

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 26 - 1º Semestre/2012  
ISSN 1518-7039 – CDU – 37



CAPES/QUALIS B4 - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES) - INDEXAÇÃO

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio  
Bibliotecária do Centro UNISAL - Americana - CRB-8/2006

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 26 (2012)-

Ano XIV, n° 26 (1° Semestre de 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:

- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino – bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora da UNISAL, unidade de Americana – *E-mail*: maria.nicolino@am.unisal.br

# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano XIV - Nº 26 - 1º Semestre/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:** *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
- Profa. Dra. Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler - UNISAL/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro - UNISAL/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - UFSCAR/Sorocaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - UNIFESP/São Paulo-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCAR/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez - UNIFAL/Alfenas-MG - Brasil
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci - UNIMEP/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - PUCPR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa-PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/Maringá-PR - Brasil
- Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB/Brasília-DF - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Univesidad Salesiana - Argentina
- Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez - Universidad de Santiago de Compostela - España
- Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez - Universidad de Salamanca - España

**Editor Responsável:** *Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto*

**Organizada por:** *Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto*

**Revisor de inglês:** *Wellington da Silva Oliveira*

**Tradutora responsável pelos resúmenes:** *Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro*

**Revisor de português:** *Paulo César Borgi Franco*

**Projeto gráfico de capa:** *Camila Martinelli Rocha*

**Diagramação:** *Solange Rigamont*

**Publicação:** *Editores Setembro - Revistas Científicas ([www.editorasetembro.com.br](http://www.editorasetembro.com.br))*



## Editorial

Esta edição de número 26 da Revista de Ciências da Educação está marcada por mais um significativo avanço no processo de consolidação desse periódico como importante veículo para a divulgação e o compartilhamento dos conhecimentos produzidos nas áreas por ele prioritariamente contempladas: a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana. A partir desta edição, todos os artigos e trabalhos selecionados para a publicação terão os seus resumos traduzidos também para o idioma espanhol, além dos já tradicionalmente elaborados em inglês e em português. Tal iniciativa contempla nossos leitores e autores, que fazem uso principal daquele idioma, reconhecendo o importante papel destes na produção acadêmica e nas reflexões e ações que desenvolvem nas temáticas vinculadas à Revista de Ciências da Educação. Gostaríamos, nesse sentido, de tornar público nossos agradecimentos à Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro, pela pronta, competente e solidária colaboração com a tradução dos *resúmenes*, sem a qual essa iniciativa não teria se concretizado.

Mais uma vez os artigos e textos recebidos contemplam, em sua origem, a diversidade regional e internacional dos autores e, assim, das discussões e perspectivas que nos são postas; e que tem caracterizado os demais números desse nosso periódico.

Os temas abordados nos artigos e demais trabalhos que compõem esta edição se mostram ricos de provocações para pensar sobre as intrincadas questões que cercam a Educação Contemporânea, em especial àquelas que se referem à diversidade de situações nas quais as ações de educar transcorrem, e dos esforços intelectivos, sociais e culturais para que essas se mostrem transformadoras das condições de vida dos sujeitos. Quer originando-se de problematizações filosóficas, como as propostas pelas reflexões trazidas nos artigos que discutem a relação entre os mitos e a Educação Moderna, ou pela compreensão aristotélica do herói em suas

implicações na atualidade, quer resultados de investigações junto a grupos e situações particulares de vida, como jovens autores de atos infracionais e do cotidiano de educadoras da Educação Infantil, ou de pesquisas em âmbitos mais circunscritos, como aqueles dos estudos ligados ao currículo, à afetividade e ao compromisso ético-político na formação docente, à gestão educacional e suas vinculações com o capitalismo ou às políticas internacionais e nacionais para a Educação Não Formal, à questão das missões culturais no estado do Rio de Janeiro, ou às influências da proposição salesiana na história da educação, a análise crítica e propositiva da práxis educacional se faz presente.

Compartilhamento de saberes e de experiências que esperamos, leitor, incitem ao desvelamento do olhar e à abertura de perspectivas para esse que-fazer tão essencial para o devir humano: a Educação.



# Sumário

## Seção Internacional

<b>Observações sobre o mito e a Educação Moderna</b>	
<b>Observaciones sobre el mito y la Educación Moderna</b>	
<b>Osservazioni sul mito e sulla Moderna Educazione</b>	
Gianfranco Petronio .....	15

## Seção Nacional

<b>Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais</b>	
<b>School education and adolescents infractional acts authors marginalization</b>	
<b>Educación escolar y marginación de los adolescentes autores de actos de infracción</b>	
Julio Cesar Francisco.....	35
<b>Afetividade em contextos educacionais e na formação de professores: mobilizações, participação social e sofrimento ético-político</b>	
<b>Affectivity in educational context and in the teacher's formation: mobilization, social participation and ethical-politics suffering</b>	
<b>Afectividad en contextos educacionales y en la formación de maestros: movilizaciones, participación social y sufrimiento ético-político</b>	
Viviane Melo de Mendonça .....	55
<b>Super-Homem e a busca do caminho aristotélico: contribuições para a Educação</b>	
<b>Superman and the quest of the Aristotelian way: contributions to Education</b>	
<b>Superman y la búsqueda del camino aristotélico</b>	
Gelson Vanderlei Weschenfelder .....	72
<b>Desenho curricular em transformação: considerações sobre as instituições escolares e para além delas</b>	

<b>Curriculum design in transformation: consideration about educational institutions and beyond them</b>	
<b>Dibujo curricular en transformación: consideraciones de las instituciones escolares y más allá de ellas</b>	
Marina Graziela Feldmann e Marcos Tarciso Masetto .....	85
<b>Histórias do cotidiano: revividas, recontadas e reconstruídas a partir da memória de um grupo de educadoras</b>	
<b>Everyday Stories: relived, retold and reconstructed from the memory of a group of educators</b>	
<b>Historias de lo cotidiano: revividas, recontada y reconstruidas de la memoria de un grupo de educadores</b>	
Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan .....	97
<b>Administração e gestão escolar: adequação às orientações gerais do capitalismo contemporâneo</b>	
<b>Administration and school management: adequacy guidelines of contemporary capitalism</b>	
<b>Administración y gestión de escuela: adecuación a los ordenamientos del capitalismo contemporáneo</b>	
Flávio Reis Santos .....	115
<b>As missões culturais no estado do Rio de Janeiro e sua importância para a história da educação fluminense</b>	
<b>Cultural missions in the state of Rio de Janeiro and its importance to the history of fluminense education</b>	
<b>Misiones culturales en el estado de Rio de Janeiro y su importancia en la historia de la educación fluminense</b>	
Marcia da Silva Quaresma .....	149
<b>A pedagogia e a práxis educativa de João Bosco</b>	
<b>The pedagogy and educational praxis of João Bosco</b>	
<b>La pedagogía e praxis educativa de João Bosco</b>	
Renato Kraide Soffner e P. Marcos Sandrini, SDB .....	166

### **Relato de Experiência**

<b>Organismos internacionais e políticas de Educação Não Formal</b>	
<b>Organizations and policies of Non Formal Education</b>	

<b>Organismos Internacionales y políticas de Educación No Formal</b>	
Eduard Angelo Bendrath .....	187

### **Resenha**

<b>O desafio educacional, de Florestan Fernandes</b>	
<b>The educational challenge, by Florestan Fernandes</b>	
<b>El desafío educacional, de Florestan Fernandes</b>	
Antônio Luís Risso, Sandra Regina Gomes e Carlos Bauer.....	209

### **Educação dos Sentidos**

<b>Meninos-sombra: foto-fantasmagorias</b>	
Renata Sieiro Fernandes .....	223

<b>Poemas</b>	
Severino Antonio .....	227

<b>Sobre a Revista</b> .....	233
------------------------------	-----

<b>Diretrizes para autores</b> .....	235
--------------------------------------	-----

<b>Listas de permutas</b> .....	244
---------------------------------	-----





## **Seção Internacional**



# Observações sobre o mito e a educação moderna<sup>1</sup>

*Gianfranco Petronio<sup>2</sup>*

## Resumo

O mito é uma forma arcaica, pré-científica e, assim, aproximativa de conhecimento? Essa é a pergunta da qual toma pretexto a presente reflexão. A resposta, negativa, emerge após algumas observações centradas sobre a tese que considera o homem um ser já completamente humano desde o início da sua vivência existencial e histórica e, assim, capaz de colher e interpretar plenamente a essência do real. Corolário imediato dessa tese é a consideração do processo de aculturação (de acúmulo de instrumentos culturais) não como processo absolutamente progressivo, mas simplesmente modificativo, em última instância. O mito, então, dessa perspectiva, resulta ser uma visão direta do real, dos próprios fundamentos do real, que a humanidade conseguiu coletar e cristalizar. Um momento cognoscitivo de capital importância que a humanidade “sucessiva”, sobrecarregada de meios culturais técnico-científicos, está, de fato, impossibilitada de reencontrar e pode só parcialmente reconstruir. Mas, se a experiência mítica direta é preclusiva à humanidade moderna, ela é, porém, ainda possível para qualquer ser humano na fase da infância. Cada nova geração, assim, pode abrir, por um breve importantíssimo momento, a fresta do mito para toda a humanidade, mas isso só enquanto a estrutura educativa souber fazer um passo atrás, não podendo ser metodologia e teoria formativa capazes de anular essa oportunidade insubstituível.

Palavras-chave: mito; Educação; modernidade.

## Resumen

El mito es una forma arcaica, pre-científica y, así, ¿Aproximativa de conocimiento? Ésa es a pregunta de la cual toma pretexto la presente ponderación. La respuesta, negativa, emerge después de algunas observaciones centradas sobre la tesis que considera el hombre un ser ya completamente humano desde el inicio de su vivencia existencial e

<sup>1</sup> Título original: “Osservazioni sul mito e sulla moderna educazione”, traduzido por Maria Luísa Bissoto.

<sup>2</sup> Escritor e ensaísta italiano. Trabalha na Università degli Studi di Milano-Bicocca, Facoltà di Scienza della Formazione. E-mail: gianfranco.petronio@unimib.it

histórica y, así, capaz de coger e interpretar plenamente la esencia del real. Corolario inmediato de esa tesis es la consideración del proceso de aculturación (de acúmulo de instrumentos culturales) no como proceso absolutamente progresivo, pero simplemente modificativo, en última instancia. El mito, entonces, de esa perspectiva, resulta ser una visión directa del real, de los propios fundamentos del real, que la humanidad consiguió colectar y cristalizar. Un momento cognoscitivo de capital importancia que la humanidad “sucesiva”, gravada de medios culturales técnico-científicos, está, de hecho, imposibilitada de re-encontrar y puede apenas parcialmente reconstruir. Pero si la experiencia mítica directa es cerrada a la humanidad moderna es, sin embargo, aun posible para cualquier ser humano en la fase de la infancia. Cada nueva generación, así, puede abrir por un breve importante momento, la grieta del mito para toda la humanidad, pero eso apenas mientras la estructura educativa sepa hacer un paso atrás, no pudiendo ser metodología y teoría formativa capaces de anular esa oportunidad insubstituible.

Palabras clave: mito; Educación; Modernidad.

## Riassunto

Il mito è una forma arcaica, pre-scientifica e quindi approssimativa di conoscenza? Questa la domanda da cui prende le mosse la presente riflessione. La risposta, negativa, emerge a seguito di alcune osservazioni incentrate sulla tesi che considera l'uomo un essere già compiutamente umano fin dall'inizio della sua vicenda esistenziale e storica e quindi capace di cogliere e interpretare già compiutamente l'essenza del reale. Corollario immediato di questa tesi è la considerazione del processo di acculturazione (di accumulo di strumenti culturali) non come processo assolutamente progressivo ma semplicemente modificativo, in ultima istanza. Il mito, dunque, da questa prospettiva risulta essere una visione diretta del reale, dei fondamenti stessi del reale, che l'umanità è stata in grado di cogliere e cristallizzare. Un momento conoscitivo di capitale importanza che l'umanità successiva, sovraccarica di mezzi culturali tecnico-scientifici, è di fatto impossibilitata a ritrovare e può solo parzialmente ricostruire. Ma se l'esperienza mitica diretta è preclusa all'umanità odierna, è però ancora possibile per ciascun essere umano nella stagione dell'infanzia. Ogni nuova generazione, quindi, è in grado di riaprire, per un breve ma importantissimo momento, lo spiraglio del mito per l'intera umanità, ma questo solo a patto che la struttura educativa sappia fare un passo indietro non ponendo in essere metodologie e teorie formative di fatto capaci di annullare questa insostituibile opportunità.

Parole chiavi: mito; Educazione; modernità.



*[...] si non omnia vates ficta reliquerunt*<sup>3</sup>  
(Ovidio, *Metamorfosi*, XIII, 734-735)

## Introdução

### ***Os pressupostos do mito***

Qualquer reflexão sobre o mito (quer seja feito por “especialistas”, quer por simples diletantes do pensamento) termina, inevitavelmente, também sob diversos títulos e modos, por associar à categoria mito os conceitos de primitivo, primigênio ou símiles. Num segundo momento, e se o discurso se faz apenas um pouco técnico, emergirão também os conceitos de arquétipo, infância, irracionalidade e inconsciente.

Firmemo-nos, ao menos por ora, aos referimentos mais estritamente “temporais”, pois resulta, de fato, intuitivo e espontâneo, instaurar uma conexão entre o mito e a ideia de um momento passado, remoto, obscuro. É a experiência mesma, seja aquela histórica geral, quer aquela digamos assim, histórico-pessoal (ligada às nossas vivências existenciais) a sugerir-nos, quase impor-nos, uma tal relação.

Falar do primitivo ou do primigênio, porém, pode criar fortes ambiguidades no discurso se, preliminarmente, não se procura conotar, com certo grau de precisão, os dois termos. Inevitavelmente, um ponto de vista progressivo/evolutivo relativo à vivência histórica humana (seja coletiva, seja individual) não pode considerar – obviamente, com todas as diferenciações e as cautelas do caso – o termo primitivo como sinônimo de menos evoluído, de menos progresso. Essa tendência – se bem hoje, à causa mais de sincero repensamento dos seus pressupostos teóricos, de estranhos mecanismos ligados a sentidos de culpa ideológicos – é frequentemente ocultada. Essa ocultação se dá pelo aparente exaltação de posições que destacam aquelas coisas ditas da “cultura primitiva”, em detrimento daquelas “mais evoluídas”. Pode-se dizer que qualquer um de nós percebe como inegável a superioridade do homem contemporâneo em relação àquele antigo; uma superioridade que, por absurdo, às vezes se exprime na complacência e reconhecimento intelectual da nossa (de nós, Modernos)

---

<sup>3</sup> “[...] se não são todas invenções as coisas que herdamos dos poetas”.

“indignidade” quanto ao “bom selvagem” do tempo ido (ou dos resíduos selvagens bons do tempo presente).

É evidente que uma tal concessão ao “primitivo” não poderá não influenciar o modo de configurar o conceito conexo de mito, que virá, portanto, considerado em prática, para simplificar, como uma forma menos evoluída de conhecimento. A filosofia dos primitivos sendo nesse âmbito concebida como a abordagem da realidade por uma humanidade ainda infantil, a tentativa ingênua de explicar o mundo na carência de conhecimentos científicos mais evoluídos, fazendo com que a concessão progressista de apelo ao “primitivo” resulte mascarada, relegando o mito ao âmbito da irracionalidade ou do inconsciente.

Essa abordagem teórica não diminui certo interesse e a atração que o mito exerce sobre a cultura moderna. Trata-se, porém, de um interesse forçosamente reconduzido à mera arqueologia do saber, no senso que aquilo que dá valor ao mito não é aquilo que este naturalmente contém, mas aquilo que nós, Modernos, conseguimos ver, às reflexões que nos estimula, às conexões que nos permite elaborar, por meio de nossos conhecimentos multidisciplinares – ao pensar na psicanálise e no uso que esta fez dos mitos clássicos, transformando-os em arquétipos. O mito, para os Modernos, é como um objeto arcaico e elementar, quase inútil, que, porém, é digno de terminar num museu como progenitor dos mais avançados meios técnicos sucessivos. É como uma pintura rupestre, feita por pintores pouco habilidosos, que, somente hoje e somente a nós, que passamos pela fase da vanguarda artística dos 1900, aparece como carregada de significados de genialidade, expressivos e criativos.

Com base num modo diferente – em respeito à abordagem progressista iluminista – de considerar a vivência humana e seu desenvolvimento histórico, está o reconhecimento da completude substancial originária do ânimo humano individual. O Homem seria Homem pela sua capacidade de sensibilidade, moral e intelectual. A evolução se relacionaria à capacidade de conhecer, aos seus instrumentos de compreensão e de expressão. Como justa e comumente se observa, é inegável que mesmo o cientista mais eminente do século V a.C. pudesse possuir uma visão do mundo físico (das evidências científicas e matemáticas) menos profunda e correta, em

uma palavra, menos evoluída, do que aquela que pode ter hoje um simples estudante de física do primeiro ano de uma universidade.

O mesmo não pode ser dito quando se confronta, por exemplo, dois literatos. Quem poderia, com toda sinceridade, afirmar que Homero é um autor menos profundo, menos capaz, menos grande, digamos, que Dan Brown, só porque viveu 2700 anos antes? Os inegáveis progressos técnicos ocorridos nesses 2700 anos indubitavelmente influenciaram toda uma série de aspectos marginais da atividade do escritor – escrever com um computador, poder imprimir milhões de cópias em poucas horas, transmitir a própria obra pelas redes sociais, tornando-a imediatamente disponível para milhares de pessoas etc.–, mas não se pode dizer que tenhamos modificado, ou antes, melhorado a capacidade propriamente humana de gerar, criar visões, interpretações pessoais sobre o Ser. Voltando à questão central do nosso discurso: como se considera o mito, partindo dessa última perspectiva? Seguramente não como uma tentativa ingênua e pouco evoluída de compreender e explicar a realidade, e nem mesmo como uma visão obtida na ausência de uma completa capacidade consciente e racional.

É necessário, porém, mais um passo antes de poder tentar uma resposta mais precisa ao que estamos discutindo. Admitida a tese de uma alma humana já em sua origem perfeita (completa), no que se trata do seu núcleo essencial, não é, contudo, possível negar o fato de que em diversos momentos da História os indivíduos singulares (e as suas “*animas*” individuais) possam usufruir de diferentes meios ou bens culturais: linguagens oral e escrita, conceitos e experiências, tradições passadas, instrumentos técnicos que permitem a utilização, o aprofundamento e a transmissão de conhecimentos etc.

Não se podendo, porém, aceitar a hipótese de que um nível mais “alto” de meios culturais determinem uma evolução do espírito, nem afirmar a total não influência de tais meios em relação à capacidade de desenvolvimento humano, é preciso concluir que as variações culturais determinam – na esfera mais íntima do humano – modificações exclusivamente de perspectivas, de campo, de modo, de objeto, mas não de substância ou de capacidade. O Homem, para fazer um exemplo fácil, se enamora – e se é enamorado – em todas as latitudes e em todas as épocas:

variam os modos, os efeitos, as causas, mas decerto resulta difícil julgar, menos aperfeiçoada, menos sincera e profunda, um sentimento nato no Polo, em relação a um desabrochado no Equador. Aquele de Julieta e Romeu em respeito àquele de dois adolescentes dos nossos dias, e, se bem contemporaneamente o nosso “paradigma sentimental” esteja ligado àquele do amor romântico passional, é objetivamente impossível negar legitimidade, e valor de paridade, a formas de relacionamento em aparência mais frias e formais.

De fato, dessa maneira, se as coisas são assim, temos um pouco daquilo que acontece a quem muda a perspectiva para observar um objeto: da nova perspectiva vejo melhor um aspecto, e, por força, devo ver menos bem por um outro ângulo. Serão, pois, as circunstâncias concretas práticas – históricas, sociais, econômicas etc. – a fazer que, em um determinado momento, pareça mais útil conhecer de um dado “objeto” um aspecto, ao invés de um outro. E será essa utilidade a criar ilusões de que as mudanças de perspectiva – que consentiram conhecer um novo aspecto – tenham sido um progresso e, sobretudo, a fazer esquecer o fato de que, do novo ponto de observação, muitas coisas que, primeiro, eram visíveis e cognoscíveis, já não o são mais. Para exemplificar: quem, hoje, depois de ter conhecido e estudado os acontecimentos da vanguarda artística dos anos de 1900, se se encontra a analisar uma pintura rupestre pré-histórica, chegará a “escavar” daquela imagem toda uma série de elementos que um observador de mil anos antes não teria jamais descoberto. Em compensação, ao estudioso moderno escapariam, inevitavelmente, as emoções, as sensações que aquelas mesmas imagens foram capazes de suscitar no observador mais antigo. Essa conclusão banal é, de resto, alinhada com o princípio – reconhecido também pela ciência física – das modificações que o observador e os meios que este utiliza determinam no objeto observado.

A mesmíssima realidade então, se perscrutada por um sujeito, em posse de diferentes níveis de acumulação cultural, revelará aspectos diferentes; e não necessariamente aqueles revelados pelas observações efetuadas por outro sujeito, com níveis “superiores” de acumulação cultural, serão mais precisos, aprofundados ou geniais.

O mito, dadas essas premissas, pode aproximadamente considerar-se a imagem que algumas “*animas*”, alguns sujeitos individuais, têm podido “roubar” de algumas realidades essenciais. A perspectiva assim se levanta: o mito não é a imagem imperfeita que o homem pouco evoluído procurou dar de uma determinada realidade, mas é a imagem precisa – não no sentido técnico-científico, obviamente – de um dado existencial que certos indivíduos, só graças ao fato de estarem de posse de instrumentos pouco “enganadores”, puderam capturar. É, assim, uma imagem (um conhecimento) impossível de se obter de outro modo.

Pretender a clareza científica do mito – ou melhor, julgar o conhecimento que ele propõe como inferior ou menos útil porque não respondente a certos parâmetros de verificação científica – seria como asseverar que uma fotografia noturna evidenciaria melhor o caráter específico da noite, se fosse tirada em presença do sol: obviamente todos os elementos da fotografia resultariam mais claros, salvo o fato de que a noite, em si, teria desaparecido.

É preciso afigurar o mito – que não por acaso é frequentemente dito fundador – como o correspondente das fundações de um palácio, fundações que só são visíveis por um breve período e só por aqueles que vivem no momento em que o palácio, que depois se erguerá, ainda não está construído. A verdade factual sobre as fundações somente é conhecida por esses, mesmo que não conheçam – e talvez não a conhecerão jamais – todos os demais dados relativos ao palácio. Os mitos são, nesse sentido, visões de uma perspectiva primeva, de elementos essenciais e fundantes da realidade. Não por acaso não existem, na prática, mitos relativos a aspectos secundários ou superficiais da existência. Visões tornadas possíveis só pelo estado particular em que se encontra o observador – estado primigênio e não enganador de certo tipo de estratificações culturais – e cristalizadas, obviamente, por meio dos meios “técnico-culturais” dos quais o observador dispõe.

## **Desenvolvimento**

### ***Perscrutando os mitos***

Não é difícil tentar reconhecimentos intelectuais perscrutando, por exemplo, entre alguns dos mitos mais célebres da nossa cultura ocidental,

para verificar a presença nestes de “elementos” fundamentais da existência em torno dos quais o mito se forma e se coagula. A estrutura narrativa de alguns mitos, como aqueles que dizem respeito ao fogo e, nestes, em particular, àquele de Prometeu, parece conter, além do obrigatório referimento à ideia do conhecimento – à sede apagada de conhecer –, também um preciso chamado à ideia de limite, de regra imposta pela autoridade, que ordena e pretende ser respeitada e obedecida. Normas, regras, limites que, se ignorados ou infringidos, conduzem, como punição natural, o Homem em direção a uma situação sentida, pelo menos por todo o mundo ocidental antigo, como sumamente negativa e perigosa: aquela do ilimitado.

É notório como os antigos gregos associaram o conceito de limite à ideia de norma e de bem, enquanto ao conceito de ilimitado aquele de caos e de mal. E é interessante também, ainda que não de todo pertinente ao presente discurso, evidenciar a concepção antitética do limitado e do ilimitado como elemento que, entre outros, distingue e contrapõe a Modernidade ao mundo antigo. De todo modo, a concepção antiga, que põe como central e digno de uma quase veneração o limite (que para os romanos era mesmo uma divindade), está emblematicamente evidenciada em duas das três celebérrimas frases que, segundo a tradição, estavam esculpidas na fachada do templo de Apolo em Delfos – o umbigo do mundo antigo, o local mais santo e simbolicamente mais importante da Antiguidade. Sobre aquela fachada, além da muito conhecida frase “CONHECE-TE A TI MESMO”, estavam esculpidas outras duas advertências que, de forma diversa, convidavam a respeitar o limite: “NADA DE MUITO” – que relembra a ideia aristotélica da justa medida, do evitar os extremos, o infinito – e a “A PARTE É MAIS DO QUE O TODO” – que induz a saber encontrar o todo não no ilimitado, mas no limitado, na parte mesmo).

Tornemos ao mito de Prometeu. O acontecimento é já conhecido: o titã Prometeu, desobedecendo a um comando de Zeus – comando autoritário, que põe uma regra, que como tal é limite e, especificamente, limite de conhecimento – rouba o fogo (objeto metáfora que indica tudo aquilo que ilumina, mas também grande arquétipo de toda técnica e, assim, do conhecimento técnico-científico) e faz a doação desse aos homens. Por haver

feito isso, é condenado, pelo rei dos deuses, a permanecer preso por correntes a uma rocha, enquanto uma águia lhe devora eternamente o fígado.

Mas, se no mito de Prometeu todos os elementos anteriormente analisados – regras, limite, conhecimento, punição – estão claramente expressos, em outros mitos ocidentais, se bem talvez de maneira menos evidente ou incompleta, o conceito de limite ao conhecimento, que se superado gera o mal, aparece. Um outro exemplo de mito, que associa a ideia de bem àquela de limite, é aquele de Aquiles. Sua invulnerabilidade não é ilimitada – o que seria contrário à ideia de heroísmo e, assim, de bem. O herói Aquiles, como é bem conhecido, escolhe renunciar a uma vida longa, que tende ao ilimitado, mas obscura, por vivê-la breve e gloriosa. Na prática, aceita limitar a longevidade da própria existência.

Outro mito, que trata do limite e do conhecimento, é aquele de Ulisses. Também o rei de Ítaca, de fato, é herói do limite; o é quando recusa a vida material ilimitada que lhe oferece a ninfa Calipso, mas o é também quando ele, em primeira pessoa, não obstante sua curiosidade (curiosidade, porém, nunca um fim em si mesmo, mas sempre endereçada a um objetivo, aquele de retornar a casa e, portanto, jamais cega ou incontrolada) se impõe limites ao conhecimento. Ao pensar no episódio das sereias e de como ele, ao invés de abandonar-se à curiosidade de escutar-lhes o canto, deixa seguros os companheiros, impedindo-lhes de tomar conhecimento do mesmo canto, e a si mesmo, fazendo-se amarrar – assim, limitar. Outra situação famosa é aquela do saco contendo os ventos, que lhe vem doada por Éolo – o deus dos ventos – e que Ulisses veta aos companheiros de abrir. Mas, pela falta de respeito ao limite imposto, acaba acontecendo um epílogo trágico. Os seus companheiros, por obtusa curiosidade e sede de riqueza (pensando que o saco continha ouro), abrem o saco, liberando, dessa forma, todos os ventos que continha. Desencadeia-se uma imensa tempestade, que faz afundar a nave na qual aqueles desventurados viajavam. Todos morreram, menos Ulisses, o homem do limite.

Mas, no fundo, toda a Odisseia parece direcionada a indicar no limite e naquilo que é específico ao limite do conhecimento (ou à consciência), a chave para obter a felicidade, que, no caso do protagonista, Ulisses,

consiste no retornar a casa, ao seu passado, e a viver, finalmente e serenamente, com Penélope.

De fato, quando o herói desce ao Ades, entre outros personagens, encontra o adivinhador Tirésias, o qual lhe anuncia que sua peregrinação terá fim somente quando, depois de retornar à Ítaca, empreender, ainda uma última vez, uma viagem por mar e encontrar uma população que, não conhecendo nem mesmo o uso da navegação, trocará o remo que Ulisses lhes mostrará por uma pá, com a qual se recolhem grãos. Nesse ponto, Ulisses, depois de haver plantado o remo na terra, poderá retornar definitivamente a casa, onde viverá feliz com sua esposa até a morte, que, como lhe recorda Tirésias, o colherá longe do mar.

Todo o rito descrito por Tirésias parece propriamente um tipo de celebração simbólica do limite ao saber. A bem ver, então, Ulisses, personagem devorado por uma inquietude constante e fim em si mesma, por uma fome jamais apagada pelo saber, por conhecer, é criação não da Antiguidade, mas de uma época em muito sucessiva – talvez no medioevo tardio –, que depois a Idade Moderna e, por fim, a nossa exaltaram e divulgaram até esconder, por detrás dessa criação, a verdadeira figura e o verdadeiro caráter do herói homérico, do Ulisses do limite, em suma.

Outro mito interessante que se desenvolve em torno à ideia do limite ao saber, e que impõe uma tremenda punição pela sua superação, é aquele pungente e romântico entre Amore (Eros) e Psique; mito não menos célebre do que os outros citados, tanto a ponto de ter se tornado objeto de numerosíssimas interpretações artísticas, ao longo dos séculos, e uma sobre todas: a estátua de Antonio Canova. Nesse caso, o limite diz respeito especificamente à gana de conhecimento relativa aos sentimentos, às emoções que brotam e vivem nos recessos mais obscuros e profundos, assim, mais delicados e preciosos, do ânimo humano. Também essa história é emblemática. A jovem Psique ama e é amada do deus Amor/Eros, com o qual, porém, por ordem do mesmo deus, só pode encontrar-se à noite, na mais completa escuridão. Mas Psique não se contenta de gozar cada noite de felicidade e da paixão que o deus Amor lhe concede. Dessa forma, vencida pela curiosidade por ver o seu rosto – acreditando desse modo poder descobrir, desvelar, a fonte misteriosa das suas emoções, como se poderia



interpretar em linguagem moderna – , certa noite, quando Amor dorme, se avizinha dele com uma tocha e lhe ilumina o rosto (ainda, a luz, o fogo, é o que faz conhecer), descobrindo sua esplêndida face. Amor, a esse ponto, desperta e, para punir a desobediência, envia a jovem ao reino dos mortos.

Mais uma vez um mito cujo momento central é o limite à consciência, ao conhecer; nesse caso, os próprios nomes dos protagonistas, Amor e Psique, parecem quase advertir, diretamente, a nós, Modernos, do ir muito além com nossos aparentemente profícuos e válidos estudos. Com os quais pretendemos jogar luz definitiva sobre o lado mais obscuro e profundo do ânimo humano, pela gana de abrir-lhe os mecanismos e compreender os mistérios, graças aos quais nascem e se desenvolvem em nós as paixões, emoções, nosso próprio ser, enfim. E tudo isso ignorantes do risco de ver essas mesmas emoções naturais esvanecerem, não apenas atingidas pela luz artificial e artificiosa (e não de fato clareadora) de nossa consciência meramente científica.

Vem-se a perguntar: que coisa resta do ânimo humano, das suas paixões, emoções e sentimentos, depois que certas ciências (as assim ditas ciências humanas) lhe escangalharam, com os seus sistemas inadequados (e, no entanto, invasivos), presos de empréstimo da bagagem dos instrumentos lógicos e técnicos, que são empregados pelas ciências matemáticas para perscrutar a natureza? Como aplicar a uma substância livre e misteriosa, como é a alma, métodos e instrumentos de estudo criados para decodificar os segredos (e nem sempre sem danos) da matéria inerte e determinada? A exemplo: o estudo das ações-reações, das pretensas relações de causa-efeito, conscientes ou inconscientes, que estariam na base do Eros – penso na teoria dos “complexos” psicológicos, ou dos traumas infantis –, não termina por dar ao próprio Eros uma visão imprecisa, mecânica e reducionista, mas, sobretudo, por tolher-lhe a espontaneidade, a liberdade e, assim, por atá-lo? Não seria melhor seguir o antigo conselho do deus Eros/Amor e gozar o prazer que nos concede o escuro, um escuro que, porém (como devemos aprender a compreendê-lo, liberando-nos de certos estereótipos, iluministas), não é como acreditamos nós, Modernos, uma mera ausência de consciência/conhecimento, mas, ao contrário, outro modo de conhecer. E até o único modo de conhecer determinadas

situações existenciais, que o raciocínio poderia somente destruir na sua mania de iluminar, mas nunca de, verdadeiramente, penetrar.

## O mito e a infância

Como já dito, sociedades ou civilizações mais ricas, quanto ao acúmulo de cultura, estão, é certo, em condições de usufruir em parte da experiência mítica transmitida no tempo, de geração em geração, mas ainda não é possível compreendê-la completamente. É legítimo perguntar-se se estamos também em condições de enriquecê-las com a introdução de novas visões míticas. Tecnicamente pareceria impossível: uma sociedade que perdeu seu estado primigênio não poderá mais ter acesso às visões que somente esse estado consentia.

O discurso, porém, muda ligeiramente se do nível social se vai àquele individual. Todo indivíduo singular se encontra, de qualquer modo, e por um tempo mais ou menos breve, ao nascimento e durante a infância, no estágio primigênio. Toda nova geração é, assim, para uma sociedade, a ocasião para jogar um novo – ainda que fugaz – olhar aos fundamentos existenciais do Homem. Obviamente, é preciso fazer algumas precisões. Antes de tudo, o bebê, ou o infante, não atravessa, em seus primeiros períodos de existência, simplesmente uma fase, digamos assim, primigênia, mas se encontra também a viver efetivamente em uma situação de incompletude (primitividade, do ponto de vista evolutivo). É verdade que também na criança existe um núcleo “espiritual” perfeito, porém, nesta, a não maturação orgânica (entendida, em sentido amplo, também do seu sistema nervoso central), em certo sentido, restringe a amplitude desse núcleo e das suas concretas possibilidades de ação. Deve-se considerar que a imersão da criança no próprio sistema cultural é imediata (já no estado pré-natal), e, dessa forma, do princípio começa aquela “osmose” que modifica, pouco a pouco, o estado primigênio. Não obstante isso, a criança está mais claramente em condições de ter visões míticas do mundo do que um adulto. Um claro indício disso é banalmente retraçável no profundo interesse que demonstra por uma forma particular de mito, a fábula.

Devemos, a esse ponto, colocarmo-nos ao menos dois quesitos fundamentais. Eis o primeiro: qual é a vantagem, no senso do ser humano, de passar (permanecendo por um tempo adequado) por meio dessa condição de observador mítico do mundo? A resposta, tenho, seja uma consequência lógica e imediata de quanto foi dito até agora sobre a essência do mito, sobre seu papel na historicidade humana. Se, na verdade, a visão mítica é uma visão imediata e de uma perspectiva específica – dadas as condições peculiares, não permanentes e provavelmente irrepetíveis de sua vida – que o Homem pode ter dos aspectos fundamentais da realidade, o conjunto de “informações” que esse momentâneo “estado de graça” concede a quantos o vivem, essa resulta negada àqueles de épocas sucessivas. E é claro que, em sendo informações, conhecimentos, que se relacionam aos fundamentos mesmos da experiência humana, não se pode ser totalmente indiferente ao fato de não poder-se mais estar de posse desses. O Homem continua, ainda quando a fresta mítica se fecha, a estudar e indagar a própria condição humana, e, por certos aspectos, graças ao acúmulo de noções e experiências, o fará também por outras perspectivas, como pelas informações indiretas fornecidas pela arte, poesia etc. De outra forma, a experiência mítica permaneceria inacessível e com o tempo se arriscaria desaparecer, de não fazer mais parte da bagagem da consciência/conhecimento humanos.

O risco desse completo esquecimento de uma parte de si a Humanidade o evita, graças ao fato de que aquilo que não é facilmente concedido a uma civilização (ou seja, tornar ao estado primigênio) pode sê-lo aos sujeitos singulares. Toda criança que nasce tem, por algum tempo, a possibilidade de lançar um olhar através da “fresta mítica”, que para ela pode, excepcionalmente, reabrir-se. Para uma sociedade, toda nova geração é, assim, uma oportunidade preciosa para reapropriar-se de alguns saberes fundamentais, para aceder novamente e visualizar as partes mais profundas e escondidas do mapa sobre o qual são assinalados os pontos essenciais e iniciais do seu percurso existencial. É, em suma, para uma civilização, uma ocasião preciosíssima para recontrole sua própria rota.

Para o sujeito singular, colher e desfrutar ao melhor dessa oportunidade significa, também, percorrer novamente em primeira pessoa, direi, quase recapitular em si, a inteira historicidade da civilização à qual pertence. Esse é um aspecto de importância central, ainda mais hoje, quando estamos inclinados a coletivizar (a ter por correto e automaticamente para todos), com muita facilidade e superficialidade, os esguardos dos sujeitos singulares. O fato de que um indivíduo nasça e viva ao início do terceiro milênio, e, assim, centenas ou milhares de anos depois de Sócrates, Platão, Aristóteles, César, Cícero, Carlos Magno, Dante, São Tomás de Aquino, e depois Michelangelo, Skakespeare, Beethoven, não significa, automaticamente, que em qualquer de nós o inteiro percurso de nossa civilização tenha tido lugar. Não é porque um jovem de hoje sabe usar um computador que pode considerar-se superior a quantos o precederam, ou ter por certo e superadas as passagens que a história e a civilização fizeram antes dele. O risco que se deve reconhecer na famosa imagem dos anões sobre os ombros dos gigantes é daqueles que gozam de uma altura que não lhes pertence. O “nanismo” individual não é nunca compensado pelo “gigantismo” da civilização à qual pertence, e que pode difundir-se à própria civilização.

Entremos agora no segundo quesito. Quais são as condições, os elementos, que podem favorecer (ou, por outro lado, desfavorecer), na criança, o acesso e a permanência (por um espaço de tempo adequado) no estado de observador mítico do real?

As condições gerais estão, implicitamente, já elencadas, porque, em substância, são as mesmas de que se valem para toda uma civilização: a não excessiva presença de acumulações culturais e de estruturas científicas capazes de fornecer explicações capilares, iluminantes e precisas (mas não monoperspectivas) de todo aspecto do real (ou melhor, de todos aqueles aspectos do real suscetíveis de serem cientificamente explicados). O sujeito singular, ao nascimento, é praticamente ainda estranho a essa complexa e constringente armadura cultural, e, se bem o processo de “osmose” com o mundo e a cultura, que sobre ele predominam, comece imediatamente e continue, de maneira espontânea e inevitável, é

certamente obra da função educativa se esse processo pode resultar mais preciso, completo e rápido.

É, assim, sobre como tal instrumento educativo deverá aparelhar-se e regular-se, que, em substância, se precisará tratar. Resulta, já evidente dessa premissa, uma verdade talvez um pouco incômoda para aqueles que se possam definir como educadores profissionais ou operadores das ciências formadoras: mais que um afazer, à educação é solicitado um (real) não fazer. Mas prossigamos com ordem.

J.J. Rousseau (1972, p. 352) escreve, no começo do primeiro livro de Emílio:

Ora, dessas três diferentes educações, aquelas da natureza não dependem de nós, e aquela das coisas depende somente em certos aspectos. Aquela dos homens é a única da qual somos, de fato, os patrões, se bem que não o sejamos quer por suposições; porque quem pode esperar de dirigir inteiramente os discursos e as ações de todos aqueles que circundam uma criança?

A ideia de que tudo (na acepção mais ampla do termo) concorre à educação de uma criança não é, de certo, fruto do engenho de Rousseau, mas é um dado facilmente presumível da evidência dos fatos e, de qualquer modo, desde sempre observado. É, porém, emblemático o fato de que Rousseau sinta a necessidade de rebater e precisar esse conceito propriamente no início do Emílio, que se tornaria um dos capítulos fundantes da moderna ciência pedagógica. Provavelmente, aquela mesma extrema sensibilidade que o levará, de fato e por absurdo, a desaconselhar a adoção do seu tratado como um concreto manual de educação, deve haver-lhe feito preconizar que toda evolução da ciência pedagógica seria, em sua essência, resultante na constante e crescente invasão e colonização da parte mesmo da nova disciplina científica dos “campos educativos” (os quais Rousseau define da natureza e das coisas) tradicionalmente de fora da atribuição humana e de qualquer aspecto residual não controlado presente também no único “campo educativo” parcialmente à disposição da pedagogia humana.

A galáxia das modernas ciências da educação terminou efetivamente por difundir a própria influência e o próprio controle sobre praticamente cada elemento que interage com a criança e que pode, assim, concorrer a sua formação. Dos âmbitos mais estreitamente materiais e externos, pensemos, por exemplo, na estruturação dos ambientes educativos (estúdios científicos das formas, cores, símbolos, imagens etc.) àqueles imateriais e internos aos quais a interação entre ciência pedagógica e psicológica fornece inquietantes (ainda porque somente em aparência corretos) instrumentos de acesso.

Essa situação vem, evidentemente, a criar aquele invasivo retábulo científico de controle e ordenamento cultural que é, pela própria natureza, desmitificante. É, de resto, a lógica toda moderna da falta de conhecimento/consciência e de razão, na ausência de cientificidade, a favorecer esse processo que, frequentemente em boa fé, busca por subtrair a criança ao risco da “escuridão” educativa – ou seja, dos contatos com os elementos incontrolados e, assim, por definição, nocivos, da realidade.

Aquilo que frequentemente foge à ciência moderna são os aportes educativos que podem fornecer o encontro direto e não manipulado da criança com a realidade, em prática o insubstituível poder formativo de que são carregados os elementos espontâneos (aqueles, para voltar a Rousseau, pertencentes às primeiras duas categorias por ele delineadas) e basilares da existência, também e talvez, sobretudo, dando espaço a Ésquilo (πάθειμᾶθος<sup>4</sup>), aqueles de valência negativa: autoridade, limite, poder, força, incômodo etc.

Obviamente esses elementos não devem (como o próprio Rousseau nos há de alguma forma incautamente sugerido de fazer) ser artificialmente reconstruídos pelos educadores. A vida os fornece espontaneamente, e a educação deve simplesmente deixar-lhes o campo e não embaraçar-lhes a ação. Qual efeito fará em uma criança a severidade do professor, o incômodo do banco escolar, o aspecto austero do mobiliário, a imposição de limites etc.? Um educador, que não é mais um observador mítico do mundo, não pode sabê-lo, nem deve procurar – em vão – de calculá-lo.

---

<sup>4</sup> O conhecimento/a consciência vem/vêm do sofrer.

A ele deve parecer bastar que a sua autoridade seja funcional para obter uma certa disciplina formal, certo respeito e certo grau de empenho. Porque isso, ao não querer desbravar e invadir campos que não lhe parecem próprios – do ilimitado e do não científico, por exemplo – é o quanto parece restar à humana educação.

Recebido em: 17/05/2012

Aprovado em: 22/06/2012

## Referências

ESCHILO. *Agamennone*, vv 176 ss.

OVIDIO, Publio. *Le metamorfosi*. Torino: Einaudi (*ET Scrittori*), 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. L'Emilio In: \_\_\_\_\_. *Opere*. trad. italiana di L. De Anna. Firenze, 1972.







## **Seção Nacional**



# Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais

*Julio Cesar Francisco<sup>1</sup>*

## Resumo

O presente artigo tem por finalidade identificar a relação entre o processo de marginalização dos atendidos por medidas socioeducativas e a educação escolar e não escolar. A investigação trata de um problema que atinge parte de uma população empobrecida economicamente e marginalizada social e culturalmente: o envolvimento de um número cada vez maior de adolescentes com a prática de atos infracionais. Foram utilizadas, além da legislação em vigor, algumas referências teóricas: Silva (2003); Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffman (1981) e Veronese e Lima (2009), que contribuíram com a concepção que têm do problema da marginalidade, envolvendo crianças e adolescentes em conflito com a lei. Além desses, Saviani, em “Escola e Democracia” (1983), é tomado como um autor que mostra como a organização e o funcionamento da escola interferem nessa questão. Por último, apresento uma proposta educativa a ser desenvolvida nas medidas socioeducativas, em que é articulado à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, as quais sugerem um ato educativo que possibilite o desvelamento das condições opressoras para nelas atuar e transformar. Palavras-chave: ato infracional; educação escolar; marginalização; medida socioeducativa.

## Abstract

This article aims identify the relation between the marginalization process by the attended people for socioeducational measure and the scholar education. This investigation deals with a problem of extreme relevance and that impact in a poor population that is socially and culturally marginalized: the increasing involvement of adolescents in infraction acts. For the production of the article, it was used, besides the actual legislation, some other theoretical references: Silva (2003); Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffman (1981) e Veronese & Lima (2009), that contributed with the conception of the

---

<sup>1</sup> Licenciatura em andamento em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). É integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE), articulado ao Programa de Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: fil.julio\_13@hotmail.com

marginalization process. Still, Saviani, in the book *School and Democracy* (1983), is taken as an author who shows how the organization and operation of the school interfere in this matter. Finally, I present an educational proposal to be developed in socio-educative measure, articulated to the Saviani's historical critique pedagogy and Paulo Freire's pedagogy, which suggests an educational act that allows the unveiling of the oppressive conditions for them to act and transform.

Keywords: infractional act; school education; marginalization; socio educational measure.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar la relación entre el proceso de marginación de las medidas educativas con la participación de la educación escolar y no escolar. La investigación trata de un problema que afecta a parte de una población empobrecida económica y marginada social y culturalmente: la participación de un número cada vez mayor de adolescentes con la práctica de actos de infracciones. Se utilizaron además de la legislación en vigor, algunos informes teóricos: Silva (2003), Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffman (1981) y Veronese y Lima (2009), que aportaron con la concepción que tienen del problema de la marginalidad, envolviendo niños y adolescentes en conflicto con la ley. Además de esos, Dermeval Saviani en *Escuela y Democracia* (1983), es tomado como un autor que muestra cómo la organización y el funcionamiento de la escuela interfieren en esa cuestión. Por último, presento una propuesta educativa a ser desarrollada en las medidas educativas, en que se articula la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani con la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire, las cuales sugieren un acto educativo que posibilite el aclaramiento de las condiciones opresoras para en ellas actuar y transformar. Palabras clave: acto de infracción; educación escolar; marginación; medida socioeducativa.

## Introdução

O presente artigo sustenta-se no pressuposto de que a pesquisa na área da educação tem intencionalidades muito claras. No presente caso, há um compromisso entre produção de conhecimento e os interesses por uma educação de qualidade para uma específica parte da população (SEVERINO, 2007, p. 31-32): a que é atendida por medidas socioeducativas. O tema articula dois "objetos": a população marginalizada que se envolveu com atos infracionais e a educação, seja aquela relativa ao processo educativo a que são submetidas crianças e adolescentes por meio de medidas socioeducativas, seja a que eles tiveram acesso nas escolas que frequentaram. Conhecer a relação entre o processo de marginalização e a edu-

cação escolar é reafirmar o compromisso entre conhecimento e contexto social, articulando teoria e prática com vistas a colaborar no processo de transformação das relações sociais.

O levantamento nacional do atendimento socioeducativo realizado no ano de 2010 revelou a quantidade total de 58.764 (cinquenta e oito mil e setecentos e sessenta e quatro) adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado e aberto no Brasil (SDH, 2011, p. 26). A proporção entre o número de adolescentes na condição de privação e restrição de liberdade em comparação com a quantidade de adolescente dos estados com idade entre 12 e 18 anos incompletos resulta em uma média de 8,8 internados para cada 10 mil (dez mil) adolescentes no território brasileiro (SDH, 2011, p. 22).

No relatório final, publicado em 2011, a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED) registrou que no Brasil houve avanços significativos no atendimento socioeducativo, mas aponta que os esforços realizados não foram suficientes para impedir que adolescentes continuem a sofrer maus-tratos e a serem mortos no interior das unidades de internação. São frequentes as denúncias, nos meios de comunicação, de crimes contra o adolescente nas unidades de internação espalhadas pelo Brasil. Tais violências ferem o princípio de dignidade e, sobretudo, a vida dessas pessoas.

No Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2004), é possível perceber que a população jovem no território brasileiro teve um aumento nesses últimos 20 anos. Entretanto, o índice de mortalidade desses mesmos indivíduos revela que suas vidas não estão devidamente protegidas (ANCED, 2011). Pode ser observado que os casos de homicídios constituem o principal fator de morte entre os jovens. Os estudos realizados no Brasil demonstram que a pobreza e a desigualdade entre as pessoas têm sido as causas que constituem uma teia de violência contra a vida e os direitos humanos, cujo produto explica os homicídios (ANCED, 2011, p. 16).

Tendo em vista esse quadro problemático, apresentarei ao longo do presente artigo os aspectos fundamentais para compreender os fatores sociais e jurídicos que envolvem a vida do adolescente que se envolveu com atos infracionais, o qual é submetido à medida socioeducativa, e, por

último, farei esforço no sentido de apontar uma proposta educativa a ser desenvolvida junto a esses adolescentes. Assim, dividirei o texto em quatro partes que estabelecem entre si uma inter-relação, quais sejam: a primeira parte se constitui das possíveis causas do envolvimento do adolescente com as práticas infracionais; a segunda parte descreve as imagens e os estigmas que a sociedade tem desses indivíduos; a terceira parte trata das principais características das legislações vigentes no que tange o caso do adolescente infrator; e na quarta e última parte apresentarei uma proposta educativa a ser desenvolvidas nas unidades de medidas socioeducativas, sobretudo aquelas de regime de privação de liberdade.

### **Considerações sobre as causas do envolvimento de crianças e adolescentes com as práticas de atos infracionais**

Desde a década de 1970, há uma associação entre ato infracional e a condição de pobreza, sobretudo, nas instituições responsáveis pelo atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei (SILVA, 2003, p. 17). Não é, contudo, exclusividade dos pobres o envolvimento com práticas delituosas, pois há dados muito claros de delitos cometidos por pessoas de classe média e alta (GONÇALVES, 2002 *apud* SILVA, 2003, p. 12), muito embora seja raro encontrar tais populações em situação de privação de liberdade (SILVA, 2003, p. 16).

O que se percebe, portanto, é que pode estar ocorrendo discriminações sociais e raciais em detrimento da igualdade de todos perante a lei, como estabelece a legislação nacional (ADORNO, 1993 *apud* SILVA, 2003, p. 16). Nesse sentido, diz Becker (1977, p. 63):

Estudos sobre delinquência juvenil assinalam isso claramente. Meninos de áreas de classe média não sofrem um processo legal que vá tão longe quando são presos como garotos das favelas. É mesmo provável que um menino de classe média, quando apanhado pela polícia, seja levado ao posto policial; é menos provável que, quando levado ao posto policial, ele seja fichado; e é extremamente improvável que seja indiciado e julgado.

As pessoas que estão na condição de pobreza e/ou negros são os mais presentes nos sistemas de medidas socioeducativas. Isso não porque o ato infracional é um traço do caráter do favelado, do pobre ou de negros, mas porque esses indivíduos são desfavorecidos, de alguma forma, nos processos sociais e judiciais. Dito de outra forma: há uma desigualdade de acesso aos direitos garantidos pela lei (SILVA, 2003, p. 17).

Entretanto, não podemos desconsiderar o peso da miséria e da exclusão social nos fatores que ocasionam o crescente processo de violência e de práticas delituosas envolvendo a (re)produção do crime organizado no interior da sociedade (SILVA, 2003, p. 19), pois o envolvimento com atos infracionais é explicado também como reflexo das condições sociais. Pode-se perceber na literatura da área que há uma forte tendência de caracterizar a criminalidade como sendo produto das condições sociais, da situação estrutural do sujeito, a qual é marcada pelo desemprego, exploração do trabalhador, desigualdade na distribuição de renda etc. (SILVA, 2003, p. 24).

O adolescente, sobretudo aquele que fica nas ruas e que vivencia e tem que lidar com a violência e a criminalidade no seu cotidiano, provavelmente ficará muito mais vulnerável às práticas de atos infracionais, visto que no “mundo do crime” ele encontrará determinados sujeitos que dariam aquilo que ele quer: poder, reconhecimento, identidade, mulheres, dinheiro, produtos da moda etc. (SILVA, 2003). Mas, como é sabido (Silva (2003, p. 27-28), onde se faz uma referência a uma pesquisa de Zaluar, de 1994), é clara a complexidade do envolvimento da criança e do adolescente nas práticas de atos infracionais, pois não são todos que cometem delitos por causa de dinheiro ou bens materiais.

Contudo, segundo o entendimento de Zaluar (1994), aquele que entra no “mundo da criminalidade” por interesses econômicos decorre da tensão que existe no momento de consumir determinados bens para garantir as suas necessidades e ter dinheiro para tanto. Na pesquisa realizada por Zaluar (1994), surgiram outros fatores que influenciaram o envolvimento de adolescentes na prática ilícita, tais como: o desejo de pertencer a determinados grupos que fazem uso de armas para reafirmar o poder como

forma de reconhecimento; rivalidades pessoais que ocasionaram tragédias e o envolvimento, muitas vezes por diversão e brincadeiras, com aqueles considerados “más companhias”, gerando verdadeiras fatalidades (SILVA, 2003, p. 28).

Para Robert King Merton (1967), o ato infracional surge no conflito entre *ethos* cultural e as estruturas sociais. Por meio dos valores cultivados no interior da sociedade, os indivíduos ganham determinados *status* no mundo. Como forma de reconhecimento, a pessoa tem que ter uma função social de prestígio e ser produtiva no modo de vida atual, bem como manter seus *status* por meio dos bens materiais que simbolizam o reconhecimento pelo esforço pessoal do indivíduo, quais sejam: dinheiro, casa, carro e assim por diante. Em contrapartida, a mesma sociedade não garante as condições de igualdade estrutural para se obter tais bens. Grande parte dos adolescentes que vivem no “mundo do crime” é privada desses meios estruturais que garantiriam a eles a possibilidade de ostentar uma posição social de reconhecimento.

## **A imagem do adolescente autor de atos infracionais**

No entendimento de Becker (1997), o adolescente que é pego publicamente na prática de ato infracional recebe determinados rótulos (estigmas) que podem dificultar a participação desse indivíduo na sociedade posteriormente. Os estigmas podem prejudicar a inserção do adolescente nas instituições sociais, tal como a escola.

As consequências de uma imagem criminosa têm duas principais interpretações. A imagem do infrator, numa perspectiva convencional, acarreta barreiras na inclusão dos adolescentes na vida produtiva, social e cultural no interior da sociedade. Mas a imagem de “bandido” pode servir também como um currículo para exercer uma função na “carreira criminosa” (SILVA, 2003, p. 39).

Para Goffman (1981), os estigmas são entendidos como atributos depreciativos que determinado indivíduo recebe, muitas vezes considerados como um defeito, fraqueza ou desvantagem, tais como aleijado,



surdo, ceguinho, burro, improdutivo, incapaz, desonesto, bandidinho, viciado, desempregado e assim por diante. Tais atributos permitem classificar ou determinar a identidade social da pessoa como parte de um grupo na sociedade.

O estigmatizado é caracterizado, muitas vezes, como seres que “não são completamente humanos” (GOFFMAM, 1981, p. 7). Por várias vezes reproduzimos a discriminação com relação à pessoa que tem algum tipo de estigma, por meio de atitudes que reduzem o indivíduo e até mesmo as suas chances de vida (GOFFMAM, 1981, p. 8). A pessoa é levada à condição de “vitimização” como produto da exposição dos diferentes tipos de estigmas para passar por processos que normalizarão a conduta desse indivíduo “desviante” por intermédio da moral vigente – previamente experimentada e testada (GOFFMAM, 1981, p. 11). Os “comportamentos desviantes” podem ser entendidos como ações que contrariam as normas de condutas convencionais, estabelecidos no interior da sociedade, as quais regulam o comportamento do homem. Tais desvios são considerados representações da negação do modelo de sociedade (GOFFMAM, 1981, p. 121).

Quando aqueles considerados “normais” e “estigmatizados” estão numa mesma “situação social” e têm que estabelecer um diálogo, eles poderão criar mecanismos de modo a evitar o mínimo contato possível. Tais atitudes inviabilizam a inclusão nas relações sociais e poderão ocasionar danos à saúde física, mental e social da pessoa (GOFFMAM, 1981, p. 14). Numa conversa entre ambos poderão surgir desconfianças e inseguranças das duas partes porque os dois estarão vivenciando o estigma e, sobretudo, por eles não saberem o que o olhar do outro está dizendo sobre si (GOFFMAM, 1981, p. 15). Um exemplo de um criminoso profissional:

[...] embora elas sejam boas e gentis, para mim, realmente, no íntimo, o tempo todo, estão apenas me vendo como um criminoso e nada mais. Agora é muito tarde para que eu seja diferente do que sou, mas ainda sinto isso profundamente: que esse é o seu único modo de se aproximar de mim e que eles são absolutamente incapazes de me aceitar como qualquer outra coisa (GOFFMAM, 1981, p. 15).

Por terem que vivenciar essa relação social e cultural com os outros, isso pode gerar ações violentas em resposta a essa relação mista angustiante, intensificando o estigma e a dificuldade de relação social.

## **O envolvimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei segundo a legislação vigente**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>2</sup> e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) são tomados como referência neste texto, pois são as leis que consolidaram a proteção integral da criança e do adolescente.

Os dois instrumentos normativos foram influenciados pela “Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989” (VERONESE; LIMA, 2009, p. 3), em substituição ao Código de Menores de 1979, no qual o adolescente autor de ato infracional era visto e tratado como delinquente e desajustado (CUSTÓDIO, 2008 *apud* VERONESE; LIMA, 2009).

Os novos paradigmas no trato com os casos de ato infracional, cuja base estão previstas na CF/88 e no ECA, ressignificaram a compreensão do modo de conceber e lidar com os adolescentes que se envolveram com atos infracionais. Nesse quadro, esses indivíduos são compreendidos como pessoas que estão num momento de formação e de desenvolvimento de suas potencialidades. Em razão disso, lhes é assegurado de modo especial uma proteção integral, assentada nos direitos fundamentais de acesso à saúde, à educação, ao lazer, ao esporte, à cultura, à profissionalização, além de prever que eles(as) não sofram discriminação, maus-tratos, crueldade e opressão dentro ou fora das medidas socioeducativas.

O ato infracional é toda norma de conduta caracterizada por crime ou contravenção nos termos do Código Penal Brasileiro, que detalha os tipos

---

<sup>2</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi “[...]aprovado pela Lei Federal n. 8069, de julho de 1990, tendo entrado em vigor em 14 de outubro do mesmo ano em substituição ao Código de Menores, que vigorava desde 1979” (SILVA, 2003, p. 60).

de ações sujeitas à sanção judicial, a qual pode ter caráter punitivo ou educativo. As práticas ilícitas previstas no Código Penal Brasileiro, cometidas por pessoas maiores de 18 anos, são entendidas como crime e, por isso, responsabilizam o adulto por meio de determinada pena de caráter punitivo. Em contrapartida, a responsabilização do adolescente (inimputável), que pode ter cometido os mesmos ilícitos de um adulto, está amparado pelo ECA, cuja responsabilização tem caráter social e educativo (socioeducativo). Assim, para os adolescentes que praticaram atos infracionais foram substituídas terminologias como crime e pena por termos como ato infracional e medidas socioeducativas.

A criança (pessoa de faixa etária até 12 anos incompletos) autor de ato infracional está sujeita às medidas protetivas e preventivas por meio da família ou da comunidade e que devem ser asseguradas pela ação do Conselho Tutelar, que, para tanto, poderá recorrer, se necessário, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário (Artigos 98, 101, 105 do ECA). Quanto ao adolescente (aquele entre 12 e 18 anos de idade), ele pode receber um tratamento mais rigoroso, por meio de medidas socioeducativas que podem ocasionar até privação de liberdade (Artigo 112 do ECA).

O adolescente pode receber sete tipos de tratamentos, que dependem da sua capacidade de cumpri-la, das circunstâncias e da gravidade da infração (Art. 112, § 1º. do ECA):

1. Advertência verbal preventiva e informativa para infrações leves, com caráter de alertar para os riscos, de modo que possa favorecer maior atenção do adolescente à sua conduta e relações na vida social;
2. Obrigação de reparar o dano causado através do ressarcimento, compensação e ou restituição do prejuízo da coisa; esta medida tem caráter coercitivo e educativo que busca o reconhecimento do jovem do erro e dá a oportunidade para o reparo;
3. Prestação de serviços à comunidade, entendendo que essa medida é uma oportunidade de vivenciar uma experiência comunitária, educativa e de responsabilidade com os valores sociais convencionais. Esta medida, bem aplicada, pode oferecer ao adolescente que fez “algo” prejudicial a alguém ou à sociedade, de perceber seu potencial para agir e contribuir de forma positiva para o bem comum;

4. Liberdade assistida: consiste numa medida de acompanhamento, auxílio e orientação do jovem na relação com um orientador do Programa Municipal de medida de meio aberto; essa medida tem o tempo mínimo de seis meses, podendo ser revogada, prorrogada ou substituída;
5. Semiliberdade: consiste numa medida que restringe parcialmente a liberdade de ir e vir. Essa medida implica na institucionalização do adolescente que se envolveu com ato infracional, deve contemplar o acesso do mesmo em atividades externas de trabalho, escola, curso etc., devendo retornar à instituição após as atividades realizadas no dia;
6. Internação: é a medida mais rigorosa que o adolescente pode receber e consiste na privação total da liberdade. Essa medida é aplicada em casos de atos infracionais graves. Não há um prazo determinado de internação, mas nunca poderá exceder o prazo de três anos. A liberação será compulsória quando o jovem completar 21 anos (Art. 121, § 5º. do ECA). Vale ressaltar que “em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada” (Art. 122, § 2º. do ECA).
7. De acordo com o ECA (art. 101) poderá ocorrer, dentre outras, as seguintes medidas: encaminhamento do adolescente aos responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento; matrícula e frequência obrigatória em instituição oficial de ensino; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar; inclusão em programa oficial ou comunitário de orientação a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; colocação em família substituta.

Tais medidas são maneiras de responsabilizar o adolescente que, mesmo inimputável, realizou o ato infracional e deve responder pelos seus atos, bem como ser auxiliado no redirecionamento da sua conduta social.

Na parte seguinte, segue uma breve caracterização das principais teorias educacionais e o seu modo de entender a marginalidade, bem como uma possível articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire a ser aplicada nas diferentes medidas socioeducativas já descritas.

## As teorias educacionais e a marginalidade

Para situar as teorias educacionais e o seu modo de conceber o problema da marginalidade, foi identificado o texto de Dermeval Saviani “Escola e Democracia” (1983), o qual mostra como a organização e o funcionamento da escola interferem nessa questão.

Para esse autor, a questão da marginalidade, de modo geral, situa-se em dois grupos das teorias educacionais: o primeiro grupo revela uma visão da educação como instrumento de equalização social e, assim, de superação das situações de marginalização; em contrapartida, o segundo grupo concebe a educação como um instrumento de discriminação social, portanto um fator inerente à escola e que produz a marginalização. Esses dois grupos explicam a marginalidade na ótica de uma determinada maneira de entender a relação entre sociedade e educação.

No primeiro grupo das teorias educacionais, a marginalidade é entendida como um desvio que ocorreu de modo acidental e que afeta individualmente determinadas pessoas. Tal desvio deve ser corrigido por meio do aparelho educativo formal, cujo objetivo é enrijecer a harmonia e coesão social por meio da força homogeneizadora da escola. Portanto, a escola tem como função o combate a tais desvios, isto é, a superação da marginalidade.

O segundo grupo entende que na sociedade existem lutas entre grupos ou classes antagônicas, cujas relações são profundamente marcadas pela força, a qual se intensifica nas condições de produção da vida material, isto é, no reflexo da divisão entre capital e trabalho. Dessa forma, a marginalidade é um fenômeno que está arraigado na estrutura da sociedade. A educação é concebida como dependente da estrutura social e, por isso, cumpre a função de legitimar os interesses da classe dominante. A educação se converte, portanto, em um fator reprodutor da marginalização, por meio da marginalidade cultural escolar.

Entre as pedagogias que representam o primeiro grupo, denominadas por Saviani de teorias não críticas, identificam-se as seguintes: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnica.

Em relação à concepção que tem da educação e do problema da marginalidade, pode-se dizer que a Pedagogia Tradicional está fundamentada nos interesses da nova classe social que se consolidara politicamente na Revolução Francesa, qual seja: a burguesia. A escola era entendida como uma forma de vencer a barreira da ignorância, própria do Antigo Regime. Aquele que não tinha conhecimento era tido, pois, como marginalizado; dessa forma, para superar a condição de marginalização na sociedade, é preciso ter acesso ao sistema de ensino, em que este deveria ser organizado da seguinte maneira: o professor como aquele que detém o conhecimento acumulado pela humanidade e que deveria transmitir a cultura, seus ensinamentos, de modo sistematizado; ao aluno caberia “assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1983, p. 10).

A Pedagogia Nova, da mesma forma que a Pedagogia Tradicional, defendia a função da escola como forma de ascensão e mobilidade social, bem como de promoção da igualdade entre as pessoas. Dessa maneira, preservou a crença da superação da condição de marginalizado pela instituição escolar. Contudo, a marginalização não era vista como inerente ao ignorante, “mas ao rejeitado”. Aquele que não é aceito como parte de um grupo e que está desajustado na sociedade é tido como marginalizado. Portanto, cabe aos sistemas escolares a função de ajustar e favorecer o sentimento de aceitação e de respeito entre os indivíduos na sociedade.

Saviani (1983, p. 12-13) compreende que:

[...] essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de

uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para que pudesse ser colocada em prática a concepção escolanovista, era preciso reorganizar o sistema educativo formal da seguinte maneira: agrupamento de alunos por áreas de interesse, nas quais tinha um orientador que trabalhava com pequenos grupos de alunos, estimulando-os no processo de aprendizagem, o qual era decorrência de um ambiente repleto de materiais didáticos para auxiliar na relação “aprender a aprender”. Dessa forma, a ideia era construir um espaço mais alegre, colorido e com corpos se movimentando. Esse tipo de escola exigia custos elevados e que funcionou na prática como uma experiência restrita à elite. Entretanto, vem sendo difundido entre os educadores das redes de ensino regulares.

A Pedagogia Tecnícista organiza o sistema escolar de modo semelhante à produção fabril, própria da organização do trabalho fordista, cujo funcionamento é parcelado, e o trabalhador é um elemento a mais na linha de montagem para produzir determinado produto. Tentou-se organizar o processo educativo de modo parcelado, instrumental e mecanicista com o intuito de minimizar os aspectos subjetivos do indivíduo para aumentar a eficiência, centrando o trabalho pedagógico nos meios pelos quais se utiliza para transmitir o conhecimento.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária (SAVIANI, 1983, p. 16-17).

Nesse quadro, o marginalizado não é, pois, o ignorante e nem o rejeitado, mas aquele que é ineficiente e improdutivo na sociedade; dito de outro modo, o incompetente. Cabe à educação a função de formar pessoas produtivas, eficientes e, assim, contribuir para o aumento da produtividade;

só dessa forma o problema da marginalidade será resolvido, e a escola, por fim, cumprirá o seu papel de equalização e justiça social.

Entre as pedagogias que representam o segundo grupo, denominado por Saviani de Teorias Crítico-Reprodutivistas, destacam-se três teorias, quais sejam: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista.

A Teoria da Violência Simbólica, no sistema de ensino, é explicada da seguinte maneira: a ação pedagógica (AP) como imposição e inculcação cultural de um grupo ou classe hegemônica, exercida por meio da autoridade do professor (autoridade pedagógica), realizada por meio de um trabalho pedagógico que legitima a função de inculcação interna e do mesmo modo produz e reproduz as relações externas de força material e simbólica. A função da escola é, pois, legitimar os interesses do grupo ou classe social dominante, por intermédio de um trabalho pedagógico que reproduz a cultura legítima, isto é, a cultura dominante. Assim, todo esforço da escola aprofunda as contradições sociais. Portanto, a superação da marginalização pela escola não é apenas impossível, é ilusão.

Na Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), a escola funciona como um aparelho ideológico que inculca a cultura e reproduz as condições de produção dominante, o que pode ser feito também por outras organizações sociais, como a igreja, a família, o sistema político, os diferentes sindicatos e os meios de comunicação. A questão da marginalidade é entendida como um resultado da relação de exploração vivenciada pelos trabalhadores no processo produtivo no modo de vida capitalista. Dessa maneira, o marginalizado é o trabalhador. E a escola é o aparelho que não só inviabiliza a equalização social, como também garante e perpetua os interesses da burguesia.

A Teoria da Escola Dualista foi assim denominada porque revela a divisão entre duas grandes redes existente na escola, as quais correspondem à luta de classes entre burguesia e proletariado. A primeira rede é denominada de secundária-superior (SS), e a segunda, de primária-profissional (PP), as quais constituem a educação escolar capitalista e as ideologias dominantes. A finalidade desse sistema escolar ou aparelho ideológico do



estado consiste, assim como defende Althusser, na reprodução das relações produtivas da sociedade capitalista, por meio da formação de mão de obra para o trabalho e da inculcação da ideologia burguesa, as quais contribuem para garantir a divisão de classe, em detrimento dos trabalhadores. A especificidade dessa teoria está em admitir que no sistema escolar existe um disfarce da ideologia burguesa, que pode ter sua origem e se reproduzir até mesmo nas organizações operárias para inculcar a ideologia burguesa. Na teoria da Escola Dualista, considera-se que o proletário tem uma força autônoma e que combate a classe burguesa por meio do desenvolvimento de suas próprias ideologias, as quais ganham vida material nas e pelas organizações. A escola, portanto, além de ser um meio de produzir a marginalidade social, também é um instrumento de poder da burguesia para impedir a luta revolucionária. Assim, a escola é um aparelho que produz e reproduz a marginalidade das seguintes formas: força os trabalhadores a representar sua condição no processo de inculcação da cultura burguesa e por combater o movimento proletário, colocando a margem do movimento proletário os ingressantes no sistema de ensino.

Ao expor brevemente as teorias anteriores, duas são as intenções: primeiro, mostrar a pretensão das pedagogias não críticas na superação do problema da marginalidade pela educação escolar, sem conseguir sucesso; e segundo, em relação às Teorias Crítico-Reprodutivistas, a tarefa foi revelar os determinantes sociais da lógica capitalista sobre a escola, explicando as causas do seu fracasso. A lógica do texto apresentado nos remete a um sentimento de impotência frente às problemáticas educativas e sua forma de lidar com o processo de marginalização.

Contudo, a partir da crítica feita a esses dois grupos de teorias, Saviani elabora um método educativo, denominado Pedagogia Histórico-Crítica, com base em cinco passos que vão ao encontro de uma verdadeira teoria crítica, fundada nos interesses das camadas populares, sobretudo as que se encontram em situações de marginalização.

O primeiro passo, ponto de partida, é a prática social, e, no quadro do processo educativo formal, o aluno e os professores se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A compreensão do professor é concebida como sintética por-

que implica o domínio de certa articulação de experiência e conhecimento da prática social. Em contrapartida, a compreensão dos alunos é concebida como sincrética, isto é, a compreensão da realidade é confusa e caótica, independente do conhecimento e experiência que possuam.

O segundo passo é identificado com os principais problemas postos pela prática social, isto é, o momento destinado à problematização de uma realidade que se apresenta como uma contradição social.

O terceiro passo constitui na apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente para transmiti-los direta ou indiretamente pelo professor, de modo a favorecer o domínio dos meios teóricos e práticos necessários para o desvelamento da prática social problematizadora.

O quarto passo é concebido como o momento destinado à expressão elaborada de uma nova forma de compreender o contexto social; essa etapa é denominada de *cartase*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978 *apud* SAVIANI, 1983 p. 75). Isso pode ser entendida como o modo máximo de incorporação dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, transformados em armas de luta para a transformação social das relações injusta.

Por fim, o quinto passo é o próprio contexto social contraditório, em que os alunos se elevam ao nível sintético do professor. Esse é o momento de expressão máxima dos alunos como capacidade de entendimento da articulação entre o cultural e a prática social, do mesmo modo quanto era possível ao professor.

O modelo educativo de Saviani é uma proposta que pode ser utilizada nas unidades de medidas socioeducativas para favorecer a apreensão do conhecimento historicamente produzido e socialmente sistematizado, de forma a conduzir os adolescentes para uma nova forma de compreensão do real.

Entretanto, na medida socioeducativa, ainda é necessária uma postura pedagógica que não esteja rigidamente, desde o início, centrada numa lógica formalista dos conteúdos; assim, eu sugiro que o processo formativo das unidades socioeducativas considere, além das propostas de ensino

de Saviani, algumas especificidades da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire no seu planejamento educativo.

Nesse sentido, segue uma breve caracterização dos pontos relevantes a serem considerados da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O processo educativo em Freire parte sempre de uma contradição social, concebida como tema gerador do conteúdo programático do processo de ensino. Tal contradição se manifesta pela fala impregnada de dúvidas e de anseios do educando; assim, cabe ao educador fazer perguntas e exigir resposta sobre determinado problema social relevante ao seu aluno.

A relação de ensino e aprendizagem sendo problematizadora não pode ser algo dado, mas construído na relação do cotidiano educativo, o qual está a todo o momento em transformação. O diálogo ocupa lugar central nesse processo, como forma de mediação entre os homens e o mundo.

O diálogo é a expressão necessária à existência do indivíduo. A comunicação em Freire é, portanto, a forma máxima de manifestação política das condições opressoras.

Nesse quadro, o processo educativo é concebido como praxiológico, isto é, o meio pelo qual o sujeito na condição de oprimido e subordinado toma consciência dos mecanismos de manipulação e dos condicionantes reprodutores das injustiças e age para transformar e libertar a si mesmo e os outros das relações opressoras.

O marginalizado é, pois, aquele que vive na condição de opressão, de subordinação e não tem consciência dos condicionantes reprodutores das injustiças.

## **Apontamentos conclusivos**

É necessário que a medida socioeducativa possibilite uma concreta integração do adolescente na sociedade, por meio do apoio e trabalho da família, da comunidade, do sistema judiciário, da equipe técnica, dos socioeducadores, dos convênios com universidades, de projetos sociais, de oficinas profissionalizantes etc. O ECA traz de fato esta previsão no inciso V do seu artigo 88.

Para atingir os objetivos anteriores, eu sugiro, sobretudo nos casos emergenciais, as seguintes ações:

- planejamento de integração do adolescente com a família e a comunidade local, por meio de atividades do esporte, do lazer, da educação, da arte e da cultura;
- criação de curso técnico profissional para melhorar a formação dos educadores sociais no trato com o adolescente autor de ato infracional;
- reflexão constante sobre os fundamentos das práticas educativas no interior das unidades socioeducativas, orientando as propostas pedagógicas no mesmo sentido e direção de determinada postura teórica e prática;
- possibilitar um ambiente físico educativo e não prisional, para não reforçar os estigmas e a associação entre atos infracionais e crime, adolescente e bandido/delinquente;
- vincular o trabalho com o ensino para viabilizar condições de o adolescente desempenhar alguma atividade profissional, descobrir suas potencialidades e reforçar positivamente sua autoestima.

Todas essas ações têm o caráter de possibilitar e reconhecer a autonomia do adolescente como ator de seu processo histórico, respeitando as especificidades desse sujeito em cumprimento de medida socioeducativa, bem como a sua peculiar condição de indivíduo em desenvolvimento.

Enviado em: 09/03/2012

Aprovado em: 22/05/2012

## Referências

ANCED. *Pelo direito de viver com dignidade*: homicídios de adolescentes internados em cumprimento de medidas socioeducativas. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo: ANCED, 2011. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.org.br/em-pauta/relatorio-pelo-direito-de-viver-com-dignidade>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC/ACS, 2005.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível em:

<<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAM, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. 1981. Disponível em:

<<http://www.se-rj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem-01noite/ESTIGMA.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

MERTON, Robert K. Sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; WRIGHT MILLS, Charles. *Sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH). *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei 2010*. Brasília: SDH, 2011. Disponível em:

<[http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL\\_2010.pdf](http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf)>. Acesso em: 28 Jul. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa da Silva. *Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas, em Belo Horizonte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VERONESE, Josiane RosePetry; LIMA, Fernanda da Silva. O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações.

*Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/38/41>>. Acesso em: 8 Jan. 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO/ Instituto Ayrton Senna/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

ZALUAR, Alba Maria. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

# Afetividade em contextos educacionais e na formação de professores: mobilizações, participação social e sofrimento ético-político

Viviane Melo de Mendonça<sup>1</sup>

## Resumo

Pretendeu-se traçar reflexões sobre a constituição do sujeito e da afetividade dentro do referencial teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica da psicologia, tendo como campo de análise a questão do sofrimento ético-político em contextos educacionais e na formação de professores. Concluiu-se que o desafio para a educação e para formação de licenciandos e professores é o de proposição de alternativas que possibilitem às instituições educativas repensarem suas práticas sociais com adolescentes e jovens, de modo a produzir espaços direitos e respeito às diferenças.

Palavras-chave: educação; igualdade; juventude; sofrimento.

## Abstract

It was intended to draw reflections on the subject and affectivity constitution within the theoretical and methodological approach of the socio-historical psychology, having as a field of analysis the question of ethical-political suffering in educational context and teacher's formation. It was concluded that the challenge for education and formation of undergraduates and teachers is to propose alternatives that enable educational institutions to rethink their social practices with adolescents and youth to produce spaces of rights and respect for differences.

Keywords: educational; equalization; youth; suffering.

## Resumen

Se pretendió plantear ponderaciones sobre la constitución del sujeto y la afectividad dentro del referencial teórico-metodológico del abordaje socio-histórico de la psicología, teniendo como campo de análisis la cuestión del sufrimiento ético-político en contextos

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação, *campus* Sorocaba. Possui experiência na área da Psicologia e desenvolve pesquisas em Gênero, Sexualidade e Política; e Educação, Movimentos Sociais e Culturas Juvenis. E-mail: viviane@ufscar.br

educacionales y en la formación de maestros. Se concluyó que el desafío para la educación y la formación de licenciados y maestros es lo de proposición de opciones que posibiliten que las instituciones educativas recapaciten sus prácticas sociales con adolescentes y jóvenes de modo a reproducir espacios correctos y respeto a las diferencias.

Palabras clave: educación; igualdad; juventud; sufrimiento.

## Introdução

O presente trabalho tem como ponto de partida as reflexões sobre a constituição do sujeito e da afetividade dentro do referencial teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica da psicologia, tendo como campo de análise o sofrimento ético-político nos contextos educacionais e na formação de professores nas licenciaturas.

Partimos, do mesmo modo que Sawaia (1998, 2001a, 2001b), fundamentada nos referenciais teóricos de Spinoza, Vigotski e Heller, do pressuposto do reconhecimento da condição de positividade epistemológica que a afetividade ocupa na existência humana, considerando-a como constitutiva do sujeito e das subjetividades, do pensamento e da ação, no âmbito individual e coletivo. É importante ressaltar que, nesse pressuposto, a afetividade é uma construção histórica, e não apenas um fenômeno psicofísico, naturalmente dado.

A afetividade na condição humana é considerada um fenômeno ético-político, pertencente à ordem do encontro, e construída nas relações sociais, mediante o modo como o sujeito afeta e é afetado pelos outros. Os sujeitos são afetos, desejos, sentimentos e paixões, situados em sua condição material de existência. Daí influência da filosofia dos afetos desenvolvida por Spinoza. O afeto é entendido como as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida (Spinoza, 2010).

Na constituição do sujeito, a dialética exclusão/inclusão social tende a provocar o sofrimento e a dor psíquica que são originados da situação social de ser tratado como inferior ou subalterno. Com base nas argumentações de Sawaia (1998, 2001a, 2001b), este é um “sofrimento ético-político”, visto que é constituído nas relações sociais e de poder, ou seja, a



vivência cotidiana da desigualdade social e da exclusão da maioria dos meios de produção material, cultural e social de sua época, bem como da expressão de sentimentos e afetos em espaços públicos, produz um sofrimento pela “*consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de ‘ser gente’*” (SAWAIA, 2001a, p. 114).

O sofrimento ético-político, segundo Sawaia (2001a), é constituído por múltiplas afecções do corpo e da alma<sup>2</sup>. Com base também na filosofia de Spinoza, as afecções e afetos exprimem nosso *conatus*, ou seja, a nossa força interna, positiva ou afirmativa para existir e conservar-se na existência e na nossa relação com o mundo.

Revelam-se, a partir dos afetos e afecções de nosso corpo e alma, as questões éticas, que estão presentes na experiência cotidiana das desigualdades sociais, fazendo também possível analisar as formas de dominação humana que estão disfarçadas nas políticas de integração social.

Parte-se de outro pressuposto de que o estudo do sofrimento ético-político permite, portanto, análises da dialética exclusão/inclusão social<sup>3</sup>. Nessa perspectiva adotada, compreende-se que a dialética exclusão/inclusão social fundamenta a administração da desigualdade social por governos e práticas educativas ou sociais. Estes preconizam estrategicamente que os excluídos devem ser incluídos e sentir-se incluídos, visando, com isso, a uma adaptação perversa deles à ordem social excludente, evitando reflexões mais profundas das causas da exclusão e produzindo novas formas de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001a, 2003).

A superação do sofrimento ético-político tem em sua agenda a emancipação dos sujeitos, que os potencializam para a ação política e transformadora de si e da sociedade. Potencializar para ação pressupõe o desenvolvimento de valores éticos e estéticos de sentimentos, desejos e necessidades. Ou como descreve Deleuze (1992, p. 116):

---

<sup>2</sup> Consideramos a perspectiva da filosofia de Spinoza (2010), que, ao contrariar a filosofia da transcendência cartesiana e platônica, afirma que o corpo e a alma não são dualidades, mas uma só e mesma coisa que se expressa de modos diferentes. Há paralelismo psicofísico entre o corpo e a alma. Desse modo, as afecções do corpo são afecções da alma.

<sup>3</sup> As duas condições, “de exclusão” e “de inclusão”, são colocadas na expressão “dialética exclusão/inclusão” pelo argumento de que elas não são consideradas categorias em si, mas formam uma mesma “substância”; portanto são indissociáveis.

Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de recriar, e surgem novos.

Diante dessa possibilidade e das questões que envolvem o sofrimento ético-político, faz-se como campo de análise e estudos as mobilizações para afirmação da diversidade no contexto educacional, que, como concepção, surge como uma política de inclusão daqueles que ocupam lugares de exclusão na sociedade.

## **Mobilizações, participação social e sofrimento ético-político**

O resultado da mobilização social, participação social dos sujeitos, desenvolvimento da dignidade e a afirmação das diversidades – que, na dialética exclusão/inclusão, tornam certas categorias sociais como inferiores e subalternas nas relações sociais e de poder – favorecem estratégias de educação e práticas sociais emancipatórias.

Descreveremos a seguir alguns estudos sobre essas práticas e sobre o lugar das expressões de sofrimento ético-político na sociedade. Visa-se, com isso, ter subsídios para pensar a educação e a formação de professores do ponto de vista da constituição do sujeito e da afetividade na perspectiva da afirmação da diversidade, sofrimento ético-político e da potência da ação.

Em uma pesquisa sobre a dimensão afetiva do rap, que é uma expressão musical do Movimento Hip-Hop, Hinkel e Maheirie (2007) analisaram o modo como a afetividade é expressa nas músicas de quatro grupos de rap nacional. Apontaram, inicialmente, que as letras de rap expressavam as vivências advindas de uma ordem social baseada na inclusão social perversa.

No entanto, em muitas partes das letras, o sentimento da vergonha, culpa, humilhação, tristeza, revolta e medo, que são experienciados pelos moradores da periferia, era descrito. Como contrapartida, propostas de

enfrentamento dessa condição, a partir da expressão da importância da união, irmandade, humildade, esperança, amor, alegria e solidariedade, também estavam presentes nas canções de rap analisadas.

As autoras concluíram que a afetividade é expressa nos raps analisados, tanto na denúncia do sofrimento ético-político como também na possibilidade de aumentar a potência de ação do sujeito para a superação desse sofrimento ético-político. Indicaram a música, especialmente o rap, como temática importante na compreensão psicossocial do sujeito em contextos de exclusão social (HINKEL; MAHEIRIE, 2007).

Outro estudo que destaca o sofrimento ético-político é o de Barboza (2000), que desenvolve um artigo que retrata a problemática existencial, social, política, econômica e cultural que envolve os catadores de material reciclável de Criciúma (SC), partindo de análises das questões de cidadania, democracia, a ética e a emancipação humana, tendo-as como eixos norteadores para uma visão humanizadora desses sujeitos que trabalham com o lixo e que também sofrem preconceitos e desqualificação social.

A dialética da exclusão/inclusão foi neste estudo analisada e evidenciada. Como resultado, apontou que, à medida que se constrói um espaço de encontro e diálogo entre os catadores, o qual vai contrapondo a exclusão desses sujeitos dialeticamente pela sua inclusão, um processo de cooperação acontece, produzindo potência para a ação, dando possibilidades para a superação do sofrimento ético-político imposto.

Nessa mesma abordagem, Gesser e Zeni (2004), estudando as possibilidades da educação ambiental como estratégia de promoção de cidadania de catadores de materiais recicláveis, concluíram que a questão ambiental também envolve a superação do sofrimento ético-político, quando processo de valorização social dos coletores de materiais recicláveis contribui para a construção de equidade social e preservação ambiental.

Acredita-se que, com o desenvolvimento dessas ações, poderá se propiciar a esta população que sofre o processo dialético de exclusão/inclusão social perversa, mais dignidade, cidadania e felicidade, juntamente com todos os benefícios ambientais que a reciclagem pode trazer para o meio ambiente (GESSER; ZENI, 2004, p. 6).

A análise da dialética exclusão/inclusão, do sofrimento ético-político vivenciado nas relações sociais e de poder, provoca a necessidade das reflexões sobre democracia e desigualdade social, no debate contemporâneo da sustentabilidade. A superação do sofrimento ético-político parece ser condição para a construção de sociedades sustentáveis. Portanto, cabe para o debate o lugar do governo e da sociedade civil nesse processo de construção, e aqui também ressaltar o lugar da educação e formação de professores.

Tendo como referência os trabalhos de Jacobi (1997, 1999), chama-se a atenção para o fato de que a ideia de sustentabilidade não pode ser entendida estritamente pelas suas expressões de preservação ambiental, mas inseri-la no quadro social e econômico que, interligados entre si, complementa a compreensão do conceito “sustentabilidade”.

A sustentabilidade atravessa a nossa experiência cotidiana. A problemática da sustentabilidade é, desse modo, relacionada às questões de consumo, de desemprego e da desigualdade social.

As desigualdades sociais revelam esse caráter hierárquico, que, numa compreensão subjetiva, traz em seu bojo o conceito de “humilhação social” de Gonçalves Filho (1998), e também citado por Oliveira (2007), e correlacionado com o de “sofrimento ético-político”.

A humilhação social, segundo Gonçalves Filho (1998), é uma humilhação crônica sofrida por determinadas categorias sociais economicamente marcadas como efeito da desigualdade política. A humilhação social, por meio de mensagens verbais e não verbais de confirmação da inferioridade direcionada a uma ou várias categorias sociais, provoca angústia, assumindo intrapsiquicamente, naquele que é humilhado, um afeto mórbido que atinge seu corpo, seus pensamentos, seus gestos e sua voz.

O conceito de sofrimento ético-político e o de humilhação social trazem para o debate a experiência resultante dos chamados processos de exclusão social, que geram custo para a economia psíquica, criando complicações para a vida social, para a saúde física e mental, afetando toda a dinâmica existencial.

Alguns estudos corroboram essa afirmação, por exemplo: os de Weil (1996) sobre a opressão entre os operários, que trata, com uma argumen-

tação forte, a questão da desigualdade e exclusão dos indivíduos; e o de Braga da Costa (2004), fundamentado pelos estudos de Weil, que analisou o desaparecimento simbólico de indivíduos pobres com profissões que não exigem qualificação escolar ou técnica. Ambos os estudos retratam, em suas considerações, o tema da humilhação social crônica de algumas profissões e as possibilidades de sua superação.

Diante do exposto, indica-se, nos estudos realizados, que os afetos na dimensão ética-política podem contribuir para a compreensão psicossocial dos sujeitos dentro da dialética inclusão/exclusão, dando bases para diferentes modos de potencializar a ação, que visa à superação do sofrimento ético-político. É nessa perspectiva que se insere também a questão do cotidiano escolar, a educação e a formação de professores.

### **Sofrimento ético-político, a educação e a formação de professor(a)**

Sawaia (2003), partindo das questões de inclusão social e educação, adota a afetividade como categoria analítica e ferramenta da ação socioeducativa, ampliando a análise da dialética exclusão/inclusão social.

Chama a atenção também para a análise das políticas de inclusão social presentes na educação, o que se incluem as políticas de ação afirmativa. O afeto como categoria analítica para estudo dessas realidades preconiza a compreensão das emoções e sentimentos que afetam o corpo e a psique nessas situações; portanto, contempla, no processo de exclusão/inclusão social, a dimensão subjetivo-valorativa, ético-estética e econômico-política (SAWAIA, 2003).

O afeto como estratégia pedagógica, segundo essa autora, afirma, na educação, a potência de ação, a função conscientizadora e potencializadora da autonomia, no sentido de superação do sofrimento ético-político.

Os afetos são gerados nas relações interpessoais, no encontro genuíno com o outro, que potencializa construção da igualdade, afirmando a diversidade, nas dimensões subjetiva, social e ética, e na relação também entre escola, comunidade e outras instituições.

Nesse ponto, as considerações de AmatuZZi (1989) sobre a teoria de Paulo Freire, fazendo uma interface entre psicologia e educação, contribuem para compreender a relação entre sofrimento ético-político e a potencialização para ação produzida pelo afeto como estratégia pedagógica.

A educação, na abordagem freiriana, assim como na psicoterapia, requer a superação da *palavra alheia*, que é a voz do opressor no oprimido, para a apropriação da *palavra própria*, que, em si, é transformadora da realidade. Apropriar-se na *palavra própria* é libertar-se de uma dinâmica de opressão que mantém as desigualdades sociais. Para essa apropriação, é necessário o encontro que a apresente e a atualize, constituindo a palavra pela práxis.

Portanto, a apropriação da *palavra própria* pelos sujeitos apenas se realiza no *falar-com*, que pressupõe o *ouvir* e um *ouvir-participar*, em que um e outro são afetados por pensamentos, sentimentos e emoções, em uma dinâmica dialógica, ética, estética e política. Como coloca AmatuZZi (1989, p.76):

[...] o verdadeiro encontro de homens de onde pode surgir a palavra libertadora é um encontro deles em torno do mundo. É na convergência das intencionalidades diversas de cada um para com o mundo que eles se encontram e atualizam suas próprias intencionalidades.

Afetivizar a educação é dar condições para o encontro que produz a *palavra própria*, tal como colocado por Paulo Freire, citado por AmatuZZi (1989), e, conseqüentemente, potencializar para a ação que provoca a mobilização dos significados, sentimentos e emoção, coletivas e individuais, frente à dialética exclusão-inclusão social geradora de sofrimento ético-político.

Potencializar para a ação pressupõe, segundo Sawaia (2001), o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar esse sofrimento ético-político na educação.

Contudo, essas questões apenas fazem sentido quando também se coloca em pauta a formação de professores realizada em instituições ensino superior, em nível de graduação. O professor é, segundo a definição

de Perrenoud (1992), aquele que exerce prática docente, sendo também investigador de sua prática.

Segundo Sacristán (1995, p. 71):

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa, na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais.

Conforme Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), ambas as atitudes, reflexiva e problematizadora, podem ser articuladas na noção da reflexão crítica como superação do discurso da “reflexão pela reflexão” na formação de professores. Portanto, a prática de ensino é compreendida como momento da práxis educativa que deve ocorrer ao longo de todo o currículo da licenciatura. Está voltada à vivência prática da teoria e à integração teórica dos desafios postos pela prática. Prevê uma vivência alargada da atividade educativa como prática social, levando a considerar como dita a legislação brasileira para a educação e formação nas licenciaturas.

Os documentos oficiais brasileiros, por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, preconiza que o professor formado deve refletir sobre a sua prática para as tomadas de decisões fundamentais, relativamente às questões educativas, tanto de ensino como de gestão educacional. Desse modo, não é suficiente que os professores e futuros professores tenham apenas domínio dos fundamentos teóricos do ensino, mas que também esses conhecimentos possam ser articulados com as suas pressupostas aplicações práticas e contextualizados na realidade concreta do aluno.

Assim como o Parecer CNE/CP nº 1/2001, na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura, observa-se também a exigência legislativa para a formação de professores inovadores e criativos, que sejam cidadãos críticos e que atuem de modo ético, contribuindo com a solução dos problemas da vida pública e para a construção de uma

sociedade justa, equânime e igualitária; e também para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos educandos, desenvolvendo consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais, observa-se que a formação de professores e de licenciandos se deve pautar na formação agente de transformação social, e, pode-se concluir que eles são mobilizadores da superação do sofrimento ético-político, capazes de refletir também sobre a dialética exclusão/inclusão.

No entanto, a formação de profissionais, em especial, no campo das licenciaturas tem enfrentado carências que apontam desafios e problemas, os quais, em sua maioria, entravam o fazer educativo. Essas dificuldades estão no cerne das desigualdades e competitividade da sociedade, que repercute no sistema educacional.

Dentre essas dificuldades, podem-se listar: o nível de baixa formação dos educadores; os diferentes tipos de formação e qualificação profissional; ainda uma predominância da concepção tradicional e tecnicista de educação; falta de engajamento da maioria de professores e educadores em projetos voltados para a transformação social e para classes populares. Como repercussão, apresentam-se: o baixo nível de aproveitamento escolar na educação básica, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, provocando a evasão escolar; a violência escolar e do entorno; e a desvalorização da escola como espaço socializador (SPOSITO, 1994; OLIVEIRA, 1995; GOMES, 1997).

Portanto, conclui-se, como Silva (1990), Rezende (1990) e Vale (1992), que, também na atualidade, o fato educacional é um fato político e a ação do educador não pode acontecer fora de uma sociedade concreta em toda a sua complexidade. Assim, quando se considera o fenômeno educacional, deve-se reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana, na qual muitos sujeitos – grupos, família e a sociedade, a história e o mundo – estão implicados. A educação passa a ter compromisso com segmentos populares da sociedade, contribuindo com a consciência crítica e aumentando a potencialidade de transformação.



Nesse contexto, vale ressaltar também as políticas de ação afirmativa voltadas para a promoção do acesso da população negra, indígena e de escolas públicas ao ensino superior, buscando reduzir as desigualdades sociais, bem como a implementação da Lei nº 10.639/03 – que contempla a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nos currículos das escolas.

De acordo com estudos, a população negra jovem, por exemplo, tem apresentado baixa expectativa de inserção no mercado de trabalho e baixo conhecimento da cultura afro-brasileira, chamando as escolas e as instituições de ensino para práticas pedagógicas, em especial no ensino médio, voltado para a afirmação e valorização do jovem e da jovem negra na escola (JUQUEIRA, 2006; SILVA, 2006; XAVIER, 2006). Essas questões não envolvem apenas o jovem e a jovem negra; similarmente podem ser transpostas para as categorias de classe social e regionalidades.

A educação e a escola brasileira são chamadas nesse contexto para a importante função de facilitar o processo de conscientização e orientação das crianças e dos adolescentes diante da afirmação da diversidade social, étnica-racial, de regionalidade e de orientação sexual na escola, incluindo também as questões das pessoas com deficiência.

## **Afetividade na educação: contribuição da psicologia, desafios e caminhos possíveis**

Conforme descrevemos anteriormente, o sofrimento ético-político se qualifica pela maneira como é tratado ou como se trata o outro, ocorre na intersubjetividade, face a face ou anonimamente, e abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma e mutila a vida de diferentes formas.

O sofrimento ético-político é a denominação de uma dor psíquica que um indivíduo sente por estar submetidos à opressão. É também a tristeza de sofrer constantemente com humilhações e ser tratado como inferior e subalterno na sociedade. Esse sofrimento se qualifica pela maneira como é tratado ou como se trata o outro<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Esse sofrimento, que, na verdade, é um sofrimento psicossocial, pode resultar também em morte biológica. Um exemplo disso é o “banzo”, uma doença gerada pela tristeza, solidão e humilha-

Guimarães (2008) ressalta que a sociedade brasileira guardaria traços de sociedade hierárquica e desigual, que os ideais individualistas e liberais não teriam conseguido reverter. Em sociedades desse tipo seria difícil falar em discriminação, já que a própria se organiza de forma desigual.

É dado, portanto, o desafio para os gestores educacionais, educadores e formadores de professores debaterem, traçarem metas e elaborarem práticas curriculares para essa superação e, assim, contribuírem para erradicação da perversidade das políticas de inclusão e/ou integração social, também geradoras de sofrimento ético-político. Faz-se urgente essa agenda, tendo por base de que, ao se tratar de afecções e afetos, o sofrimento ético-político interfere na força interna, positiva ou afirmativa para existir dos sujeitos em suas relações com o mundo.

As questões éticas estão colocadas na experiência cotidiana da escola e universidade, fazendo também possível analisar as formas de dominação humana dessas políticas. Aqui também se coloca na agenda a afetivização da educação que, conforme debate Paulo Freire, citado por Amatuzzi (1989), deve dar condições para o encontro que produz a *palavra própria*, potencializando para a ação e mobilizando os significados, sentimentos e emoção, coletivas e individuais, diante da dialética exclusão-inclusão social.

É nesse sentido que a psicologia, tanto em estudos e pesquisa como também dentro de uma entidade de classe e política, como o Conselho Federal de Psicologia, tem recolocado como compromisso social do psicólogo brasileiro a transformação social e práticas inclusivas (BOCK, 1999; DIMENSTEIN, 2001; YAMAMOTO, 2007).

O estudo de Lopes (2005), dos artigos publicados na revista "Ciência e Profissão", publicado pelo Conselho Regional de Psicologia, revelam que há um movimento de discordância e contradição, simultaneamente, nas teorias ou práticas de psicólogos, que tanto podem estar direcionadas para a transformação da sociedade e para emancipação como também para a manutenção da ideologia dominante reprodutora da dialética exclusão/in-

---

ção que matou muitos escravos brasileiros. Outra condição que podemos relacionar com esse sofrimento é o número de suicídio de jovens indígenas de diferentes tribos brasileiras, conforme ressalta Sawaia (2001b).

clusão social. Os sujeitos e, conseqüentemente, os fenômenos psicológicos nas últimas décadas são entendidos como constituídos de modo concreto, histórico e social, considerando-se a mútua relação sujeito/sociedade.

Diante das relações assimétricas da educação e da contribuição da psicologia para a formação de professores, são demandadas análises das relações de poder, tendo como base as reflexões propostas por Sawaia (2001a, 2003). Pretende, portanto, uma crítica ao modelo de escolaridade que enfraquece a capacidade socializadora da escola enquanto instituição de formação de novas gerações.

O desafio colocado para a formação de professores, a partir dos referenciais citados anteriormente, é o de colocar em avaliação as alternativas que possibilitem à instituição educativa repensar suas práticas sociais com adolescentes e jovens do ensino médio, de modo a produzir espaços direitos e respeito às diferenças. E isso vale também para o ensino superior.

Criam-se condições para a construção de sujeitos autônomos, capazes de desenvolver estratégias de superação para o sofrimento ético-político, construção de novas possibilidades ética, estética e política de existência, bem como produção de novas significações sobre a escola e a educação.

Enviado em: 12/03/2012

Aprovado em: 17/04/2012

## Referências

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

AMATUZZI, Mauro. *O Resgate da Fala Autêntica*. Campinas: Papyrus, 1989.

BARBOZA, Daiani. Cooperativismo, cidadania e a dialética da exclusão/inclusão: o sofrimento ético-político dos catadores de material reciclável. *Psicologia & Sociedade*, v. 12, n. 1/2, p. 54-64, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 2003.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: CNE, 2006.

BRAGA DA COSTA, Fernando. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIMENSTEIN, Magda. O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 2, p. 57-63, 2001.

GESSER, Marivete; ZENI, Ana Lucia Bertarello. A educação ambiental como uma possibilidade de promover cidadania aos catadores de materiais recicláveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 12 a 15 de setembro, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2004.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5-6, p. 53-62, 1997.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicologia. USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 90-99, 2007.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, Clovis (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 384-390.

\_\_\_\_\_. *Cidade e meio ambiente*. São Paulo: Annablume, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negras e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Org.). *Dimensão da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: SECAD, 2006. p. 23-42.

LOPES, Andreia de Araripe. *O compromisso social dos psicólogos brasileiros evidenciado nas publicações da Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

OLIVEIRA, Claudia Regina. *O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1995.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius. Subjetividade e cidadania – enfrentando a questão democrática nacional. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). *Cidadania ativa na prática: contribuições da psicologia e da animação sociocultural*. São Paulo: CRP 06, 2007 (Cadernos Temáticos, 5). Disponível em: <[http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/cadernos\\_tematicos/5/frames/fr\\_subjetividade.aspx](http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/5/frames/fr_subjetividade.aspx)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAWAIA, Bader Burihan. A crítica ético-epistemológica da Psicologia Social pela questão do sujeito. *Psicologia e Sociedade*, v. 10, n. 2, p. 117-136, 1998.

\_\_\_\_\_. Introdução: Exclusão ou inclusão social perversa? In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 7-13.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p. 97-118.

\_\_\_\_\_. Fome de felicidade e liberdade. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Ed.). *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, SP: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ UNICEF, 2003. P. 53-63.

SILVA, Maria de Lourdes. Diversidade étnico-racial e educação escolar: uma leitura das práticas pedagógicas no ensino médio em campo Grande (MS). In: BRAGA, Maria Lucia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhães. *Dimensões da exclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 91-108.

SILVA, J. A educação do educador. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 2, p. 39-49, 1990.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Revista Tempo Social*, FFLCH/USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

SPINOZA, Bento de. *Ética*. Tradução de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 30-37, 2007.

VALE, Ana Maria. do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992.

XAVIER, Juarez. O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores. In: BRAGA, Maria Lucia de Santana; SOUZA, Edileuza Pinto; PINTO, Ana Flavia Magalhães. *Dimensões da exclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 131-138.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# Super-Homem e a busca do caminho aristotélico: aportes para a educação

*Gelson Vanderlei Weschenfelder<sup>1</sup>*

## Resumo

Um dos mais notáveis fenômenos da cultura popular da atualidade é o ressurgimento vigoroso das histórias em quadrinhos de super-heróis, que, no entanto, não são tão inocentes como parecem. Elas não trazem só o divertimento ao leitor. Elas introduzem e abordam de forma vívida questões de suma importância enfrentadas pelos seres humanos, referentes à ética, à responsabilidade pessoal e social, direitos e cidadania. Super-Homem, um dos super-heróis mais conhecidos no mundo dos quadrinhos e um dos primeiros a surgir, traz essas questões em suas histórias. A atitude desse super-herói aborda, de forma vivenciada, questões éticas referendadas pelo filósofo grego Aristóteles.

Palavras-chave: Super-Homem; histórias em quadrinhos; ética e Aristóteles.

## Abstract

One of the most remarkable phenomena of popular culture today is the strong resurgence of powerful superhero comics, which however are not as innocent as they seem. Not only do they bring fun for the reader, they introduce and vividly discuss the very important issues faced by humans, relating to ethics, personal and social responsibility, and citizenship rights. Superman one of the most popular superheroes in the world comics, and one of the first to appear, brings these issues in the stories. The attitude of this superhero addresses so experienced, ethical issues countersigned the Greek philosopher Aristotle.

Keywords: Superman; comic books; Ethics and Aristotle.

## Resumen

Un de los más notables fenómenos de la cultura popular de la actualidad es el resurgimiento vigoroso de los comics de superhéroes, que, sin embargo, no son tan inocentes como parecen. Ellos no traen apenas la distracción al lector. Introducen y abordan de manera vivida las cuestiones de gran importancia enfrentadas por los seres humanos, referentes a la ética, a la responsabilidad personal y social, derechos y ciudadanía. Super-

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). E-mail: gelfilo@terra.com.br



man un de los superhéroes más populares del mundo de los comics y, un de los primeros a surgir, trae esas cuestiones en sus historias. La actitud de ese superhéroe que aborda de manera vivida, cuestiones éticas legalizadas por el filósofo griego Aristóteles. Palabras clave: Superman; comics; Ética y Aristóteles.

## Introdução

Nos confins do Universo havia um planeta condenado à extinção. Pouco antes de sua destruição, o último filho de Krypton, um bebê chamado Kal-El<sup>2</sup>, foi mandado por seu pai para o planeta Terra, a fim de salvá-lo (SIEGEL; SHUSTER, 2007, p. 6). Enquanto seu planeta explodia, o último kryptoniano a perecer deve ter calculado, com extraordinária sutileza, a rota de seu projétil (THOMAS; LARK, 2001, p. 4), que veio a cair no planeta Terra, na cidade norte-americana chamada Smallville, no estado de Kansas, onde foi encontrado por um simpático casal de fazendeiros e sem filhos: Jonathan e Martha Kent. Foi batizado de Clark e foi criado como filho legítimo. Já em sua infância, mostrava-se diferente dos humanos, e, enquanto crescia, foi descobrindo que podia desafiar a gravidade, que tinha uma força descomunal e era mais rápido que qualquer coisa criada na Terra. Com muito amor e carinho, seus pais adotivos lhe ensinaram a compreender e usar seus dons. Esse amor e carinho foram de fundamental importância na vida do rapaz (THOMAS; LARK, 2001, p. 5). Ele jurou proteger o mundo que o adotou, usando seus dons em prol da justiça e da paz, tornando-se, assim, o Super-Homem.

Quem nunca ouviu esta máxima da cultura pop: 'para o alto e avante' e/ou 'lá no alto, vejam, é um pássaro? É um avião? Não é o Super-Homem' ou ainda 'mais rápido que uma bala, mais forte que uma locomotiva, capaz de saltar sobre prédios com um único pulo. Ele é o Super-Homem'. Super-Homem é o personagem mais popular da cultura pop. Foi o primeiro super-herói das histórias em quadrinhos (HQs), criado em 1938, por Jerry Siegel e Joe Shuster. Com o seu surgimento, houve uma

---

<sup>2</sup> Significa 'Filho das Estrelas', no idioma kryptoniano, e 'vaso de Deus', no hebraico.

mudança drástica, que alterou o panorama das HQs do planeta e a própria fisionomia dos quadrinhos para sempre (BRAGA; PATATI, 2006, p. 67).

Sua primeira aparição foi apresentada na revista “Action Comics #1”, em 1938, nos Estados Unidos. Super-Homem foi um sucesso de vendas e logo ganhou uma revista própria. O sucesso foi tão grande que logo começaram a surgir outros personagens, criando, assim, um novo gênero das HQs, as superaventuras. Além disso, Super-Homem é uma figura com potencial mercadológico, sendo licenciada e adaptada para diversas mídias, programas de rádio, diversas adaptações para séries animadas e séries para TV (a última foi a série Smallville, que contava histórias da juventude do futuro Super-Homem), sem falar em diversas adaptações para o cinema.

## **A importância do personagem**

Os jovens judeus, Siegel e Shuster, nunca imaginariam que sua criação chegasse tão longe, com tamanho sucesso. Super-Homem é um símbolo norte-americano desde seu surgimento, sendo que, em abril do ano passado (2011), na “Action Comics #900”, o personagem Super-Homem fez estremecer o congresso e a sociedade norte-americana; na história de David S. Goyer, o personagem renuncia sua cidadania estaduniense. “Eu pretendo falar ante as Nações Unidas amanhã e informá-los de que estou renunciando à minha cidadania americana”. “Verdade, a justiça e o modo de vida americano não são mais suficientes” (CORNNER; WOODS; MERINO, 2011). A ideia da DC Comics (dona dos direitos do personagem) é tornar o ‘homem de aço’ mais universal. Mas isso causou muita polêmica, e só esse pequeno evento já mostra a importância desse personagem. Super-Homem é conhecido como o ‘escoteiro azul’, pois sua lealdade ao planeta que o adotou é inquestionável. Ele “reconhece a autoridade do Estado, e este, por sua vez, o autoriza a agir em seu nome” (IRWIN, 2008, p. 62). Procura sempre o que é o correto em escala global. É tão venerado que sua história chegou a ser comparada com a vida de Jesus: “lembrando que

Super-Homem era um homem enviado do céu por seu pai para usar seus poderes especiais pelo bem da humanidade” (KNOWLES, 2008, p. 142).

Super-Homem evoca a filosofia do filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e sua teoria sobre *Übermensch*, um *Homos Superior*, que seria um novo animal político, destituído da moral comum. Um homem que inventasse a si mesmo ao invés de aceitar um modelo preestabelecido. O Super-Homem de Nietzsche consiste na superação, e não na verdade estabelecida; na invenção de si. Mas o Super-Homem dos quadrinhos é um modelo de virtude do filósofo grego Aristóteles, bem diferente da ideia do *übermensch* nietzscheano.

## Um super-herói que encontrou Aristóteles

Em torno do super-herói Super-Homem, surgem frequentes indagações, como as de Irwin (2005), por exemplo: Por que ele faz o que faz? Que motivos o impulsionam para a ação? O que o levou a assumir o papel de protetor e defensor de todos? Por que ele procura sempre fazer a coisa certa? (IRWIN, 2005, p. 17). Clark Kent poderia ter uma vida tranquila na fazenda de sua família e utilizar proveitosamente sua grandiosa força, por exemplo, espremendo um carvão até que ele virasse diamante, e assim acabar com os problemas financeiros da fazenda. Ele tem poder para ter o que bem pensar, mas passa a maioria do seu tempo protegendo os habitantes deste planeta (IRWIN, 2005, p. 18). Por que um indivíduo especial, como Clark Kent, gasta a vida para salvar vidas em vez de usar seus poderes em benefício próprio? Embora não passe de ficção, a história inspira boas questões para nossas reflexões sobre o cotidiano.

Kal-El se disfarça de humano para passar despercebido, principalmente porque não pode prever qual poderia ser a reação das pessoas ao saberem que ele é um extraterrestre e que tem poder para derreter um carro, só com um olhar de raiva (IRWIN, 2005, p. 18). Com certeza a população ficaria amedrontada com esse tipo de ser. Por isso Kal-El se esconde atrás de seus óculos, na identidade de Clark Kent, como cidadão comum. E para ficar perto das pessoas que necessitam de sua ajuda, torna-se um

repórter do jornal Planeta Diário. E em hipótese alguma o Super-Homem faz uso de seus poderes em benefício próprio. Na série de TV Smallville<sup>3</sup>, Clark até pensa em não usar seus superpoderes, deixá-los de lado, para satisfazer seu desejo de ter uma vida amorosa com a Lois Lane. Mas isso é impossível para ele porque não se esquece do seu dever moral de proteger a humanidade. O seu caráter é comprometido com a verdade e justiça (IRWIN, 2005, p. 161). Na HQ “Super-Homem – Paz na Terra”, o homem de aço luta pela vida digna como condição para a paz.

Quando se aproxima o Natal em Metrópolis, o Super-Homem começa a ponderar com um certo desconforto sobre o cruel abismo que separa os poucos privilegiados dos muitos destituídos que beiram a inanição. Decidido a ajudar fazendo de si mesmo um exemplo, o homem de aço resolve empregar todos os seus incríveis poderes num esforço titânico para aliviar a fome no mundo. Apesar do cinismo e das dificuldades que encontra nesta tarefa, seu maior presente para o planeta é uma inegável mensagem de paz e esperança (DINI; ROSS, 1999, p. 1).

Super-Homem jurou lutar pela liberdade e justiça para proteger o mundo que o acolheu e o aceitou e assim servir de exemplo de inspiração para as mudanças necessárias para esse fim. No entanto, ele não se sente no direito de interferir diretamente nas ações humanas: “Não cabe a mim ditar a política para a humanidade. Mas, se eu combater a fome em escala global, talvez eu inspire outros a fazer o mesmo” (DINI; ROSS, 1999, p. 21). Trata-se da inspiração aristotélica de, mediante ações virtuosas, servir de exemplo para que os que o admiram também se animem em praticar ações virtuosas (ARISTÓTELES, 2007, X, 1179 b, p. 35).

Na história em quadrinho “Super-Homem – Paz na Terra”, o Super-Homem é apresentado para identificar a missão que lhe é própria: servir

<sup>3</sup> Smallville é uma série de televisão americana de ficção científica que estreou em 2001 no canal The WB, criada por Alfred Gough e Miles Millar. A série é baseada na história do mais conhecido super-herói da DC Comics de todos os tempos, o popular personagem Super-Homem. A série mostra a vida do adolescente Clark Kent, que vive e cresce em Smallville.

de fonte de inspiração para a própria humanidade. Ele dá o exemplo e espera que outros se juntem a ele. Uma única pessoa não pode resolver tudo, ainda mais quando se trata de assunto tão delicado, como a fome, seja ela um super-herói com capa vermelha, seja o presidente de seu país, o prefeito de sua cidade ou o síndico de seu prédio. Ninguém pode ficar sentado esperando que os outros resolvam as coisas por você. É necessário o engajamento de todos para resolver uma causa tão ampla e difícil (NATALIATO, 1999).

O super-herói kriptoniano, que se domiciliou no planeta Terra e aí recebeu afeto e educação, prima por fazer o 'bem'. O Super-Homem faz o bem de forma excelente, isto é, da melhor forma possível: ele sente corretamente, pensa de modo certo, decide pelo que é bom e age corretamente (KRAUT, 2009). Eis os critérios da ação virtuosa, segundo Aristóteles. Ele age em conformidade com a virtude que lhe é própria e, por isso, ele é tão admirado e adotado como exemplo de virtude.

Na perspectiva aristotélica, essa excelência moral nada mais é do que uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, que consistem no meio-termo ou na mediania que caracteriza os seres humanos dotados de discernimento (ARISTÓTELES, 2007, 1106 b, p. 17-20). Desse modo, ao agir em conformidade com seu sentimento e a sua razão, fazendo o 'bem', o Super-Homem realiza um ato virtuoso (DAL MASS, 2007, p. 25). Segundo o filósofo de Estagira<sup>4</sup>, as ações são virtuosas não somente por serem realizadas em conformidade com a virtude, mas também porque no agente se cumprem certas condições e disposições de espírito.

Citando o próprio Aristóteles, para que tenhamos uma ação virtuosa, é necessário que o sujeito tenha conhecimento daquilo que vai fazer; em segundo lugar, tem que eleger deliberadamente o ato e eleger o ato pelo próprio ato; e, em terceiro lugar, o ato tem que brotar de uma disposição de caráter estável e permanente (ARISTÓTELES, 2007, 1105 b, p. 3-5). E desse modo teremos uma ação realmente virtuosa.

---

<sup>4</sup> Uma antiga cidade da Macedônia, situada hoje na Grécia, onde nasceu o filósofo Aristóteles.

Isso significa que, segundo Aristóteles, o ser humano só é moralmente virtuoso e justo quando pratica um ato bom visando este fim, isto é, “caso ele realize um ato sem tal consciência, mesmo que este venha a ter como resultado algo bom ou justo, não significa que o homem deva ser considerado bom ou justo” (DAL MASS, 2007, p. 34). Somente o homem que busca o caminho correto, de verdade e justiça, e seu dever moral com a sociedade, é virtuoso; e mais, o ser humano nasce para a cidadania e vive para sociedade em que está inserido (ARISTÓTELES, 2007, I, 1097 b, p. 8-13). Super-Homem segue a seu modo o modelo aristotélico de ser, um homem virtuoso, que deixa suas vontades particulares de lado em benefício do bem comum. De certa forma, ele cumpre a prescrição do filósofo quando afirma que a função do ser humano é agir corretamente, é fazer o bem em conformidade com a virtude ou excelência própria à atividade. Quando o super-herói usa seus dons para fazer o bem à sociedade, ele está agindo como um verdadeiro cidadão planetário, membro da espécie humana, embora ele seja um kriptoniano (LAWRENCE, 2009, p. 54).

## **Super-Homem e a busca da felicidade aristotélica**

O Super-Homem sabe que ele não é daqui e não pertence a este mundo. Foi criado entre os humanos, mas, na verdade, não é um de nós; é o último sobrevivente de seu planeta. Ele é um extraterrestre e se sente só neste planeta, segurando o seu grandioso segredo como um fardo. Ele sente que o desejo básico de pertencer, de fazer parte, que é um dos aspectos fundamentais da natureza humana, está longe de se realizar em sua vida. Segundo Irwin (2005, p. 19), a necessidade de se ligar aos outros, de conviver, parece vital para o bem-estar humano. Mesmo sendo um extraterrestre, Super-Homem sente a mesma necessidade básica de convívio e comunicação. Embora esteja entre os humanos, Super-Homem não dá as costas à sua herança alienígena, só quando usa seus dons naturais kriptorianos é que se sente vivo e engajado. Somente quando deixa de estar escondido por trás de um par de óculos, sendo abertamente

kriptoniano, vive em seu potencial, tornando-se um membro da sociedade, um homem do planeta Terra (IRWIN, 2005, p. 20).

Mas o Super-Homem pode ainda ser tomado como exemplo daquilo que Aristóteles denomina de excelência, ou seja, o caminho para a finalidade da vida humana: a felicidade. A felicidade é entendida aqui como finalidade última ou como bem supremo e autossuficiente, expressão que Aristóteles emprega para o convívio do ser humano com os pais, os filhos e a esposa, bem como os amigos e concidadãos em geral, que se relacionam com ele, posto que o ser humano é, por natureza, um ser social (ARISTÓTELES, 2007, 1097 b, p. 9-11).

Sem exagero, o Super-Homem é essa referência de autossuficiência para as pessoas à sua volta e para aqueles que necessitam de seu auxílio. É aquela pessoa que, por si só, torna a vida desejável e carente de nada. Segundo Pilcher (2004), a felicidade aristotélica é o bem supremo do homem, o mais alto de todos os bens alcançados graças ao hábito de praticar ações virtuosas, é o mais divino de todos os bens humanos.

De todo modo, mesmo que a felicidade não seja a nós enviado do céu, mas sim conquistada pela virtude e por alguma espécie de estudo ou prática, parece ser uma das mais divinas coisas existentes, pois aquilo que constitui a recompensa e a finalidade da virtude se afigura como sendo a coisa mais excelente, além de algo divino e abençoado (ARISTÓTELES, 2007, 1099 b, p. 14-16).

São as ações do homem que o leva para a felicidade, assim como as ações do Super-Homem; ele auxilia aqueles que necessitam de seu socorro, pois sente a necessidade de cumprir essa atividade, usando suas potencialidades kriptonianas, um dever moral. Esse super-herói das HQs, é um grande exemplo de virtuosismo, suas inclinações o impulsionam para o dever de defender as pessoas deste planeta que o acolheu. Essa é a sua forma de realizar ações moralmente virtuosas. Para Irwin (2005), há uma quantidade saudável de interesse próprio nesses atos; ao ajudar os outros, o Super-Homem ajuda a si mesmo, pois cumpre seu destino e sua natureza. Mas em última instância o super-herói é o indivíduo autêntico,

que aceita quem ele é, e celebra esse verdadeiro eu usando todos os seus poderes para o bem dos outros e de si mesmo (IRWIN, 2005, p. 21). Isso faria dele uma pessoa feliz. Segundo Aristóteles, o homem virtuoso age e reflete sobre as ações, de acordo com a virtude, e suporta sua sorte do mais belo modo possível e de um modo harmonioso em todos os aspectos (ARISTÓTELES, 2007, 1100 b, p. 19-20), atualizando todas as suas potencialidades, como o super-herói aqui estudado.

A boa ação constitui o bem supremo humano e, segundo Reeve (2009, p. 191): “É o primeiro princípio da sabedoria prática, o objetivo, fim ou alvo ao qual a deliberação absolutamente boa visa”. Ao realizar boas ações ou atos virtuosos, o ser humano sente um intenso prazer, segundo Aristóteles (2007, 1099 a, 10), e o Super-Homem certamente tem prazer em usar suas potencialidades em prol dos que necessitam de sua ajuda, auxiliando-lhes. De certa forma, está ajudando a si mesmo, pelo bem-estar que sente em fazer o bem aos outros, embora, é claro, ele deseje o bem dos outros.

Pelos critérios de Aristóteles, ele seria um ótimo exemplo para ilustrar o caráter moralmente virtuoso, porque, ao deparar-se com uma situação de injustiça, ele tem sentimento de justiça. Como já foi dito anteriormente, ele pensa corretamente a situação, decide-se para a ação correta e age corretamente. Nele não há espaço para uma contradição entre a inclinação natural e o que é moralmente correto. Além do mais, ele sabe que aquilo que está fazendo é uma ação virtuosa, ele decide livremente por fazê-la e age movido por um caráter irretocável. Em outros termos, ele age de acordo com a justa razão (ARISTÓTELES, 2007, 1105 a, p. 30).

O bem, segundo Aristóteles, é alcançável para todos (2007, 1096 b, p. 30), e, nas HQ's do Super-Homem, isso é vivenciado a todo momento.

O bem humano é o exercício ativo das faculdades da alma humana em conformidade com a virtude, ou se houver diversas virtudes, em conformidade com a melhor e mais perfeita delas. Ademais, essa atividade deve ocupar uma existência completa, pois uma andorinha não faz verão, nem produz um belo dia; e, analogamente, um dia ou um efêmero período de felicidade não torna alguém excelsamente abençoado e feliz (ARISTÓTELES, 2007, 1098 a, p. 15-19).



O super-herói busca realizar o bem a todo momento em benefício dos habitantes deste planeta, realizando o dever de proteger a humanidade e de mostrar um caminho correto a seguir, para ser um exemplo para a sociedade. Assim como na HQ “Super-Homem – Paz na Terra”, esse super-herói sabe que sozinho não alcançará seu objetivo (o bem). Ele precisa do auxílio de todos para poder cumprir a sua missão.

Super-Homem não se esconde atrás de um par de óculos e na atividade de jornalista como Clark Kent. Ele vive como a pessoa que realmente é, um ser com grandiosos superpoderes que aplica a serviço dos outros, assumindo, assim, seu lugar justo na comunidade, da qual agora ele faz parte e na qual se sente realizado (IRWIN, 2005, p. 20), com exuberância e excelência. Assim, Aristóteles (2003, p. 42) afirma:

Achar-se-á, então, no homem feliz aquele que se procura, e ele será tal durante a vida: pois sempre ou então com preferência a qualquer outra coisa, encaminhará a obra e a mente às ações virtuosas e suportará galhardamente os azares da fortuna, em tudo e por tudo como convém: daquele, precisamente, que é verdadeiramente bom.

Super-Homem, quando vive em total autenticidade, aceitando com naturalidade seus dons e aplicando-os a serviço dos outros, vive em excelência. Ao mesmo modo, Aristóteles, em sua obra “Ética a Nicômaco”, que estudava a felicidade como a finalidade do homem, começou a observar o que é viver em excelência, enunciando, assim: “Se a felicidade consiste na atividade de acordo com a virtude, é razoável que seja atividade de acordo com a virtude maior (excelência), e esta será a virtude da melhor parte de nós” (ARISTÓTELES, 2007. X, 1177 a1, p. 10-14). De certo modo, Super-Homem, o personagem mais conhecido das histórias em quadrinhos de superaventuras, vivencia em suas aventuras a finalidade do homem para Aristóteles, a felicidade.

## Considerações finais

Os super-heróis, além de serem um ícone popular de entretenimento, trazem assuntos vividos no dia a dia de cada ser humano. A busca por

questões éticas está sendo retratada como pano de fundo em todas as HQs do Universo Comics<sup>5</sup>; por exemplo: a justiça e a ordem são o que mais se vê nessas histórias.

Não é porque Aristóteles tenha dito que o filósofo pode especular sobre todas as coisas que a gente se debruça sobre as histórias em quadrinho de super-herói e suas adaptações para as animações da TV e para o cinema. Elas podem ser objeto de investigação para a filosofia e para muitas ciências, como a sociologia, a psicologia, a teologia, a literatura, dentre outras. Mas o que nos interessa mais de perto é o aspecto pedagógico que Super-Homem das HQs representa, especialmente na formação do ideal de vida das crianças e dos adolescentes, mais especificamente na formação da consciência moral.

Se Piaget e Kohlberg têm alguma razão quanto aos estágios de desenvolvimento da consciência moral, as HQs cumprem uma enorme importância na gênese e na formação da consciência moral. O Super-Herói inspira a internalização da norma como algo bom e, em certa fase, até como algo quase que sagrado. A autoridade de um princípio vem daquele que o apresenta. De mais a mais, Super-Homem ensina pelo exemplo; ele mostra pela ação o que é bom e justo. E isso é muito mais eloquente do que os conselhos em abstrato. E é também aristotélico: aprende-se ao seguir o exemplo das pessoas mais virtuosas, mas a virtude se mostra nas ações do cotidiano.

Então, além da finalidade explícita de proporcionar entretenimento, as histórias em quadrinhos do Super-Homem apresentam questões relacionadas ao comportamento moral e dão exemplos de virtuosismo para os seres humanos enfrentarem os problemas morais do dia a dia. Ele mostra vivencialmente às questões que enfrentamos no cotidiano.

Embora sejam produzidas para que o grande público as consuma como diversão, as HQs podem receber essa forma de leitura mais criteriosa, filosófica, que mostra o aspecto ético que as perpassa.

Além desse aspecto pedagógico mais geral, também se poderia enfatizar ainda que as HQs e sua transformação em desenhos e filmes para a TV e o cinema podem servir de material didático para facultar o aprendizado

---

<sup>5</sup> História em quadrinhos de super-heróis americanos.

do pensar filosófico mais geral, envolvendo assuntos como a sociedade, as questões sobre justiça, ética, felicidade a questão do entendimento humano etc.

No entanto, ainda que tenhamos mantido o nosso foco na perspectiva aristotélica, as HQs também abordam temas que se poderia muito bem relacionar com as teorias filosóficas de muitos outros autores, como Kant, Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche, dentre outros. Mas o que nós destacamos é a essa leitura aristotélica da história de Super-Homem para mostrar, por exemplo, que o super-herói pratica ações virtuosas, que podem servir de exemplo a ser seguido, e isso pode ser didaticamente utilizado no trabalho de educadores, pois, querendo ou não, influem sobre a formação da consciência moral das crianças. Podem, então, fazê-lo no intuito de refletir sobre a prática do bem, da justiça, da prudência e, assim, ajudar os educandos a caminhar na direção de hábitos virtuosos, que se mostram nas ações virtuosas.

Se seguirmos a receita do super-herói Super-Homem na HQ “Paz na Terra”, não combatemos a grande praga do mundo, a fome e a desnutrição? E a coragem da família Kent em adotar um extraterrestre, cuidá-lo e protegê-lo como se fosse um filho humano? O exemplo de boa atitude, luta e busca de direitos humanos estão muito bem retratadas nas HQs. Para o filósofo grego Aristóteles, necessitamos de bons exemplos para adquirir a virtude. O exemplo que esse filósofo grego fala, pode estar nas histórias em quadrinhos de super-heróis.

Enviado em: 14/03/2012

Aprovado em: 25/04/2012

## Referências

ARISTÓTELES. *A ética: textos selecionados*. 2. ed. Tradução de Cássio M. Fonseca. Bauru, SP: Edipro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. 2. ed. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

BRAGA, Flávio; PATATI, Carlos. *Almanaque dos quadrinhos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CORNNER, Paul; WOODS, Pete; MERINO, Jesus. *Action Comics*. New York: DC Comics, 2011. (n. 900).

DALL MASS, Adroaldo. *A lei como fonte de justiça em Aristóteles*. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre, 2007.

DINI, Paul; ROSS, Alex. *Super-Homem – Paz na Terra*. São Paulo: Abril/DC Comics, 1999. (Edição especial).

GOUCH, Alfred; MILLAR, Milles. *Smallville*. Direção: Alfred Gouch e Milles Millar. Warner Bros Television, 2001. 6 DVD, color. 1ª Temporada.

IRWIN, Willian (Org.). *Batman e a filosofia: o cavaleiro das trevas da alma*. Tradução de Martha Maluzzi. São Paulo: Madras, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho sócrático*. Tradução de Marcos Maluzzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

KNOWLES, Christopher. *Nossos deuses são super-heróis*. Tradução de Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

KRAUT, Richard. *Aristóteles: a ética a Nicômaco*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAWRENCE, C. Os tratados éticos de Aristóteles. In: KRAUT, Richard et al. *Aristóteles: a ética a Nicômaco*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 21-41.

NATALIATO, Samir. *Superman – Paz na Terra*. 1999. Disponível em: <[http://www.universohq.com/quadrinhos/2006/review\\_SUPpaz.cfm](http://www.universohq.com/quadrinhos/2006/review_SUPpaz.cfm)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

PILCHER, Nadir A. *A felicidade na ética de Aristóteles*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

REEVE, Charles D.C. Aristóteles e as virtudes do intelecto. In: KRAUT, Richard. *Aristóteles: a ética a Nicômaco*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 186-203.

SIEGEL, Jerry; Shuster, Joe. *Superman*. Crônicas. Rio de Janeiro: Panini Comics/DC Comics, 2007. vol I. (Edição histórica).

THOMAS, Roy; LARK, Michael. *Superman*. A guerra dos mundos. São Paulo: Mythos editora/DC Comics, 2001. (Edição especial).

# Desenho curricular em transformação: considerações sobre as instituições escolares e para além delas

*Marina Graziela Feldmann<sup>1</sup>*  
*Marcos Tarciso Masetto<sup>2</sup>*

## Resumo

Este artigo procura trazer à consideração de nossos leitores algumas reflexões sobre a necessidade de se repensar os desenhos curriculares em nossas instituições educativas que, em sua maioria, ainda se mantêm com uma organização curricular de características denominadas tradicionais. Atualmente, tanto os autores, que escrevem sobre o significado da educação escolar em nossa sociedade, como os especialistas em currículo alertam para a necessidade de se rever os nossos currículos escolares. É pauta obrigatória em muitos congressos e eventos educacionais. Na esteira dessas preocupações, trazemos hoje nossa colaboração. Para se tratar de transformação de um desenho curricular, faz-se necessário acordarmos sobre uma concepção de currículo, sua contextualização histórica, a redefinição e reorganização dos elementos que o compõem e as atuais demandas a que um currículo deverá responder. Neste artigo, procuraremos discutir dois aspectos que nos parecem conter especial relevância para o nosso tema: o primeiro diz respeito à concepção de currículo e seus desdobramentos; e o segundo, o docente e sua formação no redesenho curricular.

Palavras-chave: currículo; transformação; redesenho curricular; formação de professores.

## Abstract

This article looks for calling to the attention of our readers some thoughts about the need to rethink the curriculum designs in our educational institutions, most of which still remain with a curriculum of traditional organization called features. Currently, both the authors who write about the significance of education in our society, such as curriculum experts warn

---

<sup>1</sup> Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: feldmnn@uol.com.br

<sup>2</sup> Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor associado (livre docente) aposentado da Universidade de São Paulo (USP).

of the need to review our curricula. It's a compulsory agenda in many conferences and educational events. In the course of these concerns, we bring our collaboration nowadays. For the case of transformation of a curriculum design it's necessary to agree on a conception of curriculum, its historical contextualization, the redefinition and reorganization of the elements that compose it and the current demands that a curriculum should respond. In this article, we will discuss two aspects that appear to contain special relevance to our theme: the first concerns the design of curriculum and its developments; and the second, the teaching staff and their training in curriculum redesign.

Keywords: curriculum; processing; curriculum redesign; teacher training.

## Resumen

Este artículo busca traer la consideración de nuestros lectores a algunas ponderaciones sobre la necesidad de recapacitarse los dibujos curriculares de nuestras Instituciones Educativas que en su mayoría, aun se mantienen con una organización curricular de características de nominadas tradicionales. Actualmente, tanto los autores que escriben sobre el significado de la educación escolar en nuestra sociedad, como los expertos en currículo alertan para la necesidad de reverse nuestros currículos escolares. Es pauta obligatoria en muchos congresos y eventos educacionales. Debido esas preocupaciones, traemos hoy nuestra colaboración. Para tratarse de transformación de un dibujo curricular se hace necesario que acordemos sobre una concepción de currículo, su contextualización histórica, la redefinición y reorganización de los elementos que lo componen y las actuales demandas a que un currículo contestará. En este artículo buscaremos discutir dos aspectos que nos parecen tener especial importancia para nuestro tema: el primero dice respeto a la concepción de currículo y sus desdoblamientos, y el según, el docente y su formación en el rediseño curricular. Palabras clave: Currículo; transformación; rediseño curricular; formación de maestros.

## Concepções de currículo

Ao analisarmos concepções de currículo, chamou-nos a atenção a consideração de Rigal (2000, p. 190-191), quando expressa sobre o currículo com os seguintes termos:

O currículo deve ser considerado um produto cultural, núcleo de relações entre educação, poder, identidade social e construção da subjetividade, uma forma institucionalizada para a constituição de sujeitos, para a produção de identidades individuais e sociais. Correlativamente a essa perspectiva, propõe-se uma estratégia real e efetivamente

participativa (não fictícia) para o projeto do currículo, que reconheça o papel ativo que cumprem professores e alunos em sua realização e execução e resgate os importantes elementos que, a partir de sua prática, podem ser trazidos para uma construção curricular colaborativa entre agentes sociais distintos.

Vale a pena ressaltar neste texto aspectos próprios de um currículo indicados pelo autor, como a contextualização histórica, política e social, oferecendo um cenário que orienta a concepção e a realização de um currículo e a preocupação com a formação de sujeitos sociais. Destaca como elementos importantes para a realização de um currículo uma estratégia efetivamente participativa, o papel ativo de professores e alunos, e o resgate dos demais componentes curriculares de forma colaborativa.

Para reafirmar essa sua concepção de currículo, De Alba (1995 *apud* RIGAL, 200, p. 190) compreende o currículo como:

Síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que estabelecem uma proposta político-educativa destinada a gerar significado e sentido para a vida social impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios.

Canário (2006) dá continuidade a essa reflexão destacando na organização curricular como aspecto básico as articulações necessárias para um currículo superar um modelo marcado pela fragmentação:

Estruturar o currículo a partir da articulação interativa entre situações de informação, situações de interação e situações – produção. É esta articulação que poderá permitir a evolução do sistema de formação, de uma lógica de repetição de informações para uma lógica de produção de saberes [...] ampliação do conceito de currículo tradicionalmente circunscrito às disciplinas, às quais se acrescenta a prática pedagógica para um movimento de aproximação entre os espaços da escola de formação e

os contextos reais de exercício profissional (CANÁRIO, 2006, p. 70-71).

Frente a um modelo de currículo rígido, no qual prevalece a organização das disciplinas de forma justaposta, sem interações entre elas, Canário (2006) nos alerta: ao se pensar em transformação curricular, há que se dar a devida atenção às diferentes formas de integração e articulação curricular entre disciplinas e entre os demais espaços pedagógicos.

Essa visão de que a organização curricular compreende um conjunto de fatores interconectados e que integradamente respondem pelo currículo de um curso também é partilhada por Alves (1998, p. 53), quando escreve:

Os eixos curriculares, atravessando todas as disciplinas existentes (ou que vierem a existir), permitem criar um “campo de ação” no qual, mantidas as características específicas, os conteúdos e os métodos próprios, bem como o ritmo e a característica de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjunto de professores, de turmas, de séries, de alunos e outros.

De nossa parte, entendemos currículo como a vivência de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências e valores organizados de forma integrada, visando à educação dos aprendizes de nossas instituições educativas para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social.

A noção de currículo apresentada dessa forma é bem abrangente: engloba a organização da aprendizagem na área cognitiva e em outros aspectos fundamentais da pessoa humana, como saberes, competências, habilidades, valores, atitudes; destaca a ideia de que as aprendizagens sejam adquiridas mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que elas aconteçam de forma efetiva.

A construção de um currículo supõe ainda que professores saiam um pouco de dentro das escolas para considerar: o que está acontecendo na sociedade, as mudanças que estão se operando, as necessidades atuais da população, bem como as representações e os contatos com a realidade.



A possibilidade de transformação de um currículo também coloca seus construtores numa perspectiva de perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e de pensar uma educação básica (infantil, fundamental e média) que responda às exigências atuais e futuras de nossas gerações, bem como na busca de atendimento de novos desenhos espaço-temporal que atendam aos processos formativos que ocorrem fora das instituições formais de educação. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser continuamente recriado, considerando-se as diversidades e interculturalidades presentes nos espaços educativos, tendo como base: o relacionamento interpessoal e o respeito às divergências de ideias na perspectiva de construção de uma sociedade integradora e cooperativa.

As concepções teóricas sobre currículo se apresentam com dimensões diferenciadas, com aspectos multifacetados, apontando para uma complexidade da concepção curricular, e permitem uma discussão polivalente de currículo.

Mas uma segunda observação se impõe em todas as concepções que comentamos, bem como nas pesquisas de autores como: Moreira, A.F.B.; Sacristán, G.; Lopes, A.C.; Macedo, E.F.; Apple, M.; Young, M. Alguns pontos se apresentam como comuns e basilares quando se pretende pensar na transformação de um desenho curricular:

- a) princípio da contextualização: o currículo se realiza num contexto histórico e social da sociedade e da instituição educativa, levando em consideração as dimensões de tempo, espaço e circunstâncias; responde às necessidades temporais e históricas da educação e àquelas emergentes. O currículo sempre estará voltado para o que está acontecendo na sociedade atual, para as necessidades de nossos jovens e suas sempre inovadoras expectativas.
- b) princípio de aprendizagem: objetivos educacionais são priorizados na formação dos alunos:
  - ampliando-se o foco da aprendizagem para as várias dimensões que constituem a pessoa, cujo desenvolvimento dependemos para trabalharmos com a educação dos nossos cidadãos: o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetivo-emocional, de habilidades e competências, de atitudes e valores que impregnam a atividade do cidadão;

- valorizando a integração dos conhecimentos teóricos com sua aplicação em situações e experiências vitais dos alunos;
  - reorganizando os conteúdos a serem aprendidos na forma de grandes temas e projetos que integrem áreas diferentes de conhecimento que merecem ser estudadas e pesquisadas em busca da compreensão dos fenômenos naturais e humanos e das situações existenciais das pessoas e da coletividade;
  - revendo a metodologia, privilegiando estratégias e técnicas que favoreçam a participação do aluno, a interação entre o grupo e dos alunos com o professor, a colaboração na construção do conhecimento e a aprendizagem na prática;
  - repensando o processo de avaliação como processo integrado ao processo de aprendizagem, como elemento motivador e incentivador da mesma, com feedbacks contínuos, corrigindo e oferecendo novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, incentivando-o a novas aprendizagens.
- c) princípio epistemológico: a transformação de um desenho curricular su-  
põe que se reveja o método de construção de conhecimento em nossas  
escolas. Vinculado ao processo de aprendizagem, temos encontrado  
também como característica de transformação curricular a ênfase em  
explicitar os princípios epistemológicos que respondem pela construção  
do conhecimento dos educandos. Hoje marcam presença no mundo  
científico a aprendizagem significativa e o construtivismo, responsáveis  
pela proposta de que o conhecimento precisa ser construído pelo aluno  
que lhe atribui também um significado pessoal.

A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe a aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. Compreende a aquisição de novos significados... A essência da aprendizagem significativa está em que as idéias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele (AUSUBEL *apud* SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1996, p. 46).

Nessa perspectiva, o tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa seus limites disciplinares, abre-se para outras áreas

e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade. A multi e a interdisciplinaridade na compreensão dos fenômenos e na construção do conhecimento são uma exigência fundamental no desenvolvimento do conhecimento humano. Esse aspecto é tão importante que o destacamos para uma consideração especial na sequência deste artigo.

- d) corpo docente: os protagonistas de uma transformação num desenho curricular são por excelência os professores e alunos. Seus papéis, atitudes e performances também serão modificados para se transformar um desenho curricular. Os professores desenvolvem uma mediação pedagógica com relação aos alunos, propondo objetivos de aprendizado, mediando experiências e sistematização do conhecimento, planejando situações de aprendizagem, agindo em parceria e corresponsabilidade com os alunos articulando os espaços e tempos educacionais, coarticulando a experiência coletiva de construção da formação profissional.
- e) corpo discente: o aluno assume um papel de sujeito do seu processo de formação, participante e pró-ativo, parceiro e corresponsável, coarticulador da construção coletiva de sua educação. O incentivo à mudança de atitudes dos alunos se fará por meio do planejamento de atividades concretas que lhe garantam e dele exijam participação, trabalho, pesquisa, diálogo e debate com outros colegas e com o professor.
- f) transformar um desenho curricular vai exigir que sua operacionalização se realize por meio da exploração da aula como espaço e tempo novos: a aula sendo assumida como um tempo e espaço de estudos, debates, pesquisas, discussões, contatos com especialistas; descoberta de novos espaços de formação para além dos espaços institucionais.
- g) gestão institucional: não se pode pensar em se transformar um desenho curricular sem que se trabalhe com a gestão institucional, para que ela assuma a proposição e implantação de um redesenho curricular com todas as suas consequências e necessárias mudanças. O compromisso e o envolvimento dos gestores de uma instituição educativa é imprescindível para o êxito de uma transformação curricular devido ao apoio que dela se espera para que um novo desenho curricular possa se planejar, efetivar e se consolidar. Seu apoio legal e estrutural são essenciais. Em uma reorganização curricular com características inovadoras, a gestão precisa ser formada, pensada e trabalhada considerando-se os campos

que envolvem os elementos materiais e conceptuais e a coordenação do esforço humano, necessários ao processo de produção pedagógica, bem como a formação de equipes gestoras para a concepção e na implantação de um redenho diferenciado.

Como dissemos anteriormente, das concepções de currículo quisemos destacar alguns pontos que, em nosso entender, se acham presentes, explícita ou implicitamente, nos autores estudados e em nossa própria concepção de currículo e que se apresentam como aspectos fundantes que necessitam ser trabalhados conjuntamente se pretendemos de fato transformar um desenho curricular.

## **Trabalho do professor e seu processo formativo**

Quando se concebe e se implementa um redesenho curricular com perspectivas de mudanças, uma dimensão nuclear a ser considerada diz respeito ao trabalho do professor. O que é ser professor no mundo contemporâneo?

Escrever sobre esse tema nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje: Professor é um – sujeito que professa saberes, valores, atitudes, compartilham relações e junto com o outro elabora a interpretação e reinterpretção acerca do mundo – palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber científico e escolar e construção da sua identidade docente.

Entendemos que o professor e seus processos formativos se caracterizam como sendo de fundamental importância quando se projeta um redesenho curricular que evidencie um compromisso com a mudança – mudança revestida com o sentido técnico, político e social da docência.

O significado de mudança que reconhecemos não se confunde com o significado de inovação, quando entendida como desapego ao passado, à tradição de se construir currículo e conhecimento, nem de se implementar novidades, tão presentes em nossa sociedade globalizada de consumo exacerbado, da presença da descartabilidade, com a fugacidade dos fatos,

que culmina com a valorização do “ter em detrimento do ser”, como se a palavra “novo” ou novidade trouxesse em si toda a positividade da ação humana – neste caso, o trabalho docente. Mudança aqui é entendida como aprimoramento da condição humana, liberdade de expressão, comunicação, e construção de um mundo melhor, de uma convivência entre as pessoas. Convivência essa permeada pelos valores de solidariedade, do respeito ao outro, do respeito às diferenças de crenças, etnias, do gênero, de religiões. Mas sabemos também que uma melhor convivência entre as pessoas, ou seja, viver melhor com o outro, não se encerra apenas com intenções, com palavras destituídas de significados, mas tem a possibilidade de se concretizar quando se estiver visceralmente atrelado à luta permanente contra as estruturas desumanizantes em nossa sociedade, na educação e no processo de reconstrução curricular.

O sentido de mudança que tem orientado nossos estudos e pesquisas é concebido enquanto aprimoramento da condição humana. Ação que fertilize uma educação emancipadora e que lance os sujeitos envolvidos num redesenho curricular para a busca do novo, muitas vezes com o sentimento de medo, mas compensado com a atitude de ousadia para forjar trabalhos diferenciados e experimentá-los em permanente avaliação legitimada dos objetivos e procedimentos metodológicos delineados, na construção de possibilidades de uma ação educativa efetiva que vislumbre um projeto coletivo articulador do processo de ensinar e de aprender.

Efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político-pedagógico que transcende a dimensão a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo, mas dialeticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação cós projetos existenciais das pessoas envolvidas. Estes, ao serem explicitados, revelam suas crenças, concepções e valores, dando sentido ao fazer educativo (FELDMANN, 2009).

Os professores, em suas ações educativas, lidam com a apropriação do conhecimento, os significados da cultura, a construção dos saberes escolar e a dinâmica da própria organização do espaço escolar/institucional.

O cenário, marcado pelas perplexidades que a utilização de tecnologias de informação e comunicação traz para a construção do conhecimento, altera de forma significativa o processo de formação inicial e continuada do professor.

O redesenho curricular que contemple marcas de ousadia passa necessariamente pela reconstrução da cultura escolar mostrando a importância do aprimoramento pessoal e profissional, mesclados à dimensão coletiva do ensinar e do aprender, à autonomia e autoformação dos educadores envolvidos.

De pretense dono do saber, passa a ser mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos, na perspectiva de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Vivemos num mundo de incertezas, em que as coisas acontecem e se transformam muito rapidamente. O tempo parece ter adquirido novas dimensões, havendo uma pressão muito grande para a mudança.

O processo de formação de professores caminha junto com a produção do currículo em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão até as práticas curriculares e as necessidades dos professores.

Em colaboração mútua, os professores devem recriar os conhecimentos necessários a uma prática educativa inclusiva, considerando as diversidades presentes nos contextos escolares/institucionais e a amplitude de conhecimentos. Esses conhecimentos são perpassados pela multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações que envolvem as situações de aprendizagem.

A formação continuada que se exige abrangendo a perspectiva dialógica não mais se faz a partir de cursos e palestras no sentido cumulativo de conhecimentos, mas sim por meio de vivências educadoras na possibilidade da reconstrução pessoal e profissional dos sujeitos em contextos de aprendizagem.

Quando se projeta um redesenho curricular com características de mudança, faz-se necessário:

- valorizar efetivamente o professor como um ser que tem saberes próprios, advindos da sua experiência, e é capaz de contribuir significativamente para as discussões acerca do seu trabalho docente

na construção do novo ao expressar os seus saberes e sentimento de pertença com vistas a assumir riscos, mas compartilhados pelo acolhimento e parcerias do grupo nas incertezas que envolvem o processo coletivo de ensinar e de aprender;

- trabalhar com o corpo docente tanto em seu envolvimento com o currículo quanto num projeto de formação continuada e cooperação entre eles;
- rever o papel do professor (ele também é um aprendiz) no processo de aprendizagem como: intelectual pesquisador, crítico, cidadão e planejador de situações de aprendizagens, mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens, trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência;
- valorizar a relação de trabalho em equipe entre professor e alunos, e os alunos entre si, num ambiente de colaboração em busca de se conseguir atingir os objetivos propostos;
- ressignificar a relação de hierarquia e poder no currículo para um relacionamento de parceria e corresponsabilidades entre os participantes de um processo de aprendizagem.

## Considerações finais

Ao finalizar este texto, pensa-se também um redesenho com significado de pesquisa que em si se encerra, mas que promulga e acessa outros saberes, que aguça novos olhares, que desperta infinitas perguntas.

Um redesenho curricular sem dúvida exigirá que se trabalhe simultaneamente em todas as dimensões possíveis. Não poderá ser pensado apenas a partir de modificações em algumas estratégias de ensino ou de algumas técnicas de aula. Não se trata apenas de atualização de alguns conteúdos ou de inclusão de algumas atividades práticas. Muito menos de alterações que afetem apenas mudanças de disciplinas na grade horária ou em sua carga. A complexidade de se pensar e implantar um redesenho curricular está exatamente na compreensão do que venha a ser um currículo e do conjunto de dimensões que precisarão ser produzidas e legitimadas.

Devem estar presentes em redesenhos curriculares as experiências reflexivas que contemplem o compartilhamento de saberes e o sentimento

de pertença do grupo nos processos de ensinar e aprender, a valorização de comunidade de aprendizagem, atribuindo valor de ressignificado da relação de hierarquia e poder para um sentido de corresponsabilidades em um trabalho coletivo.

Como última palavra, embora provisória, nossa experiência revela-nos a seguinte assertiva: o desejo de perguntar anima-nos a oferecer esboços de possibilidades de novos desenhos curriculares, mas sempre como um desenho a ser completado, recontornado.

Enviado em: 02/04/2012

Aprovado em: 22/05/2012

## Referências

ALVES, Nilda. *Trajetórias em redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CANÁRIO, Rui. *Escola tem futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno José; PÉREZ GOMES, Angel I. *Compreender y transformar La enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1996.

VEIGA NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: MONTEIRO, Aída (Org.) *Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas*. Recife: Ed. Bagaço, 2006. p. 137-161.



# Histórias do cotidiano: revividas, recontadas e reconstruídas a partir da memória de um grupo de educadoras

*Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan<sup>1</sup>*

## Resumo

O objetivo deste artigo é socializar a pesquisa de mestrado da autora intitulada “Compondo tessituras: os saberes e os fazeres nos relatos das histórias do cotidiano e nas trajetórias profissionais de um grupo de educadoras”, que teve como problematização compreender como se constituíram as identidades profissionais de um grupo de monitoras de educação infantil que atuam em creches municipais da cidade de Campinas. Conhecer suas histórias, suas concepções (saberes), suas práticas educativas (fazeres) e, dessa forma, procurar entender como esse grupo tem construído a profissão de educadoras de crianças pequenas ao longo de sua trajetória profissional. Para isso, a pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a história oral. A partir de entrevistas com as profissionais, buscou-se fazer uso da memória como um suporte para reavivar as histórias do cotidiano. A fim de analisar e compreender os dados colhidos nas entrevistas, fez-se uso de algumas categorias de análise, as quais propiciaram diálogo com a teoria: estudos sobre identidade, gênero e especificidades de educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; educadoras de creche; memória; histórias do cotidiano.

## Abstract

The aim of this article is to socialize the author's Master thesis titled “Composing tessitura: the knowledge and doings in the accounts of the stories of daily life and professional careers of a group of educators,” which was aimed at understanding how identities are constituted of a group of professional caregivers of preschool daycare operating in the city of Campinas, their stories, their ideas (knowledge), their educational practices (doings) and thus seek to understand how this group has built the profession as educators of young children throughout their career, for this, the research has a theoretical and methodological Oral History. From interviews with the professionals sought to make use of

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: anaramadan@yahoo.com.br

memory as a support to revive the stories of everyday life. In order to understand and analyze the data collected in the interviews was made use of some categories of analysis which led dialogue with the theory: studies on identity, gender and special education children.

Keywords: children education; childhood educators; memory; everyday stories.

## Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en socializar la tesis del autor principal titulado “Composición de tesitura: los conocimientos y los haceres en los relatos de las historias de la vida cotidiana y la trayectoria profesional de un grupo de educadores”, que buscó comprender cómo cuestionar la constitución de las identidades profesionales em un grupo de cuidadores de la educación infantil, que trabajan en la guardería en la ciudad de Campinas. Sus historias, saberes (conocimiento), prácticas educativas (haceres) y por lo tanto, tratar de entender cómo este grupo ha construido la profesión como educadores de los niños pequeños en toda su carrera. Para tantola investigación tiene como marco de referencia teórico y metodológicola historia oral. De las entrevistas con los profesionales se intentó hacer uso de la memoria como un apoyo para revivir las historias de la vida cotidiana. Con el fin de comprender y analizar los datos recogidos en las entrevistas se hizo uso de algunas categorías de análisislo que llevó a cabo el diálogo con la teoría: los estudios sobre la identidad, el género y los niños en la educación especial.

Palabras clave: educación infantil; educadores de guardería infantil; memória; historias de la vida cotidiana.

## Delimitando e introduzindo a pesquisa

O artigo tem como objetivo socializar a pesquisa de mestrado da autora, defendida pelo Centro Universitário de São Paulo (UNISAL), cujo universo se constituiu na creche, uma instituição que teve sua história construída a partir de atendimento assistencial às crianças carentes, ou melhor, antes de ser um direito da criança ao atendimento foi um direito da mãe trabalhadora.

Assim sendo, a creche brasileira seguiu o padrão europeu, com caráter assistencial e voltado para as necessidades da mãe, e não das crianças, substituindo as salas de asilo, as amas de leite, a roda dos expostos, onde se priorizava o cuidar, a higiene e a saúde. A mentalidade para esses atendimentos na época era de um “mal necessário” para a criança, por acreditar que o ideal é a educação em casa, o que era cô-

modo para o Poder Público, que com esse discurso eximia-se de garantir tal atendimento.

Em Campinas, as creches públicas municipais começaram a ser inauguradas a partir de 1967, entretanto não eram instituições vinculadas à Secretaria de Educação como hoje e, portanto, com caráter educativo, mas, compondo a Secretaria de Promoção e Assistência Social, cumpriam uma função social de cuidado e assistência às famílias carentes.

Essa situação perdurou até 1988, quando parte da população brasileira se organizou e, a partir de mobilização social, pressionou e conquistou com a Constituição Federal, de 5 de outubro, um grande avanço na educação infantil, pois, de um nível de ensino omitido nas leis, teve seu reconhecimento, sendo não somente um direito da família, mas um direito da criança à educação.

As transformações se estenderam também nos anos de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de acordo com Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, responsável por chamar a atenção para um novo e significativo avanço: a criança passaria a ser concebida como um sujeito de direitos, e a luta pela educação infantil, como um direito de cidadania, que deve ser implementado pelo estado por meio da ampliação de vagas nas pré-escolas públicas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também deu sua contribuição ao referir-se sobre a educação infantil e determiná-la como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança e institucionalizando a creche como um espaço educativo.

Na cidade de Campinas, as mudanças se deram a partir de 1989, quando, por determinação de se cumprir a Constituição de 1988, pelo Decreto Municipal nº 9.904 de 24 de agosto de 1989, as creches (centros infantis), que até então pertenciam à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social, passaram a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação, mudando também seu nome para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e depois Centro de Educação Infantil (CEI) como são denominados hoje.

A minha intenção com a pesquisa foi desenvolvê-la com profissionais que trabalhavam nas creches, quando estas ainda estavam atreladas à Secretaria de Promoção Social e que atuam ainda, e, ao ouvi-las, compreender como eram as práticas desenvolvidas (fazer), como eram as relações, as concepções do atendimento e as suas próprias concepções (saberes). Dessa forma, foi objetivo buscar com os relatos elementos para entender como se deu a construção da identidade dessas profissionais que ingressaram como “auxiliares de creche” e depois passaram para “monitoras de educação infantil”, quando as creches foram integradas à Secretaria de Educação. Entretanto, apesar de exercerem a função de educadoras das crianças (e isso é exigido pela Prefeitura: elaborar e seguir planejamentos, projetos pedagógicos etc.), não são consideradas educadoras legalmente, pois no Plano de Cargos para os funcionários não fazem parte da Secretaria de Educação, estão enquadradas em um quadro operacional. Isso é muito negativo, pois, não sendo educadoras, não há qualquer estímulo financeiro para, por exemplo, buscarem formação, visto que não há reconhecimento por parte da Prefeitura.

A proposta da pesquisa, portanto, foi compreender como foram constituídas as identidades profissionais das monitoras de educação infantil que tiveram um percurso diferenciado em suas trajetórias, uma vez que atuaram nas creches antes mesmo que estas tivessem um caráter educativo como têm hoje. A intenção foi entrevistar essas profissionais e ouvir as “histórias do cotidiano” vividas, fazendo uso da memória com a metodologia de história oral, com a qual, a partir das lembranças e do rememorar o passado (saberes e fazer), buscou-se atingir e recuperar o cotidiano, compreendendo o seu papel não somente nesse passado, mas fazendo dessas lembranças uma história viva que promova diálogo com o presente.

Por isso faço uso da palavra “tessitura” como título da dissertação, a qual expressa o ato de tecer, de compor. Entretanto não tecer fios, tecidos e tramas, mas sim tecer vozes. Foi finalidade da pesquisa não se falar sobre as vozes, mas se falar com e principalmente por meio das vozes dos sujeitos. Dessa forma, ao ouvir as histórias do cotidiano e compreender como se constituíram as práticas e as concepções das monitoras de

educação infantil das creches municipais de Campinas, permitir por meio deste trabalho que se cumpra uma função social: divulgá-lo para um número maior de pessoas, uma vez que, de acordo com Alberti (2004), as histórias do cotidiano possibilitam a reconstrução de discursos cotidianos que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte, mas só na memória de cada um.

## **A pesquisa: histórias profissionais cotidianas socializadas nas entrevistas**

Uma das principais descobertas com a pesquisa e com as referências teóricas buscadas para analisá-la foi o fato de essa profissão, tanto as monitoras quanto as professoras de crianças de 0 a 3 anos, ter se constituído historicamente no feminino, enquanto um trabalho para mulheres. Dessa forma, estudar gênero foi fundamental para essa compreensão, a fim de que esse fato não fosse encarado como algo natural, como uma escolha natural da mulher, e sim como reflexo do processo de socialização da nossa sociedade, em que não se nasce apenas mulher, mas o aspecto biológico é importante. Acredito que também nos tornamos mulher a partir dos modelos dos papéis sexuais diferenciados e vivenciados.

Assim, a escolha pela profissão, muitas vezes, não foi realmente uma escolha das entrevistadas, mas uma ocupação que lhe foi oferecida e que tem como eixo de trabalho vivências ditas “naturais” para as mulheres, como: o trabalho doméstico e a maternagem (saber cuidar de criança, mesmo que não seja seu filho), portanto saberes e práticas que, para o senso comum, são “naturais” da mulher, mas que defendo também como conhecimentos e práticas historicamente construídos e que, por isso, contribuem para tornar a profissão desvalorizada socialmente em relação ao universo masculino que é tido como racional e técnico.

De acordo com Cerisara (2002, p. 103): “[...] O lugar da mulher na vida social, em um determinado grupo cultural, não é diretamente o produto de sua ação, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta”.

Assim sendo, no caso da pesquisa, essas atividades desenvolvidas e as interações sociais vivenciadas se deram na creche, uma instituição que teve como função e papel social o cuidado e a assistência à infância carente e necessitada. Para isso, não havia necessidade de uma profissional com formação, e sim uma que suprisse o papel da mãe ausente.

Isso proporcionou uma indefinição de papel dessa profissional que não é a mãe da criança, mas age como se fosse, pois dela foi exigido que atuasse dessa forma. Ana Beatriz Cerisara (2002) descreve esse conflito como envolvimento das práticas femininas domésticas, que seria o fato de trazer para o trabalho a bagagem de conhecimentos e atitudes (referenciais da prática) que utilizam em suas casas ou em outros trabalhos: de babá, domésticas etc., o que favorece essa indefinição.

Os relatos reafirmam essa dificuldade em se precisar a identidade e o papel dessa profissional, causando sua indefinição, porque atuar com crianças de 0 a 3 anos exige atividades de cuidado e educação da educadora, da mesma forma que da família. Por conta disso é que a creche é uma instituição onde há o choque constante entre o público (instituição) e o privado (família), e, por isso, as atitudes devem ser permanentemente negociadas, revistas, repensadas.

“O chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também a sua especificidade” (KRAMER *et al.*, 2005, p. 60). Um binômio que ao longo dos anos se tornou uma dicotomia, passando a constituir a “natureza” da educação infantil, determinando as funções dos profissionais que atuam nas creches e sendo responsáveis por dividir as tarefas e os próprios profissionais. Uma divisão de trabalho sentida e aceita pela maioria das entrevistadas:

[...] as meninas [professoras] que vieram eram recém-formadas e elas tinham aquela concepção que não iam dar banho e não davam banho! Porque dar banho não era pedagógico, elas só ficavam com o intelectual da criança, a gente dava banho, punha o sapato, limpava o nariz. Elas chegavam assim [trazendo a criança pela mão]... Olha... o ‘fulano’ está com o nariz sujo [dá risada]. Tinha essa divisão (Vera, CEME1 1).

Quando as creches estavam vinculadas à Secretaria de Promoção Social e as monitoras eram as únicas educadoras da instituição, elas realmente supriam o papel da mãe ausente e desenvolviam atividades de cuidado e de educação para as crianças.

Quando houve a transição para a Secretaria de Educação e a entrada dos demais profissionais (diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, professor), de acordo com os depoimentos, houve uma quebra dessa função porque, segundo as educadoras, a partir daí foi dividido o trabalho, passou a ter hierarquia e o cuidado ficou como função da monitora (compreendido, principalmente, enquanto higiene e alimentação) e a educação como função da professora. Mas como o cuidado pode ser separado da educação quando se trata das crianças pequenas? Essa questão foi muito discutida ao longo da dissertação e em todos os relatos, as colocações foram no sentido de ser impossível separar o cuidado e a educação. E o papel do educador infantil, independente de ser professor, monitor ou qualquer outro nome que tenha, deve ser de garantir e respeitar o direito fundamental das crianças por meio do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e à educação, sem gerar qualquer dicotomia.

Portanto, mesmo tendo consciência de que essa divisão acontece na prática, para muitas entrevistadas, o cuidado e a educação estão interligados, não sendo possível fazer um sem o outro:

Eu acho que o cuidar e o educar é a mesma coisa, porque quando você fala para a criança: “Olha! Respeita o amigo”. “Não bate nele”. “Não pode brigar”. “Olha! Procura não derrubar a comida fora do prato”. “Senta direitinho na cadeira”. Você está educando e está cuidando, né? Você leva no banheiro, orienta a usar o banheiro, na época de tirar a fralda, um trabalho conjunto com a família, então você ensina a criança a pegar um papel, limpar o bumbum, você está cuidando e você está educando! Ensinar a amarrar o cadarço do sapato, calçar uma sandalhinha, você não está cuidando? Não está educando? Eu não sei separar. Não consigo separar...

O que é educar? É pegar um papel e pintar? Porque é o que eu vejo. Separando, é só pegar um guache e pintar um papel? Isso é educar? Só isso que é educar?

Entrevistadora: É muito restrito, né?

É muito restrito. Quando você pede: “Conserve o brinquedo”, “Conserve o livrinho”, “Não rasgue”, “Vamos ver o livrinho, mas sem rasgar”, você está educando. E é isso que é o papel [do profissional da Educação Infantil] e é isso que a gente faz todos os dias. Então eu não consigo separar as duas coisas, não vejo duas coisas distintas (Cida, CEMEI 7).

Entretanto, nos depoimentos, isso ainda não foi totalmente superado. Em muitas creches ainda há divisões de funções, e as relações de poder são muito fortes, sendo responsáveis pela constituição de identidade dos profissionais envolvidos. Dessa forma, com a entrada dos professores nas creches, após a transição, há uma nova representação de educador.

O professor enquanto um educador com formação teve que buscar uma função que justificasse seu papel e o diferenciasse da monitora e o encontrou no “educar”, copiando de certa forma o modelo escolar e restringindo esse educar às atividades de papel e planejamentos, e a monitora ficaria com o cuidado, a higiene, a limpeza e a alimentação, enquanto uma profissional com menor formação e menor remuneração.

A fim de definir o profissional de educação infantil, sem separar tarefas ou funções, a pesquisa procura deixar claro que, independente de ser professor ou monitor, esse profissional é um educador que tem que estar “pronto” para atender qualquer necessidade da criança, seja ela de cuidado ou de estímulo, necessidade educativa ou assistencial. Entretanto, para Léa Tiriba (2005), o cuidar na nossa sociedade não é valorizado não só por ser tarefa de menor prestígio ligado à servidão e escravidão, mas também por não estar relacionado a um trabalho científico, dessa forma:

[...] o cuidar é o polo do desprestígio porque está relacionado à emoção, e não à razão, e, ademais, às mulheres, que – de acordo com a tradição greco-romana e, depois, a tradição judaico-cristã – seriam inferiores aos homens.



Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental (TIRIBA, 2005, p. 71-72).

Tiriba (2005, p. 69) prossegue:

[...] a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente), e as “auxiliares”, de cuidar (do corpo).

Maria José Wada (2003), em sua pesquisa, também se deparou com essa divisão no trabalho entre as profissionais de creche (professoras e monitoras) e concluiu que:

À primeira vista, pode parecer uma separação entre o “saber pensar” [teoria] e o “saber fazer” [prática]. Parece que as professoras “sabem pensar” [e adaptam os conhecimentos sobre crianças grandes no trabalho com os pequenos] e as monitoras “sabem fazer” [segundo suas experiências de anos na profissão], mas nessas visões, estão incutidas diferenças relativas ao que se espera de cada profissional, como cada uma se vê e como vê as colegas. [...] No entanto, “saber pensar” e saber fazer” podem ou não estar relacionados. Nem sempre aquele que pensou executa a ação e nem sempre quem executa tem o seu pensamento considerado. Mas o adulto, para ser inteiro, precisa pensar e fazer o seu trabalho (WADA, 2003, p. 59).

Essa situação perdurou por muito tempo, pois: “[...] O olhar do outro é fundamental para o auto-reconhecimento, uma vez que é nas relações sociais que os sujeitos se conhecem, se reconhecem e constroem suas identidades” (SILVA, 2009, p. 105).

Essa hierarquização e divisão de tarefas foram tidas como algo natural e inquestionável para as profissionais envolvidas, e acredito que isso

somente está sendo repensado e questionado hoje porque essas profissionais estão buscando formação no trabalho, e isso tem alterado a forma de “enxergarem” sua atuação, seu papel e sua identidade profissional para além do cuidado, levando-as a compreender que quando cuidam também educam, sendo impossível separar. Isso fica claro neste relato:

A gente aprendeu muito de uns anos para cá [olham-se entre si e sorriem]. Nós tivemos bastante curso, aprendemos muito com o “Currículo em Construção” [um documento elaborado pelos profissionais que atuavam nas unidades de educação infantil na década de 1990, apesar de ter um grupo responsável por elaborá-lo, foi feito a partir de questionários enviados às unidades], estudando as leis, a S. [diretora da escola] ajudou muito a gente, ela fez questão que nós fôssemos fazer cursos de aperfeiçoamento de monitores, isso foi muito bom pra gente, sabe? No começo, as professoras vinham e brincavam com as crianças, davam o pedagógico [as atividades de papel] e o cuidar: o trocar, limpar éramos nós, a partir de que a S. [diretora] veio pra cá ela começou a mudar isso, né? Ela falou que não! Que ela não concordava com isso...

M: Disse que todos são educadores e tem a mesma função (Beth e Marines, CEMEI 6).

Quando a gestão pensa de forma igualitária, sem favorecer desigualdades, a equipe se fortalece:

[...] a S. [diretora] deixou claro, vai fazer, é a mesma coisa... O professor faz, o monitor faz. Por quê? Porque se a gente dá o pedagógico, elas também podem trocar. E nós não temos formação para dar o pedagógico, mas damos... (Creuza, CEMEI 6).

Mesmo que haja resistências, o objetivo maior é a criança, o seu bem-estar; trabalhar em equipe para garantir tal objetivo é finalidade de uma formação, um saber que se constrói na prática.

Essa formação, ao longo da trajetória, tem sido responsável também por constituir a educadora que atua junto às crianças de 0 a 3 anos, não

enquanto um parente, mas como uma profissional que é responsável pela educação coletiva dessas crianças, que não são seus filhos e nem sobrinhos e, portanto, devem atuar com intenção pedagógica – cuidando e educando. Incluo nessa formação a avaliação e a reflexão sobre a prática, que, em muitos relatos, foi citada porque avaliar sua atuação, questionar suas atitudes e da equipe é necessário e detém uma importante dimensão formadora, mesmo “[...] não sendo fruto de uma formação acadêmica formal, mas sim de uma construção cotidiana junto às crianças nas creches” (CERISARA, 2002, p. 105). Afinal, a constituição das nossas identidades não se dá isoladamente, mas são determinadas nas relações sociais vivenciadas, sendo assim, produzem e são produtos da história.

Desse modo, como se constituiu o “ser profissional” dessas educadoras? Concluo, com a comprovação de Roseli Fontana (2000), que este foi se constituindo e se configurando de diferentes e singulares modos, sendo impossível determinar uma única identidade, mas uma representação de monitora, uma vez que essa profissional faz parte de uma rede na qual representa diferentes papéis, dentre eles o de educadora infantil, e vive diferentes relações, hierárquicas ou não. Assim sendo, antes de ser profissional de educação infantil, é mulher que vive em uma sociedade machista e patriarcal; depois, é, na grande maioria, mãe, com diferentes formações, que desenvolve na creche funções relacionadas ao trabalho doméstico e feminino, de cuidado e educação das crianças pequenas que não são seus filhos e nem parentes.

À medida que as relações vivenciadas, as funções desenvolvidas, as formações e o cotidiano se diferenciam, a identidade profissional também sofre alteração, então passamos a nos constituir pessoas diferentes que, ao pensarmos diferentemente, atuamos também de modo diverso. Muda-se a representação, muda-se a identidade, e vice e versa.

Com a pesquisa foi possível perceber a mudança nas concepções e nas práticas educativas ao longo dos anos. Os relatos expressaram que a representação do que é ser um educador infantil foi mudando e não está totalmente consolidada, mas têm claro um ideal de profissional: que cuida e educa as crianças pequenas não separando essas duas funções (portanto, cuida educando e educa cuidando).

Defendo que a formação inicial para as profissionais é importante, mas a continuada e permanente é essencial para reflexão sobre as práticas educativas e, principalmente, para revisão de teorias, concepções e posturas.

Portanto, tendo em vista todos esses aspectos analisados, esta pesquisa mostra a necessidade e a importância da formação para todos os profissionais envolvidos, deixando claro que a formação acadêmica (curso de Pedagogia) não está sendo suficiente para mudança de postura e reflexão sobre as práticas e concepções, porque, infelizmente, ele oferece formação baseada nos princípios para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, favorecendo um modelo escolar que não condiz com a educação infantil. Falo, portanto, de uma formação contínua para as professoras e monitoras, que possa contemplar as especificidades da identidade da profissional que atua na educação infantil, independente do nome de seu cargo.

Deixo registrado aqui também a dificuldade em ter no quadro de funcionários da instituição duas profissionais – professoras e monitoras – com nome do cargo, remuneração, formação e jornada diferentes, mas que atuam junto às crianças no mesmo espaço. Isso deve ser revisto e repensado pela Prefeitura Municipal de Campinas porque prejudica a integração, as relações e o trabalho na creche. Entretanto, exige mudança política e um investimento econômico grande para a Prefeitura, pois tornar as monitoras “educadoras” no papel, legalmente, vai exigir mudanças em seu salário, formação adequada e muita “vontade política”, mas é algo necessário, se o objetivo for a qualidade do trabalho na educação infantil.

Outra questão diagnosticada com a pesquisa e que tem relação com essa não determinação de qualificação para o trabalho do “monitor” ou “agente de educação” é que, no último concurso para provimento do cargo, foi exigido ensino médio, e não Pedagogia, uma vez que não se trata de professor. O resultado é que pessoas de diferentes formações estão compondo o cargo, e isso, nos relatos, apareceu como algo muito negativo porque transformou a profissão em um “emprego temporário” para muitos profissionais, e, por isso, não se forma vínculos e não possibilita que

as pessoas tenham interesse em lutar, reivindicar por mudanças, porque “estão de passagem” até que surja um emprego em sua área. É, portanto, uma grande dificuldade sentida no trabalho atualmente.

Uma questão discutida e de fundamental importância ao se tratar de educação infantil é a questão da afetividade, por ser inerente à relação humana e ainda mais intensa quando se trata da criança pequena. Quando questionava nas entrevistas sobre o que acreditavam ser fundamental na sua atuação, me diziam, sem exceção, que o principal era o amor e a emotividade no trabalho, e, muitas vezes e para muitos autores, essa afetividade exclui a competência na profissão: “[...] se opõe à racionalidade e à objetividade a que se convencionou associar aquilo que é profissional” (CERISARA, 2002, p.105). Entretanto defendo que ser profissional e competente não exclui a emoção e o afeto, como afirma a mesma autora, ao falar sobre o papel da profissional de educação infantil:

[...] não signifique a exclusão das formas femininas de se relacionar, em que estão presentes a afetividade, os vínculos pessoais e a informalidade nas relações das profissionais de creche entre si, com as mães das crianças e com as crianças pequenas que freqüentam as creches e pré-escolas (CERISARA, 2002, p. 107).

Afinal, a dimensão afetiva é tão importante quanto a dimensão cognitiva, não podendo separá-las, dicotimizá-las. Sendo assim, a dimensão afetiva influencia no processo de aprendizagem, e a relação entre o educador (mediador) e seus alunos determina a relação destes com o conhecimento, com as outras pessoas e com o mundo que os cerca (ARANTES, 2003).

O que é necessário é manter um equilíbrio, não só a competência e formação, mas também não se enfatizar somente o “jeito”, o amor, pois, assim, de acordo com Kramer (2005, p. 222): “[...] acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira”.

Ao tratar da questão da formação, Kramer (2005 p. 223) defende, e eu aqui reafirmo, que “[...] a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos,

as discussões se misturam, se costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática”. Dessa forma, todos os espaços devem ser considerados como espaços de formação, não só o acadêmico, mas a formação política, a formação em cada instituição e a formação cultural. Para a autora: “Nesses quatro tempos e espaços, é essencial recorrer aos mais velhos e aprender com as crianças, valorizando a narrativa para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas” (KRAMER, 2005, p. 223).

Para Sônia Kramer (2005), a formação de um profissional de educação infantil deve garantir, em primeiro lugar, que se tenha uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, e, dessa forma, um sujeito que não absorve a cultura passivamente, como um recipiente vazio, mas que é produtor e reproduzidor de cultura, de conhecimento e do meio em que está inserido, um sujeito social que não só é produto da história, mas seu produtor.

Sendo assim, a dissertação foi construída não só pensando na monitora, que foi nomeada ao longo do texto por educadora, função que acredito que desempenha, mas pensando em compreender todo esse contexto em que se constituiu sua trajetória profissional e, além disso, em firmar e defender ao longo do texto uma concepção de educação infantil ampla que trabalhe com a principal ideia que o conhecimento é construído socialmente a partir das interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social em que estão inseridos. Sendo assim, aprende-se em todos os ambientes, aprender é o mesmo que criar/ produzir cultura (BARBOSA, 2006).

Quando me refiro a uma concepção ampla, quero dizer que na educação infantil o enfoque não tem que ser educar, “escolarizar”, nem tampouco cuidar, “assistir”; devem-se vencer as dicotomias (corpo/mente; arte/ciência; cuidar/educar; teoria/prática), a fim de se compreender que a função dessas instituições é cuidar e educar as crianças de 0 a 3 anos de maneira indissociável, não como a casa (família) e nem como a escola, mas tendo intencionalidade pedagógica e especificidade de funções que fundamentam seu trabalho, entre elas: o desenvolvimento de diferentes linguagens (não só a gráfica), o favorecimento das interações, priorizar o brincar como

eixo de trabalho e pensar sobre a organização do tempo e do espaço que favoreça todas as demais funções (CERISARA, 1996).

Reconhecer a especificidade da infância e o seu papel enquanto educador é fundamental, assim como um profissional que valorize os conhecimentos que as crianças possuam e garanta a aquisição de novos conhecimentos, que não promova divisões e diferenças e contribua para a formação de indivíduos também inteiros, que sejam respeitados em suas especificidades e diversidades culturais, cuidados e educados (enquanto um único objetivo) e que possam se desenvolver em todos seus aspectos (social, afetivo, cultural, motor, artístico, musical, e não somente cognitivo).

Por tudo isso é que acredito que defender uma educação infantil de qualidade que garanta o direito das crianças em ter uma infância digna é, acima de tudo, defender urgentemente a profissionalização e formação permanente para todas as educadoras infantis como ponto de partida para a constituição da identidade dessas profissionais, e, a partir disso:

[...] construir uma pedagogia da educação infantil que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças, sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro e de forma a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital (FARIA *apud* CERISARA, 2002, p. 108).

## Considerações finais

Concluindo, foram muitos os relatos que trouxeram as dificuldades vividas no decorrer das trajetórias, os problemas, as lutas, os embates entre profissionais, as emoções, tristezas, decepções e, até mesmo, o desânimo pela falta de perspectivas, mas foi muito prazeroso ouvi-las dizer, sem exceção, que, se fosse para começar, fariam tudo novamente. Isso mostra para mim o compromisso de cada uma no trabalho desenvolvido e a vontade em fazer o seu melhor, e isso é animador, pois reafirma a necessidade de continuarmos lutando, partilhando, somando desejos, conhecimentos e experiências.

Deixo aqui um trecho de um relato que resume um pouco o que é ser monitor, pergunta que intencionalmente nomeia um dos capítulos da dissertação e que deveria ser respondida pelo leitor ao longo da leitura: “Focando os sujeitos da pesquisa: Monitoras de educação infantil ou educadoras? Quem são esses sujeitos?”

Por que esse relato? Porque ele resume tudo o que foi tratado ao longo destas páginas e demonstra que o monitor é um educador que trabalha com amor, defendido como necessário, mas ao mesmo tempo com intencionalidade educativa, de buscar formação, buscar melhorar, avaliar-se para evoluir tanto como pessoa quanto como profissional. E, além disso, finaliza com aquilo que também defendo ao escolher a metodologia de história oral: a importância da memória e das lembranças daquilo que foi vivido e não pode ser esquecido, menosprezado, com suas palavras: “a gente tem uma história” e isso não pode ser esquecido.

C: Acho que o meu trabalho, não é querendo me gabar, mas acho que em 20 anos de trabalho, o meu trabalho não mudou, entendeu? E se mudou, foi tentando melhorar e estou tentando melhorar cada vez mais. Acho que a qualidade não caiu com o tempo e com as ‘cacetadas’ que a gente levou [ao longo da trajetória] e era pra gente estar bem mais desanimada. E se a gente ainda está buscando melhorar [ao buscar formação, fazer faculdade de Educação], é porque temos esperança e um pouquinho de gás ainda [risadas].

R: Eu acho que ser educador é gostar do que você faz, isso é primordial. Eu acho também que o educar e o cuidar não estão separados, a gente cuida e educa e é tão gostoso, sabe? Tanto que a gente conhece o choro quando é de dor, quando o choro é manhinha, quando é de fome, sabe identificar cada chorinho da criança...

C: Sabe? A gente aprendeu a conhecer a criança! Observar, né? A gente observa muito. Eu falo que um ganho que a gente teve de ser monitor é que a gente ficou muito observador. Você observa tudo! Passa a observar tudo, não só a criança, mas tudo que passa a sua volta.

C: Eu falo, a gente não está aqui só pelo salário, a gente está também pelo salário, né? Porque a gente vive disso,



né? [sorri] Nesta sociedade capitalista a gente vive de salário, né?

R: Contar, né? As dificuldades, as conquistas que a gente teve ao longo do tempo.

Entrevistadora: Compartilhar com o colega?

R: Compartilhar. Tipo assim no final de semana a gente para, dá aquela paradinha, que a viagem da gente é longa até chegar em casa [moram distante da creche], pensa: “Hoje não foi legal isso, não foi legal aquilo. A gente vai ter que mudar”. “A gente vai ter que rever...”. “A gente fez alguma coisa que não foi legal pra eles, pra gente...”.

C: Se avaliar, né?

R: A avaliação da gente. O registro do trabalho da gente está aqui dentro [bate no peito]. Esse longo tempo que a gente está aqui, tudo está aqui dentro, você está entendendo? Tanto que a gente tem uma história que estamos contando hoje pra você. Tudo guardadinho aqui! (Rosana, CEMEI 7).

Recebido em: 08/04/2012

Aprovado em: 12/05/2012

## Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Afetividade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BARBOSA, Maria. Carmen Silveira *Prática pedagógica na creche*: 0 a 6 anos. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CAMPINAS. *Decreto nº 9.904, de 24 de agosto de 1989*. Altera a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas: Diário Oficial do Município, 1989.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil entre o feminino e o profissional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lucia. Goulart. (Org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

KRAMER, Sônia (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. Campinas, *Pró-Posições*, v. 14, n. 3 (42), p. 53-65, set./dez. 2003.

# Administração e gestão escolar: adequação às orientações gerais do capitalismo contemporâneo

*Flávio Reis Santos<sup>1</sup>*

## Resumo

O tema deste artigo, apesar de recorrente no contexto das pesquisas no campo educacional, ganha importância e relevância em razão do conjunto das reflexões expostas no âmbito do debate acerca da condução das políticas públicas de educação, na medida em que observamos que antigos problemas permanecem afetando, de forma negativa, tanto a gestão educacional e da escola quanto à qualidade dos processos de formação que acontecem em seu interior. A continuidade de práticas na formulação e implementação de tais políticas podem residir na constante adequação da educação e da escola pública à heterogeneidade das demandas do mercado capitalista, na proporção em que o governo brasileiro se submeteu à orientação e interferência do Banco Mundial na administração das questões sociais. Palavras-chave: capitalismo; neoliberalismo; educação; gestão democrática; Banco Mundial.

## Abstract

The theme of this article despite the fact that the applicant in the context of research in the field of education, gain importance and relevance because of all the reflections set out in the framework of the debate about the conduct of public policies for education to the extent that we note that the old problems remain negatively affecting both educational and school management, as the quality of the training processes that happen inside it. The practical continuity in the formulation and implementation of such policies may reside in the constant adaptation of the education and public school to the heterogeneity of the capitalist market demands in proportion as the Brazilian government underwent orientation and World Bank interference in the administration of social issues.

Keywords: capitalism; neoliberalism; education; democratic governance; World Bank.

## Resumen

---

<sup>1</sup> Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor Convidado da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: flavioreisuabufscar@gmail.com

El tema de este artículo, si bien recurrente en el contexto de la investigación en educación, ha adquirido importancia y relevancia a causa de todas las consideraciones anteriores en el debate sobre la aplicación de las políticas de educación pública, ya que observamos que los viejos problemas siguen afectando, de una manera negativa, tanto en la administración educativa y la escuela, y la calidad de los procesos de formación que suceden en su interior. La continuidad de la práctica en la formulación y aplicación de esas políticas puede residir en la adecuación constante de la educación y las escuelas públicas a la heterogeneidad de las demandas del capitalismo, en la medida en que el gobierno brasileño ha experimentado la orientación y la injerencia del Banco Mundial en la gestión de los asuntos social.

Palabras clave: capitalismo; neoliberalismo; educación; gestión democrática; Banco Mundial.

## Localizando o estudo

A sociedade capitalista em seu desenvolvimento histórico tem se caracterizado pela diversidade de sua condição, enfrentando períodos de grandes dificuldades, como aqueles verificados nas depressões econômicas das décadas de 1880-1890 e 1930, na crise do petróleo de 1970, na crise do decênio 1980-1990 com a reinvenção das teses econômicas liberais de Friedman e Hayek<sup>2</sup>, formalizadas no Consenso de Washington, e a crise imobiliária estadunidense do final da última década, resultando na crise econômica ou grande recessão, que se espalhou para todas as partes do mundo (2008-2012). Ou experimentando tempos com outras características, como aqueles das descobertas e inovações técnicas e científicas no sistema de produção nos anos que se seguiram a 1890, até atingir a primeira metade da década de 1920, ou a mágica fase da Era do Ouro<sup>3</sup>, descrita e delimitada por Eric Hobsbawm ao interregno de 1949-1973.

Independente do momento vivenciado pela sociedade capitalista, o sistema econômico em si, por si e para si sempre exigiu um incessante aprofundamento teórico capaz de satisfazer as demandas do mercado em todos os seus elementos estruturantes, mais especificamente àqueles

<sup>2</sup> Ver: Friedman (1977) e Hayek (1990).

<sup>3</sup> Na concepção do historiador inglês Eric Hobsbawm (1998), a Era do Ouro do sistema capitalista corresponde ao período de grande prosperidade que colocou termo à instabilidade econômica que caracterizou as primeiras décadas do século XX.

relacionados à formação de mão de obra especializada, tendo em vista garantir ao processo produtivo maior racionalidade, eficiência e eficácia. O capitalismo reclamou, na proporção de sua própria necessidade evolutiva, uma maior organização administrativa de suas instituições públicas e privadas, entendida em sua essência estrutural e política, orientada por uma superioridade técnica racional, imprescindível e decisiva para assegurar a marcha do progresso da moderna sociedade burguesa e de sua sustentação sobre qualquer outra forma de organização.

Ao analisar o contexto histórico dos anos que se seguiram ao advento da Segunda Guerra Mundial, podemos constatar que o progresso técnico e científico – por causa e consequência – promoveu a melhoria dos meios e modos de produção e gerou uma crescente monopolização do capital, na proporção em que os grandes conglomerados internacionais passaram a dominar e controlar de forma efetiva o mercado econômico capitalista, destruindo, em contrapartida, a utopia liberal do indivíduo empreendedor orientado por sentimentos morais e pela ação intervencionista do estado. Nesses trilhos, a transnacionalização das atividades das empresas capitalistas, que caracterizou as décadas de 1960 e 1970, empreendeu a realização de um processo de reestruturação tecnológica e produtiva, na medida em que todas as formas de capital atingiram uma escala global em sua circulação, provocando o afastamento do estado do controle do mercado, finalizando o período conhecido por Estado Providência ou Estado de Bem-Estar Social (OLIVEIRA, 2007).

A reordenação no sistema econômico capitalista refletiu negativamente nos mais diversos segmentos da sociedade e resultou em significativas transformações nos padrões comportamentais socioculturais. Houve relevante crescimento do desemprego e consequente aumento das desigualdades econômicas e sociais, conduzindo, por seu turno, a sociedade organizada a reivindicar mudanças nas estruturas dos mais diversos setores. No campo da educação, as exigências por mudanças se concentraram na promoção da universalização e melhoria da qualidade do ensino oferecido às camadas populares, uma vez que o simples acesso à escolarização formal não foi capaz de promover melhorias nas condições de vida das

camadas economicamente desfavorecidas da sociedade e as desigualdades aumentaram (HOBSBAWM, 1998).

Na medida em que declinaram as concepções keynesianas de intervenção e controle do estado no campo econômico e na garantia dos direitos e serviços sociais públicos básicos, que caracterizaram a política econômica europeia e estadunidense desde a Segunda Guerra Mundial, emergiram as teses liberais clássicas, reorientadas em direção do (re)estabelecimento do livre mercado, e que ganharam hegemonia nos anos seguintes na condução das políticas sociais globais, reforçando os alicerces ideológicos da economia (neo)liberal, que caracterizaram, por sua vez, a atuação dos organismos internacionais no gerenciamento do campo social. Em destaque o Banco Mundial (BM), que expressou a importância de sua atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais na razão em que passou a gerenciar a reestruturação econômica dos países periféricos (subdesenvolvidos, em vias de desenvolvimento ou emergentes) mediante a aplicação de programas de ajustamento estrutural, intervindo diretamente na formulação de políticas internas e na própria legislação desses países.

Os programas de ajustamento objetivavam a adequação e consolidação de uma reorientação estrutural do mercado capitalista em si, configurado numa disposição de organização eficiente e eficaz da produção, da produtividade e de uma maior e melhor distribuição de bens e serviços. Isso mediante o controle e redução da inflação (predominante nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento nas décadas de 1970 e 1980), do controle do déficit público – realizado por meio da diminuição dos gastos públicos nas áreas da educação, saúde, transportes, previdência – do campo social de uma maneira geral, além de promover uma privatização em massa de empresas e instituições estatais (públicas), afastando o estado dos negócios e dos assuntos ligados ao mercado econômico-financeiro, na conveniência da defesa dos interesses capitalistas.

Essa reorientação do sistema capitalista mundial, orquestrada pelas mais importantes e significativas instituições multilaterais dos países centrais (ricos), esteve sustentada em supostos princípios para alavancar o crescimento econômico dos países periféricos (pobres). Esses princípios, traduzidos em políticas públicas, atenderam a basicamente às necessidades

e obedeceram às orientações do capital internacional, em acelerado processo de globalização, conforme podemos observar nos cinco principais eixos de ajustamento definidos no Consenso de Washington:

- a) Equilíbrio orçamentário mediante da redução dos gastos públicos;
- b) Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
- c) Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
- d) Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
- e) Privatização das empresas e dos serviços públicos (HARVARD UNIVERSITY, 2003, p. 1-2).

O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e o BM afirmavam que tais medidas seriam suficientes e capazes para colocar os países periféricos nos trilhos do desenvolvimento sustentável, proporcionando-lhes estabilidade econômica e retorno de investimentos externos, mesmo que a princípio implicassem em recessão e crescimento da pobreza e das desigualdades econômicas e sociais.

Na prática, as medidas estabelecidas no Consenso de Washington e amplamente praticadas pelo FMI e pelo BM deixaram as políticas públicas sociais em seus roteiros de ajustamento no esquecimento, ou melhor, reduziram a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, esquecendo, por assim dizer, os direitos universais de cidadania, substituindo-os por programas e projetos assistencialistas, visando amenizar as tensões sociais advindas de tal arrocho.

Na concepção do BM e demais instituições financeiras multilaterais, a lógica a ser seguida para o estabelecimento de tais políticas sociais localiza-se na seguinte ordem: primeiramente é preciso que ocorra o ajuste para que os países periféricos se preparem para a integração econômica; em seguida, a reforma do aparelho do estado, para que a integração seja de médio e longo prazos, preferencialmente; e, à conclusão do processo, os direitos sociais – é claro, que se houver ainda a quem destiná-los.

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas públicas devem ser, de acordo com as afirmações expressas pelo BM, necessariamente, assistencialistas e compensatórias. Portanto, as orientações do BM para as políticas sociais se restringem à compensação conjuntural das consequências das transformações técnicas e econômicas, características do processo de globalização, assegurando a perpetuação das políticas de ajustes estruturais, planejadas com o objetivo de liberar as forças do mercado e extinguir a cultura de direitos universais.

As políticas sociais, na esteira desse processo, funcionam com vistas a instrumentalizar a política econômica, em função de promover a reestruturação e descentralização (desconcentração) das atividades governamentais, minimizando suas ações, transferindo para a iniciativa privada os recursos, sem haver intervenção do estado. Cristaliza-se a concepção de estado mínimo, isto é, o investimento dos recursos públicos em políticas sociais concede às pessoas o acesso mínimo à educação, saúde, transporte, habitação, bem como às condições imprescindíveis para aumentar a expectativa de vida da classe pobre.

Em síntese, as políticas compensatórias promovem e garantem a chamada equidade social à custa do crescente empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as elites dominantes, bem como se transformam e são adequadas, sendo devidamente redimensionadas na razão da ocorrência de convulsões e crises do sistema, como esta última (2008-2012), que solapou as bases de sustentação do capitalismo e novamente se fez necessária a intervenção e socorro do estado ao campo econômico, na razão de sua conveniência.

Expressamos a seguir algumas de nossas sucintas reflexões para a compreensão do histórico da longa relação existente entre o governo brasileiro e o BM na gestão das políticas públicas de educação. Na primeira parte do artigo, apontamos o início e o desenvolvimento dos acordos firmados entre o Brasil e o BM para a gestão da educação, no processo de acomodação do sistema econômico capitalista. Na segunda parte, apresentamos ao leitor três modalidades de diferentes instrumentos para a concessão de empréstimos pelo BM e indicamos, de forma breve, as ações



recentes do Governo Federal no campo da educação. Contextualizamos, na terceira parte, a gestão escolar e da educação por meio dos fundamentos dispostos na legislação brasileira acerca do conceito de democracia e apontamos a necessidade da busca de novos caminhos em direção a amenizar os efeitos da prática política vinculada às orientações do BM. Por fim, efetuamos algumas considerações relacionadas às nossas reflexões.

## **Banco Mundial e educação brasileira**

A relação do Brasil com o BM, revestida pelo pressuposto da cooperação técnica para a administração do campo educacional, remete ao início da década de 1970, inaugurando-se com a concessão do primeiro empréstimo para financiar a implementação do ensino profissionalizante de nível médio, tendo em vista a preparação e fornecimento de técnicos necessários ao atendimento da demanda dos setores produtivos industrial e agrícola, em expansão. Esse primeiro projeto deveria ser empreendido no decorrer de oito anos (1971-1978) e tinha por objetivo desenvolver a construção e implementação de um sistema de planejamento e administração para a ocorrência da reforma da educação em nosso país. Contando com a criação e instalação de centros interescolares devidamente equipados para atender ao ensino profissional obrigatório, em conformidade com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

Uma das metas do projeto de formação profissional de nível médio do BM/Ministério da Educação (MEC) – aquela de atingir em torno de 16% do número total de alunos matriculados em cursos técnicos industriais e agrícolas, no início dos anos de 1970 – não foi alcançada em razão de uma série de fatores que prejudicou tanto a sua implementação quanto o seu desenvolvimento, a saber: a) a situação econômica do Brasil era caracterizada por um quadro de alta inflação, incapaz de gerar recursos para executar a parte que lhe cabia no projeto; b) a não continuidade de gestão e os conflitos consequentes das constantes alterações de objetivos no projeto; c) a criação (construção) e reformas dos centros técnicos educacionais interescolares não chegaram a atingir 75% da meta prevista;

d) a aquisição de materiais e equipamentos foi prejudicada em razão das dificuldades provenientes das inadequações de especificidades do projeto, bem como pela incoerência do governo brasileiro diante das imposições restritivas à importação de tais materiais e equipamentos.

No período de 1974 a 1979, um segundo projeto foi financiado pelo BM, visando à cooperação técnica para as secretarias estaduais de educação para as regiões Norte e Nordeste do Brasil. Tinha por objetivo reforçar a implementação da Lei nº 5.692/71 para viabilizar a promoção de melhorias no ensino básico vocacional, por meio da construção de mais de 40 centros profissionalizantes. Os resultados foram insignificantes diante das metas predeterminadas.

Diante dos frustrados fracassos verificados nos dois primeiro projetos, o BM, nos anos finais da década de 1970, desviou o foco da prioridade da educação formal para modalidades de ensino menos custosas, instituindo programas de educação à distância com a utilização dos meios de informação e comunicação. No Brasil, foram amplamente divulgados e praticados os telecurso de 1º e de 2º grau (ensinos fundamental e médio), exibidos por uma rede televisiva privada nacional. A prioridade dos investimentos em educação passou a se concentrar nas séries iniciais do ensino fundamental (1º grau), “[...] a educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado” (FONSECA, 2007, p. 52), encarado pelos técnicos do BM e do MEC como “[...] fator de desestabilização das economias centrais e locais e pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicos” (FONSECA, 2007, p. 52). No decorrer da década de 1980, os anos iniciais do ensino fundamental se mantiveram enquanto prioridade de investimentos do BM, que afirmava que tal nível de ensino oferecia uma maior possibilidade para preparar a mulher para o mercado de trabalho, capacitando-a para efetuar o planejamento familiar, visando à diminuição da prole, fundamental para afirmar e difundir o conceito de sustentabilidade econômica e social praticado pelo BM.

Reiteramos que a década de 1980 asseverou os ânimos da sociedade brasileira em direção ao processo de abertura política e de (re)democratização do nosso país (registrando o fim dos governos dos gerais-

-presidentes), caracterizada pela eclosão de diversos movimentos sociais – lutas pela liberdade de expressão e o fim da censura, greves de trabalhadores, reivindicação pela universalização da educação por meio da escola pública, gratuita, laica e com a oferta de ensino de boa qualidade etc. Recordamos que a luta em torno do acesso e permanência da criança na escola pública de boa qualidade resultou na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>4</sup>, que exerceu influência direta na luta pelo estabelecimento de uma gestão democrática da educação e, mais especificamente, uma gestão democrática da escola, reacendendo e aprofundando o debate acerca do envolvimento e participação das pessoas e comunidade no interior da unidade escolar.

[...] a participação entendida como processo que, por seu caráter pedagógico, favorecia a tomada consciente e comprometida de iniciativas e de mudanças de comportamento individuais e grupais, passa a ser percebida como elemento *fundamental para a construção da democracia*, em que as decisões concernentes a toda sociedade *resultam* de um amplo processo de decantação de reivindicações formuladas pelos setores majoritários, na tentativa de estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes e *acelerar* o processo de transformação social (WEBER, 1992, p. 215-216. grifos meus).

As discussões acerca do papel social da educação e da escola passaram a gravitar a órbita de questões que envolviam a administração e/ou gestão escolar, especificamente relacionadas ao seu processo de

---

<sup>4</sup> O movimento para a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública surgiu em 1986 e foi formalmente oficializado em 9 de abril de 1987, na cidade de Brasília, com a participação de diversas entidades da sociedade brasileira: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

democratização, ou seja, mediante a realização da descentralização das atividades administrativas e pedagógicas, adoção da gestão participativa na educação e na escola, escolha eletiva do diretor de escola, formação de comissões de educação (municipais e estaduais), dotadas de ampla representação e autonomia para participar do processo de tomada de decisão na formulação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas de educação, e a criação dos colegiados escolares, eleitos pela comunidade, tendo em vista evitar a ocorrência de arbitrariedades cometidas pela administração educacional e escolar. A educação para a cidadania se configurou no principal objetivo da sociedade brasileira, envolvendo tanto o projeto político quanto o projeto social individual do brasileiro, e a escola entendida enquanto “[...] lócus da interface do projeto político da *própria* sociedade, *desdobrado* em projetos que incluíam a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres” (OLIVEIRA; PÁDUA, 2000, p. 1). A breve e sucinta apresentação das propostas para a administração democrática da escola, associadas a um conjunto de reivindicações em defesa da educação pública, laica, obrigatória e de boa qualidade, influenciaram no processo de formulação/elaboração da Constituição do Brasil de 1988.

Contudo, a concepção de escola e de educação consubstanciada no caráter político-social sofreu uma inflexão de rumos, articulando-se, diretamente, com a abertura do mercado econômico brasileiro, no contexto histórico que envolveu o processo de elaboração da Nova Constituição<sup>5</sup> brasileira, seguida pela reinvenção e reintrodução das teses liberais clássicas (neoliberalismo), inauguradas na gestão do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992). O BM imediatamente apresentou o conjunto de reformas para a adequação do campo educacional, em seus distintos níveis de ensino, à nova realidade do capitalismo mundial, fundamentado na:

---

<sup>5</sup> “O poder hegemônico dos representantes dos interesses burgueses, na correlação de forças políticas, determinou a instalação de um Congresso Nacional Constituinte, e não de uma Assembléia Nacional Constituinte, *provocando* uma fragmentação no interior do processo *em si*, dividindo em comissões e subcomissões as forças defensoras de uma *radical* e efetiva ruptura política em nosso país, *que jamais se realizou*” (MINTO, 2010, p. 181. grifos meus).

[...] diminuição dos encargos financeiros do Estado *no campo educacional*, em consonância com as políticas de ajuste, privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior, prioridade *de aplicação* dos recursos voltada para o ensino primário (*anos iniciais do ensino fundamental*) e cesta de insumos educacionais que se mostravam determinantes (*segundo avaliação do BM*) para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil (FONSECA, 2007, 56. grifos meus).

Nesses trilhos, o governo brasileiro optou por estreitar as relações com o BM e demais instituições financeiras multilaterais – FMI e Organização Mundial do Comércio (OMC) –, obedecendo e cumprindo com as suas determinações, embalado pela implementação do projeto neoliberal de ajustamento estrutural para promover a pressuposta modernização do país, resultando na elevação dos níveis de desigualdade e exclusão social preexistentes, consequência de um possível não comprometimento do estado brasileiro com as questões sociais e as políticas públicas. A ampla utilização e divulgação da informação como ferramenta de propagação ideológica neoliberal, na razão da conveniência dos interesses do estado burguês, assegurou às suas elites de poder impor e estender a opressão à classe pobre, disseminando e naturalizando a exclusão social, a miséria, a fome, as desigualdades na distribuição de rendas e tornando visível o descaso com uma educação pública, que se pretendia de boa qualidade, cidadã e autônoma.

A penetração dos princípios neoliberais e sua ampla aplicação na reforma do aparelho do estado brasileiro provocaram transformações, que afetaram o país de forma negativa, uma vez que a utilização tais princípios resultaram na destruição dos instrumentos e mecanismos essenciais para a defesa da soberania nacional, provocando um determinado abandono do campo social. Nessa perspectiva, as políticas de educação, formuladas e implementadas em nosso país, se caracterizaram pela redução das responsabilidades do estado, transferindo-as, por conseguinte, para a iniciativa privada e concedendo-lhe incentivos fiscais, econômicos e financeiros para que pudessem assumir os:

[...] seus próprios sistemas de ensino, *promovendo* parcerias do setor público com o privado, *concedendo* incentivos para a criação de escolas cooperativas ou organizadas por centros populares e, *ainda*, adoção de escolas públicas por empresas privadas; difundindo a idéia de que o Estado *deveria* agir na defesa do interesse nacional, amarrando as relações de trabalho entre ele, as empresas e os sindicatos para diminuir os custos com educação (OLIVEIRA; PÁDUA, 2000, p. 3-4. grifos meus).

Com vistas a assegurar a implementação da reforma e evitar possíveis tensões sociais, os responsáveis pela administração das políticas de educação brasileiras propalaram a existência de uma crise de eficiência e de produtividade, mais do que uma crise de reservas e quantidade, universalidade e extensão. Em nossa apreensão, se tratou mesmo de uma crise de qualidade, resultado da improdutividade de gestões administrativas inadequadas e do não compromisso daqueles que trabalharam com a educação.

A propalada crise produziu o aumento de certas iniquidades, como o crescimento do analfabetismo, da evasão e da repetência escolar; o campo educacional brasileiro teve que se adequar à heterogeneidade das demandas do sistema econômico capitalista na medida em que deixou de ser uma questão nacional, recebendo a interferência direta e incisiva do BM – o grande gerente das políticas sociais do planeta. Nessa ordem, os programas educacionais passaram a formular e fazer funcionar propostas que visavam à intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries da educação básica, na qual os índices de repetência e evasão escolar eram expressivos.

Reiteramos que as políticas educacionais, que vigoraram em nosso país a partir da década de 1990, sofreram uma mudança de paradigmas, não sendo devidamente acompanhadas por capacitações aos profissionais da educação. Não houve ampla divulgação da informação e os devidos esclarecimentos sobre a instituição de tais medidas políticas aos profissionais da escola, aos alunos, à família, à comunidade local. E, mais ainda, as formulações não ocorreram no interior das escolas e nem contaram com a

participação efetiva daqueles que trabalham com educação, na educação, e que, de uma forma ou de outra, estão diretamente com ela envolvidos e comprometidos. É diante dessa constatação que insistimos na necessidade em considerar a comunidade e realidade locais nos processos que conduzem a definição e elaboração das políticas públicas de educação, uma vez que:

[...] a escola e a sala de aula *constituem* espaços nos quais se concretizam as definições *acerca da* política e do planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta *colocar* em ação; *sendo* a política educacional parte de uma totalidade maior, devendo ser pensada sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como projeto ampliado ao bem comum e que se realiza por meio da ação do Estado; e, *para se ter uma aproximação* dos determinantes que envolvem a política educacional, devemos considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde ao referencial normativo global de uma política, *tendo em vista a satisfação das necessidades locais* (AZEVEDO, 2004, p. 59-60. grifos meus).

Acreditamos que o estado brasileiro – na direção contrária da concepção expressa anteriormente –, ao elaborar as políticas públicas, procurou atender às demandas dos organismos multilaterais mundiais e assegurar a defesa dos interesses das elites, na proporção em que se encontrou envolvido com o processo de acumulação e com as políticas públicas de uma maneira geral, visando por meio de políticas compensatórias administrar os conflitos e as tensões econômicas e sociais. Conceitos fundamentais, como realidade, necessidade, planejamento, articulação, envolvimento, participação, respeito, cidadania e democracia, ao que a experiência indica, deixaram de ser observados pelas instâncias de poder de nosso país na elaboração das políticas, que dizem respeito e interessam à ampla maioria da população brasileira.

## Instrumentos de financiamento da educação e frustradas perspectivas de mudanças

As reformas econômicas, políticas e sociais propostas pelo BM, iniciadas na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992), foram sistematicamente intensificadas nos governos seguintes de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), contrariando as expectativas da sociedade brasileira, como aquelas expressas em documentos resultantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As mudanças empreendidas na educação brasileira, definitivamente, não contaram com a participação dos profissionais da educação; a quantidade (número) máxima de alunos por sala de aula, por exemplo, não foi considerada, assim como recursos e direitos à aprendizagem ou a educação de boa qualidade, tão presentes nos diversos documentos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, não foram relacionados e não se realizaram no chão da escola.

Diretamente envolvidos na realidade cotidiana da escola pública brasileira, procuramos entender o que de fato significa *educação de qualidade* para os criadores dessas políticas e para os dirigentes políticos do nosso país. Pois, enquanto educadores, pensamos e queremos uma *boa* e, se possível, uma *ótima qualidade* para a educação pública<sup>6</sup> oferecida no Brasil. No entanto, vivendo cotidianamente a concretude do chão de escola, observamos que *qualidade* para o BM e para o estado brasileiro não vem ao encontro de nossas concepções. Em verdade, se encontra “[...] associada à busca de otimização dos vínculos entre a educação e as necessidades requeridas pelas novas relações de produção e consumo” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

---

<sup>6</sup> Entendemos por educação de qualidade: professores responsáveis e compromissados com o processo de ensino e aprendizagem; professores bem remunerados e que não precisem exercer a docência em jornadas duplas ou triplas, tendo tempo disponível para os seus alunos e para o seu aperfeiçoamento profissional; condições físicas amplas e bem aparelhadas (recursos eletroeletrônicos, audiovisuais, computadores, livros, materiais didáticos) que auxiliem na aprendizagem do aluno; políticas de educação que promovam a inclusão e a participação popular, levando em consideração as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades locais, para que a participação seja efetiva.



O BM adotou uma estratégia política para a diversificação setorial e estrutural de empréstimos, redefinindo-os em conformidade com os seus interesses econômicos, políticos e ideológicos, tendo em vista adequar a política econômica dos países periféricos, posicionando-se enquanto agência mundial portadora das ferramentas e/ou instrumentos essenciais para diminuir a pobreza e combater o analfabetismo, por meio do financiamento do campo social desses países, de acordo com uma série de modalidades diferentes para a concessão de empréstimos, dentre os quais destacamos:

- a) Empréstimo para Investimento e Manutenção Setorial (EIMS): financia programas de gastos públicos em determinados setores, objetivando “[...] alinhar os gastos, as políticas e o desempenho setorial às prioridades de desenvolvimento de um país” (MACHADO, 2007, p. 8). Esse instrumento foi utilizado como recurso para o financiamento do Projeto Nordeste<sup>7</sup>, pois “[...] o BM considerava que os estados do Nordeste e o Governo Federal não tinham capacidade gerencial instalada para executar projetos de grandes dimensões” (MACHADO, 2007, p. 8);
- b) Empréstimo para Investimento Específico (EIE): esse instrumento “[...] apoia a criação, recuperação e conservação da infra-estrutura econômica, social e institucional” (MACHADO, 2007, p. 10), financiando também serviços de consultoria e programas de capacitação e gerenciamento. Esse modelo foi utilizado para financiar os Projetos de Inovações na Educação Básica do estado de São Paulo, os Projetos para a Melhoria da Qualidade da Educação dos estados de Minas Gerais e Paraná, os dois primeiros acordos firmados pelo BM e MEC para o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e outros projetos implementados nos estados do Ceará, Maranhão e Pernambuco;
- c) Empréstimos para Programas Adaptáveis (EPA): se destina a programas de longa duração, contendo determinados critérios acordados previamente entre o BM e o Governo Federal e os Governos Estaduais para a liberação de recursos: programa de desenvolvimento em longo prazo deverá ser escalonado e apoiado pelo próprio empréstimo; políticas setoriais deverão ser desenvolvidas durante a implementação do projeto; deverão ser estabelecidas prioridades para o investimento dos recursos. Nesse sentido, o projeto é avaliado e revisado ao longo

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de educação básica para o Nordeste*: documento básico. Brasília: MEC, 1994.

de sua execução, com vistas a preparar o desenvolvimento da fase seguinte. Esse instrumento vem sendo utilizado para o financiamento de projetos que têm por objetivos promover a melhoria da qualidade da educação, ampliar o acesso à educação e fortalecer a gestão educacional e gestão da escola. Foi utilizado como recurso para a concessão de empréstimos para a terceira fase do FUNDESCOLA, firmado entre o BM e o MEC no ano de 2002 (MACHADO, 2007, p. 11).

Os modelos de instrumentos adotados pelo BM para a concessão de empréstimos devem ser considerados na análise dos financiamentos fornecidos ao Brasil, pois estes definem e diferenciam os projetos e seus objetivos. Cada aspecto que envolve a escolha do instrumento pode definir o desenho dos projetos e adequar os seus objetivos aos objetivos do país ou do BM. As transformações na gestão da educação resultam das reformas (projetos) propostas pelo MEC e Secretarias de Educação, assessorados e supervisionados pelos técnicos do BM. Nesses termos, as reformas que se realizam no campo da educação configuram os instrumentos constituintes dos empréstimos de ajustes setoriais e estruturais. Um dos fatores relevantes, considerados pelo BM para a manutenção e sucesso dos projetos, se encontra no sistema de programação, monitoramento e avaliação. Tal condição justifica “[...] a necessidade de assistência técnica com a participação de consultores nacionais e internacionais em várias atividades” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1.129), dentre as quais podemos citar o processo de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os instrumentos para o financiamento do campo social vão se tornando mais flexíveis quanto aos critérios de concessão de recursos, na proporção em que o estado adquire experiência organizacional, desde que atendidas as orientações e modelos estabelecidos pelo BM. Por consequência, as formas de gerenciamento e organização da estrutura educacional, definidas pelo BM, se tornam mais presentes. Nesses termos, é inegável concluir que as condições determinadas no âmbito dos acordos firmados entre BM/MEC/Secretarias Estaduais de Educação (SEE) resultaram na limitação da autonomia da gestão dos sistemas educacionais, surgindo

dificuldades de gerenciamento interno por parte dos administradores, em razão do estranhamento dos princípios definidos pelo BM à realidade e necessidades locais.

Relembramos que a primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) recebeu, como espólio de seu antecessor, uma reforma educacional de largo alcance e de significativa complexidade, alterando os rumos do campo da educação brasileira, da educação básica ao ensino superior. Fernando Henrique Cardoso (FHC) deixou ao governo Lula a possibilidade de (re)reformatar a educação ou manter as iniciativas anteriores. A possibilidade escolhida pelo governo do presidente petista foi a de manter a política educacional praticada por seu antecessor e, somente no derradeiro ano de seu primeiro mandato, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Medida Provisória (MP) nº 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelecendo e ampliando o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que restringia o seu alcance apenas ao ensino fundamental.

Boa parte das expectativas, que haviam sido frustradas no início da década de 1990, acerca da implementação da gestão democrática da educação, da escola, da melhoria da qualidade do ensino público oferecido em nosso país, ganharam fôlego nos anos primeiros da década de 2000. A perspectiva de rompimento com a concepção gerencial da gestão constava na agenda dos profissionais da educação e das comunidades escolares. Contudo não integrava o planejamento das ações políticas do 35º Presidente da República do Brasil (Lula), que optou por atender às orientações dos organismos financeiros multilaterais, dando continuidade ao modelo político para a condução do campo social instituído no governo de seu antecessor (FHC).

O financiamento do campo social e a implantação de programas e políticas, propriamente ditas, no primeiro mandato do Governo Lula, podem ser considerados, segundo Dalila Oliveira (2009, p. 203), como assistencialistas e compensatórios, assentados na mesma dinâmica e lógica que caracterizou o governo de FHC, cujo público-alvo também se concentrava nas populações mais pobres do país. A educação e, mais exatamente, a escola têm ocupado importante papel na implantação dos programas sociais dirigidos a tais populações, mediante o estabelecimento de acordos (parcerias – colaboração) entre o Governo Federal e os governos estaduais e municipais, caracterizando a descentralização da execução, transferida para o nível local de programas como o Bolsa Família<sup>8</sup>, o ProJovem Urbano<sup>9</sup>, o ProJovem Trabalhador<sup>10</sup>, dentre outros. Enquanto prioridade, a educação tomou impulso na campanha eleitoral à reeleição presidencial de 2006, ocasião em que foram divulgadas as ações e os projetos elencados anteriormente, somados à elaboração do Plano Nacional de Educação/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que representou um instrumento voltado para a regulamentação do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, bem como entre a escola, as famílias e a comunidade, desenvolvido por meio de ações de assistência técnica e financeira, com vistas a promover a melhoria da qualidade da educação pública.

<sup>8</sup> O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país e integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (BRASIL, 2012a).

<sup>9</sup> O ProJovem Urbano possui por finalidade proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre formação básica, para elevar a escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional com certificação de formação inicial e participação cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade (BRASIL, 2012b).

<sup>10</sup> O ProJovem Trabalhador tem por objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Podem participar do Programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos e que sejam membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo (BRASIL, 2012c).

A concepção de que a melhoria da qualidade da educação é um compromisso de todos é bastante recorrente nas políticas públicas de educação formuladas e implementadas pelo MEC e pelas SEEs, sob a orientação e supervisão técnica do BM, objetivando reduzir os elevados índices de reprovação e evasão escolar. O estado, ao chamar, por meio das diversas instâncias de poder – MEC, SEEs, Secretarias Municipais de Educação (SME), Diretorias e Coordenadorias de Ensino –, a população para se envolver e participar de forma mais efetiva na gestão escolar, difunde o seu discurso com grande poder de sedução, prometendo transformar a escola num verdadeiro paraíso de realizações, onde todos trabalham com satisfação, compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando os frutos de harmonioso trabalho.

Contudo, as políticas de educação orientadas a partir da adoção do modelo gerencial de gestão desconsideram o conjunto de variáveis intra e extraescolares, que incidem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo os resultados do processo de formação escolar a problemas decorrentes da gestão dos sistemas e das escolas.

[...] O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir o seu papel de educar. Esse argumento é bastante retórico no sentido em que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social, quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” da qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Nesses termos, as políticas de educação postas em funcionamento pelo governo brasileiro, por meio do MEC, têm expressado a preocupação com a afirmação de uma política nacional voltada para a orientação e condução da educação básica, envolvendo a participação conjunta – mas de ação local – de estados, municípios e frações da sociedade civil, instituindo, de certa forma, uma centralidade na definição das políticas públicas

de educação em nível nacional, expressando e/ou demonstrando a ambiguidade contida no planejamento e execução das ações para esse campo.

Na mesma proporção em que “[...] o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em *âmbito* nacional, adota como chefe *dessas políticas* um Plano, que constitui a soma de programas especiais que *caracterizam* as suas políticas” (OLIVEIRA, 2009, p. 206. grifos meus). Dois exemplos dessa prática podem ser localizados. Primeiramente, na forma como a “[...] Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) *define e interfere* nas políticas educacionais dos estados e municípios, *especialmente*, por meio da gestão escolar, desenvolvendo programas para esse fim” (OLIVEIRA, 2009, p. 206. grifos meus). Em segundo lugar, na análise do processo de construção da proposta do Segundo Plano Nacional de Educação, que contou com a ampla participação dos mais diversos profissionais da educação, do chão de escola às mais altas instâncias hierárquicas de poder, por meio das conferências locais (municipais e estaduais) à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. O documento final resultante da CONAE, na correlação de forças políticas, assinalou uma concepção de gestão democrática<sup>11</sup>, que ultrapassou todos os limites e pressupostos no “gerencialismo” capitalista neoliberal. Contudo, o texto do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10 se apresentou bastante restrito, para não dizer avesso, acerca da concepção de gestão democrática da educação e da escola, optando por manter as orientações e o caráter empresarial gerencial alinhado às orientações do BM.

O empreendimento de projetos e/ou de políticas para o campo da educação no Brasil, nos últimos 35 anos, têm sido implantados na proporção da adequação e atendimento às orientações de instituições financeiras multilaterais mundiais, afirmando-se, frequentemente, sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto

---

<sup>11</sup> A gestão democrática da educação deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. Ela deve contribuir para que as instituições educacionais, articuladas com outras organizações, participem da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade, na democracia e na ética (CONAE, 2010, p. 44).

no pensamento pedagógico. As diferentes políticas públicas educacionais vêm sendo conduzidas

[...] de forma associada e subordinada ao *Banco Mundial* e demais organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo *capitalista liberal*, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado, irreversibilidade de suas leis" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 9. grifos meus).

Além de intervenção do estado na medida da defesa de seus interesses e garantia de seus direitos, historicamente convencionados.

## **Democratização da gestão educacional e escolar**

Analisando o campo educacional sob a lente de uma compreensão dialética da realidade histórica, em suas dimensões políticas e administrativas, podemos verificar que a sua construção acontece de forma articulada, por mediações distintas e diversas no interior da sociedade capitalista, que, por sua vez, se caracteriza pelo antagonismo das classes no conjunto de seus conflitos, lutas e contradições. Entretanto não podemos negar a função desempenhada pela educação enquanto instrumento de defesa dos interesses das elites dominantes e como mecanismo de reprodução das desigualdades escolares, econômicas e sociais, como também não podemos negar, na mesma medida, o fato de que a educação acontece por meio das relações sociais. Precisamos considerar que os processos educativos, a construção e transmissão dos conhecimentos, que são produzidos e se produzem no interior da escola, em suas especificidades técnicas e administrativas, têm em vista a inserção do homem em sociedade, mediante a sua escolarização formal, bem como a sua qualificação profissional para ingressar no mercado de trabalho, que interessam não tão somente às elites dominantes, mas também à classe trabalhadora, na razão de assegurar a sua própria existência e na possibilidade de melhorar a sua qualidade de vida (FRIGOTTO, 2007, p. 241).

As lutas empreendidas pela sociedade organizada brasileira em direção à democratização do campo educacional e da escola produziram – conforme citamos anteriormente – uma nova ordenação legal, inaugurada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, definindo que a gestão na escola pública deve ser democrática, estendida pela Emenda Constitucional 14/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) nº 9.394/96 e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, reorganizado pela Lei nº 11.494/07 e alterada a sua denominação para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essas disposições legais, somadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor para o período 2011-2020, enfatizam o princípio democrático na gestão da educação e da escola.

Esclarecemos que o termo gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum*, e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar, ou seja, trata-se de algo que implica o sujeito. E isso pode ser verificado em um dos substantivos derivados desse verbo: *gestatio*, isto é, gestação, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, um novo ente. A gestão implica em um ou mais interlocutores, com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça (CURY, 2007b).

A concepção de gestão escolar remete sua importância à essência do que almejamos da escola em sua capacidade de atender às demandas e exigências da vida social, formando cidadãos e proporcionando-lhes a possibilidade de sua inserção social. A gestão escolar pode ser classificada em três áreas, a saber:

- a) gestão pedagógica: gerencia a área educativa da escola e da educação escolar, sendo responsável pelo estabelecimento dos objetivos para o ensino geral e específico, definindo as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos. A gestão pedagógica acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, objetivos estabelecidos e metas a serem atingidas. Suas especificidades



- estão dispostas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola;
- b) gestão administrativa: cuida da parte física (prédio e equipamentos materiais) e da parte institucional (legislação escolar, direitos e deveres, atividades da secretaria, rotina administrativa de forma geral). Suas especificidades também estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola;
  - c) gestão de recursos humanos: gestão de pessoal (professores, funcionários administrativos e operacionais, alunos e comunidade), constitui o segmento mais sensível da gestão escolar, pois lidar com pessoas, mantê-las trabalhando satisfeitas, em constante produção em suas atividades, contornar problemas e questões de relacionamento humano, ou seja, administrar conflitos faz da gestão de recursos humanos o fiel da balança em termos de fracasso ou sucesso de toda formulação educacional a que se pretenda dar consecução na escola<sup>12</sup>.

A gestão democrática da educação se tornou o cerne dos debates, reflexões e iniciativas do poder público, mas não como campo de exercício democrático da cidadania, pois seus objetivos concentraram-se nas orientações e formulações contidas e expressas em documentos do FMI e BM – por exemplo, o documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 –, inseridas e dispostas na Constituição Brasileira em seu Artigo 206, incisos III, IV, V, VI e VII (BRASIL, 1988) e reforçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996):

Artigo 14 – os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Artigo 15 – os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de

<sup>12</sup> Consultar Curso de Gestão e Práticas Pedagógicas (SANTOS, 2012). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59243933/GESTAO-ESCOLAR>>. Acesso em: 14 fev. 2002.

educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Cabe ressaltar nessa regulamentação legal o princípio de autonomia delegada, pois a LDB nº 9.394/96 dispõe a gestão democrática sem a devida definição e função de seus princípios, isto é, não estabelece as diretrizes para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico: a participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, o caráter deliberativo da autonomia assume uma posição ou condição articulada com o estado e se apresenta como instrumento para a acomodação na autonomia delegada. Diante dos limites e condicionantes históricos produzidos na instituição escolar enquanto reprodutora das desigualdades escolares e sociais, expressas pela prática da violência simbólica, o professor é dono do saber e do conhecimento acadêmico, e o aluno é receptor e/ou depositário desse conhecimento.

As definições legais, dispostas tanto da Constituição de 1988 quanto da LDB de 1996, remetem-se à própria necessidade de descentralização (desconcentração) administrativa, inclusive dos recursos financeiros, assentada no pressuposto de conferir maior autonomia, capacidade de adaptação às condições locais, evitando quaisquer riscos que venham a prejudicar ou alterar a ordem do sistema estabelecido.

A gestão democrática disposta na legislação brasileira é princípio e reflexo do *modus operandi* do próprio estado, que pressupõe a presença dos cidadãos no processo e no produto das políticas de governo. Na interpretação de Carlos Roberto Cury (2007b), os cidadãos brasileiros precisam ultrapassar as barreiras de meros executores de políticas educacionais, precisam ser ouvidos e ter presença nas arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão, pois é urgente democratizar a suposta democracia brasileira, uma vez que a gestão democrática representa um componente dos conselhos intraescolares, como os colegiados, voltados para um processo de tomada de decisão baseado na participação e na deliberação pública; “[...] a gestão democrática expressa um anseio de

crescimento dos indivíduos como cidadãos e de crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (CURY, 2007b, p. 3).

Entendemos que os desafios e as perspectivas da democratização do ensino e da escola pública, em nosso país, precisam acontecer em razão da “[...] desconstrução das desigualdades, das discriminações, das posturas autoritárias e como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário” (CURY, 2007b, p. 4) entre os sujeitos nesse e para além desse campo.

Apesar da existência de fundamentos legais, que partiram das reivindicações dos movimentos sociais identificados com os embates e a luta política para a sua incorporação, observamos um determinado distanciamento entre a disposição legal e a materialização da democracia nas práticas de gestão nas escolas públicas brasileiras. Contudo, não podemos esquecer que o Brasil está localizado e inserido na complexidade dinâmica do desenvolvimento e das transformações da economia capitalista mundial e, portanto, alinhado às políticas que emanam de suas instituições representativas, como o FMI, o BM e a OMC.

Afirmamos convictamente aqui que estamos desprovidos de qualquer intenção em desvalorizar a importância das disposições e conteúdos legais como parte do resultado e significação da conquista da sociedade brasileira no campo da educação em razão de suas reivindicações. Mas, conscientes de nossa atual realidade educacional e, antes, social, entendemos que as políticas públicas de educação formuladas e implantadas no país precisam ainda concentrar os seus esforços em identificar as necessidades e relacioná-las aos interesses para a criação de condições essenciais e que, enquanto tais, propiciem a construção da autonomia da classe pobre em relação aos interesses político-econômicos das elites dominantes e para caminhos que apontem em direção a uma organização do trabalho alinhada e adequada à natureza local e aos processos pedagógicos que ocorrem intra e extraescola.

As evidências empíricas nos mostram que, na atualidade, o que está sendo pensado e implementado na educação pública brasileira são “[...] adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase à reorganização das funções administrativas e gestão da

escola, tendo em vista a redução de custos e tempos” (BRUNO, 2007, p. 41), transferindo para os profissionais da escola a responsabilidade em eliminar as mercadorias produzidas com defeito, fora das especificações do mercado, ou seja, é preciso eliminar as peças imperfeitas no interior da escola, o fracasso escolar, não importando os meios, pois “[...] o aluno que abandona a escola constitui um investimento perdido e o retrabalho é representado pelo aluno repetente” (BRUNO, 2007, p. 41).

As medidas e ações oficiais realizadas pelo estado brasileiro associadas às orientações das instituições multilaterais (BM), ao que indica a realidade, parecem não conseguir resolver os crônicos problemas enfrentados no campo da educação. Temos assistido a uma constante deterioração do ensino oferecido e praticado nas escolas públicas brasileiras, e a ampla maioria população se encontra às margens dos acontecimentos, assistindo pacificamente a perda da qualidade do ensino oferecido nas e pelas escolas públicas, convivendo cotidianamente com consequências negativas, como a formação deficitária de nossas crianças e jovens, que não lhes permite concorrer em condições iguais a uma vaga para o ensino superior nos centros de excelência educacional do país ou a uma boa colocação no mercado de trabalho, por exemplo.

Boa parte da população brasileira tem sido pouco informada acerca das mazelas da educação pública oferecida e praticada em nosso país, e as oportunidades de seu envolvimento e participação no processo decisório de formulação e implantação das políticas educacionais são pequenas e, por vezes, inexistem. O estado brasileiro não tem assegurado à população o direito à informação e à participação, e, conseqüentemente, a sociedade vem perdendo o seu poder e força na garantia ao direito de uma educação pública de boa qualidade. Essa postura, assumida pelo estado por meio de suas políticas públicas, demonstra o seu caráter de não cumprimento com os princípios e ideais democráticos. O discurso casual praticado pelas instâncias do poder público em promover a democratização da gestão não se encontra em sintonia com o significado puro de democracia<sup>13</sup>, que

---

<sup>13</sup> O direito e o poder político no processo de tomada de decisão encontram-se nas mãos dos cidadãos, do povo.

pressupõe a participação dos sujeitos, requer a participação efetiva da sociedade no processo de formulação e avaliação das políticas de educação, bem como na fiscalização de sua execução por meio de instrumentos e mecanismos institucionais.

Necessitamos, em caráter de urgência, buscar alternativas criativas para reinventar, reorganizar, redimensionar a gestão democrática da escola, considerando todas as experimentações democráticas em movimento, observando as suas idas e vindas, os seus avanços e retrocessos, aprendendo com as realidades. A valorização de iniciativas, que venham a produzir práticas coletivas de tomadas de decisões no interior de nossas escolas, precisa ser exaltada enquanto emergência democrática. A democracia deve ser praticada socialmente, devendo ser “[...] levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que recusam aceitar o que existe só porque existe e estão convictos que o que existe contém um amplo campo de possibilidades” (SANTOS, 2000, p. 343).

## Considerações finais

De acordo com o que pudemos observar, o primeiro empréstimo concedido para financiar o campo da educação brasileiro ocorreu no início da década de 1970, mais exatamente em 1971, coincidindo com a publicação do primeiro documento de trabalho acerca da educação realizado pelo BM – “Estudos Setoriais do Banco Mundial”. Entretanto a relação do Brasil com o BM remonta a 1949, quando da concessão de um empréstimo de vultosas proporções destinado a uma empresa privada de capital estrangeiro do setor energético: a Brazilian Light and Power Ltda (NOGUEIRA, 1999, p. 45).

Historicamente, nos mais diversos momentos do desenvolvimento da economia brasileira, inserida em um contexto mais amplo, o sistema econômico capitalista mundial, tanto o Governo Federal como os governos estaduais recorreram ao financiamento do BM para empreender seus projetos políticos para o campo social, comprometendo-se com as regras e subjugando-se às determinações da instituição multilateral, que, na razão do regime de colaboração, mantém uma quantidade de técnicos e consultores paralelamente organizados às estruturas administrativas do aparelho

do estado brasileiro – MEC e SEEs, neste caso –, atuando de forma efetiva e decisiva na gestão e gerenciamento dos Projetos Nordeste, no Programa Nacional do Livro Didático, no FUNDESCOLA, implementado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação e na própria definição deste.

É justamente por intermédio da formulação de programas, projetos e planos elaborados por técnicos e consultores, devidamente aprovados pelo MEC e SEEs, que o BM atinge de forma incisiva o interior da escola pública brasileira, interferindo diretamente em sua gestão e atividades cotidianas. As equipes técnicas do BM assumem publicamente a sua disposição em fazer com que as escolas se assemelhem às empresas comerciais, utilizando os próprios canais do sistema educacional para introduzir e assegurar a manutenção do *modus operandi* geral racional de gestão nos espaços públicos (SILVA, 2003, p. 299).

O BM, em regime de parceria (colaboração) com MEC e SEEs, tem insistido na realização de campanhas intensivas de divulgação da necessidade de ocorrência de um maior envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão da escola, em especial das famílias e da comunidade local, no acompanhamento do processo de escolarização formal das crianças e adolescentes, visando promover um melhor rendimento escolar. O caráter e objetivo da propagação do discurso da necessidade de um maior envolvimento das populações locais com as escolas, preconizados pelas instâncias de poder, aliadas ao cumprimento das diretrizes do BM, encontram seu corolário na improdutividade, ineficiência e ineficácia de políticas educacionais implementadas sem estudo prévio e caracterização das realidades e necessidades locais. As diversidades e adversidades não foram e não são consideradas em suas formulações.

Requerer a participação das famílias, das comunidades, dos profissionais da educação, orientada pelo pressuposto da realização de uma gestão escolar que se queira democrática, tendo por justificativa promover a melhoria na qualidade da educação pública, mediante ainda à adoção e introdução de reformas curriculares, que não suprem as carências de formação da ampla maioria da população pobre de nosso país, consubstanciadas em discursos e propagandas predeterminados, sem a possibilidade de criar condições práticas para a ação, não bastam.

Precisamos compreender os processos que ocorrem no interior da escola e diferenciar democratização da gestão de gestão compartilhada. As políticas implantadas nas últimas décadas são partidárias do segundo conceito, enquanto concessão de um poder pseudomajoritário, com vistas a envolver as pessoas e encontrar aliados que se preocupem com o salvacionismo da escola pública. Acreditamos que para promover o envolvimento das pessoas na gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. A participação revela uma concepção que se afasta da ideia de controle social e se aproxima do conceito de gerência expresso e divulgado pelo capitalismo neoliberal.

As reformas educacionais realizadas no governo de FHC estabeleceram novas formas de financiamento, planejamento, avaliação e gestão da educação básica, conformando uma regulação disposta num processo de descentralização (desconcentração), maior flexibilidade e pressuposta autonomia local, alinhada às tendências verificadas em âmbito mundial, alterando significativamente a orientação das políticas públicas de educação, ou melhor, as políticas públicas sociais.

Compactuamos da concepção de Dalila Oliveira (2009, p. 203-208) ao inferir que o governo FHC abusou da utilização da racionalidade técnica enquanto instrumento de orientação para a formulação e de justificação para a vigência das políticas públicas neoliberais. A sociedade civil brasileira acreditava que essa lógica seria imediatamente rompida e certamente substituída com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República do Brasil. Entretanto, e de acordo com nossas observações, o seu primeiro mandato foi caracterizado mais por permanências do que propriamente por rupturas, definidas na razão de suas ambivalências. A retórica observada na manutenção de tais políticas foi gradativamente desenvolvida pelo governo Lula, que passou a defender a inclusão social em substituição ao direito universal à educação.

Não podemos permanecer circunscritos às políticas implementadas pelo Ministério e Secretarias de Educação, subscritos às formulações e orientações dos técnicos e gestores do BM. As várias instâncias hierárquicas do poder público brasileiro precisam se conscientizar de que, para reverter o quadro de falência de nossa educação, é necessário criar, construir e pôr em

ação formas inovadoras de organização do trabalho na escola e de condições básicas para assegurar um maior envolvimento da população, dando-lhe autonomia para ação e poder para a tomada de decisão. É necessário criar políticas públicas que não sejam contrárias ou opostas às formas de organização e exercício da cidadania, que se constituam em alternativas práticas, capazes e possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não em hierarquias de comando, mas em laços de solidariedade, que consubstanciem formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações escolares e sociais.

Recebido em: 02/04/2012

Aprovado em: 11/06/2012

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*: Fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Projeto de educação básica para o nordeste*: documento básico. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.. Brasília: DOU, 2001.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal



e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006*. Institui no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Todos pela Educação. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Programa Bolsa Família*. Brasília: MDS. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 12 mar. 2012a.

\_\_\_\_\_. *ProJovem Urbano: conhecimento e oportunidade para todos*. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>>. Acesso em: 12 mar. 2012b.

\_\_\_\_\_. *ProJovem Trabalhador*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/politicas\\_juventude/projovem-trabalhador-1.htm](http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012c.

\_\_\_\_\_. *Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)*. Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao>>. Acesso em: 14 mar. 2012d.

\_\_\_\_\_. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12407](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407)>. Acesso em: 06 mar. 2012e.

\_\_\_\_\_. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)*. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 06 mar. 2012f.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 12 mar. 2012g.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012h.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 15-45.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação. *Areté Educar*, set. 2007b. Disponível em: <<http://areteeducar.blogspot.com.br/2007/09/o-principio-da-gesto-democrtica-na.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: 2007. p. 46-63.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Subsídios para análise do plano nacional de educação do Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <<http://www.brnet.com.br/cnte>>. Acesso: 11 jul. 2009.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 13 abri. 2008.

HARVARD UNIVERSITY. *The Washington consensus*. April 2003. Disponível em: <<http://www.cid.harvard.edu/cidtrade/issues/washington.html>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

HAYEK, Friedrich August. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACHADO, Célia Tanajura. Atuação do banco mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo. *Estado e Política Educacional*, Vitória da Conquista, n. 5, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-121--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-121--Int.rtf)>. Acesso em: 12 mar. 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 173-200.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavél, PR: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: \_\_\_\_\_. *Gestão democrática da educação*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 64-104.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; PÁDUA, Isabel. A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso? In: SEMINÁRIO ANPAE – SUDESTE, 3, 2000. *Anais...* Disponível em: <[http://www.gematec.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/Isabel\\_-\\_A\\_reforma.pdf](http://www.gematec.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Isabel_-_A_reforma.pdf)>. Acesso: 22 jun. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Lucinéia Macedo. Curso de Gestão e Práticas Pedagógicas. Disciplina: Gestão Administrativa e Planejamento Pedagógico. Faculdade do Vale do Juruena. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59243933/GESTAO-ESCOLAR>>. Acesso em: 14 fev. 2012

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cce-des/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

WEBER, Silke. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, Jacques; et. al. *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 215-222.

# As missões culturais no estado do Rio de Janeiro e sua importância para a história da educação fluminense

*Marcia da Silva Quaresma<sup>1</sup>*

## Resumo

Este texto procura analisar e refletir sobre as missões culturais realizadas no estado do Rio de Janeiro nos anos de 1944 e 1945, sob o comando do Interventor Amaral Peixoto. As missões culturais foram inspiradas no movimento das missões culturais mexicanas, que se tornaram fonte de debates e estudos na década de 1940 e 1950, realizando também uma pequena comparação entre os dois tipos de missões. O objetivo das missões culturais no estado do Rio de Janeiro era o de, por meio do cinema, palestras informais, oficinas práticas, visitas às residências e instituições, levar às comunidades visitadas informações sobre saúde, desenvolvimento econômico, civismo, além de conhecer e registrar a vida cotidiana e as necessidades dessa população, informando então ao chefe do governo estadual tais necessidades e solicitações. Este texto aborda aspectos fundamentais nas missões culturais e da sua importância para a história da educação fluminense. Palavras-chave: missões culturais; estado do Rio de Janeiro; educação fluminense.

## Abstract

This work aims to analyze and to reflect upon the Cultural Missions that took place at Rio de Janeiro State during the years of 1944 and 1945 under the command of the Interventionist Amaral Peixoto. These Cultural Missions were inspired by the Mexican Cultural Missions that became source of discussions and studies during the 40's and 50's. The goal of Cultural Missions at Rio de Janeiro was to bring the community information about health, economy and civility using cinema, informal talks, practical workshops and home and institution visits. It was also the objective to register the day by day life of the population

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Supervisora Escolar da Prefeitura Municipal de Cabo Frio. Conselheira do Conselho Municipal de Educação de Cabo Frio. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida, *campus* Cabo Frio. Faz parte do Grupo de Pesquisa Ideário Republicano e Educação Fluminense do ProPEd/UERJ. E-mail: marciasquaresma@gmail.com

and its needs. All this gathered information was then reported to the State Government. This contribution provides a brief discussion about fundamental aspects of the Cultural Missions and the importance of the Fluminense Educational History.

Keywords: cultural missions; Rio de Janeiro State; Fluminense education.

## Resumen

En este trabajo se pretende analizar y reflexionar sobre las Misiones Culturales, celebrada en el estado de Río de Janeiro en el año 1944 e 1945 bajo el mando del interventor Amaral Peixoto. El propósito de la Misión Cultura en el estado de Río de Janeiro fue, a través de películas, conferencias, talleres informales, prácticas, visitas a los hogares e instituciones, llevar para las comunidades visitadas información sobre la salud, desarrollo económico, cívico, y cumplir y registrar la vida cotidiana y las necesidades de esa población a continuación, informar al jefe del gobierno del estado sobre las necesidades y las solicitudes de las poblaciones.

Palabras clave: misiones culturales; estado de Río de Janeiro; educación fluminense.

*Através das “missões culturais” muita coisa pode ser feita ainda. O desajustamento em que vive a maior parte das populações do interior é, por si só, um problema em equação. Observá-lo, examiná-lo, estudá-lo e procurar corrigi-las representa uma contribuição das mais importantes e sérias*  
(FALCÃO, 1946, p.130).

## Introdução

Durante os anos de 1944 e 1945 aconteceram no estado do Rio de Janeiro as missões culturais, promovidas pelo governo do estado e conduzidas com grande expectativa pelos governantes. Para podermos entender a importância dessas missões, precisamos, antes, conhecer um pouco do contexto sociopolítico que se apresentava no estado então.

O antigo estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, possuía a época aproximadamente 50 municípios e passava por muitas mudanças nesse período – décadas de 1930 e 1940 –, tentando retomar o espaço de vanguarda e modernidade que havia tido no período imperial, como província rica, produtora de açúcar, café, que tinha a corte como referência intelectual e considerada “bastião do regime monárquico”. Essa posição

mudou com a abolição da escravidão, a Proclamação da República e as mudanças econômicas que vieram com elas:

[...] o novo estado passara a um papel secundário no direcionamento da política nacional e pela desestabilização de sua economia. Grupos políticos divergentes disputavam o poder durante toda a Primeira República (FERNANDES, 2009, p.18).

Durante a Primeira República, o poder político no estado foi disputado por diferentes grupos, que geraram instabilidade política e econômica; isso causou um atraso no desenvolvimento do estado, pois o período de cada um dos governantes à frente do estado era muito pequeno.

Em 1937, após a instauração do Estado Novo – período de exceção vivido pelo Brasil entre 1937 a 1945 –, no qual o presidente Getúlio Vargas governava de uma forma centralizada administrativamente, valorizava o desenvolvimentismo e o nacionalismo, por meio de atitudes autoritárias e de intensa propaganda de seu governo, assumiu como interventor Ernani do Amaral Peixoto, que governou o estado até 1945 e retornou como governador eleito em 1950 até 1954. Apesar de não conhecer profundamente o estado do Rio de Janeiro, Amaral Peixoto buscou retomar o crescimento do estado e baseou-se na tradição agrária para essa recuperação, acreditando que pela modernização e valorização do campo o estado cresceria e voltaria a ocupar posição de destaque na vida econômica e política do país.

Para isso, o interventor investiu em ações para valorizar o campo, criando escolas rurais, assistência agrícola, abrindo estradas e, entre outras ações, as missões culturais, tema que vamos tratar especificamente neste texto.

As missões culturais fluminenses (fluminense por se tratar do gentílico do que é natural do estado do Rio de Janeiro), em número de três, aconteceram nos anos de 1944 e 1945. A primeira missão cultural aconteceu de março a maio de 1944 e visitou os municípios de Maricá, Saquarema, Araruama, São Pedro da Aldeia e Cabo Frio. Essa missão esteve sob

a responsabilidade do Professor Paulo de Almeida Campos. A segunda missão aconteceu em agosto de 1944 e visitou os municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Angra dos Reis e Parati e esteve sob a responsabilidade do médico Cesar Leal Ferreira. A terceira e última missão aconteceu em maio de 1945 e visitou os municípios de Campos e São João da Barra. As equipes das missões eram compostas por voluntários, servidores públicos e profissionais de várias áreas. A partir de 1951, com o retorno de Amaral Peixoto como governador eleito do estado do Rio de Janeiro, encontramos algumas referências a missões educativas rurais – como criação de Comissão Executiva das Missões Educativas Rurais e de valor reservado no orçamento estadual, mas não encontramos registros da efetivação dessas missões educativas rurais.

As missões culturais foram registradas em relatórios próprios e em livros escritos por Rubens Falcão, que foi o diretor do Departamento de Educação da Secretaria Estadual de Educação e Saúde, em 1946 e 1951, e pelo Professor Paulo de Almeida Campos, que chefiou a primeira missão, e em Marta Hees (2000). Encontramos ainda referências às missões no livro “Sistema Educacional Fluminense”, de Jaime Abreu, sobre a campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, em 1955, e um pequeno comentário no livro de Eveline Algebaile (2009) “Escola Pública e Pobreza no Brasil”, entre outros.

Partindo dessa pesquisa bibliográfica, buscamos descobrir a origem das missões culturais e podemos dizer que essas missões surgiram baseadas nas missões culturais desenvolvidas no México. Nesse país, essas missões foram iniciadas na década de 1920 e serviram de exemplo para o desenvolvimento da missão cultural fluminense. Essa influência pode ser percebida em 1949, quando educadores mexicanos estiveram aqui no Brasil divulgando a experiência, participando, entre outros eventos, do Seminário Interamericano de Educação realizado em Petrópolis (RJ), em 1949, sendo que as experiências das missões culturais mexicanas eram exaltadas por terem dado excelentes resultados no México e no Chile, e, comparadas com o resultado obtido pelas missões culturais fluminenses, conforme relato Rubens Falcão (1946, p. 127):



A instituição das “missões culturais” foi uma das iniciativas mais proveitosas da administração. Criadas para percorrer o interior, principalmente a zona rural, eram recebidas com interesse e vibração pelas populações. No Chile e no México, onde surgiram pela primeira vez, ficaram patentes os seus resultados.

Ainda buscando as origens das missões culturais, Hees (2000) utiliza as informações do livro “El mejoramiento de la vida campesina”, de Amanda La Barca, para afirmar que:

[...] as ideias originais nasceram na Espanha sob a denominação de Missões Pedagógicas, criadas por D. Manuel Bartolomeu Cossio. Posteriormente, essas idéias cresceram e frutificaram no México, de onde se espalharam por outros países: Cuba, Colômbia, Chile e, mais tarde, Brasil, em terras fluminenses (HEES, 2000, p. 29).

Mesmo com essas referências às missões culturais mexicanas, o que vemos é que, para serem realizadas no estado do Rio de Janeiro, as missões culturais foram bastante adaptadas. Citando ainda livro de Rubens Falcão, de 1951 – “Missões Culturais: uma iniciativa que talvez mereça ser lembrada” –, Hees (2000, p. 122. grifos meus) trancreve:

*A idéia das Missões partiu do chefe do governo, que tomara conhecimento do êxito de experiências realizadas no México, na Espanha e em Cuba. Conhecedor das agruras do interior fluminense, Amaral Peixoto reuniu um grupo de técnicos capazes de desenvolver o plano que pretendia ver executado. Feitas as adaptações necessárias, as Missões, verdadeiras “escolas volantes” percorreram onze (11) municípios fluminenses, em sua maioria pertencentes à região litorânea. Devido à objetividade da proposta, da viabilidade e dos resultados obtidos, serviram elas de parâmetro para tantas realizações em todo Brasil.*

Sendo assim, vemos um empenho pessoal de Amaral Peixoto em relação às missões culturais, e isso pode ser entendido pelo fato de a

valorização do homem do campo ser um propósito do governo do estado. Esse empenho pode ser revelado também pelo fato de a primeira missão ter sido iniciada após sessão solene na Assembleia Legislativa em Niterói, capital do estado do Rio de Janeiro, presidida por Amaral Peixoto, e que, após o término dessa primeira missão, o interventor ter recebido, em audiência no Palácio de Governo, o grupo de missioneiros para a entrega oficial do relatório referente à primeira missão cultural. Outro fato que posteriormente revela a importância dada por Amaral Peixoto às missões foi a instituição, em 1951, da Comissão Executiva das Missões Educativas Rurais, com sede no Serviço de Difusão Cultural, constituída por representantes das Secretarias de Educação e Cultura, Saúde e Assistência e Agricultura, e o valor destinado a essa atividade no orçamento estadual.

Apesar de, pelo que a bibliografia indica, as missões culturais fluminenses terem sido inspiradas nas missões culturais mexicanas, elas em muito diferem e muitas adaptações foram feitas para atender às comunidades e às expectativas do governo fluminense.

Os objetivos das missões mexicanas eram muito mais amplos e ambiciosos que os objetivos das missões culturais fluminenses, e para essa comparação utilizaremos o texto de Lourenço Filho sobre a Educação Rural no México, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1952, além de outros, como será apresentado a seguir.

## Desenvolvimento

### 3. Os “professores missionários” e as primeiras “missões culturais”

[...] (3) Já em outubro de 1923, porém, em vez da atuação de um só “missionário” em cada localidade, experimentava-se a de um grupo de seis professores, que deveriam constituir como que uma escola normal ambulante. A idéia partira de Roberto Medelin, que chefou o primeiro grupo, ou primeira “missão cultural”, como foi denominada. E a instituição, conforme se verá neste relatório, iria ter evolução muito feliz, a ponto de estabelecer uma nova técnica de pedagogia social.

*De fato, de par com a tarefa principal, a de recrutar os mestres, ou monitores, a “missão” deveria subsidiariamente, estudar algumas das questões mais prementes da vida de cada povoação, para esclarecê-las com a população local, e encaminhar as soluções mais convenientes, em cada caso, com apelo à cooperação de todos os habitantes, em ensaios de serviço social de grupo (5).*

O primeiro trabalho das missões culturais — diz Inácio Ramírez, das mais ilustres figuras do movimento — foi visitar os centros rurais indígenas, informar acerca de suas condições escolares, intensificar neles os trabalhos contra o analfabetismo, e concentrar os mestres rurais nas zonas mais densas da população indígena. Também estavam incumbidas de propor a espécie de ensino que se deveria ministrar aos núcleos aborígenes, selecionar os professores rurais, estudar as indústrias populares e o modo de desenvolvê-las, além de organizar uma exposição permanente dos produtos dessas indústrias e cooperar com os agrônomos do Ministério da Agricultura no estudo das terras, culturas, clima, comunicação e salários” (6) (LOURENÇO FILHO, 1952, p.152. grifos meus).

O objetivo de recrutar os mestres ou monitores, intensificar os trabalhos contra o analfabetismo e selecionar os professores rurais não fazia parte dos objetivos das missões fluminenses, que buscavam contato com os professores por meio das visitas às escolas e a participação desses professores nas atividades das missões.

A missão fluminense tinha como objetivo:

O objetivo dessas caravanas no Estado do Rio era, sobretudo, prático. Sem visar à discussão de problemas científicos, procuravam a solução imediata de problemas concretos. E, assim, destinavam-se não ao homem culto da localidade, mas ao popular, ao operário, ao trabalhador da lavoura e da pesca. Para alcançar esse escopo utilizavam os instrumentos mais eficazes de difusão cultural: cinema, demonstrações práticas, cartazes, folhetos etc. [...] De sorte que as “missões” tinham ainda esse objetivo: dar ao homem do povo oportunidade para manifestar livremente sua opinião (FALCÃO, 1946, p.130-131).

Podemos, assim, perceber o caráter diferente das missões mexicanas e fluminenses. A missão cultural mexicana tinha uma enorme preocupação com a questão da alfabetização dos povos do interior e com a formação de professores para esses lugares; a missão cultural fluminense mantinha contato com os professores dos lugares onde passavam, mas não havia a preocupação de formar novos professores nem com programas especiais de alfabetização, e sim em promover pequenos cursos para a população em relação à saúde, saneamento, entre outros.

A questão de ouvir a população é também muito importante. Pelo que nos parece, a missão mexicana também tinha esse papel, porém mais destinado a uma visão revolucionária, de doutrinação política radical.

[...] Bajo el liderazgo de Rafael Ramirez, las Misiones Culturales se convirtieron en institutos móviles para la preparación de maestros, y conductos para la radicalización de la política. También influyeron los primeros misioneros de la SEP, que habían ascendido en la burocracia a puestos de mando en las delegaciones estatales de la SEP y escuelas normales rurales. Hombres como Elpidio López, Raul Isidro Burgos, Jesús Romero Flores, José Santos Valdés, Rafael Molina Betancourt y otros se radicalizaron y maduraron por sus experiencias en el campo. Las conferencias en que participaron, como la Asamblea Nacional de Educación de la SEP en 1930 y el Congreso de Directores de Educación y Jefes de Misiones Culturales en 1932, *exigían políticas más ambiciosas*. La educación rural debía satisfacerlas necesidades económicas, *transformando los sistemas de producción y distribuyendola riqueza con fines colectivistas* (SEP, 2000, p.58-59. grifos meus).

Enquanto uma das funções das missões fluminenses era resgatar a cultura local por meio de jogos, brincadeiras e músicas ligadas ao folclore fluminense e nacional, objetivando a recuperação histórica e cultural dos fluminenses, percebemos, na citação seguinte – segundo o texto “La Política cultural em la revolución. Maestros, campesinos y escuelas em

México 1930-1940” –, que erradicar as crenças, costumes que pudessem atrapalhar o aumento da capacidade produtiva das comunidades visitadas, era uma das ideias do criador das missões mexicanas, apesar de verificarmos nos textos pesquisados que a arte popular mexicana era muito valorizada durante essas missões, pelo seu caráter de produtor de renda na localidade. “Todas las costumbres, creencias e ideas que obstaculizabanel aumento de la “capacidade productiva” debían ser erradicadas, escribió Rafael Ramirez, creador de las Misiones Culturales de la SEP” (SEP, 2000, p 55).

A composição das equipes das missões culturais, tanto fluminense quanto mexicanas, era semelhante: funcionários públicos, de vários setores, sendo que as parcerias entre várias secretárias e instituições de assistência social e agrícola eram essenciais para o desenvolvimento das missões.

Nas missões fluminenses temos funcionários públicos voluntários que deveriam ter “espírito missionário”, sendo que:

Não é fácil descobrir esse “espírito de missionário”. A época é de utilitarismo. Por isso, merece o nosso apreço aquele grupo de servidores que, um dia, abandonando o conforto da cidade, partiu para lugares remotos, levando coragem e alegria às suas populações desassistidas. Foram eles: *os técnicos em educação* Paulo de Almeida Campos, José Augusto da Câmara Tôrres e Maria Geni Ferreira da Silva; *os médicos* Cesar Leal Ferreira, do departamento de Saúde e Maria Luiza de Oliva Costa, do S.A.P.S.; *o jornalista* Jaime Quartim Pinto Filho, do D.E.I.P.; *as professoras* Elsa Pereira das Neves e Ester Botelho Orestes, pela L.B.A.; *a professora de Educação Física* Maria Aparecida da Rocha Werneck; *os técnicos de caça e pesca* Décio Saraiva Neves e Alcides Lourenço Gomes; *a enfermeira* Roselis Rebelo; João Sanches Garcia, *fotógrafo e técnico de som*; Joel Fernandes, *operador cinematográfico do Serviço de Coordenação Interamericano*; Newton Gonçalves, *operador cinematográfico*

*do Serviço Especial de Saúde Pública e o contínuo auxiliar* José Tavares Bastos (FALCÃO, 1946, p. 130. grifos meus).

Além dos missionários educadores necessários para desenvolver o trabalho de esclarecimento da população nas áreas de saúde e educação, encontramos técnicos de caça e pesca, para desenvolver essas áreas nas comunidades visitadas, e a importância do registro com fotógrafos e jornalistas, além da importância dada ao cinema para o desenvolvimento das atividades da missão, o que visibiliza a importância que o Estado Novo dava à propaganda de seus atos, o que foi absorvido pelas missões.

Nas missões mexicanas existia uma preocupação em dar suporte à atuação econômica das comunidades visitadas, com professores de pequenas indústrias e com a parte relativa à saúde sob a responsabilidade da assistente social, não possuindo a variação de técnicos, que existiam nas missões culturais fluminenses, conforme nos mostra Lourenço Filho (1952, p. 123) sobre as missões mexicanas:

Cada uma das “missões” constituía-se, então, do seguinte pessoal: *um chefe*, que se encarregava também de ministrar conhecimentos pedagógicos aos mestres já em serviço nas escolas rurais; *uma assistente social*, para o ensino de higiene, alimentação, noções de enfermagem, puericultura e economia doméstica; *três professores de pequenas indústrias* (conservação de frutas e legumes, trabalhos de couro, avicultura, apicultura, construção de móveis rústicos, fabricação de sabão etc.); e *um professor de recreação e educação física*.

A forma de atuação das missões fluminenses estava baseada em uma programação, com a determinação dos temas que seriam abordados pela equipe da missão e que foi elaborada pelo Departamento de Educação e era dividida em: a vida escolar, que era referente à valorização da escola, organização de clubes agrícolas e pelotões de saúde, assistência médica e social por meio da caixa escolar, entre outras; saúde,

que tratava de doenças da infância, profilaxia, cuidados especiais na adolescência, alimentação, habitação higiênica; agricultura e zootecnia, que se referia à organização da produção, contraste entre rotina e modernidade nos recursos agrônômicos, recomendação de atividades agropecuárias, levando em consideração as peculiaridades locais, combate a pragas e moléstias dos vegetais ou animais; economia doméstica, referente à horta e criação de pequenos animais como fonte de renda, costuras, remendos, reaproveitamento de roupas, preparação de sabão caseiro; educação social e política, que tratava do ambiente material e moral do lar, valorização das artes populares, benefício da cooperação técnica entre população e autoridades, importância do registro civil, valor cultural e econômico do Brasil no mundo, a participação do Brasil na guerra, a constituição brasileira, direito social e aspectos da vida fluminense (FALCÃO, 1946).

A proposta era que as missões não tivessem o caráter oficial, e, por isso, a equipe da missão reunia-se com a população em praças, escolas ou outro local que julgassem adequados e utilizavam como atrativos projeções cinematográficas, músicas, atividades de recreação, oficinas com confecção e demonstração de materiais. Visitavam as casas da comunidade, escolas, igrejas, além de ouvirem a população nas suas queixas, registrando problemas encontrados, que eram repassados às autoridades para que pudessem solucioná-los e, quando possível, resolvendo-os na ocasião mesma, como consultas médicas e melhorias das habitações, entre outras atividades.

Para o desenvolvimento das atividades propostas pelas missões, elas eram equipadas com medicamentos, material de propaganda, folhetos de instruções, projetores de cinema, vitrolas, sementes, vestuários, tênis, tamancos, sabonetes, escolas, pentes, bandeiras, bolas, leite condensado etc. (HEES, 2000).

O cinema educativo foi uma das estratégias mais utilizadas pelas missões culturais, sendo até mesmo criticada essa monopolização do uso desse serviço por conta das missões, como observamos na fala de Jaime de Abreu quando descreveu o Cinema Educativo e o Serviço de Difusão Cultural no organograma da Secretaria de Estado de Educação e Cultura:

### Cinema Educativo

[...] Tem o Cinema Educativo a atribuição de promover a exibição de filmes informativos e recreativos nas unidades escolares estaduais, e às populações rurais, quando a serviço da “Missão Educativa Rural”; realiza, ademais, a filmagem de desfiles, competições e aspectos escolares diversos. Justamente porque integra a “Missão Educativa Rural”, a contar de 1951, tem beneficiado menos os estabelecimentos escolares, do que as comunidades por onde tem andado a “Missão” (ABREU, 1955, p. 134-135).

### Serviço de Difusão Cultural

[...] Tem ocupado grandemente as atenções desse órgão a “Missão Educativa Rural” que, instituída em 1944, interrompida em 1946 e restaurada em 1951, presta assistência à população da zona rural, percorrendo, em média, três municípios por ano, em oito e nove meses de trabalho, ritmo pelo qual levará cerca de dezoito anos para percorrer todos os Municípios do Estado. Para que sua fulgza a ação se repita num Município, mais de três lustros decorrerão. Constituída de um técnico de educação, um médico, um enfermeiro, uma assistente social, um agrônomo, um veterinário e o técnico de cinema do “Cinema Educativo”, transportados em camioneta, realizam palestras de cunho educativo com o povo em geral e de modo especial com os lavradores, fornece-lhes orientação quanto a técnica de trabalho agrícola, efetua sessões de cinema, realiza reuniões com pais e professores, promove cursos rápidos diversos, cria caixas escolares, clubes agrícolas e bibliotecas, presta assistência médica (vacinação, consultas, injeções, curativos, vermífugos, medicamentos). De regra, o Grupo Escolar é o centro de atividades dessa “Missão”. É de se notar que a Missão é somente para realizar tão complexo trabalho, que, assim, não mantém um mínimo de continuidade e não atinge maior área geográfica do Estado. Tem atuado nos municípios de Magé, Maricá, Saquarema, Araruama, Cachoeiras de Macacu, Itaboraí e Cabo Frio: para esses trabalhos despende o Estado anualmente, em média, 150 mil cruzeiros. Para o planejamento geral das atividades das Missões, foi instituída em 1951, com sede no Serviço de Difusão Cultural, a Comissão Executiva das Missões Educativas Rurais, constituída do diretor desse Serviço e de um representante de cada uma das Secretarias de Educação e Cultura, Saúde e Assistência e Agricultura (ABREU, 1955, p. 139-140).



Como podemos perceber, as missões não eram unanimidade em sua realização. Jaime Abreu (1955) diz claramente que as missões eram caras e atingiam poucos municípios por vez e não mantinham continuidade dos serviços prestados a essas comunidades. Outra crítica feita às missões pode ser encontrada no livro “Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos”, de Eveline Algebaile que diz:

4- A escola como “excedente de poder” e os “problemas da fé”.

[...] Propostas como a implantação de instituições intra e periescolares, que buscavam agregar ações e formas organizacionais já existentes, eram apropriadas de diferentes modos e por diferentes forças e setores, de maneira que sua realização jamais era a aplicação exata de um projeto e a expressão de uma intenção “pura”. Do mesmo modo, a realização de projetos como os das missões culturais no Rio de Janeiro, nas décadas de 1940-50, podia implicar outras formas de indiferenciação entre propósitos de conservação e de mudança. De fato, as caravanas das missões, compostas por professores, médicos e outros profissionais imbuídos de propósitos modernizadores, eram, como mostra Hees (2000), recepcionadas localmente com eventos cívicos promovidos pelas prefeituras, de cuja organização participavam “autoridades” relacionadas a outras formas de poder local, como ligas da bondade, igrejas ou grandes proprietários. Assim, os principais representantes das relações locais que produziam a escola precária eram os mesmos que abriam as portas da municipalidade e dessas escolas para as preleções civilizatórias, apresentando-se como agentes irmanados pelos ideais de modernização (ALGEBAILLE, 2009, p. 199).

Algebaile coloca as missões culturais fluminenses como projetos periescolares, aos quais, apesar de terem intenções modernizadoras, eram meios de conservação da ordem estabelecida – uma das diferenças para as missões mexicanas, que buscavam mudar a ordem econômica e política estabelecida e que, por esse motivo, foram encerradas: “Después de 1938, Lázaro Cardenas le cortólas alas radicales a la SEP. [...] Las

Misiones Culturales de la SEP fueron clausuradas, como respuesta a las críticas recibidas por su carácter de agitación” (SEP, 2000, p. 67).

Temos como relatos dos resultados das missões culturais fluminenses relatórios que foram apresentados ao interventor do estado, informando o que foi encontrado, observado e registrado nas visitas das três missões culturais.

Podemos perceber nesses relatórios que a maior necessidade por parte da população era assistência médica, social e educacional, pois, mesmo quando essas instituições estavam presentes, era visível a falta de infraestrutura e de manutenção.

Marta Hees (2000) nos mostra um aspecto muito interessante em relação aos locais escolhidos para receber as visitas das missões culturais dos anos de 1944 e 1945:

Os pontos do Estado, onde o povoamento se fez no início da colonização foram os mesmos visitados, tantos anos depois, pelas Missões Culturais. Campos; a planície de Cabo Frio, entre os rios Itabapoana e Macaé; o recôncavo do Rio de Janeiro e faixa do litoral que vai de Angra dos Reis a Paraty. Os missionários dos anos quarenta tinham objetivos mais abrangentes e em conformidade com a sua época, entretanto, alguns objetivos eram semelhantes aos dos primeiros governantes da velha Província, especialmente no que se refere a fixação e a assistência ao homem do campo, a busca da integração entre particulares e autoridades e, ainda, no combate ao isolamento (HEES, 2000, p. 77).

Não encontramos registros dos motivos que levaram às escolhas dos locais para realizar essas missões culturais, mas podemos analisar as informações contidas no Quadro 1, em relação à população atendida pelas três missões culturais em 1944 e 1945, observando-se que a população rural se apresenta como maioria nos municípios atendidos – não que isso fosse exceção na década de 1940 –, porém é um fato que pode justificar essa escolha.

### Quadro 1 – População de fato por situação de domicílio segundo municípios atendidos pelas missões culturais (1940).

Municípios das missões culturais/Estado do Rio de Janeiro	População				
	Total	Urbana e suburbana	%	Rural	%
Maricá	18.892	1.971	10,4	16.921	89,6
Saquarema	18.970	1.521	8,0	17.449	92,0
Araruama	25.049	2.070	8,3	22.979	91,7
São Pedro d'Aldeia	17.217	1.051	6,1	16.166	93,9
Cabo Frio	14.948	8.163	54,6	6.785	45,4
1ª Missão Cultural (subtotal)	95.076	14.776	15,5	80.300	84,5
Itaguaí	15.920	4.599	28,9	11.321	71,1
Mangaratiba	7.980	2.414	30,3	5.566	69,7
Angra dos Reis	18.583	6.783	36,5	11.800	63,5
Parati	9.673	1.554	16,1	8.119	83,9
2ª Missão Cultural (subtotal)	52.156	15.350	29,4	36.806	70,6
Campos	223.373	66.644	29,8	156.729	70,2
São João da Barra	39.431	5.295	13,4	34.136	86,6
3ª Missão Cultural (subtotal)	262.804	71.939	27,4	190.865	72,6
Missões Culturais (total)	410.036	102.065	24,9	307.971	75,1
Estado do Rio de Janeiro (total)	1.847,857	70.3201	38,1	1.144,656	61,9

FONTE: IBGE. Recenseamento Geral do Brasil (1º de setembro/1940). Série Regional. Parte XV – RJ, 1951. p.51 (apud HEES, 2000, p. 124).

Ainda segundo Hees (2000, p. 152):

A população alvo das Missões Culturais era constituída das famílias dos alunos das escolas publicas, e das professoras, cujo perfil já foi definido e, ainda, de trabalhadores das indústrias, de agricultores, e de pescadores. Os agricultores foram descritos por Paulo Campos como um pessoal mais acessível, dócil, confiante, com maiores esperanças a respeito do que se lhe pode oferecer. Já o pescador, menos acessível, independente, altivo, confia menos. Entretanto, o professor admite que, todos, ao identificarem os propósitos dos trabalhos reconheciam agradecidos a orientação recebida a par da contribuição material deixada para seus filhos.

O que podemos concluir é que as missões culturais fluminenses foram uma maneira de o interventor Amaral Peixoto ouvir, sem as interferências políticas locais, as queixas da população e buscar melhorar o atendimento ao homem do campo, evitando, assim, que ele migrasse para as cidades, abandonando a zona rural e inchando as cidades de mão de obra desqualificada, o que traria grandes prejuízos ao seu programa de modernização e de industrialização das cidades. O interior, que tantas riquezas havia produzido para o estado, não poderia ser fonte de problemas. Além desse aspecto econômico, havia também o aspecto político: as equipes das missões eram a representação do interventor, eram a oportunidade de o interventor se fazer presente em muitos lugares, aos quais, apesar das suas constantes viagens ao interior do estado, ele não conseguia chegar e levar a imagem de governante preocupado com as necessidades básicas, do dia a dia de seu povo.

A inspiração nas missões mexicanas mostrou que medidas tomadas em países americanos poderiam ser utilizadas aqui no Brasil, adaptadas ao contexto político da época, e que a busca por uma educação que melhorasse o cotidiano do homem do campo, que fosse prática, que pudesse melhorar a saúde, a alimentação, a geração de renda da família brasileira, era possível. E ainda que a observação da vida na comunidade atendida poderia revelar que o governo do estado poderia investir mais para o desenvolvimento dessa localidade.

As missões culturais do estado do Rio de Janeiro foram uma experiência temporária, mas que deixaram na lembrança de muitos e nos registros encontrados a memória de um Brasil e de um estado do Rio de Janeiro de contradição, esperança e expectativa; contradição em relação ao projeto político desenvolvido, ou seja, apesar do Estado Novo, do período de exceção política, procuravam dar voz ao homem do interior, que muitas vezes não era ouvido nem pelos políticos locais; esperança na educação, que seria a ação transformadora da realidade das pessoas; expectativa no país e no próprio estado do Rio de Janeiro, que se anunciava como moderno, desenvolvido, e que possuía um projeto de nação que toda população deveria e queria fazer parte.

Recebido em: 17/04/2012

Aprovado em: 13/06/2012

## Referências

ABREU, Jaime. *O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação crítica*. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/ FAPERJ, 2009.

FALCÃO, Rubens. *Novos caminhos na educação fluminense*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

HEES, Martha Pereira das Neves. *As Missões Culturais no Estado do Rio de Janeiro: jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político*. 2000. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XII, n. 45, jan./mar. 1952.

SEP. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas em México 1930-1940*. La Biblioteca para la actualización del Maestro estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Metodos Educativos de la Subsecretaria de Educación Basica y Normal. México, 2000.

# A pedagogia e a práxis educativa de João Bosco

*Renato Kraide Soffner<sup>1</sup>  
P. Marcos Sandrini, SDB<sup>2</sup>*

## Resumo

Este trabalho apresenta o modelo pedagógico desenvolvido pelo sacerdote italiano João Bosco (1815-1888) e a práxis associada a tal modelo, a partir de uma análise histórica que projeta o contexto de vida e de formação do personagem. Tal modelo, chamado de Sistema Preventivo, foi a base de uma ação educativa que chegou aos nossos dias pela continuidade da obra de Bosco e que, de acordo com as conclusões deste trabalho, pode certamente ser aplicado aos processos educacionais contemporâneos. O afeto e a razão podem estar associados nas ações pedagógicas, mostrando uma interessante convergência a ser explorada pelos educadores de nossos dias.

Palavras-chave: João Bosco; pedagogia; Sistema Preventivo.

## Abstract

This paper presents the pedagogical model developed by the Italian priest João Bosco (1815-1888), and the associated praxis to such a model, from the point of view of a historical analysis that projects the life and formation context of the character. Such a model, called the Preventive System, was the foundation of an educational action that came to our days through the continuity of the work of Bosco, and that, in accordance with the conclusions of this work, can certainly be applied to contemporary educational processes. The affection and reason may be associated in the pedagogical actions, showing an interesting convergence to be exploited by the educators of our days.

Keywords: JoãoBosco; pedagogy; preventive system.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Diretor da Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre. E-mail: sandrini@dombosco.net

## Resumen

Este documento presenta el modelo pedagógico desarrollado por el sacerdote italiano João Bosco (1815-1888) y praxis asociada a un modelo, de un análisis histórico que se proyecta en el contexto de la vida y la formación del carácter. Un modelo, llamado el sistema preventivo, es el fundamento de una acción educativa que llegó a nuestros días a través de la continuidad de la labor del Bosco y que, de conformidad con las conclusiones de este trabajo, sin duda pueden aplicarse a procesos educativos contemporáneos. El afecto y la razón pueden ser asociados en las acciones pedagógicas, mostrando una convergencia interesante para ser explotada por los educadores de nuestros días.

Palabras clave: Juan Bosco; pedagogia; sistema preventivo.

*[...] apóia-se todo na razão, na religião e no carinho.*  
João Bosco (1983, p. 12)

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir criticamente, até como proposta aplicável aos dias atuais, o modelo pedagógico e educativo proposto por João Melquior Bosco (1815-1888) e também a sua práxis. Conhecido mundialmente por Dom Bosco e canonizado pela Igreja Católica, foi um sacerdote italiano que assumiu por missão de vida a educação de jovens em situação de risco da Europa do século XIX, em pleno período de grande tribulação política e social da industrialização da Itália e dos movimentos de unificação da península itálica.

Tem sido considerado por autores modernos como sendo fundador de uma pedagogia própria, a que chamou de Sistema Preventivo (BRAIDO, 2004), embora o próprio sacerdote nunca tenha afirmado que o referido sistema fosse uma pedagogia formal.

Dom Bosco estabelece com os jovens de sua comunidade um binômio inseparável, que caracterizará sua pedagogia, escorada no tripé *razão-religião-afeto*. Em ligação com as reflexões sobre a complexidade, pode-se dizer que para Dom Bosco é impossível uma educação apenas com uma visão unidimensional. Ele não simplifica a educação porque vê o jovem em suas diversas dimensões. De forma resumida, podemos dizer que ele é uma cabeça (*razão*), um coração (*amorevolezza* – afeto) e um joelho (religião) a serem educados.

Pretendemos apresentar um João Bosco real e humano, no meio das contradições em que viveu; e também com suas próprias contradições. Acreditamos que é nesse formato que sua obra se agiganta, quando comparado aos grandes autores e pensadores da pedagogia e da educação.

Como linha mestra de revisão de literatura, este texto sustenta-se nos trabalhos de Braidó, Sandrini, Modesti, Scaramussa, Passos Júnior, Chávez e Caviglia. Do ponto de vista do referencial teórico-metodológico, procedemos a uma análise histórica do período de vida de João Bosco e tentamos uma síntese da potencial aplicação de suas ideias e método pedagógico aos nossos dias. Tomamos como referência os documentos originais escritos por Dom Bosco e a literatura posterior à sua morte, a partir dos quais procuramos apresentar as ideias do educador como proposta moderna, que parece atender às críticas que o modelo secular e tradicional de educação tem recebido. Vários paradigmas teórico-metodológicos poderiam nos guiar neste estudo histórico de Dom Bosco, desde o positivista, passando pelo marxista, até chegar à “nova história”, de perspectiva pós-moderna. É possível resgatar a história de Dom Bosco e de sua práxis educativa a partir de diferentes perspectivas históricas. Faremos, no entanto, uma análise histórica comparativa da pedagogia do século XIX com a do século XX. Existe sempre um risco nesse processo, pois cada pedagogia é fruto de seu tempo, com seus limites, possibilidades e contradições que lhes são próprias. Temos plena consciência disso. E mais, considere-se que os documentos de época podem, do ponto de vista histórico-crítico, ser maculados por conteúdo superficial das fontes, se não forem consideradas as relações com o tempo em que foram escritos. Como disse Chávez (2012, p. 32), “os escritos de Dom Bosco e sobre Dom Bosco contêm a interpretação marcada pelo influxo da época, das ideias, das estruturas mentais, das perspectivas, da linguagem e dos valores do tempo”.

Devemos proceder a uma análise atualizadora, para repensar o conteúdo das fontes. Tomem-se, por base, critérios hermenêuticos para se interpretar as expressões de Dom Bosco, bem como seus posicionamentos e visão de mundo, tanto do ponto de vista da religião quanto daquele social. A mera repetição de frases e de ideias de um fundador não garante a devida modernização de seus ensinamentos e práticas: há que se contextualizar sua obra, face ao perigo de minimizar seus efeitos em nossos dias.



## O contexto sociopolítico do século XIX

Nenhum trabalho de análise histórica pode ser conduzido sem a consideração do contexto em que os personagens históricos viveram (SANDRINI, 2012). Caviglia (1987) alerta para o fato de que toda figura histórica é assinalada por dupla característica: se, por um lado, são filhas de seu tempo, refletindo as próprias necessidades, por outro lado, surgem para se opor aos males próprios de sua época. João Bosco nasceu justamente no ano em que se desfaz a construção política da “revolução” napoleônica, no Congresso de Viena, e foi viver num século que “[...] aspira à redenção e à elevação das classes humildes e que busca na democracia a justa organização social” (CAVIGLIA, 1987, p. 12). Viveu as contradições e inseguranças desse tempo. Como sabemos, o Congresso de Viena reuniu em conferência os embaixadores das grandes potências europeias, entre 2 de maio de 1814 e 9 de junho de 1815, para se redesenhar o mapa político e militar do continente europeu após a derrota da França de Napoleão e, principalmente, restaurar os respectivos tronos às famílias reais derrotadas pelas tropas de Bonaparte, mais o estabelecimento de uma aliança entre os burgueses, ou seja, um momento de retração social e política, se pensarmos nos princípios democráticos já buscados na época.

Também o mesmo período histórico marcou o industrialismo e o agravamento da miséria e opressão das populações europeias. O industrialismo foi a preferência dada à vida industrial, ou seja, foi o sistema social que considerou a indústria como fim principal do homem na sociedade. Bosco teve que alinhar essa vertente sociopolítico-econômica, em busca de um modelo próprio de interpretação de seu tempo. Ao contrário do que poderíamos esperar, dado seu papel de combate às injustiças humanas, propôs o respeito à autoridade, baseado nos princípios católicos da época, mas buscou formas de se respeitar a condição humana, no que diz respeito à formação e recuperação dos jovens menos favorecidos. Para Passos Júnior (2011, p. 40):

[...] possui um pé fincado no campo com uma mentalidade tradicional apoiada nos valores da família, da igreja e do ritmo sazonal de plantio e colheita. Ao migrar para a

cidade em busca de vida melhor toca nas contradições que os conglomerados humanos mais densos explicitam, sobretudo numa época de crise.

A industrialização italiana começou com a unificação da península itálica. A principal diferença entre a Itália e as outras três potências colonialistas europeias (França, Alemanha e Reino Unido) estava no fato de o território italiano ser pobre em recursos minerais. No entanto, a Itália, por ter entrado tardiamente na disputa pelas colônias da época, não se beneficiou de um império colonial que abastecesse o país de matérias-primas ou funcionasse como mercado para seus produtos.

Outro ponto de conflito desse período histórico foi em relação ao Papa Pio IX. Tendo sido removidas as tropas francesas da “Cidade Eterna” pela Guerra Franco-Prussiana, os italianos invadiram a cidade, que foi ocupada pelas tropas de Vítor Emanuel, que ofereceu como compensação ao Papa uma indenização e o compromisso de mantê-lo como chefe do estado do Vaticano, um bairro de Roma onde ficava a sede da Igreja. O Papa Pio IX, consciente de sua influência sobre os católicos italianos e desejando conservar o poder da Igreja, recusou as duas ofertas e declarou-se prisioneiro voluntário do estado italiano. Além disso, proibiu os católicos italianos de votar nas eleições do novo reino.

Esse fato marcou boa parte da resistência oferecida a João Bosco quando da institucionalização de suas obras, de origem católica.

É, portanto, paradoxal a condição de João Bosco em sua época; nada fácil de lidar, pois todo aquele que busca mudanças no momento histórico em que as grandes divisões acontecem, normalmente, sofrem as consequências disso.

A história de Bosco é feita de interações dinâmicas, de embates com o mundo social, político, econômico, eclesial e religioso, educativo e cultural. Isso a torna única, do ponto de vista de uma biografia de cunho educativo. Vem daí nossa proposta neste trabalho, que nos parece única, de mostrar o personagem histórico como fonte de benefícios, se considerarmos sua atualidade nos assuntos aqui discutidos.

## As origens de Dom Bosco, sua vida e formação

João Bosco nasceu no Piemonte, península itálica, em 16 de agosto de 1815 (BOSCO, 2002). Teve origem humilde e agrária, nascendo em família, que fruto do momento histórico em que viveu, passou por muitas necessidades materiais. Era filho de camponeses. Órfão de pai aos 2 anos, viveu sua mocidade e fez os primeiros estudos em meio a inumeráveis trabalhos e dificuldades. Chegou a mendigar para manter os estudos. Prestou toda a espécie de serviços: foi costureiro, sapateiro, ferreiro, carpinteiro e ainda, nos tempos livres, estudava música. Sua mãe, que era analfabeta, mas rica de sabedoria, com a palavra e com o exemplo o animou em seus objetivos de vida. João Bosco foi um dos tantos jovens expulsos do campo pela concentração da propriedade, por uma grande seca que grassou no Piemonte em 1817, e pela necessidade de procurar espaços na cidade, que crescia por causa da revolução industrial.

Como visto anteriormente, é o momento histórico do *Risorgimento* político da Itália, movimento que buscou, entre 1815 e 1870, unificar o país, que era uma configuração de pequenos estados submetidos a potências estrangeiras e também do confronto entre a mentalidade rural de matriz medieval e a urbana, burguesa e liberal. A Itália foi atingida por convulsões revolucionárias inspiradas nos ideais da Revolução Francesa, quando se buscou a integração política da península, atendendo aos interesses da nascente burguesia industrial do Norte, e, tendo por maior obstáculo, os Estados Pontifícios, já que sua incorporação à Nova Itália era entendida como um ataque não a um estado constituído, mas à própria Igreja Católica, entendida como Instituição Divina (PASSOS JÚNIOR, 2011). Moldando a futura estrutura da Itália, a monarquia, representada pelo rei do Piemonte-Sardenha, Vítor Emanuel II, e apoiada pelos conservadores liberais, formou em 1861 a Nação-Estado, sobrepondo-se aos partidários de esquerda, republicanos e democráticos, comandados por Mazzini e Garibaldi. A unificação da Itália se deu, portanto, sob a Casa de Saboia, com a anexação ao Reino de Sardenha, da Lombardia, do Vêneto, do Reino das Duas Sicílias, do Ducado de Módena e Reggio, do Grão-Ducado da Toscana, do Ducado de Parma e dos Estados Pontifícios.

É nesse cenário que João Bosco teve a formação ordinária ministrada aos candidatos ao sacerdócio, sendo ordenado a 5 de junho de 1841. Durante três anos frequentou o *Convitto Ecclesiastico*, onde diversos jovens sacerdotes entravam em contato com uma nova teologia e com a realidade social da cidade de Turim, que crescia vertiginosamente. Nesse local ele pôde construir sua maturidade humana, teológica, vocacional e espiritual.

Iniciou o apostolado juvenil nessa mesma cidade, catequizando humildes rapazes que ali viviam. Começava, assim, a obra dos Oratórios Festivos, que descreveremos adiante e de suma importância para este trabalho.

Em 1846, estabeleceu-se definitivamente em Valdocco, bairro de Turim, onde fundou, de fato, o Oratório de São Francisco de Sales. Ao Oratório juntou uma escola profissional, depois um ginásio e um internato. Em 1855, deu o nome de Salesianos aos seus colaboradores. Em 1859, fundou com os seus jovens salesianos a Sociedade ou Congregação Salesiana (Sociedade de São Francisco de Sales). A missão que Bosco queria realizar, de maneira duradoura em favor da juventude pobre, precisava de pessoas decididas a trabalhar com ele. Exigia também instituições que pudessem garantir a continuidade do empreendimento, dada à perseguição declarada que acontecia na Itália às instituições de origem religiosa, fruto do momento histórico. João Bosco foi aconselhado a fundar uma sociedade civil de prestação de serviços humanitários para fugir da citada perseguição institucional.

Para Chávez (2012), a abordagem de vida de Bosco leva-nos a compreender melhor e a medir sua grandeza humana, sua genialidade operativa, seus dotes educativos, sua espiritualidade, sua obra, enfim. Dom Bosco teve intensa atuação religiosa, a ponto de ter sido canonizado pela Igreja Católica. Sua santidade, de acordo com Caviglia (1987), é modernamente interpretada pelas provas de vida que ofereceu, e não necessariamente explicada com dados superiores à natureza. Queremos, neste trabalho, manter a rigidez científica dos fatos, o que certamente mostrará a grandeza do homem Bosco, que recebe o reconhecimento de sua Igreja, ao declará-lo santo.

De acordo com Passos Júnior (2011), João Bosco foi um homem dividido entre uma religiosidade camponesa de origem medieval e o novo mundo industrial, que surge com seus benefícios materiais e malefícios sociais, com jovens marginalizados, aos quais procura atender religiosa e

socialmente, elaborando uma pedagogia baseada na bondade, no acolhimento, no espírito de família, na formação humana, cristã e profissional.

Essa diversidade de focos de vida e de formação afetaria profundamente as ideias e iniciativas referentes ao seu empreendimento educativo, como veremos nas seções posteriores.

## **Práxis e a educação de João Bosco**

O conceito de práxis nos é fundamental, pois é a partir dele que podemos relacionar o trabalho de Bosco com os processos educativos de mudança das condições de vida dos jovens, que tinha sob sua responsabilidade, e também o próprio conceito de educação, que é complexo na definição.

Práxis (do grego πράξις), em seu sentido amplo, é a atividade humana em sociedade e na natureza.

Na pedagogia, práxis é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada pela conversão em experiência vivida. Enquanto no ensino um conteúdo é apenas absorvido em nível cognitivo durante uma aula, as ideias são postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva. Dessa maneira, os conceitos abstratos ligam-se com a realidade vivida. A práxis é usada pelos educadores para caracterizar um cenário do processo cíclico de aprendizagem pela experiência.

Saviani (2009, p.18-19) conceitua educação como “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Já Martins (2010) considera a definição de educação apresentada por Saviani (2009) como práxis, ou seja, como uma ação teórico-prática que caracteriza os processos de ensino-aprendizagem, negando a visão dos que a entendem como uma atividade reduzida a uma simples prática de reprodução imediata, direta e mecânica das determinações sociais.

Para Martins (2011), é preciso, inicialmente, distinguir os termos prática de práxis; a primeira distinção é pelo uso dos termos: a prática é de uso corrente, tanto que a ela recorre rotineiramente o senso comum, sendo a práxis um termo cujo uso é mais restrito aos diálogos que se estabelecem em comunidades acadêmicas. Mas, para o autor, essa não é a distinção

mais importante. Também podem ser diferenciados os termos pelos significados distintos: embora relacionado ao empírico, ao concreto, portanto, ao prático, prática e práxis não são sinônimos, de maneira que não podem ser confundidas no que se refere aos seus significados, e uma forma de demonstrar isso é recorrer à história, nosso caso de análise neste trabalho.

Práxis, para Abbagnano (2000), é a transcrição da palavra grega que significa ação e, na terminologia marxista, designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora, que a revolução deve exercer sobre tais relações (ABBAGNANO, 2000, p. 786). A expressão “ação transformadora” se aplica bem ao contexto educativo da práxis.

Pereira (2009) afirma que a práxis é justamente o elemento que reedifica a prática educativa, é teoria e ação reelaborada constantemente. Segundo ele, a prática educativa é uma atividade social que visa ao ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais; pode estar relacionada à práxis enquanto relação dialética da teoria com a prática, tendo objetivos explícitos de autonomização dos indivíduos.

De acordo com Freire (1987, p. 38), a práxis “[...] é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Transformar o mundo a partir da reflexão e ação é uma práxis educativa necessária. O ato educativo libertador constitui-se em ato de afeto e esperança, dentro de uma ação transformadora. Para Freire, o homem deve ser entendido dentro de suas relações com o mundo e no trabalho de transformação desse mesmo mundo. O homem deve ser, portanto, um agente de práxis: da ação e da reflexão.

Do ponto de vista da educação, o referencial de Freire a adota como comunicação e diálogo, não podendo ser a pedagogia uma mera transferência de conhecimentos, mas comunidade de sujeitos empenhados na busca por significação. A condição histórica humana é entendida pelo processo de compreensão do homem como ser histórico-cultural agindo na transformação do mundo. Os modelos de mundo criados pelo ser autônomo afetam seu modo de pensar, que buscará a prática com melhoria permanente da ação. A ação gera reflexão permanente sobre suas ações. A práxis da pedagogia de Paulo Freire considera as relações sociais como produtoras de sociabilidade humana, e, portanto, a humanização dessas práticas constitui condição fundamental para a educação. A autoconstrução do ser

social na perspectiva da emancipação é gerada pelo processo de ação e a respectiva reflexão sobre tal ação, na busca permanente de compreensão da história, ressignificando conceitos, no processo de interlocução sobre o entendimento do homem, da sociedade e do mundo.

Para Freire (1987), devemos questionar as coisas do mundo como são, ou seja, a própria realidade. Esta pode ter sido criada de forma planejada por detentores do poder político e social. Devemos ainda abandonar o mito social e coletivo e desmascarar os instrumentos ocultos de dominação. Só se liberta quem entende seu próprio mundo, e a educação tem seu papel em formar o agente competente para tal. O conhecimento pode, e deve, ser aplicado à ação social e política, questionando sempre a pedagogia tradicional, na qual a educação serve para regular processos, e não para libertar pessoas.

Pois bem, levando-se em consideração todas as definições aqui apresentadas, podemos certamente concluir que João Bosco trabalhou o conceito de práxis em sua pedagogia, quando se preocupava com a autonomia que os jovens deveriam apresentar em relação à vida, no difícil momento histórico em que viviam. Não basta o oferecimento da educação formal, há que se preparar os educandos para as questões e conflitos da vida.

Sua proposta de emancipação das pessoas chega ao âmbito de prepará-las para os ofícios, o que pode parecer paradoxal, mas no contexto do industrialismo europeu é pertinente. Sua interpretação do que seja a pedagogia, não apenas a forma pela qual um conteúdo ou lição seja transmitida aos aprendentes, mas algo a ser executado e praticado em vida, transformando-se em experiência vivida com valor de reflexão do processo como um todo, é ainda perseguido em nossos tempos por teóricos e pensadores da educação. Infelizmente, essa visão é precária nos meios educativos e escolares, em que a formação de professores parece considerar muito pouco essas questões, pelo menos na efetivação real do que se aprende na formação docente.

Ideias devem ser colocadas à prova no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva. Abstrações precisam estar ligadas ao concreto da realidade vivida. Nenhum valor tem a educação pela educação, se não muda vidas e melhora a condição do viver das pessoas. Como disse Sêneca, vivemos para a vida, e não para a escola.

## Uma pedagogia diferencial: o Sistema Preventivo

Para Bosco, os sistemas educativos podem ser do tipo preventivo ou repressivo. No primeiro, o educador deve ser guia junto ao educando, dando conselhos e correções com bondade. Por isso o tripé do seu Sistema Preventivo, como veremos, tem como componente a *amorevolezza* – carinho (SCARAMUSSA, 1984).

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

Numa comparação imediata, diferem os dois sistemas quando o preventivo torna conhecidas as regras de uma instituição, para depois garantir que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor e de seus auxiliares. Estes agem como pais carinhosos, dando conselhos e corrigindo sempre que preciso, mas com bondade. O aluno, dessa forma, considerará o mestre como um pai ou irmão, estabelecendo uma relação de confiança e estima de grande interesse para o processo educativo (BOSCO, 1983). Coloca os alunos na impossibilidade de cometerem faltas. Isso parece preferível pelas seguintes razões:

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



- momento da falta cometida, e que teria por certo evitado, se uma voz amiga o tivesse advertido;
3. O sistema repressivo pode impedir uma desordem, mas dificilmente melhorará os culpados. Diz a experiência que os jovens não esquecem os castigos recebidos, e geralmente conservam ressentimento acompanhado do desejo de sacudir o jugo e até de tirar vingança. Podem, às vezes, parecer indiferentes; mas quem lhes segue os passos sabe quão terríveis são as reminiscências da juventude. Esquecem facilmente os castigos que recebem dos pais; muito dificilmente, porém, os dos educadores. Há casos de alguns que na velhice se vingaram com brutalidade de castigos justos que receberam nos anos de sua educação. O sistema preventivo, pelo contrário, granjeia a amizade do menino, que vê no assistente um benfeitor que o adverte, quer fazê-lo bom, livrá-lo de dissabores, castigos e desonra.
  4. O sistema preventivo predispõe e persuade de tal maneira o aluno, que o educador poderá em qualquer lance falar-lhe com a linguagem do coração, quer no tempo da educação, quer ao depois. Conquistado o ânimo do discípulo, poderá o educador exercer sobre ele grande influência, avisá-lo, aconselhá-lo, e também corrigi-lo, mesmo quando já colocado em qualquer trabalho ou empregos públicos, ou no comércio. Por essas e muitas outras razões, parece que o sistema preventivo deve preferir-se ao repressivo (BOSCO, 1877, s/p).

A prática desse sistema baseia-se toda nas palavras de São Paulo: *Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet* (a caridade é benigna e paciente; tudo sofre, mas espera tudo e suporta qualquer incômodo). Para operacionalizá-lo, Bosco criou o Oratório, instituição que acolhia jovens em situação de risco social e pobreza, a fim de lhes oferecer segurança, educação e formação religiosa (BOSCO, 1999). Seu método para cativar os jovens atendidos era o carinho e o afeto<sup>3</sup>. Também conhecido como Oratório Festivo, foi fundado em dezembro de 1841, quando constatou que alguns jovens de sua região não tinham frequentado a escola, mas apresentavam grande interesse

<sup>3</sup> O próprio Bosco conta que perguntou a certo jovem: “Sabes ler e escrever?”. Ao que o jovem respondeu “Não sei nada”. E continuou a indagar: “Sabes cantar? Tendo como resposta: “Não”. E ainda tentou: “Sabes assobiar? Foi quando o jovem sorriu (BOSCO, 1999, p. 108).

em estudar. Bosco ofereceu-se para ensiná-los. E, após as primeiras aulas, propôs que os jovens trouxessem outros amigos, o que ampliou o número de jovens atendidos.

Bosco chegou a aprender a artes do saltimbanco, do cantor e do malabarista, para estar em condições de atrair os jovens, e de forma lúdica. Lembremo-nos que Turim, naqueles tempos, estava cheia de jovens pobres em busca de trabalho, órfãos ou abandonados, expostos a muitos perigos para alma e para o corpo. Dom Bosco começou a reuni-los aos domingos, às vezes numa igreja, outras num prado, ou ainda numa praça, para fazê-los brincar e instruí-los no catecismo. Até que, após cinco anos de grandes dificuldades, conseguiu estabelecer-se no bairro periférico de Valdocco e abrir o seu primeiro Oratório. Os jovens encontravam ali alimento e moradia, estudavam ou aprendiam uma profissão e recebiam catequese.

É no Oratório que Bosco desenvolveu sua práxis educativa, na qual buscava conquistar a confiança dos jovens pelo oferecimento de refeições, de religião, de esportes e entretenimento – e mesmo de trabalho, num momento histórico em que a industrialização da Itália ameaçava camadas inteiras da população rural e marginalizava esses indivíduos nas cidades. Nas palavras de Dom Bosco, ele queria formar “bons cristãos e honestos cidadãos”.

O Oratório é a referência do trabalho educativo de Bosco; em suas palavras, é a “casa que acolhe, escola que educa e encaminha para a vida, paróquia que evangeliza” (INSPETORIA SALESIANA DE SÃO PAULO, 2012).

Inicialmente, preocupou-se com o atendimento religioso a jovens, mais o oferecimento de recreações para mantê-los distantes dos ambientes perigosos. Mas há a necessidade premente de inseri-los na sociedade industrial que nascia, em especial os jovens que tinham origem no campo. Criou as Escolas Profissionais de Artes e Ofícios. Elaborou contratos de trabalho que visavam proteger os jovens da opressão trabalhista. E finalmente criou escolas noturnas para aqueles que delas necessitavam.

De acordo com Sandrini (2012), no centro do sistema educativo de Dom Bosco está a pessoa como valor absoluto. A atenção à pessoa se concretiza numa série de atitudes e intervenções: compreensão das razões históricas e pessoais das situações vividas; reconhecimento dos

valores dos quais a pessoa é portadora; confiança nas potencialidades e na capacidade de superar a situação de dificuldade recuperando a estima em si e a confiança na vida; a procura comum de alternativas de promoção integral para a construção do projeto de vida. Note-se, aqui, o conceito de práxis concretizado. Ainda, o Sistema Preventivo de Bosco possui, em si mesmo, os recursos que permitem não apenas dar respostas eficazes a aspirações e a diferentes formas de pobreza juvenil, mas ajuda a tornar os jovens sujeitos ativos e protagonistas de renovação social.

Modesti (1975) nos explica os três pilares do sistema preventivo: razão significa a racionalidade, guia de vida, por meio das ideias e da verdade, e não mediante a sugestão ou pressão física, emotiva e sentimental, é bom senso, simplicidade; religião é opção de vida, é a busca do sentido radical da vida em alguém transcendente que incide e ultrapassa esta vida; carinho é a maior característica da ação educativa de Bosco. Conta Modesti (1975, op. cit.) que um escritor argentino disse de Dom Bosco: “De polícia não tinha nada; de pedagogo o necessário; de pai tinha tudo.”

O Sistema Preventivo é, para Passos Júnior (2011, p. 86), uma “Pedagogia com o coração do Feudo e a Razão da Cidade no século da liberdade”. João Bosco não foi um teórico da educação, pois sua ação educativa nasceu de sua intuição a partir de suas experiências de vida, de sua índole e de sua inteligência, ou seja, de sua prática como educador. Pouco utilizou de enfoques filosóficos, embora fossem a base de sua ação pedagógica.

Expliquemos um pouco mais os três pés sobre os quais se assentam o Sistema Preventivo. A razão, a religião e a bondade possuem no seu pensamento e na sua prática educacional um sentido bem definido, conforme Passos Júnior (2011, p. 94):

*A Razão* deve presidir a educação enquanto leva o jovem a entender a verdade e o bem. Bosco acredita que uma determinação dos educadores só calaria fundo no jovem se esse apreendesse o seu sentido, acolhendo-a para sua formação; daí, a necessidade das orientações dos educadores serem explicitadas no seu sentido lógico e nos benefícios que trarão para a vida do educando. Somente quando o jovem entende e está racionalmente convencido das orientações dos educadores, só então as assumirá.

*A Religião* com seus ensinamentos e preceitos oferecia a mística da verdade abraçada pela razão. Valoriza sobremaneira a conversa pessoal e o aconselhamento de um guia espiritual para moldar e formar o bom cristão. A religião é vista como fonte e sustentáculo dos grandes ideais de vida. A *Bondade*,<sup>4</sup> ainda que sempre nomeada em terceiro lugar, após a razão e a religião é, porém, a primeira a ser sentida pelo jovem ao perceber o respeito e amor com que é acolhido. Não é uma forma afetiva pegajosa, mas, temperada pela razão e sobriedade. O jovem deve se sentir compreendido naquilo que é e do que gosta, sabendo-se respeitado no seu modo de ser e, acima de tudo, percebendo-se amado.

Bosco procurou sintetizar todo esse modo de ser com a expressão: a educação é obra do coração. Para ele, o educador é alguém que é visto caminhando sobre rosas, mas, de verdade, sabe que pisa em espinhos.

## Uma relação com o presente – considerações finais

O modelo educativo e a práxis de Bosco podem ser comparados aos modelos pedagógicos e educacionais modernos, e esse é um dos objetivos deste trabalho. Cabe-nos responder, com base nas ideias propostas pelo educador, às questões que nos incomodam quando analisamos criticamente a educação de nossos dias.

Assim, poderiam as iniciativas de João Bosco, na distante Itália do século XIX, afetar de alguma forma o que fazemos com a educação no mundo contemporâneo?

É por meio do conhecimento de sua história e de sua prática que nos propusemos a responder tais questionamentos; que João Bosco nos interroga, portanto: O que temos feito, a partir de nossa educação moderna, pelos jovens menos privilegiados da sociedade? Quais são as novas fronteiras do ofício de educador e do sistema educacional? Temos ouvido o clamor dos

---

<sup>4</sup> A palavra italiana *amorevolezza* tem sido traduzida como *bondade*, *carinho*, *afeto*. Os teóricos salesianos mostram, no entanto, resistência em traduzi-la, por receio de perda do sentido original.

atendidos pelos nossos modelos pedagógicos? Como tratar o descaso político pela educação? Como considerar a educação como práxis emancipadora e geradora de reflexão sobre a visão de mundo dos educandos?

Na visão proposta por Bosco, educar não é apenas prover as necessidades materiais mais urgentes das pessoas em formação; é oferecer um relacionamento afetivo, de respeito ao educando, e gerador de atitudes preventivas em relação às possíveis reações apresentadas pelo aprendente no processo educativo.

Há que se garantir a presença, o contato do educador com o educando, a pertinência do respeito mútuo no dia a dia da ação educativa. E há que se trabalhar a práxis, do ponto de vista aqui apresentado, qual seja, o crescimento do educando como ser humano, apto a enfrentar as oportunidades de vida que lhe sejam apresentadas e de forma a gerar autonomia em sua vivência, compreendendo o mundo em que se insere e entendendo as ameaças apresentadas pelos detentores do poder político e social. Em dias em que uma cultura midiática nos impõe uma sobrecarga cognitiva e informacional, tomemos tal fato como oportunidade, e não como restrição e ameaça. A pedagogia moderna não consegue ainda tirar proveito da ubiquidade das novas tecnologias de informação e comunicação, mas Bosco, ainda no século XIX, percebeu o papel do desenvolvimento tecnológico junto à formação de seus jovens, quando implantou a educação profissional em suas obras.

O educador, para Bosco, é um lutador incansável. O educador moderno ainda sofre as penúrias do excesso de trabalho e da subvalorização de seu ofício. Mas a missão de educar é mais forte que as barreiras, e esse ponto parece ser comum nos períodos de tempo comparados, quais sejam, o momento histórico de Bosco e os dias atuais. O carisma do mestre, mesmo ameaçado, tem que se impor. Os jovens ainda buscam respostas a partir dos processos escolares e educativos. Precisam, de acordo com Bosco, de ampla liberdade de correr, pular e gritar, à vontade. Os exercícios ginstásticos e desportivos, a música, a declamação, o teatro, os passeios são meios eficacíssimos para se alcançar a disciplina, favorecer a moralidade e conservar a saúde. Curiosamente, continuamos pregando essa visão de uma educação integral, mas poucos resultados temos obtido. Parece

que esse oferecimento de múltiplas atividades extraclasse continua sendo publicidade de escolas em busca de público discente potencial, e não planejamento pedagógico de fato.

Pode-se considerar que o Sistema Preventivo de João Bosco seja de difícil implantação na prática. Da parte dos alunos, acreditamos que só traga vantagens para os mesmos, e facilmente perceptível. Para o educador, entretanto, deve apresentar um pouco mais de dificuldade; esta, no entanto, diminuirá se ele se entregar com zelo à sua missão. O educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos, por isso deve estar pronto a enfrentar qualquer incômodo e desânimo, para conseguir o fim que tem em vista: a formação cívica, moral e científica dos seus alunos.

Mas fique clara a necessidade de preparo dos professores para a aplicação do Sistema Preventivo de Bosco. É tarefa fundamental para a garantia de seu bom desempenho. Aplicado o sistema, o aluno conservará sempre grande respeito para com o educador e lembrará com gosto da educação recebida; e mais, considerará ainda os seus mestres e demais superiores como pais e irmãos.

## **A título de conclusão**

Consideramos, primeiro, que as ideias de João Bosco, suas práticas e práxis, e o resultante Sistema Preventivo, podem ser considerados como proposta pedagógica de ampla aplicação nos dias de hoje, mesmo quando considerada a necessária transposição temporal que tal ação supõe. E, segundo, o modelo pedagógico proposto, ainda que em não sendo considerado como pedagogia pura, nem mesmo pelo seu idealizador, tem grandes vantagens para a educação contemporânea.

Os educadores devem estar sempre fraternalmente presentes no meio dos jovens, em seus grupos e atividades. São palavras do próprio Bosco:

Se em nossas casas se puser em prática este sistema, creio poderemos alcançar grande resultado, sem recorrermos a pancadarias, nem a outros castigos violentos. Há quarenta anos, mais ou menos, que trato com a juventude, não me lembra ter usado castigo de espécie alguma.

Com o auxílio de Deus, não só obtive sempre o que era de dever, mas ainda o que eu simplesmente desejava, e isso daqueles mesmos meninos dos quais se havia perdido a esperança de bom resultado (BOSCO, 1877).

Acreditamos que a pedagogia e a práxis de João Bosco sejam ainda atuais, nessa busca incessante pelas justificativas dos fins da educação.

Recebido em: 10/05/2012

Aprovado em: 12/06/2012

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOSCO, João. *A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana, 1983.

\_\_\_\_\_. *Memórias do oratório de São Francisco de Sales: de 1815 a 1855*. 2. ed. São Paulo: Salesianas, 1999.

BOSCO, Giovanni. *Regolamento delle opere della Società di S. Francesco di Sales*. Torino: Tipografia Salesiana, 1877 p. 3-13; [OE XXIX, 99-109]. Disponível em: <[http://www.sdb.org/PR/Documenti/2004/\\_5\\_10\\_6\\_4\\_1\\_.htm](http://www.sdb.org/PR/Documenti/2004/_5_10_6_4_1_.htm)>. Acesso em: 5 maio 2012.

BOSCO, Terésio. *Dom Bosco: uma biografia nova*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco*. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

CAVIGLIA, Alberto. *Dom Bosco: uma visão histórica*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1987.

CHÁVEZ, Pascual. *Estreia 2012*. Brasília: Editora Dom Bosco, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSPETORIA SALESIANA DE NOSSA SENHORA AUXILIADORA. *Salesianos em São Paulo*. São Paulo: Editora Salesiana, 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho (Org.). *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 40-60.

\_\_\_\_\_. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

MODESTI, João. *Uma pedagogia perene: filosofia da educação em Dom Bosco*. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1975.

PASSOS JUNIOR, Dilson. *O ensino superior no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL: discutindo sua identidade salesiana*. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2011.

PEREIRA, Antonio. A educação social de rua é uma práxis educativa? *Revista Ciências da Educação, Americana*, ano XI, n. 21, 2º semestre, p. 481-500, 2009.

SANDRINI, Marcos. *Dom Bosco e os jovens: um binômio inseparável*. Porto Alegre: [s.n.], 2012.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: a educação fora da escola. *Revista Ciências da Educação, Americana*, ano XI, n.20, 1º semestre, p. 17-27, 2009.

SCARAMUSSA, Tarcísio. *O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.





## **Relato de Experiência**



# Organismos internacionais e políticas de Educação Não Formal

*Eduard Angelo Bendrath<sup>1</sup>*

## Resumo

A partir de uma visão centrada nas políticas públicas da educação, este texto faz uma discussão conceitual da influência de organismos internacionais nos modelos formais e não formais de educação. A participação das agências financeiras e da UNESCO na implantação de reformas e programas em países em desenvolvimento é abordada, tendo como discussão central a implantação no Brasil do Programa Escola Aberta, do Governo Federal, em parceria com a UNESCO. Tal programa tem como objetivo a inserção das comunidades no âmbito escolar por meio da Educação Não Formal, oferecendo a possibilidade de acesso a bens de cultura, qualificação profissional, esporte e saúde. Conclui-se que a Educação Não Formal é vista como um campo em expansão, com especial atenção dos organismos internacionais, alicerçada, principalmente, por ações complementares de formação humana.

Palavras-chave: organismos internacionais; UNESCO; políticas públicas; Educação Não Formal.

## Abstract

From a public policy centric view of education, this text provides a conceptual discussion of the influence of international organizations in formal models and non-formal education. The participation of financial agencies and UNESCO in the implementation of reforms and programs in developing countries is discussed, with the main discussion of the implementation in Brazil Open School Program of the Federal Government in partnership with UNESCO. This program aims at the inclusion of communities in schools through non-formal education, offering the possibility of access to cultural goods, professional, sports and health. It is concluded that the non-formal education is seen as a growing field, with special attention of international organizations, supported mainly by complementary actions of human formation.

Keywords: international organizations; UNESCO; public policy; non formal education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutorando na área de Política Educacional e Formação de Professores pela UNESP, *campus* de Presidente Prudente. E-mail: bendrath@ig.com.br

## Resumen

Desde una visión centrada en las políticas públicas de la educación, este texto hace una discusión conceptual de la influencia de los organismos internacionales en los modelos formales y no formales de educación. La participación de las agencias financieras y de la UNESCO en la implementación de reformas y programas en países en desarrollo son abordadas, teniendo como discusión central la implementación en Brasil del Programa Escuela Abierta del Gobierno Federal en aparcería con la UNESCO. Este programa tiene como objetivo la inserción de las comunidades en el ámbito escolar a través de la educación no formal, ofreciendo la posibilidad de acceso a bienes de cultura, calificación profesional, deporte y salud. Se concluyó que la educación no formal es vista como un campo en expansión, con especial atención de los organismos internacionales, apoyado principalmente por acciones complementarias de formación humana.

Palabras clave: organismos internacionales; UNESCO; políticas públicas; educación non formal.

## Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar o desenvolvimento de um modelo de política pública de Educação Não Formal proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o Brasil, tomando como referência as políticas internacionais atualmente vigentes.

Toma-se como referência o atual rompimento com o determinismo neoliberal clássico dos organismos internacionais da década de 1980 e 1990, definidos pelos pressupostos do consenso de Washington, e concebe-se a análise a partir das nuances estruturais atuais, tendo como viés a perspectiva do que Giddens (2001) define como “Terceira Via<sup>2</sup>”. Nesse contexto, Lima e Martins (2005) apontam que a Terceira Via pode ser considerada, a partir de uma leitura mais crítica, como um “social-liberalismo”.

Dentro desse entendimento, o estado deve ser capaz de organizar os sistemas internos de ações sociais, ao mesmo tempo em que deve garantir o acesso à concorrência de mercado no plano nacional e internacional.

---

<sup>2</sup> O conceito geral da Terceira Via está baseado na reformulação de governos e políticas vigentes, tendo como pano de fundo o aparato social do Estado, de um lado, e a livre concorrência de mercado, de outro, ampliando as ações para um nível internacional regulado por organismos multilaterais.

Dessa forma, a educação possui forte apelo para o seu crescimento e expansão, em que a formação do capital humano, tal qual o proposto por Theodore Schultz na década de 1960, agrega valor aos conceitos de eficiência e produtividade, adequando o propósito educacional aos propósitos de desenvolvimento econômico definidos pela Terceira Via.

Com uma responsabilidade direta de ampliação dos sistemas educativos com foco na educação básica, a educação formal recebe incentivos pedagógicos e financeiros do estado como forma de regulação das medidas de avanço social. Nessa perspectiva, movimentos educacionais paralelos ao sistema formal são incentivados pelas organizações não governamentais (ONGs) e organismos internacionais, como medida de equacionar deficiências não supridas pelo estado na educação formal. A Educação Não Formal aparece, portanto, vinculada a projetos de natureza social e, em alguns casos, paralelos ao sistema formal de ensino, tendo especial destaque para o Programa Escola Aberta, uma iniciativa do Governo Federal em parceria com a UNESCO.

De acordo com Gomes (2008, p.105-110), o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude foi criado pela Resolução/CD/FNDE nº 52, em 25 de outubro de 2004, fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC), e a UNESCO. O programa mostra a possibilidade de se lidar com arranjos pedagógicos mais flexíveis, buscando alternativas que possam reforçar a melhoria da qualidade no país, por meio do fortalecimento das atividades da escola na realização de ações voltadas para a integração com a comunidade, reforçando a unidade escolar como lócus privilegiado.

O modelo implantado no Brasil pela UNESCO já apresenta repercussões internacionais com manifestações de interesse para implantação em países como Colômbia, Marrocos, Moçambique, tendo a Argentina implantado o programa em 2003 com o nome de “Pátios Abiertos” (NOLETO, 2004).

Este trabalho tem por natureza apresentar elementos que estruturam a compreensão lógica da política proposta por um organismo internacional na condução de uma parceria com o estado no campo da Educação Não Formal, de um lado, e as possibilidades de seu desenvolvimento em território brasileiro, de outro.

## A política educacional dos organismos internacionais

Com um grande avanço nos processos de globalização, o acesso ao mercado rompeu as barreiras fronteiriças e estabeleceu novas perspectivas, inclusive de regulação internacional de compra e venda de serviços educacionais. De acordo com Siqueira (2004), o fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle dela mesma sendo feito pelo estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas.

Sobre esse aspecto, destaca-se, contudo, a posição da Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio do Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS), apresentado na Rodada do Uruguai em 1995, em estabelecer a “educação” como sistema mercadológico a ser regulado no plano internacional. Ainda que a OMC tente regular o serviço educacional como sistema mercadológico privado, a regra que se estabelece no plano internacional é a caracterização da educação como responsabilidade do estado. A perspectiva que se observa, então, é o de um panorama dúbio: a educação como mercadoria e/ou a educação como direito universal.

Tendo como referência o panorama da educação como direito universal, destaco as iniciativas da UNESCO no Relatório de Dakar 2000 sobre “educação para todos”.

Reunidos em Dakar em Abril de 2000, nós, participantes do Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade (UNESCO, 2001, p. 8).

Porém, com o estabelecimento de metas e prazos para cumprimento de tais ações, os países em desenvolvimento e com graves crises econômicas acabaram recorrendo aos organismos internacionais como forma de auxílio na implantação de ações, captação de recursos financeiros e gestão de projetos. Projetos como o *Fast-Track-Initiative*, traduzido aqui como

Iniciativa de Via Rápida, foram implantados a partir de 2002, pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), em países em dificuldades educacionais, como forma de acelerar o processo de cumprimento das metas estipuladas pela UNESCO, com grande enfoque na educação básica e infância.

De acordo com Penn (2002), as metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do BM pelas crianças e pela infância. Para o BM, o objetivo da infância é consolidar um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro.

No Brasil, processo semelhante ocorreu com a expansão do ensino público, especialmente a educação básica, com aumento de vagas em escolas e instituições municipais, estaduais e federais. Tomando como referência as informações de Haddad e Graciano (2004, p.67), podemos concluir que o resultado dessa configuração se reflete na possibilidade de acesso à educação da seguinte forma: enquanto o ensino fundamental é frequentado por aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos, o superior atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. Na Argentina, esse percentual está próximo de 40% e é elevado também em outros países: Alemanha (50%), França (60%), EUA (80%) e Canadá (quase 90%).

A prerrogativa de foco na educação básica tem como referência as normativas institucionalizadas pelos organismos internacionais, tais quais: FMI, BM, Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO. Ainda de acordo com os autores, a orientação desses organismos não tem produzido os resultados esperados, tendo em vista que o acesso à escola não está garantindo melhores condições de vida para a população pobre, porque não há crescimento de empregos.

Dentro de uma política universal, o BM estabelece diretrizes para os países em desenvolvimento como forma de atrelar o processo de crescimento econômico ao processo de ampliação de oferta e melhora da qualidade dos sistemas de ensino.

Borges (2003) destaca que as reformas propostas pelo BM envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, e a terceirização de serviços educacionais para ONGs. Apoiando-se

nessa teoria, percebe-se o grande crescimento dos programas e projetos educacionais desenvolvidos pela UNESCO no Brasil desde o início dos anos 2000, com especial atenção ao acordo firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a própria UNESCO, para a implantação do Programa Escola da Família em mais de 5 mil escolas da rede pública do Estado (SÃO PAULO, 2004).

Dentro desse contexto, Altmann (2002, p. 80) relata que o BM propõe que as reformas educativas sejam pautadas nos seguintes pressupostos:

- a) prioridade na educação básica; b) melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas educativos; c) descentralização das ações administrativas e financeiras; d) autonomia e responsabilização das unidades escolares pelos resultados obtidos; e) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no sistema educacional; f) mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação como tema de diálogo e negociação com os governos; g) enfoque setorial; h) definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; e i) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.

Tomando como referência os indicadores modelados pelo BM para a concretização de uma reforma educacional com vistas à qualidade e eficiência dos sistemas de ensino e, principalmente, observando os indicadores baseados no estímulo ao setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no sistema educacional, bem como a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, nota-se a influência direta da UNESCO na elaboração de políticas educacionais paralelas ao sistema formal de ensino, complementando as prerrogativas descritas pelo BM.

Assim, a cooperação entre o BM e a UNESCO está presente na liberação de recursos para financiamento das reformas educacionais em países em desenvolvimento, como aponta Evangelista (1999, p. 45):



Novos recursos, destinados até então exclusivamente a projetos de infraestrutura material, possibilitam uma ampliação da capacidade de atuação da UNESCO nesse período, em que o Banco Mundial se volta para as reformas das estruturas educacionais [...] a inclusão da educação como fator de desenvolvimento nos objetivos do banco intensifica a busca de racionalização das estruturas educacionais.

Atualmente, na área de educação, a UNESCO no Brasil estabelece parcerias com o poder público para o desenvolvimento de programas e projetos cujos temas se enquadrem em: a) Educação para Todos; b) Educação Inclusiva; c) Qualidade Educacional; e d) Educação Preventiva em HIV e DST. Além disso, temas especiais adotam o panorama educacional, partindo de um princípio não formal, com foco em áreas específicas, são eles: a) Prevenção da violência entre jovens; b) Educação para o desenvolvimento sustentável; c) Relações étnico-raciais; d) Promoção de sítios de valor excepcional.

Todas as propostas apoiadas pela UNESCO seguem as diretrizes definidas mundialmente pelos organismos internacionais. Tais diretrizes são estabelecidas com metas rígidas, muitas vezes alinhadas diretamente ao processo de desenvolvimento do capital. Atualmente, o principal objetivo é o cumprimento das determinações e metas listadas no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT), no qual as ações concentram-se no prazo estabelecido de 2015, que, segundo a UNESCO, o Brasil está longe de conseguir cumprir. De acordo com essa organização, o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas.

## **A Educação Não Formal e a UNESCO**

O processo educacional não formal ganhou força nos últimos tempos, principalmente impulsionado por ações do terceiro setor e de organismos

internacionais, que viram nesse modelo de educação uma possibilidade de formação humana complementar.

Inicialmente, a proposição da UNESCO para os programas de Educação Não Formal estava voltada para ações emergenciais em países em situações de crise, com conflitos armados ou desastres naturais, que impediriam o correto funcionamento dos serviços básicos de atenção humana como educação e saúde.

Non-Formal education may also be a critical supplement for student enrolled in formal school. In emergency situation, formal school curricula often cover core subjects only or certain topics critical to survival in their new environment<sup>3</sup> (UNESCO, 2006, p. 3).

Dentro dessa perspectiva, observa-se uma tendência de intervenção imediata da organização como forma de suprir deficiências reais e latentes, em países com sistemas econômicos e educacionais com graves problemas. Essa visão não traduz o modelo definido por Gohn (2006), que coloca a Educação Não Formal como um processo de construção coletiva, em espaços de cidadania, via processos de compartilhamento.

Ao definir a importância desse modelo educacional em ambientes críticos, a UNESCO posiciona-o como um real fator de complementação ao modelo formal (e em crise) de ensino.

As reformas econômicas e educacionais propostas pelos organismos internacionais nas décadas de 1980 e 1990 aos países em desenvolvimento provaram ser um grande laboratório experimental para aplicação de programas “acessórios” em vários campos, dentre eles o educacional. Assim, a Educação Não Formal apresentou-se como uma próspera área de auxílio e complementação direta para que os sistemas formais de ensino alcançassem os índices e metas educacionais propostos, conforme relata Silva (2011).

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor: “A educação não-formal também pode ser um complemento fundamental para estudantes matriculados na escola formal. Em situação de emergência, os currículos escolares formais, muitas vezes, abordam temas e tópicos específicos ou apenas alguns críticos para a sobrevivência no novo ambiente”.

De acordo com Reymond (2003, p. 2 *apud* SPOSITO, 2008, p. 84), a reflexão sobre a Educação Não Formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à Educação Não Formal afetarão, a longo prazo, a educação formal, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação, mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos polos.

Nesse contexto, Coombs (1986) acredita que a Educação Não Formal pode ser considerada um espantoso conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Esse modelo educacional de complementação ao tradicional modelo formal é caracterizado pela UNESCO como um modelo “paraformal” aos sistemas oficiais. De acordo com Hoopers (2006): “Para-Formal activities are often sponsored by the educational authorities and run parallel to the education system<sup>4</sup>”.

Para o autor, a UNESCO classifica a Educação Não Formal dentro de parâmetros e objetivos específicos, que são enquadrados em programas distintos:

- *Para-Formal Education* (Educação paraformal): modelo alinhado ao processo formal de ensino, modelo complementar e auxiliar;
- *Popular Education* (Educação popular): baseado no modelo de treinamento profissional. Aprimoramento para o mercado de trabalho;
- *Personal Development* (Desenvolvimento pessoal): modelo especialmente propagado nos países do Hemisfério Norte, faz menção a uma nova educação de adultos e aborda as questões culturais e de lazer;
- *Professional and vocational training* (Formação profissional e vocacional): diferentemente dos outros modelos educacionais não formais, este se baseia nas habilidades pessoais que não necessitam de diplomas e certificados. Está voltado para a flexibilização da força de trabalho e recolocação profissional;
- *Literacy with skills development* (Alfabetização com o desenvolvimento de competências): modelo a ser aplicado pelos governos e organizações

---

<sup>4</sup> Tradução livre do autor: “Atividades Para-Formais são muitas vezes patrocinadas pelas autoridades educacionais e ocorrem em paralelo ao sistema de ensino”.

não governamentais quando se detecta altos índices de jovens fora da escola. Foco na aprendizagem e orientação para a vida;

- *Supplementary Non-Formal Education programmes* (Programas suplementares de Educação Não Formal): modelo criado para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Suporte nutricional e médico, proteção e desenvolvimento de atividades paralelas ao ambiente escolar formal;
- *Early childhood care and education* (Educação e cuidados na primeira infância): aplicado em vários países do Hemisfério Sul, este modelo atua, principalmente, em áreas urbanas e com crianças em idade pré-escolar. É uma mescla do modelo “Paraformal” com uma proposta de cuidados domiciliares específicos.

Tais modelos de Educação Não Formal estão enquadrados nas propostas oficiais da UNESCO para aplicação, principalmente, em países em desenvolvimento e possuem o BM como um dos maiores financiadores de tais programas:

O papel da UNESCO enquanto instância internacional na área de educação manteve sua atenção e suas ações nos países mais pobres com programas de alfabetização, muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo agora, atenção especial a programas mais abrangentes, em especial os relacionados à educação não formal (BENDRATH; GOMES, 2010, p.161).

Na mesma linha de raciocínio, Gohn (1998) afirma que, além das mudanças na economia, a ONU e a UNESCO podem ser consideradas como grandes contribuintes do avanço da configuração dos modelos não formais nas políticas educacionais. Já Silva (2011, p.104) relata que, de acordo com a UNESCO, a discussão da Educação Não Formal deve ser relacionada com a educação ao longo de toda a vida e ser inserida na educação básica. Nesse pressuposto, notamos uma clara afeição da organização ao processo de educação proposto por Delors (1996), além de

estar estreitamente relacionado com as diretrizes prescritas pelo BM, que determina que as reformas educacionais se iniciem na educação básica.

## **A influência internacional no Brasil: o caso do Programa Escola Aberta**

O Programa Escola Aberta é uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com a UNESCO, para a abertura das escolas aos finais de semana para as comunidades intra e extraescolares. Seu objetivo pauta-se na proposta de educação ao longo da vida, de Jacques Delors (1996), que define o processo de educação por meio de quatro pilares: ser, fazer, conhecer e conviver.

Dentro dessa perspectiva, o convívio social, aliado às habilidades práticas do saber fazer, do conhecimento pessoal e conhecimento sobre o mundo, seria fundamental para o processo educativo deste milênio. A fundamentação da proposta da UNESCO, denominada Abrindo Espaços, é a referência para a construção da matriz do Programa Escola Aberta no Brasil, que foi lançado no ano 2000, resultado das ações do Ano Internacional da Cultura da Paz, promovido pela organização citada. Tal proposta volta-se para elementos que combinam a inclusão social e educação e tornou-se a primeira política pública da UNESCO para o Brasil (UNESCO, 2008a, p. 13).

De acordo com Gadotti (2005), a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Dessa forma, a democratização da educação significa não só a ampliação do sistema regular e formal de ensino, mas também modelos alternativos, tais quais os propostos pela UNESCO.

Haddad (2008, p. 106) já defendia tal posição, ao dizer que:

[...] deve-se buscar alternativas que possam reforçar a melhoria da qualidade no país, por meio do fortalecimento das atividades da escola na realização de ações voltadas para a integração com a comunidade, reforça a unidade escolar como *locus* privilegiado. É sabido inclusive

que, em muitas comunidades, a escola é a única política pública existente. Por isso, justamente essas são as que mais necessitam de maiores oportunidades para exercer a cidadania.

Atualmente, o programa está sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do MEC, e está implantado em parceria com 106 secretarias de educação estaduais e municipais. A verba de manutenção do programa é oriunda do Programa Dinheiro Direto na Escola – Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE-FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), verba repassada uma vez ao ano para pagamento de despesas com ressarcimento de voluntários e aquisição de materiais para as oficinas e demais ações.

Compete à UNESCO a consultoria técnica de implantação do programa dentro da proposta pedagógica adequada à sua concepção filosófica de educação. O foco do programa é baseado no tripé jovem-escola-comunidade e as ações são desenvolvidas em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, ações essas baseadas no modelo não formal de educação, realizadas com o intuito de estreitar os laços entre escola e comunidade reduzindo as diferenças.

A UNESCO assume a responsabilidade pelas ações de gerenciamento pedagógico de toda a estrutura do programa, deixando o estado isento das responsabilidades diretas pela implantação e gestão desse programa. Essa posição do estado, nitidamente baseada no modelo liberal, contrapõe uma ação direta que poderia envolver todo um movimento interno de reformulação nacional das concepções de educação, formal e não formal.

Hayek (1977), um dos maiores entusiastas do processo econômico neoliberal, já preconizava sobre a importância de organismos supranacionais coordenarem as ações de reestruturação e adequação social e econômica em países com dificuldades estruturais, porém com ressalvas sobre o processo democrático e a influência que tais ações poderiam acarretar nessa área.

A delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato freqüente, não é, contudo, senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes (HAYEK, 1977, p. 63).

Em uma visão mais atual, Giddens (2001), a partir de sua concepção teórica da Terceira Via, considera que o novo “estado democrático” deve estar aberto a essa tendência, incentivando a participação de organismos de cunho sociais nos espaços de participação direta da aparelhagem estatal. Já Cassassus (2001) acredita que o movimento da globalização tem alavancado ações que vão além dos setores econômicos e adentram limites da cultura e da desterritorialidade das fronteiras do estado.

Nesse mesmo sentido, Garcia (2009) aponta que a Educação Não Formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada. Porém o movimento de globalização, ratificado pelos organismos de regulação internacional, reforça a medida tomada para a construção de modelos educacionais pré-elaborados; assim, como bem aponta Garcia (2010, p. 449):

[...] no campo educacional, organismos como a UNESCO, desde as duas últimas décadas do século XX, têm tido uma importância capital na promoção de reformas e metas educacionais para os países em desenvolvimento [...] Nessa direção, esses organismos mobilizam um conjunto de *experts*, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil.

A própria UNESCO, em seu Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2008b, p.15), elenca que deve ser assegurado aos jovens o acesso a bens equitativos em programas apropriados de

aprendizagem e treinamento para a vida. Assim, as políticas públicas dos organismos internacionais possuem um forte apelo para o desenvolvimento de programas educativos paralelos aos já oferecidos pelo estado, tais quais os baseados na Educação Não Formal.

A transformação da escola de um ambiente extremamente burocrático e hierarquizado para um ambiente livre e aberto à participação de crianças, jovens, adolescentes e idosos transforma a concepção de educação que conhecemos. Delors (1996) destaca isso ao afirmar que em vários países a relação entre família e sistema educativo está centrada no antagonismo; assim, as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas.

Para Gohn (2006), a educação pode ser dividida entre os modelos formal, informal e não formal. Segundo a autora, constantemente a Educação Não Formal é confundida tanto com os modelos formais quanto os informais, justamente por ser um campo novo e ainda em expansão, que merece mais estudos e formação específica dos profissionais que nela atuarão.

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Ainda segundo a autora, a Educação Não Formal lida com outra lógica de espaço e tempo e possui como abordagem a linha da educação social, em que o foco são comunidades em situações de vulnerabilidade e exclusão social (GOHN, 2008, p. 124), áreas apontadas como críticas pela UNESCO. De acordo com a definição da própria UNESCO, a compreensão da organização sobre esse modelo educativo pode ser entendida como:



Any organized and sustained education activities that do not correspond exactly to definition on formal education. Non-Formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to person of all ages<sup>5</sup> (UNESCO, 2006, p. 1).

A proposta do Programa Escola Aberta baseia-se no desenvolvimento de oficinas e atividades complementares às ações educacionais já promovidas pela escola, aprofundando a integração entre escola e comunidade. Dessa forma, o modelo de Educação Não Formal tornou-se o eixo pedagógico central da proposta por diferenciar-se em seu conceito e forma de aplicação do modelo formal. De acordo com Gohn (2006), a Educação Não Formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo, que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

Para Sposito (2008), a Educação Não Formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade –, e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Já Gadotti (2005) afirma que a Educação Não Formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Para o autor dois fatores são fundamentais para a Educação Não Formal: a questão do tempo e do espaço. O tempo da aprendizagem é flexível, da mesma forma em que o espaço em que a aprendizagem ocorre, podendo ser nas escolas, nos centros comunitários, nas igrejas, nas ONGs.

Assim, o modelo de política educacional proposto pela UNESCO para o Programa Escola Aberta pauta-se na construção de um saber construído no compartilhamento social, um modelo não formal de educação, que visa assegurar às comunidades em áreas de risco e exclusão social acesso a bens culturais, esportivos e de qualificação profissional.

---

<sup>5</sup> Tradução livre do autor: “Quaisquer atividades de educação organizada e sustentada que não corresponde exatamente à definição de educação formal. Educação Não Formal pode, portanto, ocorrer dentro e fora das instituições de ensino e atender a pessoas de todas as idades”.

## Considerações finais

Com a tentativa de adequar o processo educacional ao processo de formação do capital humano, organismos internacionais adotam a política de assessorar países em desenvolvimento na formulação, implantação e execução de reformas educacionais de acordo com a realidade e as necessidades latentes.

Enquanto instituições financeiras como o FMI e BM cuidam do estabelecimento de metas educativas e concessão de créditos a tais países, compete à UNESCO o acompanhamento gerencial das ações educacionais paralelas. Tais ações remetem aos modelos acessórios ao sistema formal de ensino e compreendem programas e projetos em sua grande maioria baseados no modelo não formal de educação. Os programas e projetos assessorados pela UNESCO dividem-se em ações de saúde, esporte, qualificação e educação e estão inseridos onde há uma nítida ausência de políticas públicas do Estado.

O Programa Escola Aberta apresenta fortes indicativos de uma política de Educação Não Formal da UNESCO para o Brasil. Suas ações, com vistas ao público jovem em áreas de exclusão social, enfatizam a necessidade que a organização vê de garantir aos jovens a possibilidade de uma formação complementar ao sistema oficial de ensino.

A proposta do Governo Federal para a ampliação do Programa Escola Aberta, em parceria com a UNESCO, em várias regiões do Brasil, mostra um crescente interesse da administração pública nesse tipo de modelo educativo. Com a abertura das escolas para a comunidade em geral e a sua transformação em espaço de convivência, é possível pensar em uma mudança das relações existentes dentro da escola e seu modelo formal de ensino.

De acordo com a teoria da Terceira Via de Giddens (2001), os governos precisam enfatizar a educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo programas educacionais que se iniciam desde os primeiros anos de uma pessoa e prosseguem até tarde em sua vida, habilitando-os em competências pessoais e cognitivas importantes para o desenvolvimento pessoal e nacional.

A aproximação teórica de Giddens e Delors não aparece restrita unicamente no campo acadêmico e são observadas nas políticas públicas implantadas e executadas mundo afora, tal qual o exemplo do Programa Escola Aberta no Brasil.

O impacto de tais medidas na Educação Não Formal é traduzido na forma de condução das propostas políticas que veem nesse modelo educacional a possibilidade de alcance imediato de metas de desenvolvimento social. A Educação Não Formal torna-se uma das principais ferramentas de condução e alinhamento estrutural das ações educacionais propostas por agentes internacionais.

Tendo em vista o interesse do Estado na manutenção e promoção da equidade social a partir do sistema oficial da Educação formal, gera-se uma lacuna sobre a responsabilização no gerenciamento dos modelos não formais, incentivados pelo próprio estado a serem assumidos pelo terceiro setor<sup>6</sup> e organismos internacionais.

Tal perspectiva alinha-se ao conceito proposto pelos teóricos do “social-liberalismo”, que definem que a governabilidade deve ocorrer tendo a devida articulação entre a esfera estatal e a esfera privada em âmbito nacional e internacional. Deve-se haver uma valorização e incentivo na manutenção de novos organismos sociais, que compartilhem a responsabilidade de condução do Estado (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51-53)

O Programa Escola Aberta aparece como possibilidade de transformação da realidade nas comunidades em que está inserido, e a valorização de suas ações em áreas de vulnerabilidade social deve ser privilegiada. Contudo, o direcionamento político a que se destina deve estar estreitamente adequado aos padrões reais diagnosticados em estudos prévios, considerando a especificidade local e os anseios e necessidades das comunidades.

Recebido em: 25/04/2012

Aprovado em: 20/06/2012

---

<sup>6</sup> Considero como terceiro setor organizações sem fins lucrativos, de iniciativa privada, com origem na sociedade civil. O terceiro setor apropria-se em ações envolvendo tanto o estado quanto o mercado. Até o último levantamento, realizado no ano de 2005, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia identificado 601.611 entidades privadas dessa natureza atuantes no Brasil (IBGE, 2005).

## Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *Intermeio*, UFMS, v. 16, n. 32, p. 157-171, jul./dez. 2010.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-138, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução/CD/FNDE/N.º 052, de 25 de outubro de 2004*. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília: FNDE, 2004.

CASSASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora. 1996. 288 p.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Campinas, SP: [s.n.], 1999. 222 p.

GADOTTI, Moacir. *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Sion, Suisse: Institut International des Droits De l'enfant, 2005. p. 1-11.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas Educacionais Contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010.

GARCIA, Valeria Aroeira. *A educação não-formal como acontecimento*. 2009. 468 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal: Um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 511-526, out./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação Não-Formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Candido Alberto. *Abrindo espaços: múltiplos olhares*. Brasília: UNESCO/ Fundação Vale, 2008. 224 p.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. 280 p. (Série Ideias, n. 32).

HADDAD, Sérgio. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. 214 p.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação. Direito Universal ou Mercado em expansão. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 3, p. 67-77, jul./set. 2004.

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. 2 ed. São Paulo: Globo, 1977.

HOOPERS, Win. *Non-Formal Education and basic education reform: a conceptual review*. Paris: International Institute for Educational Planning/ UNESCO, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – 2005*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2004. 108 p.

PENN, Helen. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 7-24, 2002.

SIQUEIRA, Angela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

UNESCO. *Educação Para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: UNESCO/ CONSED/ Ação Educativa, 2001. 70 p.

\_\_\_\_\_. Non-Formal Education. In: \_\_\_\_\_. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO, 2006. Chapter 12.

\_\_\_\_\_. *Abrindo espaços: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. Brasília: UNESCO/ Fundação Vale, 2008a. 93 p. (Série Saber e Fazer, 3).

\_\_\_\_\_. *Educación para Todos em 2015. ¿Alcanzaremos la Meta?* Paris: UNESCO, 2008b. (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo).



## Resenhas





# O desafio educacional, de Florestan Fernandes

*Antônio Luís Risso<sup>1</sup>  
Sandra Regina Gomes<sup>2</sup>  
Carlos Bauer<sup>3</sup>*

## Resumo

A obra de Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro (1920-1995), é bastante vasta. Sua produção intelectual compreende mais de 50 títulos, abrangendo temas culturais, políticos, sociais, entre os quais figuram obras como “A organização social dos tupinambás”, “A integração do negro na sociedade de classes”, “Sociedade de classes e subdesenvolvimento”, “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”, “Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos” e “A revolução burguesa no Brasil”. Contemplando também temas educacionais, podemos encontrar, além de “O desafio educacional”, “A universidade brasileira: reforma ou revolução”, “A questão da USP” e “Educação e sociedade no Brasil”. O presente artigo preocupa-se em refletir sobre a importância histórica de “O desafio educacional”, editado pela Cortez e Editores Associados, em 1989, na construção da práxis contra-hegemônica na educação brasileira.

Palavras-chaves: Florestan Fernandes; desafio educacional; contra-hegemonia; história da educação.

## Abstract

The work of Florestan Fernandes, a Brazilian sociologist, (1920 - 1995), is quite broad. His intellectual output comprises more than fifty titles, including cultural issues, political, social, which include works such as The social organization of Tupinambás, The Integration of Blacks in a Class Society, Class Society and Underdevelopment, Dependent Capitalism and Social Classes in America, In pursuit of Socialism - last writings e other texts- and The

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão Educacional. Assessor pedagógico do Colégio de Aplicação Pio XII, unidade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: [risso@puc-campinas.edu.br](mailto:risso@puc-campinas.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). E-mail: [sanregsanreg@uol.com.br](mailto:sanregsanreg@uol.com.br)

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE). E-mail: [carlosbauer@uninove.br](mailto:carlosbauer@uninove.br)

Bourgeois Revolution in Brazil. Contemplating also educational themes, we find, in addition to The Educational Challenge, Brazilian university: reform or revolution, The question of USP and Education and Society in Brazil. This article is concerned with reflecting on the historical importance of The educational challenge, edited by Cortez e Associate Editors, in 1989, the construction of counter-hegemonic praxis in Brazilian education.

Keywords: Florestan Fernandes; educational challenge; counter-hegemony; history of education.

## Resumen

El trabajo de Florestan Fernandes, sociólogo brasileño (1920 - 1995), es muy amplio. Su producción intelectual comprende más de cincuenta títulos, incluidas las cuestiones culturales, políticas e sociales, entre los cuales son obras como La organización social de Tupinambás, La integración de los negros en una sociedad de clases, La sociedad de clases y el subdesarrollo, El capitalismo dependiente y las clases sociales en América Latina, En busca del socialismo - los últimos escritos y otros textos- y la Revolución burguesa en Brasil. También incluye los temas educativos, e podemos encontrar, además del Desafío educacional, La universidad brasileña: reforma o revolución, La cuestión de la USP y Educación y Sociedad en Brasil. En este artículo se refiere a la reflexión sobre la importancia histórica de El desafío educacional, editado por Cortés y Editores Asociados, en 1989, en la construcción de la praxis contra-hegemónica en la educación brasileña.

Palabras clave: Florestan Fernandes; el desafío de la educación; lucha contra la hegemonía; historia de la educación.

## Introdução

*O objetivo último da educação escolarizada não está em 'fazer a cabeça do estudante'. Mas em inventar e reinventar a civilização sem barbárie.*  
(Florestan Fernandes)

A obra de Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, (1920-1995), é bastante vasta. Sua produção intelectual compreende mais de 50 títulos, abrangendo temas culturais, políticos, sociais, entre os quais figuram obras como: “A organização social dos tupinambás”, “A integração do negro na sociedade de classes”, “Sociedade de classes e subdesenvolvimento”, “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”, “Em busca do socialismo – últimos escritos & outros textos” e “A revolução burguesa

no Brasil”. Contemplando também temas educacionais, podemos encontrar, além de “O desafio educacional”, “A universidade brasileira: reforma ou revolução”, “A questão da USP” e “Educação e sociedade no Brasil”.

O presente texto centra-se sobre “O desafio educacional”, editado pela Cortez & Editores Associados, publicado nos idos da década de 1980. Compõe-se de duas partes, em textos que paulatinamente dão uma biografia de seu autor. A primeira delas aborda “a crise do ensino: contrastes do crescimento sem democracia”; a segunda, “o professor e a transformação do concreto”. O livro, segundo o próprio autor, reúne artigos em que a mensagem aparece como proposta de esclarecimento de processos interrompidos de mudança educacional, em que:

[...] o mais importante não é a opinião do autor, mas o contexto histórico, os problemas e dilemas educacionais, as contradições pedagógicas de uma sociedade capitalista periférica tencionada por processos históricos que requerem o socialismo (p. 9).

Enfim, “[...] da educação como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (p. 10).

## **O desafio educacional**

Dada à peculiaridade da obra – textos avulsos publicados até 1989 –, optamos por apresentar os principais eixos temáticos que, em nosso julgamento, são norteadores do debate educacional ali apresentado: a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da Constituição de 1988, a universidade e o debate sobre a educação pública no contexto de luta dos anos da década de 1980.

Já no prefácio do livro, o autor revela sua condição de não especialista da educação, mas sempre tendo o tema como parte de suas cogitações intelectuais e sua participação no processo de transformação da universidade brasileira, desde 1960 – instituição que surgiria no Brasil “[...] quando a América espanhola já promovia célebres reformas da universidade” (p. 9).

O autor considera que a Constituição de 1988 apresenta deficiências na parte relativa à educação, por meio de textos e entrevistas, nos quais recompõe um cenário que se estende de 1930 a 1989 – portanto, desde a 2ª República até a Nova República. Lembra o papel dos pioneiros da Educação Nova em meio à revolução que se processava, de cima para baixo, e que se expressaria na vitória da Aliança Liberal, no Estado Novo, no desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e no governo Goulart. Os pioneiros defendiam um ensino laico, livre, descentralizado e submetido a normas gerais de caráter nacional e a democratização da educação, embora sendo mais um “[...] desnivelamento de privilégios educacionais que uma consolidação progressiva da distribuição das igualdades educacionais e do livre acesso a todos os graus e níveis do ensino” (p. 30). “Pensavam ser viável uma revolução burguesa na área da educação, ilusão que muitos tiveram e ainda hoje muitos de nós cultivam” (p. 127). Para Florestan Fernandes, esse ideário reaparece em 1960, no debate sobre as reformas de base, em especial sobre a reforma universitária.

Avalia, assim, que a chamada Constituição Cidadã teve avanços ao desvendar um bom sistema de referências, mas manteve a privatização do público (conceito difundido por Anísio Teixeira); não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa e tecnologia, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica “que permitisse falar em ‘extensão’ e em tarefas práticas na crítica social”; permitiu um vasto campo à dissipação de recursos públicos pela iniciativa privada leiga e confessional; endossou a continuidade das decisões no tope governamental dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino; conteve a democratização interna nas escolas e nos centros de pesquisa e, enfim, deixou de lado o que representa a produção original para a emancipação de uma nação capitalista dependente.

Convém lembrar que, como “O desafio educacional” é uma obra de 1989, seus artigos se antecipam em aproximadamente sete anos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

O autor defende a conversão do Conselho Federal de Educação em conselho de professores e de outros representantes das entidades de ensino; a criação de um Conselho de Desenvolvimento Nacional do Ensino para dinamizar o Plano Nacional de Educação, reciclado a cada dois anos por

entidades capacitadas com formas e conteúdos definidos a partir de baixo – órgão técnico de planejamento democrático da educação escolarizada; a inserção do trabalho produtivo em todos os níveis da educação escolar como fator de socialização humana (trabalho produtivo entendido como fator de socialização crítica libertária, igualitária e democrática do ser humano – numa concepção pedagógica socialista); definição “do que” e “como” aproveitar – em cada nível de ensino – as potencialidades pedagógicas do trabalho produtivo, evitando que a mudança consolide e amplie a servidão da escola à dominação de classe da burguesia e ao predomínio da ideologia capitalista no ensino como elemento dinâmico de reprodução da ordem existente.

Na perspectiva de conceber uma revolução educacional, propõe que o ensino assuma um sentido descolonizador e emancipador da pessoa do educando, do corpo de estudantes e professores, e combata a opressão dos “de baixo” e dos estudantes, dentro da escola para a autonomia cultural e pedagógica destes, do professor, da escola e do país.

Retomando princípios dos pioneiros da Educação Nova – à frente dos quais figuravam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo –, Florestan Fernandes lembra pontos essenciais do ideário dos escolanovistas para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases, que considera ainda atuais e modernos, combinando várias antíteses:

Estado democrático e fim da educação como privilégio; federação e descentralização com unidade do sistema educacional federal e nacional; liberdade de ensino como liberdade do professor; educação das massas dos cidadãos em uma República democrática e educação do príncipe em uma Monarquia; laicidade em contraposição à hegemonia ideológica confessional no ensino público; gratuidade do ensino público e democratização da educação escolarizada (e, por conseguinte quebra do monopólio da cultura pelas elites das classes privilegiadas) (p. 28).

E acrescenta:

Ao ler o *Manifesto dos educadores*, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa

de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada (p. 161).

Dessa forma:

As diretrizes visam a coordenar o desenvolvimento educacional e cultural acelerado, através de escolas e centros de pesquisa científica e técnica que funcionem com o máximo de liberdade e sem cerceamento da imaginação da capacidade inventiva (p. 41).

Na qualidade de membro do Congresso Nacional Constituinte, Florestan Fernandes, como intelectual, projetava uma perspectiva para educação brasileira articulada com a consciência das potencialidades econômicas do país. Suas manifestações naquele foro político também se fundamentaram em dados quantitativos, que denunciaram o desequilíbrio entre os vários níveis da educação, com forte tendência à elitização (Apêndices). Assim, conclui que:

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração da riqueza, de poder e de dominação. Essa a função do nosso sistema tal qual (p. 126-127).

Assumindo essa posição, Florestan Fernandes parece não ver a educação como reprodução da sociedade:

O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o

trabalhador através de seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de auto-emancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexo através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista (p. 150).

Entretanto não coloca a educação como elemento redentor e responsável por uma revolução socialista, pois:

[...] o socialismo, *como um sistema pedagógico*, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária [...]. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (p. 151. grifo nosso).

Embora não seja tema da obra, talvez caiba aqui discutir a questão da educação – seu estatuto e lugar efetivos, que nos acomodamos a assentir que seja o da escola. Entretanto, é preciso considerar que a ação educativa – como socialização política do trabalhador – está presente em outras instâncias e instituições (de modo explícito ou latente), entre os quais figurariam, primeiramente, o partido político e, depois, o sindicato operário desde que com caráter libertário e socialista (p. 152). Florestan Fernandes lembra que “apesar das transformações da estrutura da sociedade capitalista atual” (assumindo a voz dos “principais analistas da situação contemporânea” embora sem citá-los):

O neocapitalismo possui contradições que só podem ser resolvidas através de uma revolução socialista, *que poderá não ser especificamente proletária*. A importância relativa do proletariado pode diminuir, mas surgem outros tipos de trabalhadores, inclusive trabalhadores intelectuais, que acabam sendo as forças reais do movimento revolucionário, como, por exemplo, aconteceu na França de 1968. Portanto, o problema da revolução socialista não é um problema que se esgote com a capacidade que o capitalismo tem de absorver o proletariado nativo e de

submetê-lo a padrões mais ou menos conformistas de adaptação à ordem (p. 152. grifo nosso).

Outro tema que ocupa bom espaço da obra é o da universidade e, por extensão, do professor. Aponta o surgimento da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola Livre de Sociologia e Política, cuja concepção intencionava a produzir quadros para suas elites culturais como elementos “de dominação ideológica, administrativa e política” necessários à modernização da sociedade brasileira.

Parte do pressuposto de que a universidade está em crise no mundo e que, no capitalismo monopolista, perde o monopólio e reduz os papéis criativos do universitário que se torna “especialista” e “profissional”, com consequente fuga para o radicalismo abstrato.

Para o autor, nos países da transição para o socialismo, a universidade é concebida como instrumento de superação do atraso cultural e de competição com as potências capitalistas hegemônicas, com saltos quantitativos e qualitativos (p. 83) e também com viés utilitário que a desviou de seus fins cruciais.

Defende que, aqui, a expansão comprometeu a descolonização viável antes com pequenos números de universitários. Em meio repressivo, perdeu a autocrítica e incentiva a indiferença e a fixação no exterior.

Adere à internacionalização, deslocando para o plano ideal e abstrato a confrontação crítica com a sociedade, perdendo densidade e substância como se a história a partir de dentro fosse extemporânea e marginal (p. 82-85).

Partindo do episódio de 1969 na USP, em que se projetou uma lista dos improdutivos, questiona alguns modelos – “a universidade gerontológica e do despotismo docente”, a universidade para o desenvolvimento, ancila da indústria e dos interesses empresariais – e defende que as respostas da universidade às mudanças econômica, cultural e política devem conter múltiplas polarizações, inclusive os interesses e as necessidades dos de baixo, portanto uma universidade plurifuncional e crítica, “[...] voltada para



si mesma, mas, também, para fora, para toda a sociedade civil e sua revolução democrática” (p. 88).

Atento ao significado da avaliação, na instituição universitária, entendendo essa instituição como fator de revolução histórica dos critérios axiológicos de compreensão do mundo e de sua transformação, analisa as implicações da avaliação interna quantitativa e qualitativa (implicando os pares docentes, estudantes, funcionários e órgãos especiais externos) e da avaliação externa que, “[...] numa sociedade de classes, tida como envolvendo grandes massas heterogêneas e em conflito” é muito complexa (p. 89).

Um terceiro importante tema da obra retrata os cenários trabalhistas da categoria dos professores do sistema público do estado de São Paulo. Esse tema está vinculado ao debate da exclusividade das verbas públicas para o financiamento da educação pública:

[...] sob a ditadura militar (e a partir de antes, por efeito da LDB aprovada em 1962), encetou-se uma política que incentivava a obsolescência e o declínio dos sistemas públicos de ensino. Agora, trata-se de inviabilizar o processo inverso. Além disso, dada a carência de escolas, em todos os níveis e graus, a necessidade de implantar aos poucos um ensino de qualidade e de tempo integral (p. 45).

Mas a qualidade do ensino esbarraria no tratamento pragmático (p. 59) dado por governos a questões salariais, a organismos como a FAPESP, a CAPES, a FINEP e o CNPq e às universidades públicas, cujos cursos registravam na época decréscimos.

O livro ainda apresenta considerações sobre a politécnica na educação, defendendo ser a “escola única” uma mistificação ideológica. Entretanto propõe para a formação e desenvolvimento da personalidade: professores companheiros (não mentores / mestres autoritários a serviço da reprodução da ordem existente); jornada educacional prolongada para o dia todo; trabalho produtivo (não trabalho simulado); enfim, uso das mãos, do corpo, da inteligência para produzir de modo real.

Por último, ainda tratando da Assembleia Nacional Constituinte, o autor afirma que esta “[...] não podia tomar uma atitude leviana, equívoca,

fugidia” (p. 127). A Subcomissão e a Comissão que trataram da educação sucumbiram ao peso dessas tarefas – garantir a todos igualdade efetiva das oportunidades educacionais; orientar a formalização de valores não incorporados do exterior com a difusão das instituições escolares; assumir o caminho de nossa autoemancipação pedagógica em escala nacional.

A condição de sociólogo e de representante eleito – seja na Assembleia ou na Câmara Federal – assegura ao autor uma visão ampla do cenário político e das condições necessárias de realização de uma educação socialista, evitando ilusões, de um lado, e não incorrendo em ceticismo, de outro, projetando duas regras imperativas:

Acabar com a exclusão do oprimido e varrer de seu corpo e de sua cabeça a aprendizagem que o socialize para ser um cidadão de segunda ou terceira categoria (ou um ser privado da consciência e da prática da cidadania); fazer da integração à escola o centro de uma liberação crítica e total, que incentive a descoberta do *eu* e do *nós coletivo* do futuro trabalhador, como integrante de sua classe social (p. 263).

E combinando igualdade com liberdade “para que o destituído adquira uma concepção ética do mundo e aprenda que está a seu alcance fugir às regras do jogo, tornar-se socialista e agente histórico da transformação da sociedade” (p. 263).

## Considerações finais

A atualidade das questões levantadas por Florestan Fernandes nos remete a refletir sobre nosso papel na busca de uma pedagogia original inspirada em nossa realidade, não cedendo à importação de pacotes e modelos externos, característicos da história de nossa educação tão fadada aos modismos e estrangeirismos!

Para nós, que atuamos na esfera educacional, sedentos de compreender a construção da história da educação brasileira sob o prisma de uma perspectiva contra-hegemônica e radicalmente transformadora da realidade social, essa obra, coletânea de escritos de uma práxis do intelectual

militante, é de imprescindível valor. Por meio desse livro, encontramos um interlocutor e porta-voz de segmentos sociais que, na experiência histórica, permaneceram sob o jugo da opressão. Embora não se colocando na condição de educador, anuncia uma nova pedagogia, em alusão a Paulo Freire; não uma pedagogia dos oprimidos, mas a da desopressão, da liberação dos oprimidos; enaltece a cultura cívica; defende a escola pública e a categoria docente em sua atuação política.

Assim, ao retomarmos essa obra, também estamos tendo a oportunidade de reconhecer o formidável legado político e intelectual de Florestan Fernandes e localizá-lo entre os autores que são indispensáveis a todos aqueles que procuram compor as fileiras do projeto contra-hegemônico na sociedade brasileira. Seus escritos nessa obra, como em tantas outras, não se restringe ao universo educacional, mas estão fundados num amplo escopo teórico, referências político-sociais e perspectivas de ações dos trabalhadores que permitem formular uma gama de análises essenciais aos que têm como compromisso a compreensão e a transformação revolucionária da realidade brasileira.

Florestan Fernandes traz em seus escritos as armas da crítica que possam desvelar e ousar o rompimento com o encadeamento do mundo burguês e o seu reificante projeto social, radicalmente contra a ordem, pois, no dizer de Miriam Limoeiro Cardoso (1987, p. 248):

A transformação revolucionária da sociedade burguesa não pode prescindir de uma avaliação correta da dominação burguesa, abrangendo tanto as formas estabelecidas quanto os conflitos criados pela exploração e pelo controle do trabalho por parte do capital. Ao dirigir o pensamento e a pesquisa para tais questões cruciais de uma dada organização/transformação em curso, a busca é a de um conhecimento para ser aplicado na construção prática da transformação da realidade. É a busca da produção de um conhecimento necessário a essa transformação. Essa lição Florestan nos dá.

Sim, essa lição Florestan Fernandes nos dá e dela jamais poderíamos abrir mão!

Recebido em 25/04/2012

Aprovado em 05/06/2012

## Referências

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a revolução burguesa no Brasil. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.



## **Educação dos Sentidos**



## Meninos-sombra: foto-fantasmagorias

*Renata Sieiro Fernandes<sup>1</sup>*

Era tarde.

O dia estava quente e os meninos e meninas foram juntos brincar.

Era Pedro, Lídia, Victor. Era Vinícius, Jasmim, Amanda. Era Miguel, Elisa, Fernando. Era Luísa, Daniel, Henrique. Era Lina, Théo, Heitor. Era Kiel, João, Gabriel. E outros tantos.

Um deles percebeu uma mancha escura que o seguia se arrastando comprida pelo chão, grudada em seus pés.

Na contraluz, era sombra projetada.

Caverna de Platão.

Projetados pela luz do fogo, silhuetas e perfis escuros.

Fantasmagorias.

Ficando assustado, o menino tentou fugir daquela mancha.

Correu o quanto podia, mas não adiantava; não conseguia escapar. A mancha continuava sempre atrás ou ao seu lado.

Outros meninos e meninas vieram acudir, ver o que acontecia.

A mancha repetia os gestos que todos faziam. Se corriam, corria, se paravam, parava a mancha cansada. Gestos copiados, movimentos iguais.

Fantasma(a)gorias.

Agora.

Surpresos, os meninos e meninas se entusiasmaram.

“Eletricidade ligada no dia”, o medo daquele um se tornou iluminado holofote para o lençol estendido no varal e para as marionetes de papel que contavam historietas dos meninos e das meninas. Ele começou a gostar das sombras.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus Americana/SP*. E-mail: rsieirof@hotmail.com

Assombramentos. Revelações.

Brincaram de ser muitas coisas e a sombra cúmplice reforçava as ilusões.

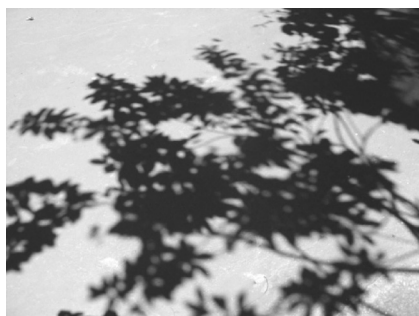
Se transformaram em torres, castelos, príncipes e princesas, bichos, objetos, corpos partidos, abstrações, ângulos, curvas, folhagens, luzes e sombras.



**Miguel**



**Lídia**



**Luisa**



**Henrique**



**Pedro**



**Daniel**





**Pedro**



**Heitor**



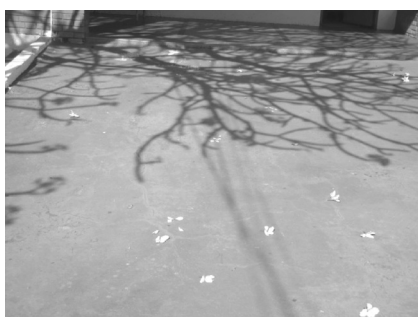
**Kiel**



**Daniel**



**Fernanda**



**Lídia**

Os meninos e meninas brincaram a tarde inteira com as manchas, sombras, com suas fantasmagorias.

À noite, perceberam que elas tinham desaparecido, sumido, ido embora. Procuraram-nas por toda parte e não as encontraram.

E voltaram um tanto tristes e um tanto contentes cada qual para sua casa. Não se sentiram sós ou abandonados. Intrigados.

E, com espanto e felicidade, perceberam, ao chegar em casa, “na rota das viagens no escuro”, acender o abajur do quarto e reencontrar o brinquedo novamente ali, atrás e ao lado, com eles!<sup>2</sup>

Recebido em: 20/03/2012

Aprovado em: 22/05/2012

---

<sup>2</sup> No ano de 2006, como professora de 3ª série/4º ano de um grupo de 24 alunos entre 8 e 9 anos de idade, desenvolvemos um projeto de trabalho denominado “Projeções”, e, a partir do desenvolvimento do conceito de projeção como algo que se lança no tempo e no espaço, nos detivemos na pesquisa, estudo e desenvolvimento do assunto e de atividades que envolvessem projeções de sombras e projeções coloridas – entre outros tipos de projeções: na terra, no ar, no mar, no cinema, na literatura etc. As fotos que fazem parte desta história são algumas das produções feitas por esses alunos. Todo o conjunto das fotos infantis mostra olhares de crianças que buscam relações entre luzes e sombras em seu cotidiano e que dele fazem recortes e selecionam cenas para serem registradas de formas inusitadas, poéticas e sensíveis. Provocam-nos a reconhecer nelas o que estamos habituados e a surpreender pelos recortes escolhidos que, muitas vezes, não permitem identificar suas fontes originais.

# Poemas

*Severino Antônio<sup>1</sup>*

## **A galinha e a filosofia**

a porta está aberta  
com o ar e o azul da tarde.  
uma galinha bota ovo  
nos livros de filosofia,  
sem o menor cuidado  
com as margens da razão,  
a linguagem, a questão do método.

desequilibradamente espia  
para um lado, para outro.  
entorta e desentorta  
as asas e a cabeça,  
sem qualquer inquietude  
com a morte, o vir-a-ser, o cosmos,  
nem com a ética ou a estética.

de repente, faz alarde  
do seu peculiar espanto  
e salta para a claridade  
do chão que nunca tem nome,  
riscado de esquecimentos,  
em dispersa geometria,  
sem liberdade, nem história.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: severinoantonioeduc@uol.com.br

## Uma flauta

uma flauta de 35.000 anos  
feita com ossos de pássaros  
acaba de ser descoberta  
perto de onde encontraram  
uma estatueta grávida,  
quase da mesma idade.

sabemos que havia desenhos  
nas cavernas e céus noturnos,  
que contavam os acontecidos  
e o que podia acontecer.

restam algumas raízes  
das palavras primeiras  
feitas para domar as coisas  
de fora e de dentro da pele.

mas nada sabemos das mãos,  
nada sabemos das bocas  
nem dos sons soprados:  
se imitavam as vozes,  
as aves, o vento na folhagem,  
o escorrer da areia  
ou a água de passagem.

nada sabemos da flauta,  
se era tocada no escuro  
com a circulação de estrelas,  
ou debaixo da aurora  
na luz aberta aos saltos,  
se antes ou depois

das caçadas, dos combates,  
ou com os corpos trêmulos  
das horas de acasalar-se,  
talvez no espanto  
dos nascimentos, das mortes.

juntados os pedaços,  
a flauta ainda toca.  
a música dos milênios  
passa de lábio em lábio.

## Ritual de criação

I - desde cedo ele retoma  
os gestos de ritual,  
os movimentos circulares:  
com uma cuia na mão  
tenta recolher no ar  
algumas cenas do dia  
que passa rápido demais  
e se dissolve no vazio.

mas o fundo está furado  
e as imagens já escorrem  
por debaixo das portas  
ao redor de todo o pátio,  
fechadas sem chave à vista.

altas paredes tampam  
a passagem ao outro lugar  
onde nomes criam coisas  
que vêm dançar depois  
no céu, como no chão.

II - sempre ilhado de ausências,  
continua o chamado  
das vozes que se foram  
e das que ainda nem ressoam.  
só alguns ecos retornam  
o canto com a música.  
a respiração medida  
parece que vai quebrar.

mesmo sob o cerco e a sede,  
não desiste do destino:  
com os braços em roda  
e as formas do encanto,  
prossegue o sacro ofício  
até um tanto da noite.

III - amanhã recomeça  
o seu trabalho de sonho.  
com vontade de abraçar  
cada uma criatura,  
reinicia seu desígnio,  
o cuidado, para que as vidas  
não caiam fora do eixo  
e nem sumam sem sentido.

por conta da sua lida  
que vem da manhã primeira,  
ninguém nunca se espanta  
que o mundo não acabe,  
nem lá dentro, nem cá fora,  
mesmo com os muros e os choques,  
mais as lacunas e as fraturas.

IV - Gaia,  
criador de cosmogonias  
em um fundo de quintal,

- Giolo,  
que abria os silêncios  
como caixa de brinquedos,

- João Jordão,  
das serpentes em mandalas  
sem começo nem fim,

- Olímpia,  
a passarinha,  
quase pousada no chão,

- Olívia,  
a que cantava  
para acender as coisas,

- Clarice,  
a que dançava de lado,  
metade com o invisível,

-Nélico,  
que fazia circular  
os relógios e as águas,

- Quixote e Alonso,  
nômades de osso e sonho  
na terra sem ventura,

- Míchkin,  
príncipe sem reinos,  
aquele de tanta ternura,

- Friedrich,  
um e outro, quase calados  
nas suas torres de exílio,

- Vincent,  
em meio aos vórtices  
das sementes solares,

- Antonin,  
a martelar as fendas  
entre a carne e o espírito,

- Afonso e Policarpo,  
que reuniam palavras  
para transformar os dias,

- Arthur,  
com os fios azuis e o manto  
de enredar o sagrado,

onde estiverem, escutem:  
os amores se arrastam  
entre as formas imperfeitas,  
cedo ou tarde se constelam.

seus corpos fazem pontes  
entre a história e a poesia.

os sinais que recordam  
a irmandade das coisas  
permanecem pela Terra  
e na rota das estrelas.

Recebido em: 14/03/2012

Aprovado em: 27/05/2012



## Sobre a Revista

### Foco e escopo

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada pelo 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. Está indexada às seguintes bases de dados: Sumários de Revistas Brasileiras, Livre!/Portal do Conhecimento CNEN, IBICT, Public Knowledge Project, BASE/Bielefeld, Google Acadêmico, IndexCopernicus, Academic Keys, New Jour/Georgetown University e Scirus/Elsevier.



## Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e novembro –, que vem se mantendo pontual, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, esse último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Recebem-se trabalhos que sejam originais e resultados de pesquisas, que cumpram com os procedimentos éticos cabíveis e que estejam adequados às condições de publicação, linha editorial e demais normas de publicação, descritas nas orientações para os autores.

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.

### Crerios de avaliaão para aceitaão dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol ou em português, sero 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 apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso, sendo devolvido ao autor/autores.

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 (1) 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 online, conforme instruções em “Procedimentos para submissões online”.

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 60.000 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 nesta 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;
- 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 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 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 itálico 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 de 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) – Facultad de Teología, 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/1196/11965.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. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010442302003000200036&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010442302003000200036&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2003.

## 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 nº 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 nº 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.

## 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)