colegas são estimulados à reflexão sobre as aulas, conteúdos, práticas pedagógicas e relação com os seus contextos. É o reconhecimento de que o ensino-aprendizagem, quando realizado e avaliado como um processo conjunto, tem mais chances de, acertadamente, cumprir seus objetivos. As extensões dos temas trabalhados para outras práticas abrem possibilidades para se pensar a formação de professores – e as ações educativas – indo além dos muros escolares.

Palavras-chave: Ensino entre pares; formação de professores; autoestudo.

Abstract

A critical review of the work described is “Developing Pedagogical Practices to Enhance Confidence and Competence in Science Teacher Education” by Professor Dawn Garbett, in which two strands are addressed contemporary, inviting teachers to reflect on their praxis. First, the self-study, in which the teacher is invited to a permanent reflection on their practice in a more concise way - with ordering and planning, which mean record in Field Journal of the inferences and subjective point of their daily lives. The second part is the teaching in pairs

(peer teaching), in which small groups and even double colleagues are encouraged to reflect on the lessons, content, pedagogical practices and relationship with their contexts. It is the recognition that the teaching-learning process, when performed and evaluated as a joint process, is more likely to rightly fulfill their goals. The extensions of the themes worked for other practices opens possibilities to think about the formation of teachers, and educational activities-beyond the school walls.

Keywords: Peer teaching; teachers' formation; self-study.

Resumen

Una revisión crítica de los trabajos descritos es “Desarrollo de prácticas pedagógicas para mejorar la confianza y la competencia en Ciencias de la Educación Maestro” por el Profesor Dawn Garbett, en la que dos cadenas se dirigen los maestros contemporáneos, invitando a reflexionar sobre su praxis. En primer lugar, el auto-estudio (Self-study), en la que el profesor es invitado a una reflexión permanente sobre su práctica de una manera más concisa - con los pedidos y la planificación, que significa registro en diario de campo de las inferencias y punto subjetivo de su vida cotidiana. La segunda parte es la enseñanza de dos en dos (enseñanza entre pares), en la que los grupos pequeños e incluso colegas dobles se les anima a reflexionar sobre las lecciones, contenido, prácticas pedagógicas y la relación con sus contextos. Es el reconocimiento de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se realiza y se evalúa como un proceso conjunto, es más probable que cumpla debidamente sus objetivos. Las extensiones de los temas trabajados por otras prácticas abre la posibilidad de pensar en la formación de los docentes, y actividades educativas, más allá de los muros de la escuela.

Palabras clave: La enseñanza en parejas; formación del profesorado; auto-estudio.

A obra para a resenha é “Developing Pedagogical Practices to Enhance Confidence and Competence in Science Teacher Education”, de autoria de Dawn Garbett, da Faculdade de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia. O artigo foi publicado na *The Association for Science Teacher Education*.

A Professora Doutora Dawn Garbett realizou o trabalho descrito, na modalidade de um autoestudo, em um curso de graduação de Métodos de Ciência, para aprofundar o entendimento quanto à pedagogia para formação de professores e aos fatores que aumentariam e obstaculizariam a sua confiança e sua competência enquanto educador/professor. A pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Métodos de Educação Científica (40 horas obrigatórias) no Programa de Graduação Diploma de Ensino Primário, com duração de um ano.

A autora se intitula “educador professor, com o privilégio de estar ensinando os professores em uma instituição de ensino superior”; é docente em Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, vencedora do prêmio Excelência Sustentada, no ano de 2008. Seus estudos estão embasados em duas vertentes contemporâneas da educação. A primeira é o autoestudo (*Self-study*), na qual o professor é convidado a uma permanente reflexão sobre sua prática pedagógica de maneira mais concisa – com ordenação e planejamento, o que quer dizer com registro em diário de campo das inferências pontuais e subjetivas do cotidiano do professor. A segunda vertente é o ensino aos pares (*Peer teaching*), no qual grupos pequenos e, até mesmo, duplas de colegas são estimulados à reflexão sobre as aulas, conteúdos, práticas pedagógicas e os seus contextos de vida. Assim, Dawn baseia seu ensino na crença de que a aprendizagem é altamente individual, com seu objetivo de desafiar “os futuros professores para construir seu próprio entendimento do que é serem profissionais eficazes em um ambiente complexo sem perder de vista as suas concepções”².

A autora reconhece o seu próprio papel de se autoavaliar constantemente e olhar de forma crítica para sua prática pedagógica. Os temas que perpassam o artigo são a autoanálise, com registros e releituras, e trabalho colaborativo, com professores discutindo, avaliando seus trabalhos e sugerindo, criticando e avaliando os trabalhos dos seus pares. É o reconhecimento de que o ensino-aprendizagem, quando realizado e avaliado como um processo conjunto e compartilhado, tem mais chances de, acertadamente, cumprir seus objetivos.

A autora escreve que a formação de professores é um processo complexo porque é necessário coordenar dois momentos importantes na profissão do professor: aprender o conteúdo concomitantemente com aprender sobre o ensino. A grande dificuldade pontuada foi reconhecer a incapacidade de envolver os professores-estudantes para aprender a ensinar, sendo mais fácil descrever os procedimentos – métodos e técnicas – do que justificar o emprego destas. A aprendizagem em torno do ensino é raramente discutida; o ensino de ciências ficou restrito a fatos e atividades, sem perceber no ensino um canal para o engajamento na aprendizagem.

Não basta ensinar ciências, é importante reconhecer que aprendizagem é um processo muitas vezes difícil de ser mensurado porque pode acontecer independentemente dos espaços ou tempos do ensino, podendo mesmo acontecer “depois” da apresentação formal dos conceitos.

Ainda, a autora observa que a quantidade de conteúdo não está ligada à qualidade do ensino, ou seja, ocorre uma discussão quantitativa do que ensinar, mas raramente uma discussão qualitativa, reflexiva, sobre como, o porquê e quando ensinar. A aprendizagem em torno do conteúdo não é discutida. Portanto a quantidade do conteúdo de ciências nem sempre é proporcional à prática de um ensino eficaz.

O autoestudo e o ensino aos pares se fundamentam em linhas recentes do pensamento científico sobre educação, ensino e formação de professores, sendo a maior parte das referências da autora das décadas de 1990 e de 2000. Reforça-se uma linha de pesquisa que está contemporânea: a autoanálise da prática pedagógica em conjunto com os demais professores, ou seja, é o resgate do trabalho colaborativo entre docentes.

A autora, conhecida em seu meio acadêmico – ao ponto de ser premiada em 2008 com Prêmio Excelência de Ensino pela Universidade de Auckland –, caminha em uma nova postura apresentada por autores recentes, como Lasonde *et al.* (2009), Loughran, Mulhall e Berry (2004) e Samaras e Freese (2009), entre outros: o diálogo entre os pares, a troca de experiências, o professor pesquisador, com registros em cadernos de campo, a fim de melhorar a prática pedagógica, que persiste em estar ligada à apreensão de conceitos.

Algumas obras de Dawn Garbett: o capítulo “The Transformation from Expert Science Teacher to Science Teacher Educator”; o artigo “Science Education in Early Childhood Teacher Education: Putting Forward a Case to Enhance Student Teacher’s Confidence and Competence” e “Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education”.

Concluindo a resenha, considera-se que as práticas e as reflexões feitas abrem caminhos para se pensar a formação de professores e o ensino de ciências por perspectivas outras, que dão relevância ao compartilhamento dos saberes e à concepção de que a formação dos professores se dá também com a construção de habilidades extramuros escolares. Recomenda-se a título de aprofundamento nos temas o livro *Peer Teaching: to teach is to learn twice*, de Neal Whitman (1988), que descreve diferentes práticas de como usar a tutoria entre pares, e “Self-study as teaching”, de Débora Tidwell e Linda M. Fitzgerald, capítulo de *International Handbook*

of *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (2004), que defende e teoriza a prática do autoestudo para um ensino efetivo.

Recebido em: 25/07/2012

Aprovado em: 26/10/2012

Notas

1. Professora regente em Biologia e em Ciências Biológicas, da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e da rede estadual. Especialização em Educação Especial (deficiência auditiva) e discente do mestrado profissional em ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. E-mail: lucianajbg@yahoo.com.br

2. Ver o *link*: <<http://akoaootearoa.ac.nz/node/875>>. Acesso em: 24 de julho de 2012.

Referências

GARBETT, Dawn. Science education in early childhood teacher education: putting forward a case to enhance student teacher's confidence and competence. **Research in Science Education**, v. 33, n. 4, p. 467-481, 2003.

_____. Constructivism deconstructed in science teacher education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, 6, p. 35-49, 2011a. Disponível em: <<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss6/3/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Developing pedagogical practices to enhance confidence and competence in science teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, v. 22, n. 8, p. 729-743, 2011b.

_____. The transformation from expert science teacher to science teacher educator. In: BULLOCK, Shawn; RUSSELL, Tom. **Self-studies of sciences teacher education practices**, Dordrecht: Springer Netherlands, 2012. cap. 3, p. 31-44. (Series Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, 12).

LASSONDE, Cynthia et al. Through rubrics and scaffolded instruction: a programmatic self-study of writing expectations. **Brock Education**, v. 18, n. 2, p. 29-46, 2009. Disponível em: <<http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/90>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

LOUGHRAN, John; MULHALL, Pamela; BERRY, Amanda. In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004. Disponível em: <<http://www.riieeme.mx/docs/Loughran%20et%20al%20JRST%202004.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

SAMARAS, Anastasia; FREESE, Anne. Looking back and looking forward: an historical overview of the self-study school. In: LASSONDE, Cynthia; GALMAN, Sally; KOSNIK, Clare. **Self-study research methodologies for teacher educators**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 3-20. (Professional Learning, 7). Disponível em: <<https://www.sensepublishers.com/media/939-self-study-research-methodologies-for-teacher-educators.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

TIDWELL, Débora; FITZGERALD Linda. Self-study as teaching. In: LOUGHRAN, John et al. **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. cap. 3, p. 69-102. (Series: Springer International Handbooks of Education, 12)

WHITMAN, Neal. **Peer teaching: to teach is to learn twice**. Washington: Association for the Study of Higher Education 1988. 106 p. (Série ASHE-ERIC Higher Education Report, 4).

“Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas”, de Marcos Francisco Martins e Luis Antonio Groppo

TATIANE PRISCILLA CAIRES¹

Resumo

O livro intitulado *Sociedade Civil e Educação* tem por objetivo questionar os feitos da sociedade civil no projeto socioeducacional contemporâneo. A discussão está fundamentada em bases teóricas diversas, que partem da análise de concepções contratualistas, à luz de autores como Bobbio, Bovero, Rousseau, Locke. Os autores voltam-se, a seguir, à explicação do novo modelo societário a partir dos ideais hegelianos e marxistas; e ainda buscam entender as práticas do terceiro setor elucidadas nas teorias de Tocqueville, Habermas, Gramsci e Giddens. À guisa desse rol de ideias, os autores procuram esclarecer o desvelamento das tantas tramas percorridas pelas reformas educativas, no Brasil e no mundo, que perpassam os modelos de educação romântica, conservador, e findam-se nos moldes libertários inculcados até mesmo no voluntariado, questões que vivenciamos na atualidade.

Palavras-chave: Sociedade civil; educação; reformas educativas.

Abstract

The book titled “Civil Society and Education” aims to question the achievements of civil society in the contemporary socio project. The discussion is based on several theoretical bases, starting from the analysis of the light of contractualist conceptions of authors such as Bobbio, Bovero, Rousseau, Locke. The authors back up, then, to explain the new corporate model from the Hegelian and Marxist ideals, and also seek to understand the practices of third sector elucidated in theories of Tocqueville, Habermas, Gramsci and Giddens. By way of this list of ideas, the authors seek to clarify the unveiling of many plots covered by the educational reforms in Brazil and worldwide,

these models that pervade education romantic, conservative, and they cease to mold us libertarians inculcated even in volunteering issues we experience today. Keywords: Civil Society; Education; educational reforms.

Resumen

El libro titulado “La sociedad civil y la educación” tiene como objetivo cuestionar los logros de la sociedad civil en el proyecto socio contemporáneo. La discusión se basa en varios fundamentos teóricos, a partir del análisis de las concepciones contractualistas luz de autores como Bobbio, Bovero, Rousseau, Locke. Los autores una copia de seguridad, entonces, para explicar el nuevo modelo corporativo de los ideales hegelianos y marxistas, y también tratar de entender las prácticas de tercer sector dilucidado en las teorías de Tocqueville, Habermas, Gramsci y Giddens. A través de esta lista de ideas, los autores tratan de aclarar la revelación de muchas parcelas incluidas en las reformas educativas en Brasil y en todo el mundo, estos modelos de educación que impregnan romántico, conservador, y dejan de moldearnos libertarios inculcado incluso en el voluntariado problemas que experimentamos en la actualidad.

Palabras clave: Sociedad civil; educación; las reformas educativas.

A obra se inicia com a seguinte indagação: “Por que os homens obedecem aos governantes e às leis?” E, a partir de então, remete-nos aos primórdios das sociedades humanas, as quais viviam em um estágio da vida natural, sem a presença de um poder (Estado) que pudesse regular as relações sociais.

Martins e Groppo fazem uma retrospectiva histórica ao citarem a origem dos Estados Modernos, com a crise do feudalismo, até chegar aos dias atuais. Mostram-nos ideias de diversos pensadores, pontos de vista e conceitos diferentes, de fundamental importância para entendermos o funcionamento do aparelho social.

Há uma importante reflexão sobre o contratualismo, como citado por Bobbio e Bovero, entendido como a passagem do estado de natureza para o estado civil ou político, por meio de um contrato social firmado entre os indivíduos. “Compreendido como um sistema de moral e de direito racional, científico, natural e geométrico, deveria ter caráter universal, válido para qualquer tempo e lugar” (MARTINS; GROPPPO, 2010, p. 14). Nesse contexto, o homem é concebido como um ser real e guiado pela razão.

Para Martins e Groppo, Hobbes e Rousseau são contratualistas de grande relevância. Em Hobbes, encontram a lógica da sistematização do

contratualismo como justificativa para o Estado Absolutista: os homens são por si só motivados pela discórdia e pela competição, é por esse motivo que o Estado deve ser absoluto, indivisível e normativo. Em Rousseau, primeiramente o homem vive feliz e de forma pacífica; contudo, aos poucos esse estado vai se modificando até chegar a um momento de desenvolvimento social, a sociedade civil, que requer um “contrato”, no qual a desigualdade entre os homens deve ser aceita como algo racional.

Os autores também traçam um paralelo entre Locke e Hobbes, ao argumentarem que o “contrato” social parte de um consentimento coletivo, em que os membros da sociedade acabam por aceitar as leis que os governarão. O contratualismo rompe com as concepções teológica e feudal porque possui uma racionalidade própria. Agora, o homem é responsável pelo seu destino, por meio de suas ações sociopolíticas. A “natureza humana” é considerada como não social e não política, já que política e sociedade são criações da razão humana e, portanto, não naturais. São posicionamentos que se constituem em defesa de diferentes modelos de Estado Moderno, primeiramente do absolutismo e depois da ascensão da burguesia como classe dominante.

No que tange à educação, segundo a leitura que os autores fazem de Locke, esse teórico defende que o processo de ensino não deve ser autoritário, devendo-se, todavia, estimular a autonomia e a curiosidade dos educandos, de acordo com seus interesses. Ressalta, pois, a necessidade de educar o corpo, a mente e, principalmente, o caráter, pelo qual o exercício da virtude é dado por meio de exemplos.

Com relação a Hegel, esse pensador é citado no livro como um dos autores de maior destaque quanto a um novo modelo societário, o capitalismo, uma vez que se preocupa em mostrar como o Estado é, ao invés de como deveria ser, aproximando-se do ponto de vista de Maquiavel. Os autores explicam que para Hegel o Estado não tem origem natural nem divina, mas histórica e que existe uma clara distinção entre sociedade civil e Estado. Sociedade caracteriza-se pela ação humana de acordo com os interesses individuais; seria, a princípio, uma superação da unidade preliminar, ou seja, da família. Ao abandoná-la, o homem começa a lidar com as questões civis e econômicas provenientes das próprias relações sociais. O Estado aparece justamente para superar esse âmbito da sociedade civil, por fundar-se na supremacia da razão, capaz de possibilitar a evolução das questões sociais. Conforme Martins e Groppo (2010, p. 33):

De fato, a família, a sociedade civil e o Estado são vistos por Hegel a partir de sua ontologia dialética, segundo a qual a realidade é movimento que expressa o desenvolvimento do ‘espírito’ do homem.

Hegel parece diferenciar-se dos demais contratualistas, pois entende a “sociedade civil” como anterior ao Estado.

Para Hegel, a sociedade é marcada pela busca de interesses sociais, que são superados pela ação universalista do Estado. Hegel se opôs ao Iluminismo do século XVIII, como uma resposta ao romantismo, uma vez que, para ele, a educação era um meio pelo qual o homem poderia libertar-se e identificar-se com o mundo:

Nesse processo o homem é chamado a se projetar na realidade sócio-histórica, alienando-se de si mesmo, do seu ‘eu’, integrando-se à humanidade. Da consciência ‘natural’ de si, o homem eleva-se à auto-consciência histórico-social, que só é alcançada pela vontade e pelo hábito, um dos mais significativos mecanismos educativos (MARTINS, GROppo, 2010, p. 36).

É assim, na proposta de Hegel, tarefa do educador ajudar as crianças a desenvolverem-se, elevando sua personalidade. Esse processo educativo ocorre em fases diferentes, primeiro no âmbito familiar para, em seguida, acontecer na escola. Durante esse processo, os métodos disciplinares impõem subjetivamente o controle do Estado. Os conteúdos são histórico-culturais e o educando deve ter um processo formativo que objetiva dar-lhe o máximo de desenvolvimento cultural.

Também as ideias de Marx sobre sociedade civil são retomadas nesse livro. Martins e Groppo comentam que Marx utiliza o conceito de sociedade civil para descrever a maneira pelo qual ocorreu a passagem do modo de produção feudal ao capitalismo. Entendem que a partir do século XIX o homem deparou-se com um modo de produção de vida com estruturas delimitadas, que alienam o trabalhador e o separam dos produtos de seu trabalho, que é apropriado pelos donos dos meios de produção, a burguesia. Estabeleceu-se então uma relação de conflito entre as duas classes sociais, a burguesia e o proletariado. E dessa luta de classes resultou a “divisão social do trabalho”.

Nessa perspectiva marxiana, a educação reproduz as relações sociais burguesas como se fosse um teatro da própria história. Contudo, pode

também tornar-se um instrumento de crítica, de forma a favorecer a superação dessa sociedade burguesa. Marx deu o nome de politecnia à educação capaz de desenvolver tanto os aspectos manuais quanto os intelectuais dos trabalhadores.

Tocqueville, Habermas, Gramsci e Giddens também são citados durante a obra. Esses pensadores sustentam a prática dos sujeitos sociais por meio do qual as ações pertencentes ao terceiro setor se apresentam como independentes do Estado e do mercado.

Tocqueville considera a democracia e a liberdade política dados importantes dos novos tempos. Faz críticas ao sistema capitalista e à nova sociedade civil moderna. Entende que Deus deu aos homens o livre-arbítrio, a liberdade, a capacidade de dirigir seu próprio destino. Seria, para ele, então, possível constituir alguma liberdade no interior da democracia, por meio de um Estado mais igualitário, que pudesse dar mais oportunidades a todos. Para Tocqueville, é necessário estimular a participação política do homem comum em pequenas ações locais, como uma forma de evitar a formação de agrupamentos maiores. Tem-se, aqui, um discurso ideológico de defesa das elites dirigentes.

Nesse sentido, Martins e Groppo, à luz da teoria de Tocqueville, concluem que o homem prefere fazer algo, ao invés de esperar que o governo o faça. “Mais que os benefícios da democracia, vemos que o que interessa a Tocqueville são seus males e os remédios contra eles” (MARTINS; GROPPPO, 2010, p. 60). Preconizaria, assim, apenas uma democracia formal, de participação limitada, não somente no ato eleitoral, mas também nas associações livres. “Assim, a participação popular em associações é vista como um antídoto às lutas classistas em busca da igualdade e liberdade mais substanciais pelas classes trabalhadoras” (MARTINS; GROPPPO, 2010, p. 63). Hoje em dia nos deparamos muito com isso, com a multiplicação cada vez maior dos voluntariados, na busca de pequenos benefícios locais.

As lógicas acerca das relações sociais contemporâneas são também muito bem elucidadas a partir do paradigma teórico-metodológico criado por Habermas. Este, juntamente a outros pensadores frankfurtianos, foi precursor da chamada “teoria crítica”, que se opõe à teoria “tradicional”, entendida como positivista e cartesiana. Esse teórico procura traçar um caminho para a emancipação humana a partir de uma nova racionalidade dialógica. Seria a ação comunicativa possível de transformar as

relações intersubjetivas, que se caracterizariam agora pela solidariedade e gratuidade, o chamado “terceiro setor”.

Habermas aceita a educação como resultado da evolução das estruturas da consciência e da linguagem. Cabe ao educador, assim, tornar o educando o mais racional possível, de forma a torná-lo apto a ser construtor de uma sociedade emancipada. Para Martins e Groppo, quem pretende a emancipação humana não aceita os atuais processos políticos e econômicos, uma vez que estes são excludentes.

Aparece então Giddens no momento em que os autores se debruçam sobre as ideias acerca do conceito de terceira via como uma proposta mais humanizadora do Estado Neoliberal e da sociedade. Seria um projeto político social direcionado às forças de centro-esquerda, que assumiram o poder em países importantes, no qual se buscou criar modos alternativos de lidar com os problemas sociais existentes.

Para Giddens, os episódios que ocorrem durante as mudanças sociais possibilitam ao indivíduo uma reformulação em suas ações, fugindo às tradições. O livro resenhado retrata o que aconteceu a partir da década de 1990, quando Giddens tenta sistematizar as ideias de Tony Blair e do novo trabalhismo inglês. Ele assume que vivemos em uma “era de incertezas” e que o capitalismo é um sistema natural, praticamente eternizado.

Não são as antigas atitudes que contribuirão para essa renovação do sentimento de pertença, de ‘comunidade’, ou seja, nem a tradicional filantropia, nem a conflituosa militância em entidades classistas, mas ações como ajuda mútua, colaboração entre classes e harmonização, nas quais os voluntários das ONGs são exemplos ideais (MARTINS, GROPPPO, 2010, p. 94).

A terceira via seria então uma forma de procurar o reajuste do capitalismo. Esta apareceria no momento em que as forças sociais se mobilizam para combater problemas que emergem do próprio sistema capitalista. O empreendedorismo social e o voluntariado seriam exemplos relevantes dessas forças.

Aqui, o Estado aparece como importante ator no combate às mazelas sociais e na garantia do crescimento econômico. E a educação se mostra como uma possibilidade de criar um novo indivíduo, capaz de assumir uma postura mais responsável e ativa diante das vicissitudes do

mundo capitalista, reciclando os conhecimentos, tornando-se reflexivos e ativos para a ação voluntária e o empreendedorismo necessário nessa era de globalização.

As ideias de Gramsci são também muito bem elucidadas. Os autores argumentam que Gramsci segue a trilha deixada por Marx, com avanços em alguns pontos. Gramsci procura conhecer os complexos movimentos de reprodução capitalista. Afirma que existe um entrelaçamento entre a sociedade civil e a política, que resulta em formações econômico-sociais e que o Estado coloca uma série de iniciativas capazes de garantir a manutenção do sistema capitalista. Para Gramsci, o sistema hegemônico da atualidade se mantém porque o capitalismo procura manter um bloco histórico, que garante a hegemonia da classe dominante. Faz isso usando os próprios recursos da sociedade civil, dentre eles os do terceiro setor, capazes de garantir o bom funcionamento do sistema.

É forçoso comentar que o conceito de sociedade civil chega ao século XXI totalmente transformado e revigorado. Ao acompanhar a pesquisa de Groppo e Martins sobre as ideias de vários autores clássicos, somos capazes de entender com mais facilidade o que vivenciamos hoje. Os atores da atualidade não são como os de outrora, os políticos e os sindicatos também não o são.

A sociedade civil de agora é formada por diversas organizações sociais e por indivíduos que, voluntariamente, organizam-se para produzir bens e serviços com vistas a solucionar os problemas existentes. Ocorre, pois, um movimento de promoção às ações filantrópicas/assistencialistas. E esse processo de modernização conservadora da atualidade aparece também na educação. A escola está amparada na comunidade e esta procura a escola para exercer sua “responsabilidade social”.

O programa “Escola da Família” é um exemplo disso: conta com o envolvimento de pessoas que se dedicam voluntariamente ou não ao trabalho ali realizado, viabilizando iniciativas pedagógicas. É como se o Estado passasse a responsabilidade pela educação à própria comunidade e a tarefa de cuidar das necessidades da comunidade aos professores.

A implementação da terceira via se fez, especificamente no Brasil, por meio das reformas do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso e ainda hoje continua. É pela via do terceiro setor que tem se ensinado às classes subalternas a suportar as crises e a se adaptar a elas, mas cabe ressaltar que em seu bojo há um grande espaço para o desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas capazes de provocar a

superação desse modo de vida. Cabe a nós, educadores, interpretar essas possibilidades e investir nos interesses das classes menos favorecidas. Só assim conseguiremos, mesmo que pequena, alguma transformação social.

Recebido em: 25/07/2012
Aprovado em: 27/11/2012

Notas

1. Professora da rede pública de ensino. Mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. E-mail: tatiprica@yahoo.com.br

Referências

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas: Autores Associados, Americana: Centro UNISAL, 2010. 154 p.



Educação dos Sentidos

Vidas aos cacos tornam-se um mosaico

VILMA DE CAMARGO GUIMARÃES¹

Olho a vida destruir-se na crise do ser,
juventude quebrada, jovens partidos,
frações de vidas desfiguradas.
Muita existência nas ruínas
junto os cacos cortantes da memória,
e nesses fragmentos...
muita história em pequenos momentos.
Dos estilhaços, faço a recolha
corta-me o coração.
Como artesã, vou juntando
e dos destroços arcaicos
vou montando um mosaico.
Cada caco um novo símbolo
como letras que se juntam
e no contexto de um cenário
nos pequenos resíduos,
um texto pode ser lido.
Unindo peças e cavacos
lascas de um lascado
fazendo do corte
uma quebra da continuidade
uma simples ruptura
e na arte do fazer-se
surge um quadro sem moldura.
E na inteireza do ser
Vidas aos cacos
Tornam-se um mosaico.

Recebido em: 13/09/2012
Aprovado em: 20/10/2012

Notas

1. Diretora educacional da Fundação Municipal para Educação Comunitária coordenando um projeto de educação para os que estão em situação de vulnerabilidade social (Projeto Girassol), desde ano de 2000. Está cursando o mestrado na área de Educação Sociocomunitária no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. E-mail: vilmaquimaraes@yahoo.com.br

Um retrato, em alguns cantos

SEVERINO ANTÔNIO¹

I

mais de meio século de existência
nesta forma, neste nome.
ainda não sabe o que fazer
com o claro-escuro das histórias.
atravessa muitas noites
a cuidar da luz sonâmbula.
até quando, não sabe.

II

de tanto ruminar ideias
gastou um dente até a raiz
na gengiva cansada
de mastigar enigmas,
dilemas, incertezas.
a voz continua com leveza.

III

a língua sonha
outros vocábulos
para cuidar do que nasce.
as mãos nunca se conformam
com o desencantamento do mundo.
buscam muitas outras mãos
para juntar os pedaços
dos homens partidos,
da Terra devastada.

IV

procura a poesia
consteladamente
nas pequenas coisas
e nas camadas íntimas
do invisível.
com as palavras, ama
o que existe em vir a ser,
as minerais geometrias,
as plantas, os bichos,
e o mais difícil amar, ao semelhante.

V

continua a leitura
do que nunca foi escrito,
dos signos calados,
das entrelinhas sem nome,
e dos sinais de parto
por entre as agonias.
atravessa todo dia
à escuta das vozes,
do silêncio, do sentido,
e das secretas pulsações
do que ainda não existe,
abraçadas, no mais quieto,
ao que poderia ter sido.

VI

carrega muitos desígnios
da irmandade das coisas,
mas nem sempre escapa aos cercos
que desnaturam a alegria,
quando as marcas das misérias
fazem secar as gargantas
e quase acabam com os cantos.

VII

várias vezes, de cabeça baixa
anda rente aos muros sem desejo,

apesar do azul na tarde.
as vidas do futuro
não abraçam o seu corpo
em horas como essas.
as palavras fazem pontes
mas falta sempre um pedaço.

VIII

mais de cinquenta anos numa perna
e na outra,
mais de cinquenta anos
nos braços, na boca.
pouco a pouco, respira
o sopro do sagrado.
caminha mais devagar,
sem interromper os passos.
no tempo que se dissipa,
entre calçadas e abismos
cada lacuna é passagem.

IX

muitas vezes recomeça
a paixão e a medida.
mesmo sem dançar, circula a música
para cima e para baixo,
de um lado a outro,
sob o signo de Saturno,
mas com uma luz que emana
dos corpos e dos dias.

Recebido em: 26/09/2012

Aprovado em: 4/11/2012

Notas

1. Professor doutor do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana, trabalhando, principalmente, com educação, linguagem, poesia, utopia. E-mail severinoantonioeduc@uol.com.br

Sobre a Revista de Ciências da Educação

Foco e escopo

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versem sobre a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, embora não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana. A revista está indexada nas seguintes bases: Sumários de Revistas Brasileiras (SRB), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Index Copernicus, Public Knowledge Project, LivRe!, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/Georgetown University, Ulrichs e DOAJ.



Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e dezembro –, que vem se mantendo pontual e sendo de caráter internacional, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Adota o sistema “Ahead of print”, pelo qual os manuscritos aprovados são divulgados em suporte eletrônico antes de sua publicação em suporte impresso.

De acordo com a última classificação do Webqualis, este periódico é considerado B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino.

Contando com um conselho editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e confessionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe poesias, contos, crônicas e outros tipos de manifestações artísticas, que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega, por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o Conselho Editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial – Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal e Educação Salesiana. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

Diretrizes para autores

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas entendendo-se por:

- **Dossiê:** uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- **Artigos:** trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- **Relato de Experiência:** refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- **Traduções:** de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Conferências/Entrevistas:** transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Resenha Crítica:** descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

CrITÉrios de avaliaÇão para aceitaÇão dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol ou em portuguÊs, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e Conselho Consultivo, quando se fizer necessário, e comunicado ao(s) autor(es). São admitidos trabalhos em coautoria, exceto para a seÇão “Resenha”.

2. Na avaliaÇão dos trabalhos serão considerados os seguintes critÉrios:

- a) fundamentaÇão teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinÊncia e atualidade do assunto;
- c) consistÊncia metodológica e adequaÇão à linha editorial;
- d) formulaÇão em linguagem correta, clara e concisa;
- e) adequaÇão do título, resumo e palavras-chave, e às normas da ABNT.

3. A avaliaÇão realizada pelos pareceristas apontar se o trabalho foi:

- a) aceito sem restriÇões;
- b) aceito com propostas de alteraÇão;
- c) rejeitado, nesse caso, sendo devolvido ao autor/atores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabÍveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitaÇão com propostas de alteraÇão” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulaÇões, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicaÇão, os trabalhos deverão ter a aprovaÇão de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvÉrsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critÉrio do editor, pequenas modificaÇões de modo a obter-se a formataÇão homogÊnea dos textos, sem alteraÇão de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à revista as seguintes declaraÇões, conforme modelo a seguir:

- a) termo de aceitaÇão das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informaÇão nacional ou internacional;

- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado;

8. Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma open journal system, cujo *link* é <<http://200.206.4.13/ojs/index.php>>, em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre 30 e 90 dias.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas *on-line*, conforme instruções em “Procedimentos para submissões *on-line*”.

2. Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

3. Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte *Times New Roman* e negrito, corpo 12;
- identificação do autor ou autores, que devem ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), *e-mail*, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e *e-mail* serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), *abstract* (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e *keywords*. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não devem aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte *Times New Roman*, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5;
- os títulos de seções (primárias, secundárias etc.) dos artigos devem ser alinhados à esquerda, com fonte *Times New Roman*, corpo 12 e negrito;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas;
- A colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

4. As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações

do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em <<http://domingossavio.am.unisal.br/sysportal/guia/normas-trabalhos-academicos-2011.pdf>>. Segue-se um resumo.

Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Neste caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) Citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas.” (BOFF, 2000, p. 38).

b) Citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Neste caso, utiliza-se o espaço simples.

Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Neste caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional. Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente (BOFF, 2000).

Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina *apud* (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 *apud* PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões *Id.*, *Ibid.*, *op. cit.* e *cf.* só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão *apud* pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do negrito para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNIO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **Matemática fundamental**: uma nova abordagem. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). **Locações**: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e água**: manual CF 2004. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Debatendo a poluição do ar**: respira São Paulo. São Paulo, 1997. 27 p.

Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). **Marketing**: manual prático. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. In:_____. **Marketing**: criando valor para os clientes. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano.

LELO, Antônio Francisco. **La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos**. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Faculdade de Teologia, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

Publicações periódicas

a) Artigos em jornais

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. **APS News online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/11_96/11965.html>. Acesso em: 20 nov. 2000.

c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. **Revista de cultura teológica**, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302003000200036>.

Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

_____. **NBR 6027**: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **NBR 10719**: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). **Manual de catalogação**: exemplos ilustrativos da AACR2. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Declaração de Direito Autoral

Com base no disposto na Lei Federal n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, concordo em ceder os direitos autorais do artigo que submeto à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/autores.

Documentos Suplementares

Os autores devem incluir em documentos suplementares a seguinte declaração:

Termo de Autorização e de Responsabilidade

O autor/os autores do artigo/trabalho _____, abaixo assinados, e com base no disposto na Lei Federal n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/ autores.

Política de Privacidade

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.

Relação de pareceristas referentes ao ano de 2012

Anthony Fábio Torres Santana – Universidade Federal do Sergipe (UFS)
Ariane Fornasin – Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx)
Carmelindo Rodrigues da Silva – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Fabio Eduardo Cressoni – Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS)
Francisco Evangelista – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana
Jorge Paulo dos Santos Watrin – Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luís Antonio Groppo – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana
Marcos Francisco Martins – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
María Luisa García Rodríguez – Universidad de Salamanca
Maria Luiza Vechetin Begnami – Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS)
Neli Volpini – Centro Universitário UNIFAFIBE
Raquel Alves de Carvalho – Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Renata Sieiro Fernandes – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana
Renato Soffner – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana
Sueli Maria Pessagno Caro – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana
Vanderlei Dorneles da Silva – Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

Lista de permutas

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEUCLAR) de Batatais
Biblioteca Municipal de Americana
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)
Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
Centro Universitário Moura Lacerda
Centro Universitário Newton Paiva
Centro Universitário Nove de Julho
Centro Universitário São Camilo
Centro Universitário UNIVATES
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
Faculdade de Minas (FAMINAS)
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)
Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC)
Fundação Educacional de Ituverava
Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)
Instituto Presbiteriano Mackenzie
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
campus Ourinhos
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)