

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

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

Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009
ISSN 1518-7039 – CDU - 37

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

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do UNISAL - Americana - CRB-8/2606

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 1 (1999)-

Ano XI, nº 21 (2º Semestre de 2009).

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:

- Terezinha Aparecida Galassi Antonio – bibliotecária e coordenadora das bibliotecas da UNISAL, unidade de Americana – *E-mail:* terezinha.antonio@am.unisal.br
- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino – bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora da UNISAL, unidade de Americana – *E-mail:* maria.nicolino@am.unisal.br

Notas do editor

Missão

A Revista de Ciências da Educação publica trabalhos originais que estejam adequados à linha editorial delimitada pela Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal. Ela pretende se constituir como um veículo que facilite a mediação dialógica entre pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, escolares e não escolares, com vistas a qualificar tanto a produção científica quanto a práxis na área da educação.

Responsabilidade de conteúdo

Os textos são de inteira responsabilidade dos autores que os subscrevem. O conteúdo dos artigos não representa, total ou parcialmente, a opinião e as convicções dos integrantes do Conselho Editorial.

Versão eletrônica

Nos últimos dois anos, a Revista de Ciências da Educação passou por um processo de reformulação (cf.: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>). Na tentativa de facilitar ao máximo o acesso dos leitores, construímos também a versão eletrônica deste nosso periódico com a utilização do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, por meio do programa *Open Journal Systems* (OJS). A versão eletrônica pode ser acessada no seguinte endereço: <<http://200.206.4.13/ojs/index.php/rce/index>>.

Normas ortográficas

Esta obra segue as novas normas ortográficas da língua portuguesa. No entanto os termos Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária, por opção dos editores, foram mantidos com a grafia anterior ao novo acordo ortográfico. Além disso, eles foram grafados, juntamente com o termo Educação Salesiana, em letras maiúsculas porque indicam temas e linhas de pesquisa recorrentes no Programa de Pós-graduação do UNISAL.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: *Pe. Marco Biaggi*

Reitor: *Prof. Dr. Pe. Orivaldo Voltolini*

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

Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária: *Regina Vazquez Del Rio Jantke*

Secretário Geral: *Alexandre Magno Santos*

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 Ap. Félix do Amaral e Silva - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes - UNISAL/Americana-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 - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antônio Groppo - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento - 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 - UFSM/Santa Maria-RS - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa - PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/Maringá - PR - Brasil
- Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki - UFMA/Corumbá-MS - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Univesidad Salesiana - Argentina
- Prof. Dr. Antonio F. Rial Sanchez - Universidad de Santiago de Compostela - España
- Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez - Universidad Pontificia de Salamanca - España

Editor Responsável: *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins* (atividade desempenhada desde a edição nº 16)

Organizada por: *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler*

Revisor de inglês: *Wellington da Silva Oliveira*

Revisor de português: *Paulo César Borgi Franco*

Projeto Gráfico da Capa: *Camila Martinelli Rocha*

Diagramação: *Solange Rigamont*

Publicação: *Editora Setembro - Linha editorial: Revistas Científicas*

Sumário

Contents

Apresentação - *Presentation*

- Marcos Francisco Martins (UNISAL) 13

I – Dossiê - Violência e Educação - *Issues: Education and Violence*

Apresentação do Dossiê - *Presentation Issues*

- Sônia Maria Ferreira Koehler (UNISAL) 19

1. **Uma reflexão sobre a violência simbólica e a sua expressão na trajetória educacional de mulheres em idade avançada - *A reflection on the symbolic violence and its expression in career education of women in advanced age***
 - Mirian Teresa de Sá Leitão Martins (UERJ) 23
2. **Família e escola: educação para a verdade contra a violência - *Family and school: education for the truth against violence***
 - Sirlene de Lima Corrêa Cristóvão (Universidade do Porto/Portugal) ... 39
3. **Literatura militar em tempos de guerra na região Sul do Brasil, nas décadas de 1930-1940: uma aproximação – desvendando propósitos educativos em publicações de Aurélio da Silva Py e Antonio de Lara Ribas - *Military literature in times of war in Southern Brazil, in the decades from the 1930s-1940s: an approach – uncovering educational purposes in books from Aurélio da Silva Py and Antonio de Lara Ribas***
 - Neide Almeida Fiori (UFSC) 55
4. **O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer - *The vicious circle of violence in schools: what teachers should not do***
 - Suely Soares Ferreira (UCB) e Candido Alberto Gomes (UCB) 77

5. **Clima escolar: caracterização das incivildades e o *bullying* nas escolas de Lorena/SP** - *School environment: characterization of incivilities and bullying in elementary schools in Lorena/SP*
 - Tatiane Grazielle Domingues Áquila (UNISAL) e Sônia Maria Ferreira Koehler (UNISAL) 107
6. **Os direitos da criança na família e na escola: um levantamento de dados** - *The child rights in the family and at school: data survey*
 - Antônia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL) 127
7. **Violência psicológica docente: a percepção dos professores sobre os conflitos na sala de aula** - *Tutor's psychological violence: the perception of the teachers about the conflicts in the classroom*
 - Priscila Leite Gonçalves (UNISAL) e Sônia Maria Ferreira Koehler (UNISAL) 143
8. **Violências nas escolas: mediação de conflitos como possibilidade na melhoria da convivência** - *Violence at school: conflict mediation as a possibility to improve interaction*
 - Ana Maria Eyng (PUC/PR) e Thais Pacievitch (PUC/PR) 163
9. **Contexto, desafios e impasses sobre o papel da escola na construção das relações de convivência** - *Contexts, challenges and disagreement on the school's role in building of coexistence relationship*
 - Alexandre de Paula Franco (UNISAL) e Fábio Camilo (UNISAL) 187

II – Educação nos 150 anos da Congregação Salesiana - *Education in 150 years of the Salesian Congregation*

1. **Entrevista - Interview**
 - A Educação Salesiana fora da escola, com o Pe. Agnaldo Soares Lima 207
2. **Entrevista - Interview**
 - A educação escolar salesiana, com Pe. José Ailton Trindade 215
3. **A institucionalização de um movimento social pela educação dos jovens: os 150 anos da Pia Sociedade de São Francisco de Sales** - *The institutionalization of a social movement for the youngsters' education: the 150 years of Pia Society of São Francisco de Sales*
 - Paulo de Tarso Gomes (UNISAL) 233

4. **O estilo salesiano no ensino superior - *Salesian style in the higher education***
 • Geraldo Caliman (UCB) 253
5. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco: formação e influências - *The Don Bosco's Preventive System: startup and influences***
 • Janaína Paulon Cabrino (UNISO) 273

III – Seção internacional - *International section*

1. **La construcción del pedagogo sociocultural y las posibilidades metodológicas para su actuación - *The construction of the sociocultural pedagogue and methodological possibilities for its action***
 • Mário Viché González (UNED/España) e Suzete Terezinha Orzechowski (UNICENTRO) 305
2. **Fijiis, una historia muy, muy real: historia de un proyecto musical en valores - *Fijiis, a very very real story: a musical comedy project in values***
 • Francisco José Álvarez García (Universidad Pontificia de Salamanca/España) 327
3. **Claves educativas del Guidismo - *Educational keys in Girl Guiding***
 • María Luisa García Rodríguez (Universidad Pontificia de Salamanca/España) e Valeria Vittoria Aurora Bosna (Universidad de los Estudios de Messina/Itália) 347
4. **El trabajo de competencias generales en el ámbito de la Educación No Formal: un caso práctico - *Work competences in the context of Non-Formal Education: a practical case***
 • Sonia Casillas Martín, Amaya Sara García Pérez, Noemí Sánchez-Carralero Carabias e Francisco José Álvarez García (Universidad Pontificia de Salamanca/España) 381

IV – Seção nacional - *National section*

1. **Juventude e voluntariado: considerações sobre o novo modelo de participação social e os jovens no Brasil - *Youth and voluntary labor: considerations on the new model of social participation of the youth in Brazil***
 • Luís Antônio Groppo (UNISAL) e Maria Jussara Zamarian (UNISAL)... 409

2. **Discursos sobre a política de segurança pública no Rio de Janeiro: estratégias de conformação ético-política para a direção da sociedade** - *Discourses about politics of public security in Rio de Janeiro: the conformation ethical and political as strategy for the direction of society*
 • Bruno Gawryszewski (UFRJ) 437
3. **Assembleia de usuários do CAPS: uma proposta de Educação Sócio-Comunitária** - *CAPS users' Assembly: a Social and Communitarian Educational proposal*
 • Denise do Amaral Camossa (UNISAL) e Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL) 465
4. **A educação social de rua é uma práxis educativa?** - *Is the street social education an educative praxis?*
 • Antonio Pereira (UFBA) 481

V – Educação dos sentidos - *Education of the senses*

1. **Assim como o vai e vem da água: crônica sobre ensaios teatrais com crianças** - *Like the coming and going of the waters: a cronic about theatrical rehearsals with children*
 • Gustavo Arantes de Souza Lima (UNICAMP) 503

VI – Errata - *Erratum*

1. **Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada** - *Compensatory public policies in Brazilian higher education: issues of fragmented citizenship*
 • Célia Regina Gonçalves (UNIMEP) 515

VII - Permutas - *Swaps* 543

Apresentação

Presentation

Este número 21 da Revista de Ciências da Educação marca um momento importante no processo de reformulação e de consolidação deste periódico na comunidade acadêmico-científica nacional, pois ele está ganhando, cada vez mais, repercussões internacionais.

A Revista alcança seu 11º ano de publicação com a periodicidade semestral, sendo que todo o processo de reformulação editorial e gráfica iniciou-se com o a edição número 16, relativo ao 1º semestre de 2007. Com a delimitação da linha editorial abarcando estudos e pesquisas sobre Educação Não-Formal, Educação Sócio-Comunitária e Educação Salesiana, este periódico consolidou-se na comunidade acadêmica brasileira como uma referência importante no que concerne à divulgação científica. E, agora, a Revista caminha a passos largos para alcançar reconhecimento no âmbito internacional aos que se dedicam às diferentes modalidades de educação não escolar, sobretudo na Espanha, um dos berços da educação social.

Entre as inovações que este número apresenta aos leitores, está o formato completamente digital. Se antes os arquivos completos da Revista encontravam-se disponibilizados em formato PDF no *site* do Programa de Mestrado em Educação (<<http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>>), hoje, além dessa facilidade de acesso, eles contam com um espaço próprio (<<http://200.206.4.13/ojs/index.php/rce/index>>), formulado a

partir do sistema *Open Journal System* (OJS), para dinamizar, expandir e melhorar o acesso ao seu conteúdo e à dinâmica de submissão de trabalhos.

Em se tratando especificamente do conteúdo do presente número, os leitores encontrarão, além das seções comumente publicadas, duas outras especiais: o “Dossiê - Violência e Educação” e a seção “Educação nos 150 anos da Congregação Salesiana”. Tratar de um tema como a violência em um periódico dedicado à educação não escolar é demais importante, visto que muitos educadores sociais convivem diariamente com essa situação em sua prática profissional e voluntária. Além disso, não deixa de ser providencial apresentar as referências históricas e teóricas da Educação Salesiana, bem como os relatos sobre sua prática nas escolas da Congregação e nas ações que ela realiza fora da instituição de ensino, seguindo seus compromissos éticos e políticos externados por Dom Bosco: “Deus nos colocou no mundo para os outros”.

Na seção internacional, encontram-se quatro artigos. Produzidos por autores da Espanha, de Portugal e da Itália, todos eles, bem afinados com a linha editorial, reportam ao leitor um pouco da realidade vivenciada na Europa pela Educação Não Formal.

Por sua vez, a seção nacional conta com quatro artigos de seis estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Distrito Federal e Bahia, o que demonstra a boa introdução e desenvolvimento da Revista de Ciências da Educação no território nacional.

Mais uma vez, foram recebidos trabalhos em uma quantidade razoável no período determinado pelo edital (de 11 de novembro de 2009 a 10 de fevereiro de 2010), todos submetidos ao sistema de avaliação por pares de parecerista. No total, foram: 26 textos, 3 artigos para a seção Educação dos Sentidos (contos e poesia) e 1 resumo. Além do material aprovado e que se encontra aqui

publicado, foram produzidas, por este editor, duas entrevistas com educadores que são referência sobre Educação Salesiana: uma sobre a educação escolar salesiana, com o Pe. José Ailton Trindade, e outra sobre a educação não escolar salesiana, com o Pe. Agnaldo Soares Lima.

Finalizado o processo de avaliação dos trabalhos recebidos, disponibiliza-se aos leitores um volumoso número de artigos, o que indica, com clareza, que uma nova alteração se faz urgente: a transformação da periodicidade da Revista de Ciências da Educação de semestral para quadrimestral, um desafio visualizado anteriormente e que terá que ser perseguido no próximo período.

Marcos Francisco Martins (UNISAL)
Editor da Revista



I - Dossiê: Violência e Educação

I - Issues: Education and Violence

Apresentação do Dossiê

Presentation Issues

O número 21 da Revista de Ciências da Educação direcionou uma de suas seções para o Dossiê - Violência e Educação.

Essa temática, sem dúvida, evidencia a missão acadêmica do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), comprometido com a produção e com a difusão de conhecimentos para a educação da juventude, conforme os fundamentos do Sistema Preventivo, aplicado por Dom Bosco, fundador da Congregação Salesiana, mantenedora dessa instituição.

Nossos esforços no atendimento à juventude se configuram também em ações consolidadas por meio do Observatório de Violências nas Escolas, que se constitui em um núcleo de estudos e pesquisas do UNISAL de São Paulo, sediado na unidade de Lorena. Desde 2005, somos parceiros da Universidade Católica de Brasília (UCB) e desenvolvemos um trabalho conjunto na forma de termo de cooperação técnica, científica e cultural, compondo a Cátedra da UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada pela UCB e aprovada pela própria UNESCO em 2008.

Hoje, podemos considerar o fenômeno da violência como um dos mais complexos temas que acompanham a realidade da existência do ser humano, pois diz respeito ao convívio. Portanto, a pertinência desta seção é, antes de tudo, ser provocativa, pois não podemos nos eximir do frequente envolvimento da população infantil e juvenil com essa realidade, que ocupa, de maneira crescente, as páginas da imprensa falada e escrita.

No enfrentamento das violências, a cultura da paz está intrinsecamente relacionada à educação, à prevenção e à aprendizagem da resolução não violenta dos conflitos. O século XXI clama por uma contracultura baseada na tolerância, na solidariedade e no compartilhamento em base cotidiana, isto é, uma cultura que respeite todos os direitos individuais.

Há sempre que se lembrar de que a compreensão desse fenômeno acompanha as mudanças através dos tempos e dos lugares. As fronteiras da violência no tempo e no espaço se tornam maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas. Estudos e pesquisas têm apontado esse tema como um dos signos do século XXI, pois envolve, em diferentes dimensões, os mais de 6 bilhões de seres humanos que, neste momento, habitam o planeta bombardeado pela crescente desigualdade social, acelerada pela sociedade de consumo, pelo advento da tecnologia, pelas guerras por dominação e de poder e/ou religião, pela falência do poder público e pela ineficiência das políticas públicas. O mundo enquanto aldeia global nos coloca em contato com a abrangência da violência que atinge todas as classes sociais, gêneros e gerações, causando insegurança, sentimento de impotência e medo.

Se acreditarmos que a realidade social é uma criação humana, e, portanto, sermos protagonistas da história, o nosso desafio será enorme. As pessoas não nascem violentas, excludentes, preconceituosas. Nós nos construímos ao longo da nossa existência. São inúmeras as faces da violência. Para tanto, passamos a utilizar o termo no plural – violências –, que se justifica por indicar as muitas e de várias ordens. Nesse sentido, ressaltamos os diferentes tipos de violências abordados nos nove artigos que compõem o Dossiê.

Os artigos apresentam oito estudos e pesquisas desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil e um de Portugal. Eles retratam questões históricas, conflitivas e excludentes étnico-culturais.

A maior parte desses estudos nos remete à importância da escola na construção de comportamentos saudáveis para o aprendizado da convivência, da necessidade do estreitamento dos laços entre família e escola e da fundamental importância do professor como educador, adulto, mediador e modelo. Os artigos indicam fatores, causas e também aspectos potencialmente favoráveis para o enfrentamento das violências e/ou da indisciplina.

E é justamente aí que a escola está legitimada em seu importante papel, ao permitir e possibilitar que façamos as pesquisas, pois é somente baseado nos estudos e na análise dos resultados que poderemos compreender causas e efeitos sobre alunos, professores, diretores, família e outros participantes da comunidade educacional. A compreensão do fenômeno e de suas peculiaridades em cada escola somente pode ser entendida a partir do envolvimento da comunidade escolar com os estudos e as pesquisas que desvelem a realidade e possibilitem as transformações. Só assim podemos indicar o desenvolvimento de projetos de prevenção e/ou intervenção, bem como pressionar as políticas públicas. No entanto, a escola precisa aceitar que os envolvidos no cotidiano escolar nem sempre conseguem perceber nitidamente as causas e as consequências e projetar ações necessárias para o enfrentamento dos problemas e para a resolução dos conflitos que são inerentes ao convívio humano.

Obviamente, não somos ingênuos em não apontar as violências da escola, as quais, ao longo do tempo, estabeleceram-se, por ordem estrutural, como próprias do exercício da profissão, por isso estão mascaradas na trama institucional, entre elas: carência na formação em serviço, carência cultural, salários que implicam no exercício de duas ou três jornadas, a não compreensão político-pedagógica do papel de educador, assim como do sentido da vida e da profissão de professor.

A educação para a paz deve ser um processo permanente, com o desenvolvimento da consciência de que os conflitos existem e podem ser trabalhados com respeito, diálogo e compromisso. Aprender a conviver implica no desenvolvimento da consciência crítica sobre sexualidade, gênero, violência doméstica, drogas, trabalho infantil e preconceitos discriminatórios, como a homofobia, a xenofobia, o religioso, contra o negro, a mulher, o índio, o presidiário, o pobre, a criança, o velho etc.

Pensar a escola como um dos instrumentos de educação para a paz é conspirar para sua real função de hoje: a humanização, isto é, reformular as relações sociais no sentido ético.

Cuidar da educação é educar para a não violência.

Cuidar da educação é educar para a paz.

Arelados ao estilo salesiano de educar, organizar este dossiê foi realmente um privilégio, pois a Revista de Ciências da Educação é, concretamente, um instrumento provocativo de difusão de conhecimento e de alarde sobre questões que necessitam de maiores cuidados!

Sônia Maria Ferreira Koehler
Organizadora do nº 21 da Revista de
Ciências da Educação e Coordenadora do
Observatório de Violências nas Escolas.

Uma reflexão sobre a violência simbólica e a sua expressão na trajetória educacional de mulheres em idade avançada

A reflection on the symbolic violence and its expression in career education of women in advanced age

Recebido: 26/01/2010

Aprovado: 16/03/2010

Mirian Teresa de Sá Leitão Martins

Psicóloga e educadora pela Universidade Gama Filho. Mestre em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é servidora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *E-mail*: mirianteresad@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho procura discutir as diversas formas de violência, especialmente aquela que ocorre no espaço escolar, isto é, a violência simbólica. Esta se fundamenta nas disposições modeladas pelas estruturas legitimadas de dominação e pode não ser notada como abuso por não deixar marcas visíveis, pois o dominado não percebe que se trata de uma relação de forças, na qual os dominantes utilizam categorias representativas que são produzidas e reproduzidas na própria sociedade. Trazendo como reflexão a expressão da violência simbólica na trajetória feminina

de idade avançada, este estudo busca analisar a naturalização da concepção de que o destino para mulheres é o âmbito doméstico (associado ao cuidado e a reprodução), e não a projeção maior no âmbito público, além de tentar entender como essa representação corrobora com a ideia de que a escolarização não seria uma das premissas para suas vidas.

Palavras-chave

Escolarização, iniquidade, mulheres, violência simbólica.

Abstract

This paper attempts to bring the principle to discuss the various forms of violence and what happens at school, focusing on what is naturalized, the symbolic violence. Symbolic violence is based on the provisions shaped by structures of domination, and legitimacy can not be perceived as abuse, not to leave visible marks, as the underdog does not realize that it is a relationship of forces, as the dominant use categories representing what is produced and reproduced in society itself. Bringing reflection as the expression of symbolic violence in the trajectory of female age, this study seeks to analyze the naturalization of the idea that women are destined to the domestic sphere (with the care and breeding) and not the most projection in public. In addition to understanding how this representation supports the idea that the school would not be one of the premises for their lives.

Keywords

Education, inequality, women, symbolic violence.

Introdução

Os conflitos humanos não são uma novidade nas sociedades. Eles ocorrem desde as organizações sociais primitivas e sempre

fizeram parte da história da humanidade. Porém, na atualidade, presenciam-se formas diferenciadas e particularizadas de violência, pois, no decorrer da trajetória do homem, o entendimento, o impacto e as motivações para a manifestação do fenômeno sofreram transformações.

Ao longo do tempo, com o surgimento da agricultura, houve a ocupação de espaços (territórios) comuns, onde o homem plantava e morava. Quando se apossou desses locais, ele passou a defendê-los ao se sentir ameaçado por outros grupos. Desse modo, os primeiros embates foram deflagrados, surgindo, com isso, a concepção de guerra, de conquista e de defesa da propriedade (COSTA, 2000, p. 283).

A existência da violência precede às sociedades urbanas, e o desenvolvimento natural da civilização e as suas formas de produção fizeram surgir modos de proteção do território, o que gerou a criação de um poder bélico defensivo. Com o aparecimento dos Estados Nacionais, acirraram-se ainda mais a defesa das fronteiras e a disputa entre as nações. Dessa forma, cada vez mais os conflitos armados foram se expandindo. A partir do desenvolvimento tecnológico da era moderna, as formas de agressão e de defesa se multiplicaram, assim como os conflitos entre os homens (COSTA, 2000, p. 284).

O valor econômico da terra e a capacidade de exploração e de produção tornaram os Estados Nacionais mais violentos, levando-os à busca ostensivamente por novos territórios e a mantê-los sob seus domínios. Com o intuito de controlar os conflitos internos, instituições/aparelhos de controle jurídico-legal se expandiram em cada sociedade, os quais se expressavam na ampliação dos aparelhos policiais e militares.

Em um sentido mais amplo, saindo apenas da concepção do fenômeno em decorrência dos conflitos intragrupais, a violência pode ser definida como: um ato físico de uma pessoa ou de um

grupo contra a integridade de outro(s) grupo(s). Ou, ainda, como uma agressão que é premeditada e sistemática (COSTA, 2000, p. 282). Ela pode ser: física – como espancamentos de vários tipos, estupros, homicídios, acidentes que ferem no trânsito, entre outros – e verbal – por exemplo, insultos, gritos e xingamentos.

Já a violência psicológica é caracterizada como a desqualificação das potencialidades de uma pessoa, dos desejos e das emoções e com a cobrança excessiva de resultados, enquanto que e a simbólica se fundamenta nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação, nas quais o dominado não se opõe ao seu opressor por não se perceber como vítima desse processo.

A análise e o entendimento do que se considera violência variam com o tempo e estão de acordo com cada cultura. Devido às condições sociais que emergiram na idade moderna, iniciou-se, nas cidades que expandiam sua urbanização, a preocupação com o fenômeno, associando-o à criminalidade urbana (SCHILLING, 2004, p. 47). Houve, naquele momento, o aumento da violência pública, assim como o do tamanho dos exércitos, da capacidade de destruição das guerras e do acirramento dos conflitos intergrupais, por causa das condições precárias dos que viviam nesses espaços. Os abusos passaram a ser percebidos como tal no momento em que causavam algum dano físico e/ou material às vítimas. Eles se tornaram comuns na vida das cidades, o que demandou ações para garantir a punição para aqueles que cometiam tais atos. O endurecimento dos mecanismos jurídico-legais e/ou policiais foi legitimado devido à violação da propriedade privada e do cidadão – instâncias tão caras aos preceitos da revolução burguesa.

As ações violentas eram cometidas, em especial, por determinados grupos, ou seja, por aqueles que estavam à margem da sociedade. O estudo dessa face da violência ocorreu, a princípio, nas ciências sociais e humanas. Foram os conflitos intergrupais o

foco das pesquisas sobre a violência nas sociedades (BAMFORTH, 1994, p. 100). A preocupação era focalizar “os grupos desviantes” e desvendar as causas de seus atos.

As diversas formas de abusos cometidos contra as minorias (mulheres, crianças, idosos, negros, entre outros) não eram motivo de preocupação até o século XX. Para que alguns atos pasassem a ser considerados como violentos, houve a necessidade de mudanças do sentido, ou seja, do que era considerado como violência. Assim, tais modificações permitiram a construção de dispositivos de enfrentamento na sociedade.

No caso específico das relações no espaço doméstico, por exemplo, é recente a representação dos atos de violência e dos abusos cometidos contra crianças e mulheres. No passado, as mesmas práticas eram vistas como formas disciplinadoras de condutas e tinham uma função educativa. No decorrer da segunda metade do século XX foi que o fenômeno passou a ser focalizado pelos estudiosos das ciências da saúde e social. A ênfase dada a essa forma particularizada de violência ocorreu devido às mudanças nas relações sociais e à presença do movimento feminista e das organizações de apoio às mulheres, que apontavam o seu caráter devastador (SCHILLING, 2004, p. 42-43).

Na saúde pública, estudos, como os de Franco-Agudelo (1992), focaram sobre os impactos da violência sobre as vidas das pessoas. Vale ressaltar também, acerca dos conflitos que ocorrem no âmbito doméstico, os estudos de Krug *et al.* (2002) e Heise (1996), que abordam especificamente os danos à saúde física e psíquica nos sujeitos que vivenciaram esses abusos.

Mais recentemente, viu-se surgir uma preocupação maior com a violência interpessoal que ocorre em diversas instituições sociais – no caso, a escolar será privilegiada no presente trabalho, assim como uma forma especial de violência, que é a simbólica e sua expressão no processo de escolarização.

1. As violências e a escola

No ambiente escolar, percebe-se a presença das diferentes violências. Debarbieux (2002, p. 70) trata sobre a crise pela qual passa a escola e tece considerações sobre as violências. Para o autor, há: a violência penal, que pode gerar penalidades ao(s) agressor(es) e é a que se refere aos crimes e aos delitos; e uma outra que está relacionada às pequenas agressões, o que ele denomina de incivildades. Estas são como pequenas infrações ou delitos e que, na escola, não são vistas como violência – nem mesmo são tratadas. Elas transmitem uma impressão de desordem no ambiente escolar e de abandono do espaço público, assim como um sentimento de impunidade no agressor.

Na atualidade, embora exista uma correlação entre violência escolar e exclusão social, houve um aumento de atos de agressão de alunos contra professores. Fato observado também por Blaya (2001). Para ela, nos últimos anos, verificou-se um aumento da violência chamada de “oposição”, isto é, aquela praticada contra instituições.

Estudos de Abramovay (2002) e Assis e Avanci (2005) identificaram as situações que não envolviam a força, mas que, mesmo não sendo consideradas como agressão corporal, eram abusos por ocasionarem ressentimentos e humilhações. Estes podem e devem ser considerados como violência psicológica. Eram casos em que havia mágoas e agressões por meio de palavras e de atitudes. Alunos relataram situações em que se sentiram humilhados e desrespeitados por alguns professores, em que eram classificados como “burros” ou indisciplinados e em que os docentes ignoravam completamente os problemas da turma. Disseram também que eram tratados mal, com agressões verbais, e expostos ao ridículo quando não entendiam a matéria ou não conseguiam responder a uma pergunta. Eram situações que os jovens consideravam como “falta de respeito” (ABRAMOVAY, 2002, p. 72-74).

De acordo com Assis e Avanci (2005), as escolas contribuem para a ocorrência de um tipo específico de violência psicológica sobre crianças e adolescentes, quando admitem a existência de relações interpessoais conflituosas entre os alunos, as quais podem ser naturalizadas e percebidas como normais no ambiente escolar.

O corpo docente, ao naturalizar essas manifestações de agressão, não as percebe como *bullying*, o qual, segundo Fante (2005, p. 22), é uma atitude intencional, agressiva e repetitiva de um ou mais alunos contra outro(s) e que causa angústia e sofrimento às vítimas. No que tange a saúde, pode ocasionar: estresse, sintomas psicológicos e psicossomáticos, depressão e até suicídio. Na vida escolar, pode gerar o desinteresse pelos estudos, déficit de aprendizagem e de concentração e, conseqüentemente, a queda de rendimento, faltas e a evasão escolar (FANTE, 2005, p. 20-25).

Já as conseqüências para os agressores são as seguintes: supervalorização da violência, levando-os ao poder e ao desenvolvimento, e a preocupação com habilidades para suas futuras investidas, resultando no distanciamento e na desadaptação aos estudos (FANTE, 2005, p. 23).

As diversas manifestações de violência no espaço escolar, não só essas citadas, geram a repetência e a evasão escolar, fatores que estão relacionados ao processo de exclusão das camadas populares da escola. Embora o acesso seja universalizado, a permanência não o é. Para Abramovay (2002, p. 72-73),

“[...] por um lado, a escola é vista com um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social [...]”

Na escola não existe uma relação homogênea entre o saber institucionalizado e as vivências dos discentes. Essas práticas favorecem manifestações de violência simbólica que se expressam na autoridade velada do saber do professor, nas avaliações e no fracasso

escolar, atingindo muito mais os alunos que pertencem as camadas com menor poder aquisitivo do que aqueles de outros segmentos. Os educandos dos estratos favorecidos economicamente estão mais familiarizados com os pressupostos educacionais por possuírem maior capital econômico e cultural, ou seja, a cultura escolar é a dos estratos com maior capital cultural, e, ao ser expandida para todos (como se supostamente não houvesse diferenças), ela alija aqueles que não estão familiarizados com seu código.

Destacam-se, nesse conjunto de conflitos, a questão da avaliação dos resultados escolares e as notas, métodos em que o sentimento de injustiça pode ser encarado como uma agressão à personalidade individual e como a possibilidade de se construir uma imagem positiva de si mesmo perante os outros. Esse tipo de conflito vem a desencadear reações que podem ser defensivas (isolamento e apatia) e ofensivas (agressão, depredação e insultos). Nesse contexto, entende-se que as relações entre educadores e educandos são marcadas por diferenças de poder, característico das relações hierarquizadas.

As relações que se estabelecem nas sociedades são amplamente marcadas por desigualdades de todas as naturezas. No processo de construção e de perpetuação dessas relações, a dominação é, muitas vezes, naturalizada e pode não ser percebida como um arbítrio, pois aqueles que estão na condição de dominados consideram a situação inevitável, por esta ser expressa na imposição legítima e dissimulada da interiorização da cultura dominante. Essas relações de poder também são consideradas como normais, por existir uma divisão na “ordem das coisas”, uma concordância entre as estruturas objetivas e cognitivas, apoiadas na oposição entre dominados e dominantes.

Essa violência naturalizada, a violência simbólica, “[...] efetiva-se aquém da consciência e da vontade” (BOURDIEU, 1999, p. 54). Além de ocorrer em várias instâncias sociais, nas escolas ela carac-

teriza-se pela imposição da cultura dominante, desqualificando a existência da diversidade cultural dos estratos populares e da possibilidade de reconhecimento de sua cultura, o que afeta a formação da identidade, a autoestima e a capacidade de projeção do futuro. Uma das expressões dessa violência ocorre sutilmente quando as camadas mais baixas têm de conviver com barreiras que não são mais a de acesso, mas as de valorização de sua cultura. Tal situação se agrava na contemporaneidade por se vivenciar uma hegemonia e valorização dos valores neoliberais. Todos devem estar aptos a competir na sociedade, como ressalta Schaller (2002, p. 150):

As relações sociais são, dessa maneira, sentidas como uma série de provas individuais: é preciso ter desempenho, ser merecedor, motivado, tanto no mercado de trabalho quanto na escola e na universidade, ao passo que recursos e oportunidades são, evidentemente, distribuídos desigualmente.

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que a desqualificação social passa a se confundir com incapacidade pessoal e ser naturalizada devido às exigências extremamente competitivas do mundo contemporâneo, aumentando, assim, a distância entre aqueles considerados aptos a competir e os que não estão por causa das desigualdades de oportunidades. Isso acirra a iniquidade entre os segmentos sociais, pois não há uma igualdade ao acesso dos bens econômicos e culturais.

Para Schilling (2004), a função da escola, na atualidade, para as camadas populares, perdeu para alguns indivíduos seu sentido. Se no passado representava a possibilidade de mobilidade social, que era possível por meio da escolarização, hoje, essa situação já não é mais percebida como uma certeza. A crença na possibilidade de ascensão social por intermédio dos estudos passou a não ser mais uma “verdade”, e essa mudança ocorreu, em especial, entre a juventude. Para complementar essa discussão, ao contrário dos jovens, para as pessoas de mais idade, a escola ainda é percebida

como uma possibilidade de resignificação de suas vidas. Muitos tentam retornar aos bancos escolares, conforme estudos da Fundação Perseu Abramo (2007), de Martins (2004), entre outros.

Porém para as mulheres dos estratos populares, as barreiras são maiores devido às dificuldades materiais e às relações sociais que ainda são pautadas pela desigualdade de oportunidades e à assimetria de gênero (desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres). Na realidade, ainda se verifica que, mesmo com os avanços da condição feminina na sociedade, e de uma perspectiva de educação para todos, perpetua-se a iniquidade quando se analisa o processo de escolarização feminino.

A sociedade brasileira historicamente se constituiu em desigualdade, e isso é traduzido em uma existência na qual se somam dificuldade para os mais pobres. Determinantes estruturais vão diferenciar os indivíduos que têm uma escolarização de qualidade, acesso ao emprego, entre outros direitos sociais. As diferenças de oportunidades determinam o privilégio de poucos e a precarização de muitos, agravando-se pelos seguintes fenômenos: violência, desemprego etc.

2. A expressão da violência simbólica na trajetória de mulheres com idade avançada

Compreende-se a desigualdade como uma forma de violência por negar a muitos o acesso aos direitos sociais. Ao problematizar mais especificamente a questão da violência simbólica no processo de escolarização de mulheres pobres com idade avançada, atêm-se em duas questões: a naturalização da invisibilidade dos que têm mais idade no espaço escolar, que pode gerar a discriminação, e a assimetria de gênero, que corrobora com o preconceito e com a desigualdade.

A iniquidade vivenciada por essas mulheres na escola não ocorre explicitamente e não é um privilégio delas, mas refere-se ao ideário presente na sociedade brasileira que valoriza extrema-

mente os jovens em detrimento dos idosos. Embora a educação para os que têm mais idade conste nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), ainda persistem dificuldades a serem vencidas para essas pessoas. São barreiras que ocorrem na relação com os colegas no espaço escolar (muitas vezes, os mais velhos na escola são vistos com certo estranhamento) e as referentes às políticas educacionais.

A metodologia utilizada também deve ser pensada, pois ela não é adaptada para esse grupo etário. O que ocorre é o uso de livros e de apostilas que privilegiam as vivências dos mais novos e não levam em conta as dificuldades inerentes ao próprio processo de envelhecimento, como a diminuição da acuidade visual e auditiva, por exemplo. Para Scortegagna e Oliveira (2008), não existe uma legislação específica para essas pessoas no âmbito educacional.

Já no que se refere especificamente às mulheres, elas têm de vivenciar e romper com a desigualdade de oportunidades no espaço público, sexismo este que é naturalizado e introjetado como próprio da sua condição feminina. As relações que elas estabelecem em várias instâncias sociais são marcadas por uma falta de igualdade de poder. Isso se deve à visão simbólica da organização social que determina os papéis desempenhados por homens e por mulheres no imaginário do indivíduo, os quais serão diferenciados em relação ao padrão cultural, aos aspectos da organização social sobre sexo e reprodução e aos aspectos da vida cotidiana (HEILBORN, 1991).

Os lugares destinados socialmente às mulheres são baseados em relações hierarquizadas, perpetuados pela existência na sociedade de uma lógica interna de dominação masculina (uma violência simbólica), na qual os lugares de destaque no âmbito público são destinados aos homens, gerando, assim, discriminações.

Para Bourdieu (1999, p. 54) “[...] são como atos de reconhecimento, de adesão verdadeira [...] a dominação exerce sobre elas um

poder hipnótico que não se dá pela força, mas pelas vias da comunicação e do conhecimento.” A violência simbólica é possível porque os dominantes utilizam categorias representativas produzidas e reproduzidas na cultura e naturalizadas. Sendo assim, o dominado (a mulher) não a percebe como uma relação de forças e sim como uma condição natural, por ser legitimada e retroalimentada pelos esquemas simbólicos, os quais são internalizados por ambos os sexos a partir da socialização na família e no seu grupo social.

Na realidade, “[...] os sistemas simbólicos devem sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestam neles em forma irreconhecível de relações de sentido” (BOURDIEU, 1999, p. 14), o que impõe uma diferenciação da feminilidade e da masculinidade, assim como do uso dos corpos e dos papéis a serem desempenhados. As categorias, ou esquemas de pensamentos, construídas a partir do ponto de vista das relações de poder androcêntrico, são aplicadas às relações de dominação em que elas estão envolvidas. Assim, incorporam esquemas de classificação próprios dos homens e aderem aos valores masculinos.

Há, de forma geral, ainda na sociedade brasileira, e com maior prevalência nas gerações de mais idade, padrões morais que legitimam a virtude no comportamento da mulher e a representação do papel feminino direcionado ao cuidado com o lar, no âmbito doméstico, como atos de reconhecimento, portanto, uma violência simbólica. Tais representações influenciam a vida de mulheres de mais idade, principalmente no caso daquelas das camadas populares, cujas dificuldades materiais se somam. E romper com esse processo é custoso. Muitas tentam voltar à escola, mas acabam desistindo por não acreditar que essa oportunidade é para elas.

Essa forma sutil de violência pode provocar, de forma velada, a não realização do desejo de ter uma maior expressão no mundo e a desistência na volta ao estudo, por exemplo. Muitas mulheres com idade avançada dos segmentos populares não dão continui-

dade aos seus projetos por acreditar que de fato a escolarização é um bem inatingível. Desse modo, mais uma vez, ocorre sua exclusão do espaço escolar.

Considerações finais

A situação de abandono da escola vivenciada por muitas mulheres de mais idade dos estratos populares pode ser compreendida à luz do conceito de violência simbólica, pelo fato de que tanto as desigualdades que elas enfrentam na sociedade como as relações de dominação não são percebidas como tal. Muitas ainda têm a concepção de que seu destino é o espaço doméstico, por esse âmbito ser associado ao cuidado e à reprodução. Em outras palavras, para essas mulheres só existiria um meio de vida: cuidar de suas famílias ou exercer atividades laborativas voltadas ao trabalho doméstico, e a escolarização não seria uma das premissas para suas vidas. Essa forma de pensar, embora produza discriminações, é legitimada na sociedade, não sendo questionada. Ela é aceita e naturalizada.

Outro aspecto a ser pensado que contribui para o abandono dos estudos por parte dessas pessoas é a invisibilidade na escola desse grupo etário. Esta se traduz pela falta de adequação metodológica, isto é, não existe uma preocupação com os mais velhos nas propostas educacionais, as quais são frutos da naturalização de que a escola não é um lugar a ser ocupado por essas pessoas e pelo fato de que a educação, nos últimos tempos, incorporou o paradigma neoliberal. Este associa o estudo com o mundo do trabalho. Sendo assim, os que têm mais idade não são contemplados nas propostas educativas por não serem percebidos como produtivos.

Em sociedades que valorizam a estética e a produtividade, características presentes na juventude, são desqualificados aqueles que não são tão ativos economicamente, principalmente se forem de segmentos populares, pois há a valorização da

cultura escolar das classes dominantes em detrimento dos estratos sociais mais simples.

A cultura escolar passa a ser incorporada como a única a ser pensada e aceita, ou seja, é naturalizada. Além disso, as pessoas das camadas mais pobres da sociedade, por terem poucos recursos materiais e culturais, enfrentam barreiras no exercício da cidadania, pois não têm acesso a uma escolarização equitativa. Isso gera um menor poder nas relações que se estabelecem nos mais diferentes contextos sociais, dificultando para que essas pessoas rompam com o ciclo de subjugação que vivenciam historicamente na sociedade brasileira.

A força da imposição legitimada e introjetada como a única possível se deve ao capital simbólico (conjunto de bens utilizado para a imposição da visão do mundo daqueles que detêm o poder), o qual, por meio dos bens simbólicos (baseados no princípio básico de que as mulheres são tratadas como objetos), reproduz práticas sociais que perduram a transmissão do poder masculino, considerando, ainda, a persistência da iniquidade entre os gêneros na divisão das tarefas domésticas e a permanência dos indivíduos do sexo feminino em atividades profissionais direcionadas a reprodução, ou seja, ao cuidado.

Para as mulheres pobres de mais idade que possuem pouquíssimos anos de estudo ou são analfabetas, além da impossibilidade de aquisição de novos conhecimentos por meio da educação formal, elas vivenciam situações de discriminação em seu dia a dia, pois não possuem um poder maior nas relações sociais que estabelecem em seus lares ou no seu grupo social. No estudo de Domingos e Martins (2008), essa questão foi identificada, com a descrição da situação de muitas mulheres que passaram a vida toda voltada para suas famílias, ou que tiveram – ou ainda têm – um trabalho remunerado, mas como doméstica, ou seja, em atividades direcionadas ao cuidado da casa e com pouco prestígio social.

Esse caso reforça a concepção que muitas mulheres têm: de que para elas existem poucas possibilidades de conseguir um “destino” diferente, de ocupar um lugar de destaque fora de seus lares, pois a visão que elas têm de si mesmas é ancorada em representações, fruto de uma concepção sexista, e esta reproduz a assimetria de gênero, processo que se entende ser a expressão da violência simbólica.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI Joviana Quintes. *Abuso psicológico e desenvolvimento infantil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- BAMFORTH, Douglas. Indigenous people, indigenous violence: precontact warfare on the North American Great Plains. *Man*, v. 29, p. 95-115, 1994.
- BLAYA, Catheryne. Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF, 2001. p. 159-174.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DEBARBIEUX, Eric. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violências nas escolas públicas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.
- DOMINGOS, Ana Maria; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão. Além dos espaços escolares convencionais, mulheres idosas em

um grupo de alfabetização e apoio escolar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 60-67, jul./dez. 2008.

FANTE, Cleo. *O fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora, 2005.

FRANCO-AGUDELO, Saúl. Violence and health: preliminary elements for thought and action. *International Journal of Health Services*, v. 22, n. 2, p. 365-376, 1992.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (FPA). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na 3ª idade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica. *Mulher e políticas públicas*, Rio de Janeiro, IBAM/UNICEF, p. 23-38, 1991.

HEISE, Lori. Violência e gênero: uma epidemia global. *Cad. Saude. Publica*, n. 10 (Supl 1), p. 135-145, 1994.

KRUG, Eduard, et al. (Eds.). Sexual violence. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on violence and health*. Geneva: WHO, 2002.

MARTINS, Vanessa. Alfabetização: a conquista da liberdade. *Brasil Responsável*, Porto Alegre, v. 4, p. 18-23, jul. 2004.

SCHALLER, Jean-Jacques. Construir um viver junto na democracia renovada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 147-164, jul./dez. 2002.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O reconhecimento social do idoso através da educação. In: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DO FORUM DE PAULO FREIRE, São Paulo, 2008. *Anais...* Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoRitaOliveira/REPRESENT.1.doc>>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.

Família e escola: educação para a verdade contra a violência

Family and school: education for the truth against violence

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 11/04/2010

Sirlene de Lima Corrêa Cristófano

Mestre em Estudos Literários, Culturais e Interartes pela Faculdade de Letras Universidade do Porto (FLUP), Portugal. Pós-graduada em Literatura pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Graduada em Letras pelo UNIFIEO. Tem experiência na área da educação desde 1988. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, psicanálise, literatura, antropologia do imaginário e simbologia. *E-mail*: sirlene.cristofano@gmail.com

Resumo

A violência se multiplica individualmente devido à incapacidade de agir no mundo contemporâneo e passa a fazer parte do cotidiano da população, além de ser uma afirmação da “força contra o outro”, ou seja, remetendo, para a ideia do indivíduo, uma lógica da “lei do mais forte”, nos dias atuais. Partindo desse ponto, este artigo pretende lançar questões em relação à função da família e da escola na educação e na formação da subjetividade, problematizando a questão da violência e dos valores educa-

tivos, nos quais se dão as ações e as relações capazes de formar o indivíduo mais humano.

Palavras-chave

Violência, educação escolar, educação familiar.

Abstract

Violence multiplies individual because of inability to act in the contemporary world. Such violence becomes part of everyday life of the population, and it is an affirmation of the “force against the other,” referring to the idea of an individual logic of “survival of the fittest” today. From this point, this article intends to ask questions regarding the role of family and school education and training of subjectivity, exploring the issue of violence and values in education, which give the actions and relations able to form a more human individual.

Keywords

Violence, school education, education family.

Introdução

A sociedade vem sofrendo significativas transformações ao longo dos tempos. Pode-se dizer que a população tem agido de maneira um tanto indiferente em relação àqueles que socialmente são considerados frágeis, e estes, por fim, ao adquirirem ações violentas como forma de autodefesa e/ou imitação, geram a violência. Esta se multiplica individualmente e passa a fazer parte do cotidiano da população, remetendo a ideia do indivíduo “olho por olho, dente por dente”, ou seja, uma afirmação da lógica da “lei do mais forte”.

Ao se refletir sobre os fenômenos da violência nas escolas, levantam-se questões fundamentais como: qual o papel da fa-

mília na educação? Como se explica o fenômeno de violência na sociedade? Pode-se dizer que a violência é a falta de positivas referências no âmbito familiar? A instituição de ensino, ao se deparar com situações de violência exercidas por jovens na escola, conseguirá exercer seu papel “educador”? Haverá uma interação positiva entre educador e educando diante de tal fenômeno? O que o educador social tem conseguido fazer em relação à prevenção da violência?

Em suma, serão abordadas, aqui, as questões em relação à função da família e da escola na educação e na formação da subjetividade, problematizando a violência e os valores na educação.

1. Violência: falta de razão

Violência, de acordo Arendt (1994), é uma ação contagiosa nos séculos XX e XIX, os quais, nas previsões de Lênin, seriam marcados por guerras e revoluções violentas. Conforme essa autora, a violência se multiplica individualmente devido à incapacidade de agir no mundo contemporâneo, adequado à burocratização da vida pública, além da vulnerabilidade dos grandes sistemas que desiludem as possibilidades de criação (ARENDR, 1994, p. 8-14). É necessário, aqui, ressaltar que junto com o poder vem, infelizmente, a violência, mesmo sendo termos opostos, pois é na desintegração do primeiro que se apresenta o segundo.

Mesmo que possa abordar indivíduos ultrajados em todas as classes sociais, é na camada mais pobre da população que se encontra o maior número de violência, variando de um país para o outro e também entre algumas cidades da mesma nação. Porém, normalmente, inicia-se nos grandes centros urbanos, espalhando-se para o interior.

A sociedade adota algumas posturas para tentar minimizar a violência, pois as pessoas sentem-se sempre amedrontadas, com o psicológico bastante abalado, e refêm da própria liberdade, ge-

rando, assim, uma agressividade impulsiva e uma falta de controle emocional. Tais tendências agressivas passam a fazer parte do cotidiano da população e são afirmações da “força contra o outro”, ou seja, remetendo, para a ideia do indivíduo, uma lógica da “lei do mais forte”, nos dias atuais.

Conforme Maia e Castro (1999. grifo do autor), em uma entrevista:

[...] só pode estar em harmonioso acordo com a vida quem, servindo-se da inteligência, “vê” a beleza e sentido que ela encerra. Vai-se aproximando da paz, quem, servindo-se da inteligência, concorda com as exigências da vida, da realidade da realização do ser humano. Em contrapartida, há uma discórdia interior que torna impossível ou fictícia a paz: é aquela discórdia – talvez revolta – de todos os indivíduos que, por assim dizer, estão zangados com a vida ou, como por vezes se diz, estão “de mal com a vida” por não verem o seu sentido e que, precisamente por o não verem, não se submetem verdadeiramente a nada: com efeito, nada revolta tanto o homem como o sacrifício estúpido, o que “não vale a pena”. E “pena” que “não vale” é a que carece de sentido. A paz interior arraiga-se na visão racional da vida, que é a compreensão do porquê e do para quê da vida.

A violência pode ser vista como uma contaminação com vários fatores de riscos, entre eles, dos indivíduos que tiveram sua personalidade formada em um lar desfavorável ao desenvolvimento psicológico saudável. Alguns desses fatores, que influenciaram negativamente na formação da personalidade do indivíduo, levando-o a ter comportamento violento, são crianças que, por exemplo, apanharam ou foram abusadas sexualmente nos primeiros anos de vida ou são adolescentes que cresceram sem uma educação com limites e valores morais.

Tais fatores negativos estão relacionados ao conceito criado por Freud, em 1920, de pulsão de morte, que conduz para rumos destrutivos do indivíduo, denominadas autodestrutivas, quando

voltadas para si, e agressivas, quando direcionadas para o outro. De acordo com o discurso freudiano, a violência é resultado da mescla das pulsões de vida ou sexuais com as de morte, uma vez que estas necessitam de uma ligação com o outro. Em uma tentativa de afastar o indivíduo dessas pulsões de morte, pois são voltadas apenas para o eu, elas levariam a autodestruição:

[...] Realmente, parece necessário que destruamos alguma outra coisa ou pessoa, afim de não destruímos a nós mesmos, a fim de nos protegermos contra a impulsão de autodestruição. Realmente, uma triste descoberta para o moralista (FREUD, 1976, p. 132).

No Brasil, a agressividade e a violência estão inseridas em todas as classes sociais e em toda forma de relação humana: há violência no trânsito, nas instituições de ensino, nas instituições públicas, como serviços de saúde e de segurança, violência na rua. Tudo faz parte do dia a dia da sociedade e do medo de viver das pessoas (FREIRE COSTA, 1984, p. 9). Pode-se ver a falta de limite e de valor humano, por exemplo, por meio de lutas entre “gangues”, as quais são formadas por jovens de classes favorecidas que atuam com uma agressividade sem razão. Maia e Castro (1999. grifo do autor) ressalta que,

Razão não significa só a faculdade humana de pensar, mas também a “racionalidade” (se preferir, o *logos*) que se encontra na estruturação de cada criatura (e a criaturalidade do mundo é uma das chaves do pensamento de São Tomás), fazendo com que haja uma verdade das coisas e, claro, uma verdade sobre o ser do homem [...] A perfeição, o bem do homem, principia no próprio exercício da razão, que se abre à realidade da criação; e continua na realização natural da ordem da vida, tanto nas ações – o que se traduz na justiça –, como nas *paixões*, isto é, nos ímpetos instintivos, de caráter psico-somático, ora reprimindo-os, ora excitando-os firmemente – o que se traduz na temperança e na coragem.

Este tipo de expressão de força, de um grupo contra o outro, é acontecimento de tempos remotos, utilizada como demarcação de território. Aqui, o mais intrigante é o fato de que jovens com acesso a uma formação plena e saudável do seu psico, além de terem uma educação familiar e escolar privilegiada, ou seja, mais recursos, não têm motivos para agir com violência, o que leva para uma reflexão em relação à violência e à educação.

Será que se pode atribuir o fenômeno de violência à falta de uma educação e de criação adequada? Mas o que seria realmente educação? Qual é o papel dos pais ou dos educadores? Qual a relação entre a educação e violência? Isso será visto a seguir.

2. Educação familiar e educação escolar: a formação do ser humano mais humano

Ao se falar de educação, pode-se defini-la como o fenômeno que engloba as ações de ensinar e aprender. O processo educativo inicia-se em casa, pois é no convívio com a família que o indivíduo aprende a ter respeito pelos seus superiores, valor da moral e da ética, boa convivência, enfim, a base familiar que necessita qualquer ser humano.

A educação, enquanto processo de sociabilização, é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade e ao grupo e deste à sociedade.

Segundo Brandão (1986), os educadores pensam a educação em domínios restritos: a universidade, o ensino fundamental, o ensino médio, a alfabetização, a educação de jovens e adultos. A educação, muitas vezes, toma domínios específicos, determinados socialmente, quando, na verdade, deveria atender às necessidades do contexto, do cotidiano do aluno, enfim, da cultura do educando. De acordo com Brandão (1986, p. 26):

A educação, quando se fala no panorama social, é a condição da permanente recriação da própria cultura sendo, por isso, a razão

da dominação da cultura entre outros. Já no panorama individual, a educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas.

Ainda segundo esse autor “[...] aprender é formar-se pessoa a partir do organismo, realizando a passagem da natureza à cultura, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (BRANDÃO, 1986, p. 72).

A educação obtida na instituição escolar não pode ser vista como uma substituta da educação familiar, pois os educadores não têm as mesmas funções que os pais. Educação no âmbito escolar e educadores são apenas complementos a um processo educativo que se deve ser exercido nos lares.

Quando pais passam a responsabilidade da educação, que é unicamente de responsabilidade familiar, para a instituição escolar, eles estão gerando muitas consequências negativas no processo educativo e na formação do indivíduo.

Os alunos necessitam dos graus mínimos que se devem adquirir com seus pais e/ou familiares, pois é mais importante ser uma boa pessoa do que alcançar um bom rendimento de aprendizado em determinadas disciplinas. Uma boa nota poderá dar à criança uma boa oportunidade profissional. Porém é a boa educação humana que a tornará um homem de grande caráter. Entretanto, a educação familiar deve ter um elo de compromisso com a educação escolar, e vice-versa, para que haja uma “educação para a verdade”. De acordo com Castro e Maia (1999):

Na educação, parece que o fundamental é fomentar em todos os educandos, em quaisquer níveis, a atitude de amor à verdade (atitude que, aliás, está na raiz de toda a pesquisa científica e é a atitude que corresponde mais à curiosidade natural do ser humano). O contacto progressivo e sólido de um educando com a realidade é precisamente aquilo que o vai tornando um homem maduro e senhor de si mesmo. Porque qualquer educando, qual-

quer ser humano, só se torna maduro quando sabe o chão que pisa e é esse “chão que pisa” o que se deve proporcionar aos alunos e a todos os homens. Nesse sentido, a educação moderna tem todos os trunfos na mão, se quiser.

Nesse processo de ensino e de aprendizado no âmbito familiar, o exemplo é fundamental e necessário para alcançar tal objetivo, pois se os pais não foram homens de bom caráter, cidadãos honestos e civilizados e seres humanos de bom coração, qual é o modelo que as crianças seguirão? O valor da escola jamais substituirá o valor familiar.

A escola é também fundamental na formação do sujeito e é, sem dúvida, uma aliada à educação familiar. Segundo Brandão (1999), a educação existe na ideologia e no imaginário humano e sua missão é transformar os indivíduos e o mundo melhores, de acordo com o modelo que se tem uns ods outros.

Para que a instituição de ensino consiga cumprir com seu objetivo, é necessário que os educadores tenham uma atitude (pro) ativa e que façam uma reflexão sobre seu compromisso como educador e mediador de conhecimentos, no sentido de criar condições que favoreçam o elo entre ensinar e aprender, para ter como resultado uma educação de qualidade. Deve, portanto, assumir claramente o compromisso de ensinar seus alunos dentro dos princípios democráticos.

A escola necessita ser um espaço de práticas sociais em que os educandos não só entrem em contato com princípios determinados, mas também aprendam a estabelecer hierarquia entre valores, além de ampliar sua capacidade de julgamento e realizar escolhas conscientes. Os educadores têm o compromisso de construir o indivíduo e seus ideais.

Ao se atentar para a questão da formação do indivíduo, de seus ideais, de seu caráter e a relação com a violência e com a educação, Laplanche e Pontalis (1986, p. 295) afirmam que a

identificação do ser humano “[...] pode ser entendida como um processo pelo qual o sujeito assimila um aspecto ou atributo de outra pessoa, se transformando num modelo desta.”

Portanto, pode-se dizer que a identificação é posta em primeiro plano ao se relacionar com o complexo de Édipo, ao desempenhar um papel fundamental na oralidade, no qual a particularidade do ser confunde-se com a do ter (FREUD, 1976). Freud explica sobre a importância dos ideais identificatórios, lembrando do ato do canibalismo como o significado da incorporação da força do inimigo. Ele mostra que tal identificação é formada da subjetividade necessária às seguintes identificações, e que estas podem ser alteradas de acordo com a posição que o indivíduo ocupa em relação ao outro (FREIRE COSTA, 1984, p. 85).

No íntimo dessas identificações, encontram-se aquelas aceitas pela civilização. Ao analisar tal problemática, são questionados os tipos de identidades criadas mediante a violência vista naturalmente nos dias atuais.

A maioria dos jovens hoje violentos está seguindo e reproduzindo modelos de uma violência gratuita, pressionada na “lei do mais forte”, tendo essa ação como função de autoafirmação no seu meio social, disfarçando sua impotência e fragilidade humana do século XXI. Para tanto, em uma tentativa de criar um ideal de *status*, visando disfarçar essas fraquezas, tem-se o depoimento dado pelo campeão de jiu-jítsu Rilion Gracie ao Jornal do Brasil (4 de abril de 1999, p. 26):

[...] Quero resgatar a verdadeira imagem do jiu-jítsu, que aprendi com meu pai e meu irmão Rolls, ambos falecidos. Como o Rio é a grande vitrine do jiu-jítsu e está carente de uma boa estruturação, quero colaborar [...] Há grandes lutadores que transmitem agressividade e, conseqüentemente, insegurança. Veja os logotipos de algumas academias: animais raivosos, etc. Isso é o oposto à doutrina do jiu-jítsu, que quer dizer ‘arte suave’. O símbolo da família é o triângulo equilátero, que caracteriza equilíbrio e harmonia [...].

Gracie, nessa entrevista, indica que os logotipos de cães rai-vosos, por meio de um *status* próprio das academias, produzem uma determinada identidade nos aprendizes do jiu-jítsu, alçadas na própria violência.

Portanto, ao se discutir sobre a violência e a educação no século XXI, como também do aumento da violência no mundo e suas relações com a educação, abre-se às questões relativas ao campo da subjetividade, o que leva a questionar sobre as identidades e os modelos que jovens brasileiros encontram na atualidade, sobre a qualidade de vida e a educação familiar que estão recebendo e se as instituições escolares estão conseguindo cumprir com seu papel corretamente, apesar de tanta violência, da ausência de cidadania, de boa educação familiar e bons modelos formadores e de indivíduos mais humanos. Esses modelo e imagens – designados como “civilização da imagem” –, referidos anteriormente por Gracie, são também, sem dúvida, aspectos da educação atual que diminuem a capacidade de reflexão das pessoas, pois inibem o ato crítico e os meios de comunicação, por exemplo, não são modelos para uma educação eficaz, mas sim só prejudicam o processo de construção de uma boa e ideal educação. Além disso, concordando com Maia e Castro (1999), pode-se dizer que,

[...] vai-se formando na sociedade actual uma atitude ego-cêntrica, individualista que é contrária precisamente àquela objectividade que faz falta à inteligência humana que, por natureza, anda sempre sequiosa de conhecimento.

3. Violência na escola: símbolo do poder ou a negligência da verdade como consciência racional?

Verifica-se que, em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno da atualidade, o que representa um grave problema social e objeto para constante reflexão.

O surgimento de armas nas escolas e de drogas, o crescimento de gangues, o narcotráfico no ambiente escolar, além da falta de segurança que sofrem professores e alunos, já fazem parte da rotina das instituições de ensino, favorecendo, assim, o aumento de violência e, por consequência, o medo e o terror.

As escolas deixaram de representar um local seguro e protegido para os educados, o que contribuiu para a perda do vínculo e da participação da comunidade.

Atualmente, muitos autores debatem a relação violência/educação, à qual é atribuída a falta de cidadania, de educação, de base familiar e de uma política voltada para as crianças, os jovens e os adolescentes, ou seja, um olhar mais específico preocupado em resgatar a cidadania e a credibilidade da educação.

Diversos autores, ao debaterem sobre a relação entre autoridade, violência e educação, ressaltam que a etimologia latina do termo violência mostra que “*vis*” tem o significado de “força”, “vigor”, “violência”. Ao considerarem que a violência está em todos os lugares, ela “[...] nos atinge [...] e por suas pressões cotidianas nos esmagam, anulam, espremem, pressões fatigantes que nos estressam, não seria conveniente admitir que por isso ela está na própria raiz do humano?” (DADOUN, 1998, p. 10). O referido autor ao questionar sobre tal fenômeno recorre à tese *homo violens*, ressaltando, assim, que a violência faz parte da natureza humana.

Existe, aqui, uma necessidade da (des)construção política e cultural dessa violência, por meio de uma educação voltada para a ética do bem e do mal, pois, ainda de acordo com Dadoun (1998), tratar a violência com violência é fundamental, ou seja, a educação atuaria por meio da função teórica – antropológica, educação fundadora da humanidade – de suas competências estimuladas e das práticas da criatividade, o que levaria o *homo violens* a tornar-se *homo sapiens*.

Para esse autor, tal função somente é exercida, descoberta e cumprida por meio das funções utilitárias da técnica e da cultura. Seria preciso voltar os esforços para analisar a violência da escola, à escola e na escola, por intermédio de uma literatura centrada nos princípios de experiências educativas baseadas em valores, na ética, na solidariedade e em depoimentos de trágicos casos de escolas que obtiveram um cotidiano repleto de violência por obrigações do sistema educacional.

Os poderes exercidos na educação, ao sugerirem a complexidade do tema quando se tem como referência um território com fronteiras próprias, como a escola, levam a outro conceito básico do debate sobre violência: a violência simbólica.

Na dimensão da representação simbólica, Bourdieu (2009) representa tal violência como aquela produzida pelas instituições apoiadas em ideias autoritárias, mediante conteúdos, metodologias e avaliações, revelando, assim, uma agressão simbólica exercida sobre os alunos. Essa violência exercida pelo uso de símbolos de poder é aquela em que o aluno questiona a autoridade do docente e assume, contra este, um comportamento de embate. Em contraponto, o educador reluta em valorizar a cultura juvenil presente na instituição e assume uma postura que desencadeia a prática da violência na escola, ao utilizar estratégia de poder que marginaliza o educando.

Entretanto, pode-se também entender como violência de representação simbólica em ambiente escolar todo equipamento físico composto por grades, cadeados, correntes, portões, cercas, muros altos, os quais poderiam propiciar um imaginário que remeta a um cárcere ou um alojamento, como descreve Foucault (2002). Mas é preciso se lembrar que a escola é um sistema sociocultural que, segundo Paula Carvalho (1987-1988, p. 182-183), é

[...] um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as práticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola são práticas simbólicas.

Considerando que se a instituição de ensino é “o gene” de atividade da violência simbólica, é também a educação que, paradoxalmente, pode delatar dominações, contribuir para a consciência racional e para a diligência contra violências, o que apresenta o desafio de permitir seu questionamento por meio da aprendizagem do espírito crítico e participativo na formação de sujeitos de conhecimento.

A complexidade sobre a violência e educação, além dos seus respectivos sistemas simbólicos, necessita de uma referência à socialização não somente no plano escolar, mas também no plano familiar, pois os agressores e as vítimas dessa violência são homens, reféns de um vazio de educação para a verdade, seja educação familiar, seja educação escolar.

Conclusão

Restringir o ser humano à razão e à verdade significa omitir, além da imaginação e da intuição, os sentimentos, os desejos, o afeto, o corpo, o prazer, fatores fundamentais para o incentivo da construção de saberes e de conhecimentos.

A educação é aquela que tem como base os valores, a autoestima, a boa estrutura familiar, suas produções artísticas, a valorização de uma conquista de um aprendizado pleno e a afirmação indivíduos autônomos e de bom caráter.

Segundo Dráuzio Varela, é preciso aprender a educar as crianças e oferecer medidas preventivas para aqueles que não querem ou que não estão preparados para serem pais, pois só cabe a estes a responsabilidade de integrá-los na sociedade por meio da edu-

cação formal de bom nível e com um psico plenamente saudável. Esse médico-escritor ainda ressalta que:

Só teremos tranqüilidade nas ruas quando entendermos que ela depende do envolvimento de cada um de nós na educação das crianças nascidas na periferia do tecido social. O desenvolvimento físico e psicológico das crianças acontece por imitação. Sem nunca ter visto um adulto, ela andar­á literalmente de quatro pelo resto da vida. Se não estivermos por perto para dar atenção e exemplo de condutas mais dignificantes para esse batalhão de meninos e meninas soltos nas ruas pobres das cidades brasileiras, vai faltar dinheiro para levantar prisões (VARELLA, 9 de março de 2002).

Para se acabar com a violência, são necessárias algumas medidas fundamentais, como a maneira de pensar e de agir e a ação policial e judicial do governo ou da população em geral. A vida em sociedade ainda é a vida familiar, e esta é o primeiro espaço de educação. Não importam as mudanças trazidas pela globalização, pelo consumismo ou pela imagem, a família continua sendo o *logos* educacional do ser humano, onde os filhos utilizam-na para aprender a viver em sociedade.

Para tal, faz-se necessário trazer para o processo educacional, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, valores que recuperem a força vital, a ousadia, a expressão da liberdade, o amor à vida, a imaginação, a cidadania, o respeito ao próximo, a autoestima e a sociedade civilizada.

O processo de educar é rico e complexo, por isso necessita estar sempre impregnado de ousadia e de desafios. A sociedade, enquanto formada por pais ou educadores, precisa de companheiros e não de um rebanho, pois, de acordo com Costa e Fonseca (2003), ao citar Nietzsche, o homem, assim como o rebanho, não é um ser com características e vontades próprias, mas sim um entre os muitos de uma coletividade, ao qual se impõe os atos de agir, de pensar e de

julgar moralmente como todos. A sociedade necessita de espelhos, de bons reflexos, para poder reproduzir boas ações e boa conduta.

Educa-se uma pessoa para a verdade, segundo Maia e Castro (1999). A educação para a verdade contra a violência é aquela que estimula o indivíduo a descobrir por si mesmo o desconhecido, motivando-o a buscar o aprendizado e a percepção da realidade que se deseja conhecer. O verdadeiro educador é aquele que dá condições para essa busca natural, proporcionando perspectivas de busca do conhecimento almejado, sem nunca negar ou ignorar os questionamentos do indivíduo. Quando pais e educadores ensinam a verdade dos “porquês” e dos “para quês”, eles estão também promovendo os verdadeiros e mais nobres valores humanos e a paz na profundidade do ser.

Referências bibliográficas

- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução e ensaio crítico de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999. Coleção Primeiros Passos.
- _____. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- COSTA e FONSECA, Ana Carolina da. Desde que não somos mais trágicos: Nietzsche, crítico da educação moral e imoralista. *Revista Eletrônica Morpheus*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 6, 2005.
- DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do “homo violens”*. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento na prisão*. Tradução de Raquel Ramallete Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE COSTA, Jurandir. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. Vol.XVIII.

GRACIE, Rilion. Revista Domingo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 de abril de 1999.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MAIA e CASTRO, Alípio. *Verdade, violência e educação*. São Paulo, 19 de setembro, de 1999. Entrevista concedida a Luiz Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Disponível em: <www.hottopos.com.br/mirand9/alipio.htm>.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. A inquisição e o problema da alteridade: uma abordagem da Antropologia Profunda. *Rev. Ciênc. Soc.*, v. 18/19, n. 12, 1987-1988.

VARELLA, Dráuzio. Violência epidêmica. *Folha de São Paulo*, 9 de março de 2002. Disponível em: <www.scribd.com/doc/12990021/Violencia-Epidmica-Drauzio-Varella>.

Literatura militar em tempos de guerra na região Sul do Brasil, nas décadas de 1930-1940: uma aproximação – desvendando propósitos educativos em publicações de Aurélio da Silva Py e Antonio de Lara Ribas

Military literature in times of war in Southern Brazil, in the decades from the 1930s-1940s: an approach – uncovering educational purposes in books from Aurélio da Silva Py and Antonio de Lara Ribas

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 5/03/2010

Neide Almeida Fiori

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. *E-mail*: neideafiori@hotmail.com

Resumo

Esse estudo refere-se às décadas de 1930 e 1940 e tem como recorte geográfico a região Sul do Brasil e como base os livros *A*

5ª coluna no Brasil: a conspiração nazí no Rio Grande do Sul, de autoria de Aurélio da Silva Py, e *O punhal nazísta no coração do Brasil*, de Antonio de Lara Ribas, os quais não serão analisados no sentido rigoroso do termo, mas por meio de reflexões acerca do contexto em que surgiram essas obras: as trajetórias editoriais envolvendo a atuação das editoras e o papel do Departamento de Imprensa e Propaganda; os propósitos educativos no âmbito da Educação Não-Formal, que objetivavam transmitir uma visão harmônica de mundo com a filosofia política do poder constituído e que resultaram em análises dirigidas à escola estrangeira e à escola nacional; e o pacto social, abordando a posição dos imigrantes de outras nacionalidades e seus descendentes, percebidos como “estrangeiros” e/ou “alienígenas”, e a violência real e simbólica que lhes era dirigida. A pesquisa pretende apresentar indicadores, algumas vezes de forma sutil, de como se desenvolveu um conceito de base étnico-cultural, fundamentando a denominação “estrangeiro”, aplicada, inclusive, a grupos ou indivíduos brasileiros, em termos de nacionalidade jurídica.

Palavras-chave

Educação Não-Formal e literatura militar-policial, educação e Estado Novo, educação em tempos de guerra, os imigrantes estrangeiros e a violência real e simbólica.

Abstract

This study encompasses the decades from the 1930s-1940s and the times of the Novo Estado (New State), using Southern Brazil as a geographical reference. It is concerned with the books *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazí no Rio Grande do Sul* (*The 5th column in Brazil: the Nazi conspiracy in Rio Grande do Sul*) by Aurélio da Silva Py and *O punhal nazísta no coração do Brasil* (*The Nazi dagger in the heart of Brazil*) by Antonio de Lara Ribas. These books will

not be analyzed in the strict sense of the term, but some reflections, in the context in which they arise, will guide this article: the trajectories, with indicators being the performance of the editors and the role of the Departamento de Imprensa e Propaganda (Department of the Press and Propaganda); the educational purposes in the not formal sphere starting from the understanding that they are intended to transmit a vision of a harmonic world with a political philosophy from the powers that be and that here will result in an analysis directed at the foreign school and the national school; the social pact, dealing with the position of foreigners and their descendants as excluded from it and perceived as “foreigners” and “aliens” and the real and symbolical violence directed to them. Furthermore, this research work, and especially the last item referred to, will aim to present indicators, at times in a subtle manner, as to how a concept with a cultural, ethnic base was developed, laying the foundation for the denomination “foreigner” which was even applied to Brazilian groups or individuals, in terms of legal nationality.

Keywords

No Formal Education and the police-military literature, education and new state, education in times of war, immigrants and the real and symbolical violence.

Introdução

Nesse estudo, o recorte geográfico refere-se à região Sul do Brasil como realidade presente nos livros *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazí no Rio Grande do Sul*, de Aurélio da Silva Py, e *O punhal nazista no coração do Brasil*, de autoria de Antonio de Lara Ribas, a partir dos quais são suscitadas algumas reflexões. Por um lado, ao contrário do que poderiam sugerir os títulos das obras em pauta, as análises não se ocuparão com a influência da

Liga Pangermânica (*Alldeutschenverband*) e com situações que lhe são correlatas.¹ Por outro, esses livros serão tratados como uma literatura policial, cujos conteúdos oferecem um ponto de partida para algumas análises: integração social sob a perspectiva política; propósitos educativos subjacentes a essa literatura, que vão se desdobrar em considerações sobre escola estrangeira e escola nacional; os imigrantes como inimigos e “alienígenas”. De tudo, evidencia-se que as duas obras não serão efetivamente analisadas no sentido mais rigoroso do termo. Visa-se tão somente tecer considerações que contextualizem essas publicações em sua época – daí o esclarecimento, “uma aproximação”, que figura no título.

Nesse estudo, as análises dizem respeito às décadas de 1930 e 1940, uma realidade histórica já esgotada no tempo, e estão apoiadas em referências bibliográficas, situação que Florestan Fernandes denomina “empírico reconstruído”. Esse autor alerta ainda para restrições que cercam a noção de “reconstrução”, a qual

[...] pode ser vista como uma forma do conhecimento empírico-indutivo da realidade nas ciências sociais ou como um degrau no encadeamento das explicações generalizadoras, logicamente possíveis, dos fenômenos sociais (FERNANDES, 1967, p. 39).

Trata-se de uma pesquisa de base bibliográfica, e deseja-se que as análises sejam situadas como um “degrau no encadeamento das explicações possíveis”, como uma primeira aproximação aos livros *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazista no Rio Grande do Sul* (1ª edição em 1942) e *O punhal nazista no coração do Brasil* (1ª edição em 1943). São duas obras importantes no âmbito de suas posições, tanto que Gertz os situa como clássicos de origem policial em seu estudo *Os “súditos alemães” no Brasil e a “pátria-mãe” Alemanha* e afirma ainda que “[...] aparentemente, não foi publicado nenhum livro expressivo para se contrapor a esta corrente” (GERTZ, 2008, p. 68. nota 6). São duas publicações de origem policial, uma

escrita pelo chefe de polícia do Rio Grande do Sul e outra pelo delegado de ordem política e social de Santa Catarina. Em outras palavras, é uma literatura de origem policial, em última análise, de autoria/responsabilidade do Estado.

1. Trajetória das publicações

Ao ocorrer a 1ª edição dessas obras, o Brasil já se alinhara ao lado dos Estados Unidos no conflito da Segunda Guerra Mundial – em agosto de 1942 fora formalizado o “estado de beligerância” entre Brasil e Alemanha. Essa situação de guerra, sob a perspectiva da segurança nacional, situava todos os alemães e seus descendentes como inimigos em potencial e colocava-os, do ponto de vista jurídico, sob a égide do Tribunal de Segurança Nacional.

Essa população – os alemães e seus descendentes – foi a prioritariamente enfocada nos livros *O punhal nazista no coração do Brasil* e *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazí no Rio Grande do Sul*. Tratava-se de grupos sociais que, segundo o governo, deviam ser assimilados a qualquer preço, mesmo que pelos caminhos da “assimilação forçada”, ou seja, com o uso da força (intimidação, prisões), se necessária. Mas, sobretudo, como já vinha sendo pensado há algum tempo, isso ocorreu mediante a implementação, finalmente, de um eficiente plano de nacionalização do ensino. Porém, além dessas ações que se relacionavam com a educação formal, havia espaços outros para a divulgação/implantação das ideias nacionalistas do Estado Novo, as quais incluíam a assimilação dos “estrangeiros”. Em todos os meios de divulgação, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) estava muito presente.

A propaganda política encontrou suas raízes no século XIX, quando os jornais passaram a ter uma circulação de massa, ampliada no século XX, quando se popularizou também a difusão de informações por ondas. Rádio, jornal e material impresso em

geral passaram a fazer parte das estratégias políticas dos governos de Adolf Hitler, na Alemanha, e de Benito Mussolini, na Itália, logo imitadas por outros governos. Com a criação do DIP, em 1939, o Brasil inseria-se nesse tipo de modernidade, e a atuação desse órgão influenciou na divulgação de ideias, tanto pelo exercício de ações de censura quanto, direta ou indiretamente, em autores, editoras e edições.

As ações do DIP ocorriam em níveis diversificados de atuação. De um lado, tinham como objetivo a popularização do regime em todas as camadas da população, divulgando os atos e as realizações do governo pela sociedade e toda a hierarquia estatal. Do outro, levavam a efeito ações que visavam à sistematização do pensamento filosófico e político do Estado Novo.

Nesse sentido, pode ser referida a pesquisa *Cortando as asas do nazismo: representações e imaginário na revista Vida Policial (1942-1944)*, de Tiago Weizenmann, na qual o autor aponta que o Estado Novo difundia ideias que legitimavam o projeto governamental, procurando:

[...] construir um sistema de valores a serem assimilados pela sociedade e inculcados na consciência popular. Neste padrão, para revistas e jornais brasileiros criava-se um sistema de controle, submetendo a produção jornalística e cultural aos interesses do governo. (WEIZENMANN 2008, p. 14).

E como publicação harmônica com os seus interesses, cita-se ainda a revista *Cultura Política*, que circulou entre os anos 1941 a 1945.

O DIP não funcionava isoladamente, como aponta Rose (2001), ao afirmar que, quando considerado necessário, ele recebia auxílio das forças policiais. No entanto, no nível da divulgação pública, esse apoio logístico não estava explicitado, e as ações do DIP eram sempre apresentadas com objetivos de esclarecimento e relacionadas com o interesse social.

2. A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul e O punhal nazista no coração do Brasil

O tenente coronel Aurélio da Silva Py, oficial superior do exército brasileiro e chefe de polícia, escreveu *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul* com o objetivo de prestar um serviço à coletividade brasileira. Ele afirmou ainda que os lucros que ocorressem seriam destinados à obra de nacionalização (PY, 1942, p. 7-8). É preciso prestar atenção na terminologia da época: essa expressão era a forma usual de referência à “nacionalização do ensino”.

O livro foi publicado por uma editora comercial (edição da Editora Globo, Porto Alegre, com a 1ª edição em 1942). No correr das décadas de 1930 e meados de 1940, a Globo era considerada a segunda maior editora do país e durante um longo tempo as obras que lançava tiveram a supervisão de Érico Veríssimo (PONTES, 1989). A publicação de literatura estrangeira era seu ponto alto, e nessa atividade de tradução incluíam-se renomados escritores brasileiros, como Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Cecília Meirelles. Evidencia-se, assim, que uma editora de tradição se ocupava com *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul*, obra de cunho jornalístico-policial, e que se podia considerar como bem longe do perfil de dignidade editorial que caracterizava a editora.

A realidade era que o poder político do Estado Novo estava muito próximo e atuando forte junto aos editores e às editoras. Esse estilo de encaminhamento de linha editorial ocorria também em outras empresas. A Editora José Olympio publicava obras de intelectuais orgânicos do regime, como Alceu de Amoroso Lima, Oliveira Viana, Azevedo Amaral; romancistas, como Graciliano Ramos, Rachel de Queiróz, José Lins do Rego; escritores outros que recebiam o apoio da editora por fazerem parte dos anéis bu-

rocráticos atuantes junto aos aparelhos de Estado (MICELI, 1979). Talvez tenha sido essa a posição de Aurélio da Silva Py em suas relações com a Editora Globo.

Escrito pelo capitão Antonio de Lara Ribas, o livro *O punhal nazista no coração do Brasil* foi editado pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, vindo a lume sob a chancela da Delegacia de Ordem Política e Social de Santa Catarina. Esse órgão, pelo fato de estar a serviço de um governo totalitário, tinha “[...] o poder de falar sozinho, de ser o único porta-voz livre” (CARONE, 1988, p. 169). Toda a imprensa não oficial estava silenciada pela censura. Enfim, visando atingir seus objetivos, o DIP publicou livros e revistas elogiando o Estado Novo e as suas formas de agir. E a obra *O punhal nazista no coração do Brasil* inseria-se nessa última ordem de publicações.

Em ambos os livros, os conteúdos se ajustavam às finalidades do DIP, entre as quais, segundo o artigo 2º do Decreto-lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, incluía a censura da literatura social e política, o que as obras em análise fazem amplamente (CARONE, 1982). Nestas, deve ser salientado que toda a crítica era dirigida a publicações, ações ou situações que envolviam imigrantes estrangeiros no Brasil. Do ponto de vista político-ideológico, os grandes ataques eram dirigidos às concepções do pangermanismo em críticas que remontavam à época de Bismarck e perduravam até os tempos em que o livro foi escrito. Nele, repetia-se, apenas como uma ilustração, a terminologia do Estado Novo ao designar os núcleos de imigração estrangeira como quistos. O autor relatou como, na região de Joinville, um fiscal de Empresa Sul Brasileira de Eletricidade SA (EMPRESUL) teve dificuldades ao ser atendido por uma criança na casa de um colono, pois esta não entendia o português:

São fatos isolados, mas que demonstram o perigo que representava para o Brasil a falta de uma legislação de caráter nacio-

nalista, para fazer desaparecer os quistos raciais encravados no território nacional (RIBAS, 1944, p. 116).

Em palavras destinadas ao leitor, o autor de *O punhal nazista no coração do Brasil* se posicionava perante a questão da nacionalidade ao afirmar:

Lançada que foi a primeira edição, quinze dias depois do seu aparecimento estava esgotada, como consequência da enorme aceitação que teve, não só na terra catarinense como em outros pontos de território nacional, notadamente no nordeste, sentinela vigilante da nacionalidade (RIBAS, 1944, p. 3).

Desde *Os sertões*, de Euclides da Cunha, no discurso político, a imagem do sertanejo nordestino era apropriada como herói nacional, a “[...] chama viva de nossa nacionalidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 53).

O Brasil, na época da divulgação dos livros em pauta, vivia um momento histórico de tomada de posição internacional, em que ações dessa ordem eram muito importantes. Mas é preciso se lembrar que *O punhal nazista no coração do Brasil* colocou sua 2ª edição como uma

[...] homenagem aos vibrantes e heróicos soldados da liberdade, que integrarão o Corpo Expedicionário, os quais, sob a égide gloriosa de Caxias, saberão honrar as tradições de lealdade, abnegação e heroísmo do povo brasileiro (RIBAS, 1944, p. 3).

O primeiro escalão da Força Expedicionária Brasileira (FEB) embarcou efetivamente do Rio de Janeiro, em julho de 1944, a bordo do navio norte-americano *General Mann*.

3. Desvendando propósitos educativos

No período do governo Vargas (1937-1945), toda a organização estatal brasileira estava voltada para “[...] construir um

‘homem novo’, a partir das ações e da ideologia inculcadas pelo Partido e pelo Estado” (FAUSTO, 2006, p. 70. grifo do autor). E um contexto político dessa ordem não podia ser insensível às temáticas da educação e da cultura – uma afirmativa que reconhece as mútuas inter-relações existentes entre esses conceitos.

As preocupações nacionalizadoras se voltavam tradicionalmente para a educação escolar – o ensino formalmente estruturado, então expresso na escola estrangeira e na escola de nacionalização. Mas o governo de Getúlio Vargas investiu também em outras modalidades de intervenção na educação/cultura, envolvendo, nessas atividades intelectuais, educadores e mesmo membros do exército brasileiro. Além de capitão Antonio de Lara Ribas e do tenente coronel Aurélio da Silva Py, cujos livros vêm sendo enfocados, deve ser recordado que *A nacionalização do Vale do Itajaí*, que veio a lume com o aval do Ministério da Guerra, foi escrito pelo capitão Rui Alencar Nogueira (1947), e que ainda o livro *Vale do Itajaí: jornadas de civismo*, de autoria de Hugo Bethlem (1939), foi lançado pela Editora José Olympio.

O DIP atuava direcionando a cultura em suas íntimas ligações com o processo educativo. Pensa-se, aqui, que a expressão cultura, em um sentido antropológico, identifica-se com as palavras de Geertz (1989, p. 4), quando este afirma que: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise.” Daí a importância do mundo do simbólico, ao qual o nacionalismo dedica especial atenção. E ainda, como recorda Terry Eagleton, a cultura certa vez constituiu-se no alicerce da organização dos Estados, então relacionada com o “[...] mito romântico-nacionalista da unidade de cultura e política, que em sua época serviu notavelmente bem a muitos Estados-nação” (EAGLETON, 2005, p. 94).

Cultura e política estão muito presentes nos livros *O punhal nazista no coração do Brasil* e *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi*

no Rio Grande do Sul, auxiliando na criação de uma mentalidade de guerra e formatando, de modo mais nítido, o inimigo que se fazia necessário combater, no caso, os inimigos no *front* interno. Enfim, as obras continham uma determinada visão de mundo que o Estado pretendia divulgar, difundiam valores que se almejavam e fossem assimilados pela sociedade nacional e que, a partir desses livros, adquiriram uma grande força de penetração social.

Desse universo de ideias e de posições, é possível estabelecer (mesmo que com a fragilidade de uma hipótese de trabalho) relações entre a educação, nas várias formas que ela pode tomar, e a literatura militar que vem sendo enfocada. Trata-se de uma afirmativa talvez pouco comum, pois raras vezes têm sido colocadas lado a lado as temáticas que envolvem conflito bélico e processos educativos – uma postura que por certo não se ajusta aos rumos do idealismo educacional.

Na literatura pedagógica brasileira, vêm predominando estudos que endossam um conceito idealista de educação, que alguns interpretam como a utopia com a qual se sonha, ou a educação entendida como “[...] a cultura que ainda estava por fazer” (MELLO, 1986, p. 57). Todavia, as considerações apresentadas (que buscam relacionar educação e tempos de guerra) referem-se a um conceito realista de educação. Durkheim (1966) elaborou uma definição de educação a partir dos sistemas educativos que existiram e/ou existem, o que envolve o presente e o passado, mas não o futuro. Afirmava esse autor que era preciso existir uma geração de adultos e uma geração de jovens, sendo a educação a ação exercida pelos primeiros sobre os segundos, cabendo a sociedade definir a natureza dessa ação.

A questão da educação pode ainda ser percebida, segundo Duarte (1986), a partir de outros perfis de entendimento. Uma linha conceitual coloca ênfase à dimensão subjetiva, ou seja, aos aspectos de sua prática ligados exclusivamente aos sujeitos da

educação, no que diz respeito ao aprimoramento individual e ao alcance de certos ideais morais e intelectuais tidos como superiores. Os conceitos de educação, seguindo diferente tendência interpretativa, podem ser também relacionados com “[...] o sentido de controle social que ela impõe, na medida em que serve ao Poder, inculca os valores dos grupos dominantes da sociedade” (DUARTE, 1986, p. 58). Trata-se de análises que buscam estar atentas ao fenômeno do poder no sentido atribuído por Max Weber – uma relação social indicando uma situação de desigualdade que faz com que um ator (Estado ou indivíduos) possa impor sua vontade a outro, mesmo contra a resistência deste (ARON, 1999).

4. Escola nacional e escola estrangeira

As populações imigrantes que aportaram no Brasil no século XX se incorporavam mais facilmente à vida nacional do que as pioneiras, aquelas que chegaram no século XIX. Nas primeiras a chegarem, identificava-se sempre um fraco grau de integração social, intimamente relacionado com a localização das colônias – em regiões isoladas, por vezes em plena selva, com carência quase absoluta de comunicações e de organização administrativa (ausência de escolas, de hospitais etc.). Situações dessa ordem levavam o imigrante a resolver no âmbito do próprio grupo os problemas mais importantes da vida em comunidade:

As autoridades governamentais, tanto as dos Estados como as da administração central, deixavam os imigrantes organizarem-se livremente, pois não existiam meios materiais nem vontade política para tomar uma atitude. Os teuto-brasileiros, ou seja, os brasileiros de origem alemã, não representavam nesse momento [século XIX] nenhum perigo para a unidade nacional. (SEITENFUS, 1985, p. 71)

O processo de colonização em regime de pequena propriedade se iniciou em 1824, com a Colônia de São Leopoldo, no

Rio Grande do Sul, fundada por imigrantes alemães. Estes eram então muito desejados pela estereotípia da superioridade de trabalho do colono alemão perante o nacional. A localização dos imigrantes na região Sul também era de grande contribuição, por causa do processo de ocupação de área despovoadas, protegendo, assim, as fronteiras internacionais do país da cobiça de vizinhos estrangeiros. Além disso, essas populações de origem ariana contribuíam para o branqueamento da população brasileira, época em que se considerava essa questão como relevante.

Enfim, nas colônias que foram se instalando, o governo brasileiro propiciava aos imigrantes uma enorme liberdade no seu modo de viver em terras do Brasil, a qual, embora menos fruto de uma filosofia política e mais decorrente de omissão governamental, gerou consequências, entre outras, a criação de possibilidades para que os imigrantes organizassem uma rede escolar (ensino elementar) de caráter particular, mantida pelas comunidades, que difundia os valores básicos do grupo local, como religião e idioma, características da chamada escola estrangeira – alemã, polonesa, italiana e de outros grupos étnicos. Nos Estados do Sul – e a agora a referência diz respeito ao Estado de Santa Catarina –, o conceito de escola estrangeira já estava legalmente definido por volta de 1920 (Lei nº 1.187, de 5 de outubro de 1917, e Lei nº 1.321, de janeiro de 1920). Enfim, o que caracterizava a escola estrangeira, “[...] de forma contrastante com a escola pública, era o fato de uma ou mais de suas disciplinas ser(em) ministrada(s) em idioma não vernáculo – mas no da comunidade do imigrante” (FIORI, 2003, p. 14).

Os problemas relacionados com a escola estrangeira igualavam-se por sua natureza nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, mas, neste, considerava-se a situação mais alarmante em termos quantitativos. No Estado do Paraná, a questão-problema apresentava-se muito atenuada pelo fato de a presença

alemã não ter se organizado a partir de núcleos populacionais interioranos – uma população com forte presença urbana, o que facilitava o contato e a inserção cultural (D’AQUINO, 1942). Contraindo-se a esse tipo de organização e visando substituí-la, foi organizada pelo governo brasileiro, a partir de 1938, uma rede escolar de caráter público destinada ao ensino elementar, que passou a chamar-se escola de nacionalização, um processo do qual os governos estaduais participaram intensamente.

Para todas as culturas de outras origens, mesmo sendo o Brasil um país de imigração, o destino inexorável era a assimilação, ou seja, a pura e simples integração à sociedade nacional, ou como apontou Kothe (1997), em um ensaio elaborado quando professor na Universidade de Rostock, Alemanha, analisando ações políticas que nos são apresentadas pela história:

O que a Colônia fez com negros e índios, a República fez com os imigrantes. A assimilação foi o genocídio da diferença. Civilizar-se significou apenas se tornar igual ao modelo imposto, de fora e de cima (KOTHE, 1997, p. 151).

A expressão “de cima”, referia às autoridades governamentais com o apoio de um sistema de ensino – o da escola de nacionalização –, concebido para não manifestar sensibilidade cultural com as minorias. Já “de fora”, tratava-se da influência norte-americana nos tempos da Segunda Guerra Mundial sobre os rumos do ensino brasileiro, de modo especial, na região Sul do Brasil e em zonas caracterizadas como de povoamento por imigrantes alemães (FIORI, 2008). Estes, no decorrer desses tempos, não eram mais bem-vindos como nos tempos iniciais da colonização. Agora geravam inquietação.

O governo Vargas orgulhosamente considerava a escola de nacionalização como um apanágio do Estado Novo, pelo menos com o vigor e a eficiência com que foi implantada. Anteriormente tinham ocorrido apenas tímidas tentativas de intervenção

nacionalizadora nas escolas, entre os anos 1910 a 1920, no bojo dos acontecimentos relacionados com a Primeira Guerra Mundial e do nacionalismo brasileiro. Nesse sentido, cabe salientar a influência do pensamento de Alberto Torres, reativado a partir da década de 1930: em sua concepção os imigrantes estrangeiros eram os grandes responsáveis pela “desnacionalização” da cultura brasileira, sendo que se posicionava contra a existência de núcleos coloniais (GENTIL, 1932).

Conclusão

O que se faz necessário evidenciar (embora aqui apenas se aponte, com sutileza, como uma primeira aproximação ao tema), é que nos tempos do Estado Novo, e repercutindo nos livros *O punhal nazista no coração do Brasil* e *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul*, o conceito de nazista (ser simpatizante ou estar filiado ao partido nazista) extrapolou sua dimensão política e adquiriu um perfil cultural. Nesse sentido, passou a ser aplicado a todos os imigrantes alemães e mesmo aos seus descendentes, entendendo-se que se expressava por meio do idioma e, até mesmo, no sotaque, na religião e, inclusive, no tipo físico – altos, pele clara e olhos azuis.

No contexto da época, o governo e as autoridades, em visões que se difundiram pela sociedade, passaram “[...] a enxergar todo o indivíduo de origem alemã como um protótipo do nazismo” (MAGALHÃES, 1992, p. 185). Tudo isso era estimulado pelas interpretações referentes ao chamado perigo alemão, apresentadas com bastante veemência a partir da unificação política das regiões germânicas, ocorrida em 1871, e se estenderam até os tempos da Primeira Guerra Mundial, quando a derrota da Alemanha enfraqueceu essa ideia-força (GERTZ, 1991). Mas essa noção retornou no contexto da Segunda Guerra Mundial e, endossada pelos governantes brasileiros, contribuiu para que se percebesse, em cada imigrante alemão e em seus descendentes, inimigos em potencial.

As obras *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazí no Rio Grande do Sul* e *O punhal nazista no coração do Brasil* constituíam-se em uma literatura oficial que tinha como meta socializar, mediante intervenções no campo da educação/cultura, a visão política endossada pelo Estado Novo. Trata-se de um aspecto muito importante e no qual está presente um processo simbólico, pois, como afirma Lucien Sfez (1988), anunciar as regras e as manifestações da simbologia política é no mesmo ato definir os campos da política, suas variações, suas fronteiras. Esse mundo do simbólico, nesses livros, extrapola os textos e está presente também em imagens, especialmente nas fotografias divulgadas nas obras, tudo apontando para os inimigos da unidade nacional: os imigrantes.

Todas as análises do Estado moderno, como salienta Bauman (1999), indicam que o governo tentou reduzir ou eliminar todas as lealdades ou divisões dentro do país que pudessem ser consideradas como obstáculo à unidade nacional:

Os Estados nacionais promovem o “nativismo” e constroem seus súditos como “nativos”. Eles louvam e impõem a *homogeneidade* étnica, religiosa, linguística e cultural. Desenvolvem uma propaganda incessante de atitudes *coletivas*. Constroem memórias históricas *conjuntas* e fazem o máximo para desacreditar ou suprimir teimosas lembranças que não podem ser comprimidas dentro da tradição coletiva – agora redefinida, nos termos quase legais próprios do Estado, como “nossa herança comum”. Pregam o senso de missão *comum*, de destino *comum*. Alimentam ou pelo menos legitimam e dão apoio tácito à animosidade para com todos que se colocam de fora da sagrada união (BAUMAN, 1999, p. 74. grifo do autor).

Trata-se de ações que podem ser sintetizadas na expressão “prática da ideologia nacionalista” –, palavras de Bauman (1999, p. 74) que, como um grande painel de entendimento, ajustam-se aos livros *O punhal nazista no coração do Brasil* e *A 5ª coluna no Brasil: a*

conspiração nazí no Rio Grande do Sul, nos quais os imigrantes alemães são percebidos como “estrangeiros” e inimigos. Uma situação que muito se deve aos novos rumos do nacionalismo brasileiro, muito sensível a tudo que se poderia considerar como nativo, e, como decorrência, cultivando aversão ao estrangeiro. Posições que por certo sofreram também a influência dos conflitos mundiais – Primeira e Segunda Guerra Mundial – sendo que nesta o Brasil tomou posição como beligerante contra a Alemanha.

Essas considerações fazem lembrar ainda o livro de Eliana de Freitas Dutra (1997), intitulado *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*, a partir do qual é possível perguntar: por que os sentimentos que apelam para o nacionalismo e para o patriotismo são tão poderosos? Porque diluem as fronteiras entre o público e o privado,

[...] enquanto manipulam a insegurança dos sujeitos individuais, fazendo-os revivenciar temores arcaicos que são direcionados para o espaço público da nação onde se pretende encontrar a proteção e segurança imaginariamente garantidas junto à mãe, à família, ao lar (DUTRA, 1997, p. 150).

Esse sentimento de insegurança, fonte de decidido investimento político-ideológico, é canalizado para o inimigo estrangeiro – aquele que afeta a segurança que a nação deseja oferecer aos seus filhos. Enfim, a figura do inimigo estrangeiro, expressa no comunismo, no fascismo, no imperialismo ou em outras formas de apresentar o “ser inimigo”, é vista como:

[...] o mal, a peste, a doença, a escuridão, a morte, a guerra, o demônio, enfim, o responsável sempre por todas as infelicidades de um presente sombrio e sem segurança. Ao ameaçar a pátria, ele é a expressão da ruína material e moral, da instabilidade política e social, do atraso econômico e cultural, da fragmentação geográfica e da traição à nacionalidade e ao espírito cívico (DUTRA, 1997, p. 151).

A tradição germânica endossa o *jus sanguini* como vetor da nacionalidade, enquanto que o Brasil sempre adotou o critério do *jus soli*. Assim, quem nasce no Brasil é brasileiro. Mas questões dessa ordem, naquela época, eram levadas em conta quando se tratava de documentação, de passaportes ou situações decorrentes. Em outros casos, circulavam com desenvoltura expressões diversas que não se identificavam com esse aporte jurídico. Assim, descendentes de imigrantes, que para cá haviam vindo há décadas, estando a família em terceira ou quarta geração, e nascidos em terras brasileiras (brasileiros em termos de nacionalidade), eram considerados e mesmo denominados “estrangeiros” pelas autoridades do país. Buscava-se que essa forma de ver e de designar fosse difundida no conjunto da sociedade nacional, por meio dos meios de comunicação, então altamente controlados pelo governo.

Saliente-se ainda que, além de expressões como imigrante ou “estrangeiro”, empregava-se muito o termo “alienígena” – quem é de outro país – delimitando, assim, as distâncias, marcando as fronteiras e, principalmente, indicando que o “alienígena” era a contraface de “indígena”, que é da terra. A palavra “alienígena” (com enorme desconforto para os imigrantes) passou a figurar fartamente em documentos oficiais e até com uma ilustração em publicação do Departamento de Estatística e de Publicidade de Santa Catarina, ao referir-se à cidade de Blumenau:

Povoado por elementos alienígenas, desconhecedores do idioma pátrio, esquecidos dos governos que, por descaso ou conveniências políticas, os abandonaram à própria sorte, o vale [do Itajaí] se tornou um verdadeiro quisto no território nacional² (NOGUEIRA, 1947, p. 46)

Como já apontado, a expressão é encontrada com frequência na literatura da época. No livro *Sociologia e política*, Rodrigues de Meréje (1938, p. 75) analisa a situação cultural dos imigran-

tes, os “alienígenas”, e escreve: “Embora sejamos adeptos do cerceamento à atividade estrangeira em nosso território, não cremos que o ensino possa, isoladamente, resolver o problema da nacionalização dos alienígenas.” Enfim, os imigrantes estrangeiros e seus descendentes, os “alienígenas”, formavam quistos sociais, os quais precisavam ser extirpados de qualquer maneira – uma terminologia que lembra a linguagem dos eugenicistas que desejam “extirpar” certas enfermidades hereditárias graves. Essas ideias fazem voltar ao pensamento de Bauman (1999, p. 72. grifo do autor): “Os *alienígenas* aparecem dentro dos confins do mundo da vida e *se recusam a ir embora* (embora sempre se espere que irão afinal...)” Mas enquanto “não vão embora” (se é que um dia irão), os “alienígenas” precisam estar cercados de todas as formas de controle.

Notas

- ¹ A difusão das ideias nacional e socialistas no Sul do Brasil tem sido tratada por diversos autores com suas especificidades de abordagem, como: Stanley Hilton (1983), em *A guerra secreta de Hitler no Brasil: a espionagem alemã e a contra-espionagem aliada no Brasil - 1939-1945* (versão revista e ampliada de *Suástica sobre o Brasil*), e Marionilde Dias Brepolh de Magalhães (1998), em *Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*.
- ² Publicação nº 14 do Departamento de Estatística e de Publicidade de Santa Catarina.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BETHLEM, Hugo. *Vale do Itajaí: jornadas de civismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

CARONE, Edgard. *O estado novo: (1937-1945)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. *A terceira república: (1937-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1982. CULTURA POLÍTICA. Revista mensal de estudos brasileiros. Rio de Janeiro, março de 1941 a abril/maio de 1945. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/CulturaPolitica>>. Acesso em: 30 de março 2009.

D'AQUINO, Ivo. *Nacionalização do ensino: aspectos políticos*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

DUARTE, Sérgio Guerra. Educação. In: _____. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares; São Paulo: Nobel, 1986. p. 58.

DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1967.

FIORI, Neide Almeida. Brasil en los tiempos de la Segunda Guerra Mundial: Historia Oral y violencia contra inmigrantes extranjeros. In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA ORAL. Guadalajara, México, setembro, 2008. *Anais...* Guadalajara: International Oral History Association, 2008. mimeo.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora da UFSC; Tubarão: Editora UNISUL, 2003, p. 11-20.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GENTIL, Alcides. *As idéias de Alberto Torres*. (síntese com um índice remissivo). São Paulo: Nacional, 1932.

GERTZ, René Erniani. Os “súditos alemães” no Brasil e a “pátria-mãe” Alemanha. *Espaço plural*, UNIOESTE, v. 9, n. 19, p. 67-73, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1929/0>>. Acesso em: 8 de setembro de 2009.

_____. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

HILTON, Stanley. *A guerra secreta de Hitler no Brasil: a espionagem alemã e a contra-espionagem aliada no Brasil, 1939-1945*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

KOTHE, Flávio. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. *Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1998.

_____. O surgimento de uma cultura politizada: o pangermanismo no Brasil. In: BRESCIANI, Maria Stella; SAMARA, Eni de Mesquita; LEWKOWICZ, Ida (Orgs.). *Jogos da política: imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1992, p. 182-196.

MELLO, Mário Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao esteticismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MERÉJE, Rodrigues de. *Sociologia e política*. São Paulo: Cultura Moderna, 1938.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil: (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

NOGUEIRA, Rui Alencar. *Nacionalização do Vale do Itajaí*. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1947.

PONTES, Heloísa. Retratos do Brasil: editores, editoras e ‘coleções Brasileira’ nas décadas de 30, 40 e 50. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais/ IDESP, 1989. p. 359-409.

PY, Aurélio da Silva. *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1942.

RIBAS, Antônio de Lara. *O punhal nazista no coração do Brasil*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1944.

ROSE, Robert. *Uma das coisas esquecidas: Getúlio Vargas e controle social no Brasil, 1930-1954*. Tradução de Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras/Editora Schwarcz, 2001.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. *O Brasil de Getúlio Vargas e a formação dos blocos: 1930-1942: o processo do envolvimento brasileiro na II Guerra Mundial*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL/Fundação Nacional Pró-Memória, 1985.

SFEZ, Lucien. *La symbolique politique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

WEIZENMANN, Tiago. *Cortando as asas do nazismo: representações e imaginário sobre o nazismo na revista Vida Policial (1942-1944)*. 298 p. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer

The vicious circle of violence in schools: what teachers should not do

Recebido: 1/12/2009
Aprovado: 31/01/2010

Suely Soares Ferreira

Pedagoga pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. *E-mail*: suely.diulyanne@gmail.com

Candido Alberto Gomes

Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, Estados Unidos. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Professor titular da Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Educação da UCB. *E-mail*: clgomes@terra.com.br

Resumo

Este trabalho focaliza diversas formas de violência presentes no ambiente escolar, em especial as violências praticadas pelo professor contra o aluno. A pesquisa se realizou em cinco escolas públicas do Distrito Federal, Brasília, em diferentes etapas da implantação de um projeto de segurança escolar. Sua abordagem foi quali-quantitativa e teve como base: grupos focais com alu-

nos; entrevistas semiestruturadas com diretores, membros dos conselhos de segurança escolar e policiais; e questionários para professores e alunos. Os resultados corroboram a literatura, assinalando vários tipos de violências praticadas pelos atores escolares, além da violência estrutural da própria instituição de ensino. Segundo os relatos dos alunos, parte considerável dos professores comete atos de violência e incivildades, às vezes sem ter clara consciência. Com isso, parte dos docentes contribui para agravar o clima conflitivo e para sua própria deslegitimação enquanto exemplos de adulto. Desse modo, o círculo vicioso das violências pode alimentar-se, infindavelmente, por meio, inclusive, da perda de autoridade dos educadores. Além disso, a formação dos professores apresenta sérias lacunas, inclusive quanto à definição de violências e às alternativas para superá-las.

Palavras-chave

Violências nas escolas, relação professor/aluno, ensino fundamental, sociologia da educação, formação de professores.

Abstract

This paper focuses on different kinds of violence in schools, in particular those practiced by teachers against their students. The research project was executed in five public schools, participating in different stages of a safety project. Using qualitative and quantitative approaches, the project involved focus groups with students, semi-structured interviews with principals, members of the school safety boards and police agents, as well as a survey for teachers and students. Results confirmed the literature regarding the occurrence of several kinds of violence, besides the school structural violence. Students data reported that a significant number of teachers had violent behaviors toward their students. Although part of the faculty had no clear definition of violence, they contributed for further school climate and to their

own de-legitimation as adult role models. Therefore, the violence vicious circle became worse and worse, including teachers' loss of authority. One of the factors of such a performance was poor teacher education, often distant from discussing violence definition and alternative to overcome them.

Keywords

Violence in school, teacher/student relationship, elementary school, sociology of education, teachers' education.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de símbolos e de dores.

Cláudio Saltini, *Afetividade e inteligência*, 2002.

Introdução

A escola, que tem como papel desenvolver competências e habilidades cognitivas e para o convívio em sociedade, faz parte do processo de formação da identidade do educando, além de ser fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia. Porém, essa instituição funciona, muitas vezes, ao contrário, sendo autora de diversas formas de violências, as quais são um dos principais problemas sociais na contemporaneidade.

Este artigo tem como objetivos: identificar a frequência e as formas de violência escolar praticadas por professores e alunos, tais como as declaradas por ambos; identificar as formas de punição aplicadas pelas escolas, segundo o relato dos alunos, e suas possíveis relações com as faltas cometidas; e caracterizar atos de violência de professores contra alunos e suas implicações, na perspectiva dos discentes.

1. Professor, violência e autoridade

O educador é uma autoridade dentro da sala de aula e deve ser respeitado, porém ele não pode exceder-se transitando da autoridade ou dominação, que é legítima, para o poder, que é ilegal. Cabe lembrar, aqui, a distinção entre esses dois termos. Segundo Weber (2004, p. 33), poder é “[...] a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências”, enquanto que autoridade é “[...] a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas” (WEBER, 2004, p. 139). A diferença básica entre esses dois conceitos é a legitimidade, presente somente no segundo. Com efeito, qualquer tipo de autoridade procura despertar e cultivar a crença em sua legitimidade, mesmo que sua base seja racional, tradicional ou carismática.

O professor que faz abuso de sua autoridade está se tornando um agente da violência, e não um educador. Ele precisa ter autoridade sem ser autoritário. Freire (1996) escreve que a relação entre educadores e educandos deve ser horizontal, ou seja, o professor deve manter diálogo com os alunos, incluindo, assim, uma relação afetiva. As boas relações que os docentes estabelecem com os discentes são de grande valor no processo de ensino/aprendizagem, já que a afetividade é a base das relações que os seres humanos levam adiante em seus caminhos.

Gadotti (2002) cita a fala de um prisioneiro que faz um pedido aos educadores de nosso país: formar pessoas mais humanas. Porém, como isso é possível se eles não têm uma boa relação com seus alunos, pois praticam violência psicológica contra os mesmos, até mesmo, às vezes, sem perceber?

Na sala de aula, a relação professor/aluno é humana; logo, ambos ensinam e aprendem constantemente uns com os outros. O educador, assim como os alunos, também tem comportamentos violentos, ou seja, pratica, às vezes sem perceber, violências

físicas e simbólicas e incivildades (DEBARBIEUX *et al.*, 2003). Por exemplo, quando chama seus educandos de “burros” ou lhes coloca apelidos, ele comete uma violência simbólica, motivando, de forma involuntária, a prática do *bullying* (violência psicológica ou simbólica) entre os alunos. O professor, por meio de sua relação profissional com os estudantes e por meio das formas de punição, pode fazer com que eles amem ou odeiem a escola.

2. Violência ou violências?

A violência escolar, atualmente, tem sido um dos assuntos com maior repercussão na mídia, sendo definida, com frequência, apenas como agressão física. Segundo Debarbieux *et al.* (2003), violência possui um significado mais amplo, tornando-se violências, ou seja, é qualquer ação física ou psicológica que traz sérias consequências para a vítima.

Abramovay (2006, p. 94) define violência como:

[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros ou de grupos e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídio, até a violência no trânsito disfarçada de sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende igualmente todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Segundo Debarbieux (2002b, p. 75), “[...] apenas uma definição ampla pode avaliar de fato a violência nas escolas, colocando-a em perspectiva, e como essa definição ampla pode ir além de uma abordagem meramente repressiva.” Com efeito, existem basicamente três formas de violência: a simbólica, a física e a estrutural. E as incivildades, ainda conforme Debarbieux, são microviolências, isto é, pequenas grosserias repetidas por alunos e professores, capazes de envenenar o clima da escola. A primeira é a que mais ocorre na relação entre professor/aluno, mas também a menos

perceptível, já que ocorre por meio de símbolos que não deixam marcas visíveis a todos, ou seja, ameaças, humilhações, constrangimentos etc. No entanto, a violência física é a mais perceptível pela sociedade, já que ela ocorre pela materialidade, por algo físico. Trata-se de uma prática que vem crescendo em toda a sociedade, inclusive nas escolas, com brigas, homicídios, suicídios etc.

Já a violência estrutural está ligada às formas de negação da cidadania aos indivíduos, à discriminação social e ao preconceito em face dos “diferentes”. Esse tipo de violência também ocorre nas escolas quando ela omite vagas ou não aceita um aluno por ele ser portador de necessidades especiais ou apresentar outra característica física/mental. Considera-se também como um tipo de violência estrutural o desenvolvimento de um currículo alienado da vida do aluno, o que pode levá-lo ao fracasso. Igualmente se inclui nessa categoria a pressuposição da escola de que os alunos devem matricular-se trazendo certas condições socioculturais de casa, sob a forma de currículo oculto. Quando isso não acontece, muitos discentes fracassam.

Além disso, as violências são classificadas sob duas formas: exógenas (violência na escola) e endógenas (violência da escola). A primeira é aquela que vem de fora para dentro, ou seja, tráfico de drogas, pichação, depredação etc. Já a segunda é aquela que o professor ou a instituição de ensino em geral pratica contra o aluno, ou seja, quando o educador não tem diálogo com os estudantes, humilha-os, coloca-lhes apelidos, não prepara a aula, limita-se a passar apenas os conteúdos, as formas de punição etc. Há também o ato de violência para com a escola, retratado pelos ressentimentos de certas famílias e jovens que culpam somente a escola pelos diversos problemas de indisciplina (CORREIA; MATOS, 2003). Assim, a questão da violência deve ser analisada em todas suas mínimas particularidades, seja para compreendê-la no plano teórico, seja para conhecê-la como acontece na prática. É comum, quando

se fala em violência, que se tenha em mente a criminalidade. É preciso, porém, atentar para o fato de que, da mesma forma que se pode sofrer a violência, pode-se também ser agentes ou causadores dela, sendo, assim, melhor tratar de violências (FREEMAN *et al.*, 2009). A violência usa disfarces e está presente, inclusive, nas escolas, ambiente no qual a cultura de paz deveria prevalecer.

3. Relação professor/aluno: transformadora ou reprodutora da violência?

Segundo Moraes (1997), a escola é um ambiente de relações no qual é possível construir relacionamentos humanos. Estes podem ser profundos e duradouros, produzindo experiências cheias de riqueza, proporcionando entre professores e alunos ou entre colegas um ambiente agradável, onde o processo de ensino/aprendizagem se torna significativo. Porém, a escola também constrói relacionamentos destrutivos, laços cheios de rancor e de ódio, tornando-a um espaço desagradável e desestimulante.

O bom relacionamento entre docentes e discentes deveria ser um dos pilares da instituição de ensino, visto que toda a vida na sala de aula é constituída de relações sociais, onde o exemplo dado pela geração adulta, mais do que suas palavras, exerce papel fundamental. Porém, muitas escolas, principalmente as que seguem o modelo tradicional de ensino, mantêm como padrão o autoritarismo. Agindo dessa forma, os professores transformam a sala de aula em um laboratório de proliferação e de intensificação das violências físicas e psicológicas, tendo como consequência o medo e o isolamento de alguns estudantes, transformando a instituição em um campo de violência simbólica, quando não física.

As más relações professor/aluno podem transformar a escola em um ambiente mais pesado, estimulando a evasão escolar, a revolta, a desconcentração e a má qualidade das aulas, entre outros problemas. Essas relações também estão ligadas às formas

de punição, como castigos, advertências, troca de turnos e expulsões. A indisciplina e o desinteresse dos educandos são um dos principais motivos para o educador aplicar essas punições, porém, quase que frequentemente, elas não resolvem os problemas.

Incivildade, indisciplina, conflito e violência podem ser compreendidos como resistência, ousadia e inconformismo diante do sistema de imposição de regras (VIANNA; NEVES, 2006). No entanto, a própria escola pode contribuir expressivamente para essa indisciplina, pois não permite ao aluno que participe do processo de criação das regras, apenas as impõe, tornando-se, assim, uma prisão, em vez de um local onde ele sinta prazer e deseje estar.

4. Violências nas escolas: pouco discutidas na formação docente

O estresse na vida do docente está se tornando uma realidade incontornável, sendo provocado, muitas vezes, pela indisciplina do aluno e pela pressão da própria profissão e dos pais, os quais, geralmente, colocam a culpa do mau comportamento dos filhos nos professores. Outro fator que contribui para a violência em sala de aula é a formação dos docentes. Eles precisam ser bem educados, ou seja, ter uma boa formação para poder educar. Segundo Royer (2005), é fundamental que os educadores tenham formação básica e continuada, direcionada ao fato de que é melhor educar do que punir, ou seja, eles precisam obter mais conhecimento sobre violências, inclusive para não praticá-las inconscientemente no ambiente escolar.

Muitos professores nunca ouviram falar e nem sabem o significado de violência psicológica ou simbólica, praticando-a, desse modo, sem ter consciência. Eles reclamam de não haver uma formação vinculada à realidade, pois as violências nas escolas são pouco abordadas em sua formação (FREEMAN *et al.*, 2009). Assim, o docente não sabe lidar com esse problema e executa algum ato violento.

Porém, os educadores sabem que é fundamental manter uma relação agradável com seus alunos, trazendo novos horizontes para uma boa aula. Isso permite que os discentes aprendam o conteúdo apresentado, e os docentes se sintam mais confortáveis. No entanto, cabe ao professor pensar em como melhorar e enriquecer essa relação, de maneira que sua tarefa profissional seja executada com maior eficácia.

5. Metodologia

Essa investigação de campo, realizada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB), apresentou caráter quali-quantitativo, exploratório e descritivo, tendo como objetivo realizar a segunda avaliação do Projeto Segurança Escolar, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT).

A coleta de dados ocorreu em março e em abril de 2008. A pesquisa foi realizada em cinco escolas do ensino fundamental, indicadas pelo MPDFT, com histórico de violências, cada qual em um estágio de implantação do projeto. Todas as instituições ofereciam os anos finais do ensino fundamental, e algumas mantinham turmas de aceleração de aprendizagem, das quais uma foi sorteada, assim como uma classe de cada ano e de cada turno (matutino e vespertino) do ensino fundamental.

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários (um para o corpo discente e outro para o corpo docente), roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro de grupo focal e roteiro de observação direta. Ao final da pesquisa obteve-se o total de 1.004 informantes, assim distribuídos:

- questionários: houve 894 participantes, sendo 783 alunos (44,6% do matutino e 55,4% do vespertino) e 111 professores (55,9% do matutino e 39,6% do vespertino, além de 4,5% que trabalhavam em ambos os turnos). Para realizar o

preenchimento desse instrumento, estabeleceu-se para cada escola uma amostra aleatória de uma turma representativa de cada ano e de uma turma de aceleração, quando esta existia. Procurou-se alternar a forma de participação dos diversos atores, por exemplo, o aluno que participou do grupo focal não preenchia os questionários, e vice-versa. Em relação à elaboração destes, foram criadas, entre outras, questões do tipo “sim e não”, com a escala de Likert (com cinco alternativas: concordo muito/concordo um pouco/não concordo nem discordo/discordo um pouco e discordo muito), além de questões de múltipla escolha;

- grupos focais com os alunos: total de 88 participantes. Cada grupo focal era constituído por 11 estudantes no máximo, mas foi realizado somente com os representantes de cada turma e série, sendo dois por escola (um de cada turno). Elaborou-se um roteiro contendo dez questões. Um coordenador encaminhava as discussões, enquanto um observador assistia e registrava as reações do grupo e outros fatos relevantes;
- entrevistas semiestruturadas: realizadas com dez membros do Conselho de Segurança Escolar (sendo dois em cada escola, representando pessoas de diferentes funções – alunos, pais, professores, assistentes, gestores), com cinco diretores e sete policiais militares do Batalhão Escolar, quando designados para a escola. Assim como os grupos focais, as entrevistas foram gravadas, quando permitidas, e transcritas;
- observação direta: realizada em cada instituição de ensino, conforme roteiro, focalizando os aspectos físicos do ambiente escolar (estrutura, mobiliário etc.). Registraram-se também acontecimentos que comprometiam ou favoreciam o clima de harmonia na escola, além de informações sobre o bairro (localização da escola, iluminação, comércio e aspectos relacionados à segurança da instituição).

Para análise dos dados quantitativos foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e para os dados quali-

tativos (entrevista, grupo focal), a técnica de análise de conteúdo, com apoio em Bardin (2004), a partir da definição de categorias, conforme os objetivos da pesquisa.

6. Ser professor, ser educador, ser humano

Ser professor é muito mais do que chegar à sala de aula e ensinar um determinado conteúdo; é, acima de tudo, ser humano. O docente, quando está em sala, encontra várias realidades, pois cada aluno aprende de uma forma e cada um possui sua história de vida. Ser educador é ter um olhar humano, é ver cada aluno como pessoa, e não apenas como receptor.

O professor tem como papel educativo transmitir o conhecimento e a herança cultural, além de contribuir para o desenvolvimento das inteligências, da socialização e da cidadania. Ele, como profissional e ser humano, precisa ter um olhar para compreender o indivíduo sob vários aspectos, ou seja, como ser cognitivo, biológico, emocional e espiritual. Assim sendo, as relações interpessoais do educador adquirem a dimensão própria de ser humano (DEBARBIEUX, 2002a).

Porém, infelizmente, no Brasil e em muitos países, a educação não é suficientemente valorizada, e o professor sofre violências inerentes à sua profissão, além de enfrentar carência em sua formação, falta de material didático, jornada de trabalho excessiva, má remuneração, grande quantidade de alunos por turma etc. Devido a essas violências e a diversos outros problemas, o trabalho docente reflete esses fatores por meio da incivilidade, de atitudes que dificultam a aprendizagem e que contribuem para deteriorar o relacionamento professor/aluno, da violência simbólica e física, de comportamentos inadequados e de outras atitudes que o profissional de educação não deve ter e que agravam suas condições de trabalho.

7. O que o educador não deve fazer

A conduta do professor em sala de aula influencia a motivação, o aprendizado e o comportamento dos alunos. O docente é visto como um modelo a ser seguido; logo, quando pratica violências, ele está, de maneira inconsciente, incentivando atos violentos entre os educandos. Como mostra a Tabela 1 (questão que permitia múltiplas respostas), muitos alunos declararam já ter sido autores de algum tipo de violência, com alta possibilidade de subestimarem suas ações.

Tabela 1 – Violências praticadas por alunos, segundo suas próprias declarações.

Fez brincadeiras de mau gosto	22,2%
Brigou	17%
Agrediu verbalmente	16,5%
Pichou	7,1%
Agrediu fisicamente	7,1%
Ameaçou	6,4%
Roubou/furtou	4%
Fez uso de bebidas alcoólicas	3,9%
Praticou atos de vandalismo	3,2%
Discriminou pela cor ou gênero	3,2%
Depredou	2,5%
Agrediu sexualmente	2,4%
Fez uso de armas de fogo	1,6%
Fez uso de armas brancas	1,5%
Fez uso de drogas ilícitas (maconha, cocaína)	1,4%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Apesar de o questionário ser individual e não identificado, muitos tiveram receio de respondê-lo, principalmente essas questões nas quais eles assumiam algo de errado que tinham feito. Porém, 22,2% dos alunos (174) declararam ter realizado brincadeiras de mau gosto, 6,4%, ter feito ameaças, e 7,1%, pichações, sendo que esta última é algo que eles mais praticam. Em relação a brigas,

17% assumiram a participação nesse ato violento, número muito próximo aos 16,5% que disseram ter agredido verbalmente, já que muitas dessas práticas são discussões com agressões verbais. No entanto, somente 7,1% confirmaram ter praticado agressão física, ou seja, ela é menos frequente do que a violência simbólica. Apenas 1,5% disse ter feito uso de armas brancas e 2,5% declararam que já depredaram a escola. Apesar de quase 2/3 dos alunos responderem que já fizeram ameaças, nos demais casos os valores ficaram abaixo de 22,2%. Entretanto, embora possa ser reduzido o número de alunos que praticam violências, em especial as mais graves, a ordem social da escola pode ser fortemente afetada, gerando sentimentos de insegurança. No entanto, os alunos também são vítimas. Verificam-se, nas falas dos alunos, várias formas de violências do professor contra o discente, entre elas, a simbólica, como nos seguintes relatos: “*Teve uma professora que desenhou uma baleia no quadro e falou que era ela*” (G., 11 anos, participante no grupo focal); “*Ela desenhou uma baleia e colocou um J. Tudo bem. Precisamente não era eu. Ela falou assim: ‘Quem quiser desenhar, e apontou pro quadro, desenhar a J (nome da aluna), pode desenhar.’ Mas eu fiquei constrangida e até chorei?*” (J., 11 anos, 5ª série, vítima da violência simbólica por parte da professora de arte); “*Tem um professor que fica chamando a gente de idiota, de lerdo*” (J., 11 anos, 5ª série, vítima da violência simbólica por parte da professora de arte).

Essa forma de violência maltrata a vítima e a coloca sob tensão, sendo que as formas mais comuns dessa agressão são: os xingamentos, a exclusão e a disseminação de boatos. De acordo com Smith e Sharp (1994), essa intimidação é vista como abuso de poder. Para o Olweus (1993), ela se torna uma agressão que se prolonga ao longo do tempo, podendo ir além, ou seja, o professor pode chegar a agredir um aluno verbal e fisicamente, deflagrando ou reforçando o *bullying* e provocando marcas profundas no aluno agredido: “*O professor de ciências e artes, eles xingavam várias vezes, xingavam os alunos e tudo*” (S., 12 anos, 7ª série, vítima de violência verbal); “*Uma vez tinha aluno*

conversando com outro ali, a professora mesmo pediu pra fazer silêncio, tinha aquelas régua mais grossas, eles não fizeram, a professora quebrou a régua na cabeça do aluno” (S., 12 anos, 7ª série, vítima de violência física).

8. Violência escolar: fator preocupante

A violência é um problema grave e pouco discutido nas escolas. Estas não são ilhas, ou seja, a violência que está fora pode influenciar o clima escolar, e vice-versa. A Tabela 2 ilustra como os alunos se preocupam com a questão da violência.

Tabela 2 – Maior preocupação dos alunos.

A violência dentro da escola	22,2%
A violência fora da escola	27,2%
Ambas as alternativas anteriores	42%
Dados perdidos	8,6%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

As violências, nos últimos anos, têm sido um dos assuntos mais focalizados pela mídia. As pessoas, de forma em geral, obtêm informações e se interessam por esse tema, visto que muitas são vítimas de algum tipo de violência. Segundo essa pesquisa, 42% dos alunos se preocupam com as práticas violentas que ocorrem dentro das regiões administrativas do Distrito Federal e das escolas – pois muitas dessas instituições se localizam em locais com alto grau de violências. Assim sendo, uma pode levar à outra. A violência externa acaba entrando nas instituições de ensino por meio da presença de gangues, do porte de armas, entre outras ocorrências. Além disso, o ato violento que começa dentro do ambiente escolar pode terminar fora do mesmo, pois uma briga além dos portões não permite punição por parte da escola aos alunos. Logo, existe violência significativa dentro e fora da escola, o que ocasiona preocupação à maioria dos estudantes.

Essa violência intra ou extramuros escolares causa insegurança aos integrantes que vivem nesse ambiente, principalmente àqueles que são ou já foram vítimas. Muitos são os fatores, segundo os alunos, que contribuem para a falta de segurança nas escolas, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 – Fatores de insegurança da escola, segundo os alunos.

Falta de respeito entre alunos	15,3%
Violência fora da escola	13,6%
Falta de equipamentos de segurança	11%
Ocorrência de atos violentos na escola	10,6%
Falta de respeito entre alunos e professores	10%
Falta de policiamento	8,7%
Falha no serviço de portaria	6,4%
Presença de drogas e bebidas	5,8%
Infraestrutura precária	5,6%
Presença de armas na escola	4,7%
Qualidade de ensino oferecida	4,2%
Presença de armas de fogo na escola	4,1%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Apesar das respostas diversificadas, a maior proporção (15,3%) recaiu sobre os próprios alunos, isto é, a falta de respeito entre eles foi o que mais contribuiu para a insegurança escolar. Em outras palavras, colegas importunam colegas. Além desse problema, seguem-se: a violência fora da escola, a falta de respeito entre alunos e professores (quando pode haver violências de parte a parte), a falta de equipamentos de segurança (sugerindo a confiança de que, se houvesse câmeras e outros equipamentos, a escola seria mais pacífica). A violência no lado externo das instituições de ensino se relaciona ao fato de que elas estão localizadas em áreas consideradas violentas, onde ocorrem muitas brigas entre gangues, e estas, por sua vez, influenciam a escola quando fazem “acertos de contas” dentro do ambiente educativo.

A falha de serviços de portaria (6,4%) e a falta de policiamento (8,7%) são outros fatores que, segundo os alunos, contribuem para a insegurança escolar, facilitando o ingresso de bebidas alcoólicas, drogas e armas, podendo ter em consequência atos violentos, como brigas. Onze por cento dos discentes consideraram que a falta de equipamento de segurança, como câmeras, cercas etc., também contribui para essa insegurança. Dentre as cinco escolas pesquisadas, apenas uma dispunha de câmeras. Ainda assim, não parecia que elas inibiam as violências. Em relação à falta de respeito entre alunos e professores, apenas 10% dos estudantes declararam que esse fator tornava a escola mais insegura, ou seja, muitos alunos mantêm um bom relacionamento com seus professores. Ainda 4,2% dos pesquisados afirmaram que a qualidade de ensino influenciava a segurança da escola, pois a falta de compromisso dos docentes com os alunos é uma forma de violência simbólica que afeta a imagem do professor e a autoimagem dos alunos: “*Eles falam assim: ‘você aprendendo ou não, eu vou ganhar meu salário no final do mês. Se vocês aprendem ou não o problema é de vocês’*” (N., 11 anos, 5ª série).

9. Violência do professor contra o aluno

Dentro do ambiente escolar, existem redes de relações sociais entre indivíduos, grupos e subgrupos, utilizando muitas formas de comunicação, como o modo de olhar, a forma de falar etc. Os alunos sabem quando o professor sente prazer em dar aulas por meio do compromisso que ele demonstra com a educação:

O professor de geografia só passa dever e não corrige. Se for pra gente estudar pra prova e teste, se for pela nossa resposta a gente repete porque ele não corrige. A gente tem que estudar pelo livro. Até hoje eu tenho dever sem estar corrigido desde o primeiro bimestre (J., 11 anos, da 5ª série).

Agindo dessa maneira, o educador transmite aos alunos um aprendizado negativo, ou seja, se ele não demonstra interesse

pelo que os estudantes fazem, estes podem odiar a matéria e/ou, até mesmo, o professor. Já em relação ao estudo em geral, os discentes começam a ter a percepção de que não vale o esforço porque seu trabalho não é valorizado e seus exercícios não são corrigidos pelo docente.

No entanto, o professor, às vezes, delega a tarefa de disciplinador aos próprios alunos, contribuindo, assim, para que eles fiquem em posição ambígua e incômoda em face dos colegas, prejudicando sua socialização: “*A professora fala: ‘Ó você, o menino que ficar falando você anota o nome e depois me dá’*” (R., 15 anos, turma de aceleração).

Em um ambiente escolar, as regras devem ser seguidas rigorosamente, com a finalidade de manter a ordem e a disciplina. Porém, quando elas são quebradas, os alunos sofrem diversas punições, as quais, muitas vezes, não resolvem o problema. A Tabela 4 ilustra os castigos que os próprios professores declararam ter aplicado.

Tabela 4 – Formas de punição aplicadas pelos professores.

O aluno é encaminhado à direção	13,7%
O responsável do aluno é convocado a comparecer à escola	12,5%
É dada advertência ao aluno	12,1%
É dada suspensão ao aluno	10,5%
Encaminha-se um bilhete ao pai ou ao responsável	10,5%
O aluno é transferido para outra escola	6,2%
O aluno é mandado para fora da sala	6,3%
O aluno recebe atividades extras	5,8%
O aluno é encaminhado ao conselho tutelar	5%
Suspende o recreio do aluno	5%
O aluno é encaminhado à polícia	3,5%
Retira-se ponto do aluno	3,4%
Muda-se o aluno de turma	3%
O aluno é mandado de volta para casa	2%
Deixa-se o aluno na escola depois do horário	0,5%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Uma das punições mais comuns é a perda de pontos, embora apenas 3,4% dos professores afirmam utilizar essa punição – injusta por onerar o aproveitamento. Porém, em coerência com a tabela anterior, a medida disciplinar mais praticada pelo corpo docente é o encaminhamento do aluno à direção (13,7%), ocasionando em advertências (12,1%), sanção que não resolve o problema focalizado, já que os discentes apenas assinam o nome em um caderno. Por esse fato, muitos estudantes não têm uma “boa” relação com os diretores. Na maioria dos casos, a penalidade é pouco eficaz devido à falta de orientação e de diálogo para que eles reflitam sobre seus atos. Porém, quando possuem muitas advertências, esses alunos levam suspensão de alguns dias (10,5%) ou são transferidos para outras escolas (6,2%), ou seja, o problema não é resolvido, apenas transferido para outra instituição de ensino. No caso da suspensão, ela não tem fundamento pedagógico, pois o objetivo da escola deveria ser um ambiente acolhedor ao aluno, no qual ele se tornaria um cidadão. No entanto, a escola, em vez de ajudá-lo, suspende-o das aulas, o que lhe pode representar um alívio.

Apenas 12,5% dos professores pedem o comparecimento dos pais à escola, sendo que é fundamental a participação destes na vida escolar de seus filhos. Segundo esses dados, pode-se concluir que a maioria dos educadores pune os estudantes com advertência e com suspensão, em lugar de buscar compreender a causa do mau comportamento na escola, com ajuda dos pais.

Além disso, 6,3% dos docentes responderam que encaminham os discentes “problemáticos” para fora de sala, enquanto 2% disseram mandá-los para casa. Esta última punição apresenta baixo percentual, pois se acontece algum acidente no horário em que o aluno deveria estar em sala de aula, a escola é a responsável, já que o liberou mais cedo. Suspensão do recreio foi relatada em 5% dos casos, e manutenção do estudante após o horário, em

0,5%. Percebe-se que poucos professores tendem a ficar mais tempo com alunos. Em casos mais graves, como drogas, abuso sexual etc., 3,5% dos educandos são encaminhados à polícia, e 5%, ao conselho tutelar.

A Tabela 5 ilustra três formas de punições que, segundo declaração dos alunos, são praticadas pelos professores quando ocorre algum ato de violência na instituição.

Tabela 5 – Atos de violência tendo como punições encaminhamento à direção, perda de pontos e transferência de escola, segundo declarações dos alunos.

Atos	Encami- nhamento à direção	Perda de pontos	Transferên- cia de escola
Brincadeiras de mau gosto	19%	21,1%	13,3%
Brigas	18,9%	16,6%	13,3%
Agressão verbal	15,4%	17,1%	8%
Agressão física	7,4%	7,2%	2,7%
Ameaça	7%	3,7%	4%
Pichação	6,9%	8,3%	8%
Uso de bebidas alcoólicas	4,7%	4,3%	6,7%
Roubo/furto	4,8%	4,5%	4%
Vandalismo	2,9%	2,9%	4%
Agressão sexual	2,8%	3,1%	6,7%
Uso de armas brancas	2%	2,3%	8%
Uso de armas de fogo	1,6%	2,1%	6,7%
Discriminação	3%	2,9%	4%
Depredação	1,9%	2,1%	5,3%
Uso de drogas	1,7%	1,8%	5,3%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Segundo os alunos, as brincadeiras de mau gosto e as ameaças, que podem se tornar concretas por meio de brigas, são alguns dos atos de violência que eles mais praticam, tendo como

consequências, respectivamente, a perda de pontos, o encaminhamento à direção e, em casos mais extremos, a transferência de instituições de ensino, visto que a expulsão é proibida por lei. De forma geral, a perda de pontos é uma das punições mais aplicadas pelos professores por ser uma forma de controlar os estudantes, já que estes estão sob “ameaça” de reprovação.

Em casos mais graves, como o uso de armas de fogo ou brancas, por exemplo, a escola transfere o aluno de instituição sem realizar nenhum trabalho, ou seja, muda-o de ambiente escolar com o problema que o levou a praticar o ato de violência, sem solucioná-lo.

A maioria dos professores que não apresentam muitas habilidades para lidar com situações de conflito ou que estão sob estresse emocional acaba cometendo falhas profissionais graves, como punir por meio da avaliação da aprendizagem, sendo que essa forma é ilícita: “*A professora do ano passado deu zero na prova porque eu fui pedi o apontador na mesa detrás. Ela: ‘É zero na sua prova.’ Eu nem discuti, mas esse ano os professores, pelo menos os meus, escutam a gente*” (A.P., 13 anos, 5ª série).

O impacto e a influência que o educador tem sobre o aluno vão além das suas habilidades e conhecimentos (MORALES, 2004). No ambiente escolar, especificamente na sala de aula, encontram-se estudantes com diversas características: extrovertidos, tímidos, alguns com grandes dificuldades de aprendizagem e outros que têm mais facilidade. Logo, quando o professor trata os alunos disciplinados como se fossem invisíveis, ele está reforçando os infratores com sua atenção. Por serem tão apontados e transgredirem as normas, eles podem se tornar heróis para o grupo de colegas adolescentes, como sugere a fala a seguir: “*Então eles só sabem se o aluno se é inteligente e comunicativo ou os bagunceiros. Se é inteligente e calado, eles não conhecem*” (J., 12 anos, 5ª série).

Outro comportamento inadequado dos educadores, informado pelos educandos, é o absenteísmo, ou seja, o docente está

frequentemente ausente ou não cumpre outros deveres inerentes ao seu papel:

Tem gente que fuma dentro da sala e ninguém faz nada. Ficam só olhando e, quando a fumaça tá demais assim, eles (professores) saem pra fora e deixam a gente lá dentro. Teve uma menina que quase que morreu lá dentro porque ela não pode sentir o cheiro da fumaça, ela fica toda roxa, quase morreu dentro da sala porque o professor disse que não podia sair da sala (aluno nº 1).

Segundo alunos, alguns professores têm atitudes que dificultam a aprendizagem e que contribuem para deteriorar o relacionamento docentes/discentes: “Agora, tem professora que a gente não pode nem abrir a boca. Ela explica duas vezes. Se ninguém entender, ela diz: ‘Já expliquei já, agora pergunte pro colega.’ Não fala nada?” (K., 12 anos, 6ª série).

Segundo Morales (2004), é na sala de aula que se aprende a trabalhar em projetos cooperativos, em grupos, a se desenvolver na sociedade e a pensar. Mas, acima de tudo, é onde se aprende o valor do respeito para com o próximo e consigo mesmo, pois nessa instituição se encontra ampla diversidade de culturas e de pessoas. Porém, quando os professores não demonstram entusiasmo, nunca elogiam, não estimulam a curiosidade etc., eles estão praticando violências de forma disfarçada em seus atos dentro da sala. Como educadores e como pessoas, é importante que eles tenham diálogo, elogiem, mostrem afeto para com os alunos e saibam interagir de modo profissional, sem a necessidade de serem apenas punidores daqueles que se comportam mal.

No entanto, segundo relatos dos discentes, alguns docentes mantêm uma atitude contrária, ou seja, desconsideram a gravidade da substituição de professores e fazem avaliação, aumentando as probabilidades de fracasso dos alunos: “Teve professora que chegou aqui e vai embora, depois chega outro e não dá nem uma semana e já tem prova” (G., 11 anos, 5ª série).

Além dessas violências, os alunos também citaram casos de assédio sexual de alunas por professores: “*Eu acho um absurdo que o professor de educação física fica dando em cima das meninas*” (aluna n° 4); “*Ele pede pra meninas dançar o ‘crêu’ pra ele e elas dançam e ele diz: ‘Que beleza!’ As minhas amigas falaram que têm pessoas que ele fala que vai levar pra motel*” (aluna n° 2); “*Teve um caso de uma menina que diz que entrou no carro dele e depois apareceu ‘buchuda’ no colégio*” (aluna n° 2).

Essa forma de violência é uma das mais graves e a mais silenciosa, visto que o educador ameaça reprovar a vítima, caso ela o denuncie. Muitas são as consequências que esse ato violento pode causar ao aluno, por exemplo, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, entre outros efeitos.

Essas práticas significativas de violências do docente contra o discente podem gerar um clima “pesado”. Os alunos são estimulados a faltar às aulas devido à baixa qualidade de ensino, à revolta, à falta de concentração e ao nervosismo (ABRAMOVAY; RUA, 2005).

Conforme a Tabela 6, apesar da existência dessas formas de violências dentro do ambiente escolar tendo o professor o agressor, 67,7% dos alunos declararam que têm vontade de ir à escola, porém somente 49,4% disseram gostar muito da instituição. Essa diferença sugere que os educandos vão à escola por outros motivos, como contatos com garotos/garotas de sua idade, namoro etc., e não pelo ensino. As pessoas com quem se relacionam melhor são: o diretor (52,8%), os funcionários da escola (63%), os professores (71,1%) e os colegas (77,7%).

No entanto, mesmo com a prática violenta de alguns educadores, os educandos se dão bem com a maioria dos docentes, mantendo uma relação agradável. Como o papel de diretor é de disciplinador, ou seja, é ele quem pune os alunos (suspensão e advertência), muitos estudantes parecem ter “resistência” a esse profissional. Mesmo a escola sendo um local que visa à disciplina, 55,3% dos alunos declararam que lá ocorrem muitas brigas.

Tabela 6 – Percepções dos alunos sobre o clima escolar.

	Vontade de ir à escola	Bom relacionamento com				Gosto muito da escola	Não há brigas na escola
		Diretor	Colegas	Funcionários	Professores		
Concordo	67,7%	52,8%	77,7%	63%	71,1%	49,4%	17,7%
Não concordo	10,9%	15,2%	4%	12,3%	7,2%	14,6%	10%
Discordo	8%	17,5%	5,6%	8,4%	5,4%	18,9%	55,3%
Dados perdidos	13,4%	14,5%	12,7%	16,3%	16,3%	17,1%	17%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

A Tabela 7 indica as pessoas a quem os alunos pedem auxílio quando há um problema na escola.

Tabela 7 – Pessoas a quem os alunos recorrem em caso de problema.

Aos pais e/ou responsáveis	24,1%
Ao professor	19,2%
Ao diretor	18,5%
Aos colegas da escola	11,9%
Irmãos e/ou familiares	11,1%
Aos colegas fora da escola	7,3%
Aos policiais da escola	7,9%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Mesmo sendo adolescentes em busca de autonomia e de protagonismo, 24,1% procuram os pais quando têm algum problema, e, posteriormente, os professores (19,2%). É provável que uma pequena parte dos educadores cometa algum tipo de violência, contudo, mesmo assim, muitos estudantes ainda têm confiança e segurança nos docentes. Talvez por ser a autoridade máxima dentro da escola e o disciplinador, o diretor só é procurado por 18,5% dos jovens. Em casos de brigas que envolvem

“grupinhos”, alguns alunos recorrem aos irmãos e/ou familiares, aos colegas de outras instituições de ensino e, por último, em casos mais graves, aos policiais da escola.

Segundo os professores, quando ocorre um ato violento em sala ou na escola, a primeira atitude que eles têm é comunicar à direção (28%), o que ocasiona aos alunos punição com advertências, suspensões etc. As demais atitudes tomadas pelos educadores são: conversa com os estudantes (26,9%), conversa com outros professores (21,6%), discussão do problema no conselho de classe (15,2%) e anotação no diário (5,5%), conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Atitudes de professores quando ocorre algum ato violento na escola.

Comunico à direção	28%
Converso com o aluno	26,9%
Converso com os demais professores	21,6%
Levo o problema para o conselho de classe	15,2%
Anoto no diário	5,5%
Outra resposta	2,8%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

A escola, segundo Morais (1997), é um espaço controverso, pois se trata de um ambiente político onde sua história é criada a partir de outras histórias, ou seja, é uma realidade que contém muitas realidades; é um local de encontros humanos onde os laços criados podem incluir amargura e ódio e onde as relações sociais podem propiciar um enriquecimento de experiências.

Os alunos que sofrem algum tipo de violência por seus professores podem vir a agredi-los, pois estes agem de forma antiética e, algumas vezes, desumana, como no caso da violência sexual. A Tabela 9 mostra algumas formas de violências que os educadores declararam já terem sido vítimas.

Tabela 9 – Professores que se declararam vítimas de violências.

Agressão verbal	32,9%
Brincadeiras de mau gosto	29%
Ameaças	13%
Roubos/furtos	7,2%
Discriminação	5,2%
Agressão física/brigas	5%
Uso de bebidas alcoólicas	2,6%
Uso de drogas ilícitas	2,6%
Porte de armas brancas	1,3%
Ação de gangues	0,6%
Porte de armas de fogo	0,6%
Violências sexuais	0%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2008).

Os dados indicam que a violência contra o professor também é um fator preocupante. A relação negativa que este mantém com seus alunos, além de prejudicar o desenvolvimento das aulas, traz insegurança para ambas as partes. Segundo os educadores, as formas de violência que eles mais sofrem são: agressão verbal (32,9%), brincadeiras de mau gosto (29%), ameaças (13%) e discriminação (5,2%). Apesar de sofrerem violência psicológica, são poucos os casos de docentes que declararam ter sofrido violência física ou se envolvido em brigas nas escolas pesquisadas (5%).

No entanto, 7,2% dos educadores foram vítimas de roubos/furtos dentro das instituições de ensino, sendo que 1,3% por arma branca e 0,6% por arma de fogo. Apesar de elas estarem localizadas em regiões consideradas violentas, e muitos alunos terem afirmado a existência de ação de gangues ao redor da escola, somente 0,6% dos professores disseram ter sofrido algum tipo de violência praticada por gangues. Entretanto, mesmo atingindo uma parcela relativamente pequena dos docentes,

esses fatos, até pelo ineditismo em certos ambientes, têm grandes repercussões, afetando o clima escolar por intermédio do medo.

Conclusão

Apesar de ser um tema polêmico que vem aumentando a cada dia e que frequentemente repercute na mídia, a violência é um assunto pouco discutido nas escolas. Por meio dessa pesquisa de campo, verificou-se que muitos atos violentos ocorreram dentro da instituição de ensino, não somente os praticados pelos alunos, mas também aqueles cometidos pelo educador contra o educando, o que torna o problema da violência escolar ainda mais grave. Em outras palavras, a violência tem efeito “*boomerang*”, em um vaivém, isto é, o agressor vira vítima, e esta, por sua vez, pode tornar-se a agressora.

O papel do professor é muito mais do que chegar a uma sala de aula e transmitir determinado conteúdo. Ser docente é, acima de tudo, ver os alunos como pessoa, como ser humano. Ao entrar na sala de aula, ele passa a ser a referência, a base, o espelho para seus educandos. Ao fazer uso de agressões verbais, de violência simbólica ou não ter o comprometimento de um bom educador, ou seja, de ser assíduo e pontual, corrigir os exercícios, oferecer o mínimo de qualidade de ensino, o professor está quebrando a imagem que seu aluno pode ter: “o professor é o modelo”.

Apesar das violências praticadas contra os alunos, a pesquisa evidenciou que muitos deles têm confiança no professor, por isso cabe aos docentes parar e refletir sobre como melhorar e enriquecer a relação com os discentes, cumprindo sua função de educador.

A escola, que deveria ser um ambiente no qual o aluno se sentisse seguro, onde a troca de conhecimentos e de experiências deveria ser prazerosa, está se tornando, aos poucos, um cenário de diversas formas de violências, presentes em atos realizados pelos professores, desde a agressão verbal até a violência sexual.

A pesquisa relatou que muitos educadores mantêm uma postura antiética, abusando do seu poder por meio das punições, como a perda de pontos etc. Além disso, muitos deles praticavam a violência simbólica, o que pode fazer com que o aluno crie ódio pela escola, pois lhe faltam recompensas simbólicas, ou seja, poucos professores elogiam seus alunos.

É importante que o docente demonstre interesse pelo que os estudantes fazem e desenvolvem em sala de aula. É necessário que ele tenha paciência e, principalmente, respeito-os, já que todos os professores exigem tal sentimento de educação. Caso contrário, os alunos podem também fazer uso da violência contra o educador.

Além disso, a violência não está somente presente na escola, mas também do lado de fora. Conforme Freire (1996, p. 15)

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Em outras palavras, a escola faz parte da sociedade. Se esta se apresenta violenta, a instituição de ensino poderá também vir a sê-la. Todavia, os professores, como formadores de cidadãos e como seres humanos, ao agirem ou revidarem de modo violento contra seus alunos, contribuem para deteriorar ainda mais o clima do qual tanto se queixam, além de destruírem modelos de adultos que possam ser fontes de inspiração e de imitação aos discentes, em contraste com o traficante, o soldado do tráfico, o adulto que maltrata crianças e outros modelos tão facilmente encontráveis. Assim colocado, pode parecer que se exige do professor um ser perfeito, um herói ou um santo. Trabalhando tantas vezes sob grandes tensões, pode-se explicar o porquê de suas práticas violentas, iniciando-as ou respondendo-as. Entretanto,

pela alta relevância do seu papel social, o fato é que o educador pode contribuir ou não para que a escola e a sociedade desçam ainda mais na espiral das violências.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano da escola: entre violências*. Brasília: UNESCO/ Observatório de Violências nas Escolas-Brasil/Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2004.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Orgs.). *Violência e violências da e na escola*. Lisboa: Afrontamento, 2003.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violências nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 13-34.

_____. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violências nas escolas públicas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002b. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Éric, et al. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.

FREEMAN, Julia, et al. Entendendo as violências. *Construir notícias*, Recife, n. 44, p. 7- 12, fev. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: FEEVALE, 2002.

- MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1997.
- MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 2004.
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do.* Oxford: Blackwell, 1993.
- ROYER, Égide. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise: comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser.* Québec: École et comportement, 2005.
- SALTINI, Cláudio João Paulo. *Afetividade e inteligência.* Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- SMITH, Peter; SHARP, Sonia. *School bullying: insights and perspectives.* Londres; Nova Iorque: Routledge, 1994.
- VIANNA, Claudia Pereira; NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola.* Fortaleza: UFC, 2006. p. 149-164.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.* Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. vol. 1.

Clima escolar: caracterização das incivildades e o bullying nas escolas de Lorena/SP

School environment: characterization of incivilities and bullying in elementary schools in Lorena/SP

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 22/02/2010

Tatiane Grazielle Domingues Áquila

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Estagiária do Observatório de Violências nas Escolas do UNISAL. Bolsista do Programa de Concessão de Bolsas de Iniciação Científica do UNISAL (BIC-Sal), em pesquisas desenvolvidas pelo Observatório de Violências nas Escolas do UNISAL. *E-mail:* taty_aquila@hotmail.com

Sônia Maria Ferreira Koehler

Doutora em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Personalidade pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Professora integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) do UNISAL, unidade de Lorena. *E-mail:* sonia.koehler@lo.unisal.br

Resumo

Esse trabalho integra um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos e de pesquisas do Observatório de Violências nas Escolas do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, São Paulo. O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada nas escolas da rede municipal de ensino dessa cidade do interior paulista, no ano de 2009, e tem por objetivo caracterizar e aprofundar os conhecimentos sobre clima escolar ao identificar os tipos e as formas de violências interpessoais, as incivildades e o *bullying*, ocorridos no cotidiano da escola entre os alunos, e verificar, a partir da opinião destes, a melhor forma de intervenção nas situações de conflito na instituição de ensino.

Palavras-chave

Clima escolar, incivildades, *bullying*.

Abstract

This work reports the search developed by the study and research group of the Bullying in the School Observatory of the UNISAL nucleus at Lorena in Sao Paulo State, Brazil. The current work results from a research carried out in local elementary schools in Lorena-SP in 2009. The main objective was to characterize and create a better knowledge about the school environment in order to identify types of interpersonal violences, incivilities, and bullying, which happen between students inside the schools. Based upon student's opinions better intervention ways on the students' conflicts are discussed.

Keywords

School environment, incivilities, bullying.

Introdução

Este estudo integra um conjunto de projetos elaborados e desenvolvidos por professores e alunos do Centro Universitário

Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, São Paulo, participantes do grupo de estudos e de pesquisas realizados no Observatório de Violências nas Escolas, núcleo que tem em uma parceria com a Universidade Católica de Brasília (UCB), além de compor a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

O grupo de estudos do Observatório objetiva desenvolver projetos e ações e propor intervenções nas escolas onde a problemática da violência, em suas diversas modalidades, faz-se presente, afetando as relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tem-se o intuito de orientar pesquisadores, educadores, gestores públicos, pais e alunos para a construção de uma cultura de paz, especialmente no ambiente escolar.

1. A instituição escolar, a cultura e o clima

Assim como todas as organizações, as escolas são constituídas por uma diversidade grupal (cognitiva e demográfica: idade, sexo e raça ou etnia), ou grupos multiculturais, proporcionando, assim, inter-relações nesses espaços (SPECTOR, 2006).

A escola é regida por uma cultura organizacional e valores específicos, com objetivo de transmitir e de produzir conhecimentos. É um espaço considerado preservado para a formação do cidadão e a referência de ambiente de convívio, segurança e paz para a comunidade. Trata-se de um local onde se espera que o aluno seja estruturado e preparado para o futuro e para cidadania, fortalecendo a esperança de que os objetivos, os sonhos e as metas se tornem realidade (PONTES; CRUZ; MELO, 2007). A escola tem como função a formação básica do indivíduo por meio do conhecimento, desenvolvendo aspectos de cidadania, sociabilização, solidariedade, identidade, ou seja, preparando e criando cidadãos. Para os adolescentes, ela é um espaço que serve como centro de seu círculo social reduzido e homogêneo. No entanto é o local de desenvolvimento das diferentes habilidades para a integração ao mundo dos adultos (KOEHLER, 2003).

Robbins (2005) diz que a cultura original influencia fortemente o clima de um ambiente escolar, pois deriva da filosofia e da missão enquanto instituição/organização, e, por sua vez, as ações de seus dirigentes estabelecem o clima geral que define os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis. No passado, vista como assistencialista e refúgio para crianças desabrigadas e como um ambiente que formava o “adulto em miniatura”, a escola possuía uma cultura rígida. Porém, atualmente, com os avanços, as revoluções e a globalização, esse modelo tradicional foi mudado, ou seja, a cultura forte é os valores essenciais da organização, os quais precisaram ser repensados, flexibilizados e renovados, fator que paulatinamente sofreu reestruturação (ROBBINS, 2005). Como o ser humano está em constante construção, existem mudanças que precisam ser refeitas, pois se vê que os jovens vivem em uma cultura que está voltada para as áreas tecnológicas, com mudanças rápidas e com várias fontes de informações. Assim sendo, tanto a família quanto a escola sofrem as influências dessa cultura que se tornou nacional. Os valores essenciais compartilhados pela maior parte dos membros da organização expressam a cultura dominante. Há uma tendência pela influência da cultura nacional do que pela escolar, porém esta não pode ou não deveria ser abalada, pois ela é a cultura forte e têm impacto sobre o comportamento de seus funcionários e sobre todo o conjunto de indivíduos que dela participam. É possível perceber em algumas escolas, onde esses papéis (dos educadores e dos diretores) estão invertidos, que a cultura passou a ser considerada fraca, pois está dominando e influenciando o clima escolar (ROBBINS, 2005).

A escola é uma organização regida de normas e regras que devem ser seguidas para “[...] lidar ou inibir a violência. As regras refletem os valores que devem ser comuns e conhecidos por todos no processo de interação” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 20).

O clima escolar resulta dos comportamentos e das políticas dos membros que a integram, (especialmente os dirigentes), e, devido a esses comportamentos, alguns fatores negativos são notados na instituição de ensino (BRUNET, 1992). Muitas são as variáveis que influenciam, tanto positiva quanto negativamente, esse espaço: “[...] o compromisso do professor, normas, ênfase na cooperação, expectativas, prêmios e castigos, consistência, consenso, clareza de objetivos, dificuldades, apatias, etc...” (SILVA; BRIS, 2002, p. 29). Estruturação e esclarecimentos sobre essas regras perante todos seus membros participantes proporcionam um clima de segurança e de ordem. Porém, nem sempre a instituição escolar, enquanto organização, expressa claramente aos estudantes, aos pais e ao próprio corpo docente as informações sobre normas e regras, assim como as consequências para o desrespeito das mesmas. Desorientação, injustiças e contradições nas ações do professor, coordenador e diretor resultam dessa falta de comunicação, causando insatisfações. Estas deixam o clima tenso, resultando em mais conflitos interpessoais e reforçando atitudes violentas, as quais, por sua vez, estabelecem o clima escolar e determinam a cultura “fraca”.

Segundo Fernández (2004, *apud* SILVA; LANZONI, 2008, p. 2.532):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e pouco claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-se, porque não exista uma clara especificação de até aonde chega a liberdade individual e até aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critérios de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto.

É preciso a manutenção de uma cultura escolar para mantê-la viva. Seus membros participantes (os funcionários, os alunos e os pais) precisam aprender essa cultura por meio das histórias da fundação desse ambiente, dos rituais (sequências repetitivas para reforçar os valores fundamentais da organização) e dos símbolos materiais, para que o clima da instituição seja favorecido, assim como o sentido de pertencimento e a convivência nesse ambiente (ROBBINS, 2005).

2. Violências na escola: as incivildades e o *bullying*

A violência escolar é um fenômeno que precisa ser permanentemente estudado e combatido, pois se tornou realidade do cotidiano brasileiro e vem despertando grandes interesses e preocupações por parte de educadores, profissionais e organizações sociais e políticas, principalmente por atingir e interferir na dinâmica da vida, na integridade física e/ou psicológica dos indivíduos.

As escolas são organizações dotadas de valores específicos e de uma cultura a qual reflete o clima na instituição de ensino. No entanto, vários fatores influenciam negativamente o ambiente escolar. É nessa perspectiva que esse artigo procura propor, inquietar e conscientizar a sociedade a respeito da relevância do fenômeno da violência, dos conflitos e dos atos de incivildades nas escolas e relatar dados estatísticos observados em colégios da cidade de Lorena.

Os princípios fundamentais desse estudo, devido à tendência pela naturalização e pela hierarquização de violências, ou seja, classificá-las como mais ou menos terríveis, são: chamar a atenção sobre os deveres de cada cidadão, reconhecimento de cada um como sujeito da violência e não permitir a banalização do fenômeno, a qual toma distintas formas:

A indiferença pela saturação de informações, notícias; a não consideração de alguns fatos como violentos, por hierarquizar certas violências, em relação a outras, como menos violento e, em seu formato mais crítico, nega-se a produção de violências, ou de su-

jeitos da violência em relação a si e a outros, porque não se conhece outra forma de ser (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 13).

É necessário tomar conhecimento do fenômeno e conhecer a escola, sua comunidade, suas peculiaridades, sua dinâmica, seus agentes, suas vítimas e as consequências do ato violento, pois, somente assim, podem-se encontrar formas para a prevenção e/ou enfrentamento.

Vários são os tipos de violências no ambiente escolar. Além da física e os vandalismos existentes, há também a psicológica, a simbólica, as incivildades, entre outras. A violência pode ser tanto entre classes sociais (violência macro) como a interpessoal (violência micro). A primeira mostra a escola como cenário dos atos praticados contra ela, que são os vandalismos, incêndios, atentados em geral. A segunda mostra a violência nas relações interpessoais (professor-aluno e aluno-aluno), o que mostra que a violência, por razões e impactos variados, está presente nas relações interpessoais (KOEHLER, 2003).

As incivildades, aparentemente tratadas como sem gravidade, são microviolências que causam sentimento de insegurança. Vários autores colocam suas opiniões a respeito desse termo, o qual, segundo Abramovay e Castro (2006, p. 50), consiste em “[...] infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc.”

Para Charlot e Émin (1997), as incivildades representam humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e ameaça ao sistema escolar. De maneira geral, essas atitudes violentas, de acordo com os autores, não se restringem pelo uso da força física, porém atingem o sentimento e o lado psicológico da vítima. Dupâquier (1999 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002) a denomina empiricamente como delitos contra objetos e propriedades, intimidações físicas

(contra as pessoas: empurrões, escarros) e verbais (xingamento, ameaças). Por serem microviolências, tendem a ser tratadas como pequenas, imperceptíveis, sem importância e sem gravidade. No entanto, sabe-se que as incivildades são o oposto. Elas são invisíveis sim, implícitas, porém atingem os indivíduos, tornando-os inseguros, prejudicando-lhes sua autoestima e trazendo clima de tensão na organização escolar: “[...] a organização de um estabelecimento, através de seus projetos e ações, e a qualidade das relações sociais nas escolas podem implicar uma visão mais positiva ou negativa do estabelecimento escolar” (DEBARBIEUX, 1996; COUSIN, 2000 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 88).

Dentre essas formas de violência, encontra-se também o *bullying*, que é um fenômeno expressado de forma oculta e que causa perturbações no sistema de aprendizagem, desinteresse, descontentamento pela instituição escolar e uma atitude comportamental agressiva. Esse termo é de origem inglesa e significa, de modo geral, usar o poder, humilhar, intimidar e perseguir os outros.

Várias são as definições da palavra, e muitos são os autores que a definem. Para Constantini (2004), o *bullying* é um comportamento que está ligado à agressividade física, verbal ou psicológica, atos de intimidação preconcebidos, ameaças que são repetidamente impostas a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defender.

Esse fenômeno é conhecido pela perseguição do outro, ato que não ocorre ocasionalmente, mas com frequência, e se dá por um indivíduo mais “forte” (agressor) sobre o mais “fraco” (vítima), ou seja, aquele incapaz de se defender e que sofre muito, pois “[...] há um desequilíbrio de poder e o agressor vê a sua vítima como alvo fácil” (OLWEUS BULLYING PREVENTION PROGRAM, 2009; OLWEUS, 1994, 1993).

Portanto, caracteriza-se o *bullying* como uma extrema violência que acarreta consequências negativas futuras, principalmente a vítima, aparecendo em forma de:

[...] atitudes agressivas, intencionadas e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e executadas dentro de uma relação desigual de poder (CARVALHO, 2007, p. 1).

Sendo assim, o *bullying* não é apenas uma violência física, mas também moral, social e afetiva, prejudicando não só a vítima, mas toda a sociabilização, principalmente a que ocorre no ambiente escolar.

A realidade do *bullying* nas escolas brasileiras é silenciosa, quase oculta e possui uma identidade própria contendo variadas expressões, tanto físicas quanto psicológicas.

A diferenciação entre incivildades e *bullying* é que as primeiras são atos não civis que podem ocorrer ocasionalmente, sem desequilíbrio de poderes, enquanto que o segundo se dá por meio das atitudes agressivas, com intenção de prejudicar o indivíduo, devido às diferenças entre agressor e vítima, sendo que esta é perseguida, controlada, incapacitada de revidar, além de sofrer calada, como muitas outras pessoas agredidas.

É de essencial importância que as escolas tenham consciência das incivildades e do *bullying* e que se conscientizem, assim como seus alunos e todos os indivíduos que compõem a instituição escolar, para que esta possa ser um lugar pacífico, de harmonia, conscientizador e transformador social, pois “[...] se a escola é lugar de formação e informação dos jovens, a violência representaria para si um elemento que demanda atenção especial, no processo de sociabilização” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 26).

Cabe à família, à escola e à comunidade voltarem os olhares e a atenção para essas ocorrências no ambiente escolar, devido à expansão e à rapidez em que os fenômenos ocorrem. Assim como o mundo avança e se modifica por meio da globalização, as atitudes violentas também passam pelo mesmo processo. Desse modo, outra forma do *bullying* vem ocorrendo: é o *cyberbullying*, que está cada vez mais frequente. Trata-se do uso da tecnologia da informação

e da comunicação (*e-mails*, celulares, *orkut*, *blogs*, *sites*) para produzir ações difamatórias. E todos esses avanços rápidos:

[...] formam um cenário que vem mudando e envolve não só o comportamento social necessário para adequar-se ou reagir a eles, mas condiciona também o nível comportamental individual e, como conseqüência, a ação educativa, a transmissão de valores, de modelos e de regras, dirigidos as novas gerações (CONSTANTINI, 2004, p. 36).

3. A pesquisa “investigação sobre clima escolar”

O presente artigo apontará dados preliminares de uma pesquisa de campo de caráter misto, com informação quantitativa e qualitativa, realizada pelo grupo de estudos do Observatório de Violências nas Escolas, sediado no UNISAL. Trata-se de um estudo realizado na cidade de Lorena, no ano de 2009, com o objetivo de mapear o clima escolar e as formas de violências entre alunos e levantar a opinião destes sobre a melhor estratégia no enfrentamento da violência escolar. A pesquisa denomina-se descritiva, pois levantou os possíveis tipos de violências dentro da escola e suas características.

A pesquisa que será aqui apresentada ocorreu por meio da aplicação de questionários a 1.266 alunos de apenas três escolas da rede municipal de ensino. A pesquisa completa foi aplicada em seis escolas (totalizando 2.254 alunos), cujo critério de escolha foi o fato de alunos possuírem o ensino fundamental completo (ver Tabela 1 e 2).

Tabela 1 – Total de alunos matriculados no 4º ao 9º ano das seis escolas pesquisadas.

Séries/Anos	Alunos matriculados
4º e 5º	694
6º ao 9º	1.560
Total	2.254

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 2 – Total de alunos participantes das três escolas pesquisadas.

Escolas	Alunos matriculados (n=100%)	Participantes da pesquisa	Participantes da pesquisa em %
Escola 1	331	247	19,51%
Escola 2	387	276	21,80%
Escola 3	548	208	16,42%
Total	1.266	731	57,73%

Obs.: O número de sujeitos participantes equivale a mais de 50% do total dos alunos matriculados, o que confere uma amostra significativa.

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

O instrumento aplicado foi constituído por duas partes. A primeira consistiu na caracterização dos alunos, e a segunda, em cinco questões elaboradas com três perguntas fechadas do tipo dicotômicas, uma pergunta fechada do tipo múltipla escolha e uma questão aberta sobre as sugestões para o melhor convívio no ambiente escolar. As questões analisadas caracterizavam as incivildades e o *bullying* presentes nesse ambiente.

Optou-se por estudar alunos do 4º ao 9º ano, e isso aconteceu no mês de junho de 2009. Essa opção decorreu da seguinte ordem de considerações: os alunos nessas séries já vivenciaram alguns anos de escola e, assim, já possuíam condições de avaliar o relacionamento com seus colegas; a faixa de idade permitia identificar e nomear seus próprios sentimentos, distinguido, com clareza e crítica, os colegas e os professores que ajudavam ou atrapalhavam seu desenvolvimento.

As Tabelas 3, 4, 5 e 6.1, 6.2 e 6.3 retratam o clima escolar, o sentimento de medo e as incivildades frequentes nas escolas.

Tabela 3 – Foi perguntado: “Você já foi agredido fisicamente dentro da escola?”

Escolas 1, 2 e 3	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amostra em %
Sim	145	93	238	33%
Não	209	274	483	67%
Base	354	367	721	100%

Obs.: Dez alunos não responderam essa questão.

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 4 – Foi perguntado: “Você já foi apelidado, debochado ou ameaçado na escola?”

Escolas 1, 2 e 3	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amostra em %
Sim	223	228	451	63%
Não	132	133	265	37%
Base	355	361	716	100%

Obs.: Quinze alunos não responderam esta questão.

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 5 – Foi perguntado: “Na escola, é comum delitos contra seus objetos (rasgar os cadernos, quebrar lápis, esconder seus objetos, estragar seu material etc.)?”

Escolas 1, 2 e 3	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amostra em %
Sim	179	179	358	50,06%
Não	177	180	357	49,93%
Base	356	359	715	100%

Obs.: Dezesesseis alunos não responderam esta questão.

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 6.1 – Foi perguntado: “Em que local você percebe a existência da violência?”; teve-se como resposta a sala de aula:

	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amos- tra em %
Na sala de aula	143	179	322	75,05%
Não responderam	38	69	107	24,95%
Base	181	248	429	100%

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 6.2 – Foi perguntado: “Em que local você percebe a existência da violência?”; teve-se como resposta o recreio:

	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amos- tra em %
No recreio	180	220	400	85,28%
Não responderam	20	49	69	14,72%
Base	200	269	469	100%

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Tabela 6.3 – Foi perguntado: “Em que local você percebe a existência da violência?”; teve-se como resposta a saída da escola:

	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amostra em %
Na saída da escola	220	246	466	88,76%
Não responderam	29	30	59	11,24%
Base	249	276	525	100%

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Como se pode perceber nessas tabelas, as incivildades no ambiente escolar se manifestam por meio da discriminação, desvalorização e agressões verbais, com um índice de 63%. Os delitos contra objetos e as agressões físicas aparecem com 50,06 e 33%, respectivamente. Como pontuado, essas microviolências causam sentimento de insegurança e “[...] nem sequer são notadas e passam fazer parte do cotidiano escolar” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 50). Elas atingem os indivíduos tornando-os inseguros, prejudicando sua autoestima e trazendo clima de tensão na organização escolar, pois constituem atos que rompem as regras elementares da vida social. “São comportamentos considerados sem gravidade e que tem caráter essencialmente público – são, portanto, relativos as relações entre o espaço público e os indivíduos” (ROCHÉ, 2002 *apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 53). Trata-se de um padrão de sociabilidade realizado por meio de incivildades, tornando a escola inversa ao seu objetivo, um local de “antieducação” e de difícil acesso à aprendizagem. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

As Tabelas 6.1, 6.2 e 6.3 são relevantes pelo fato de mostrar que o local onde se percebe maior existência da violência é na saída da escola (88,76%), no recreio (85,28%) e na sala de aula (75,05%), índices elevados que demonstram a frequência dos atos violentos, os quais “[...] rompem as regras fundamentais de convivência nas relações interpessoais” (KOEHLER, 2006, p. 215), e que eles estão presentes também no entorno das escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Na Tabela 7, 66,05% dos alunos afirmaram não que se sentiam inseguros ou perseguidos pelos seus colegas, e 33,95%, responderam o contrário, visto que o maior índice esteve presente no sexo feminino. É relevante também o número de alunos que não responderam essa questão (242). A porcentagem de alunos que sentem insegurança/perseguição de algum colega é significativa, pois, como se leu a definição, o *bullying* é uma extrema violência que acarreta consequências negativas futuras, principalmente a vítima, aparecendo em forma de agressões e de atitudes intencionais, ou seja, o agressor tem a vontade de prejudicar, perseguir e maltratar a vítima.

Tabela 7 – Foi perguntado: “Você se sente inseguro ou perseguido por algum de seus colegas?”

Escolas 1, 2 e 3	Masculino	Feminino	Toda amostra	Toda amostra em %
Sim	54	112	166	33,95%
Não	167	156	323	66,05%
Base	221	268	489	100%

Obs.: Duzentos e quarenta dois alunos não responderam esta questão.

Fonte: Observatório de Violências nas Escolas (2009).

Segundo Sales e Alencar (2004), a violência, tão presente na atualidade, acaba destruindo os vínculos existentes entre as pessoas, tornando-as cada vez mais individualistas e indiferentes à existência do próximo. A importância da mediação nos conflitos escolares é imprescindível nesses casos, pois:

O processo de mediação apresenta quatro objetivos principais que podem ser percebidos mais evidentemente, quais sejam: solução dos problemas (pela visão positiva do conflito e da participação ativa das partes via diálogo, configurando a responsabilidade pela solução), prevenção de conflitos, inclusão social (conscientização de direitos, acesso à justiça) e paz social (SALES; ALENCAR, 2004, p. 91).

O professor tem papel muito importante no desenvolvimento da pessoa. Ele é o moderador do conhecimento, media as informações e as descobertas, auxilia o conhecimento de sua cultura e, até mesmo, a construção da identidade. Parolin (2009, p. 10-11) afirma que “[...] é o professor de sala de aula que dá a luz e o colorido ao dia a dia da escola e é por intermédio dessa preciosa mediação que o processo de aprender e ensinar acontece.” Para Sales e Alencar (2004), a mediação também facilita a comunicação entre as partes. Muitas vezes o conflito se desenvolve e as pessoas envolvidas já não têm a capacidade de juntas conversarem e tentarem descobrir a melhor forma de resolvê-lo. O papel do professor como mediador é auxiliar no diálogo dos envolvidos de forma pacífica, respeitando o outro e propiciando que as queixas venham à tona e possam ser trabalhadas pelos próprios envolvidos (SALES; ALENCAR, 2004). Acreditando nessa função, é possível destacar a mediação e o diálogo do professor como forma de enfrentamento e de prevenção dos conflitos e violências no ambiente escolar. Segundo Koehler (2006, p. 219),

[...] com certeza, no enfrentamento das violências na escola, o professor é apenas um elo, mas um elo fundamental [...] o professor precisa ver-se como pessoa muito importante, fundamental nas relações da escola, sujeito capaz de transformar.

É nessa perspectiva que será destacado, na sequência, a opinião dos alunos quando questionados sobre as sugestões que eles dariam pra um convívio melhor na escola. Assim será possível perceber que eles esperavam atitudes positivas do professor, um sujeito capaz de transformar.

A análise dos dados aponta pelo menos quatro questões fundamentais na relação ensino-aprendizagem: a necessidade de diálogo; a melhoria na didática do professor; a explicitação de normas e regras; e o comportamento do professor mais amigável e profissional.

Algumas frases selecionadas foram:¹

- a) a necessidade de diálogo: *“Os professores podiam conversar mais, aconselhar os alunos”*; *“Eles poderiam conversar com os pais dos alunos, falar para o pai ou responsável estar sempre presente, conversar com os alunos”*;
- b) a melhoria de didática em sala de aula: *“Poderia ter mais dinâmicas, brincadeiras”*; *“Dar mais aulas divertidas”*; *“Não falar palavrões”*; *“Fazer passeios”*; *“Deveriam ter programas diferentes por que isso torna a escola melhor”*;
- c) a explicitação de regras e normas: *“Tomar atitudes quanto aos bagunceiros”*; *“Não deixar chamarem por apelidos ou agredir os outros”*; *“Acho que os professores que tem que tomar providencias, de brigas dentro da sala, chamar a atenção dos alunos, chamar os pais. Se todos fizerem isso com os alunos o clima da escola será mais calmo”*;
- d) postura profissional do professor: *“Eles deviam dar mais atenção aos alunos, ser paciente”*; *“Prestar atenção nos problemas dos alunos”*; *“Respeitar os alunos”*; *“Não ficar só brigando com os alunos”*; *“Não dizer que é melhor que nós”*; *“Os professores podem tentar tirar os objetos que os alunos podem usar como armas”*; *“Professores conversarem mais e gritarem menos”*; *“Pararem de falar palavrão e de ameaçar as pessoas”*; *“Parar de mandar direto para a diretoria, nem conversam”*; *“Os professores serem amigos dos alunos”*.

Considerações finais

O presente estudo revela os vários tipos de violências que afetam o clima da escola, assim como o descompasso entre a função do professor e aquilo que os alunos esperam do ambiente escolar e da atitude do educador. Esse descompasso é gerado por uma cultura assentada na ausência de autoridade do professor, e este a transfere para autoridade maior ou para ninguém.

A dinâmica dessas atitudes, explicitadas pela percepção do aluno sobre o professor como aquele que *“não se envolve com os conflitos”*, isto é, não procura saber o que está acontecendo, não aconselha, não escuta, pois é mais fácil *“mandar para a diretoria”*,

implica na configuração de uma cultura escolar contraditória no papel da instituição de ensino, no papel do educador e na esperança dos alunos.

Criação de estratégias, de intervenções e de mediações nas relações interpessoais são medidas cabíveis, como destacado no estudo original. A mediação dos conflitos e dos diálogos e a valorização e o respeito ao próximo são vias primárias que já deveriam existir nesse ambiente.

A mediação possibilita o aprendizado de valores, como a tolerância, a solidariedade e o respeito ao próximo. Os conflitos não se dão apenas nas agressões físicas; as incivildades também devem ser mediadas, pois elas também causam danos.

O professor precisa estar atento a todas as situações e intervir quando perceber que seus alunos podem estar sendo vitimados pelo *bullying* ou se o ambiente escolar está marcado pelas incivildades, dialogando, orientando e enfrentando essas situações com seus próprios educandos, pois essa responsabilidade também faz parte de sua formação:

[...] ajudar os alunos a desenvolverem uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e possibilidades humanas; contribuir para que os alunos compartilhem seus sentimentos e sejam conscientes de suas qualidades e dificuldades; possibilitar aos alunos desenvolver autoconfiança em suas próprias habilidades; e desenvolver no aluno a capacidade de pensar criativamente sobre problemas e a começar a prevenir e a solucionar os conflitos (SALES; ALENCAR, 2004, p. 93).

A violência engendra a violência. Então, mediar em uma situação de conflito e não depositar em outra pessoa essa responsabilidade, ou seja, deixar que somente o diretor resolva, é contribuir para a formação e para a valorização de seus alunos; é usar como estratégia para prevenção e para intervenção contra a violência, para que a sociedade brasileira cresça de forma saudável, tanto

física como psicologicamente, e estruturada nos valores éticos, provedores de paz.

Notas

¹ As frases foram dadas por alunos do 4º ao 9º ano. Elas estão redigidas semelhantemente às respostas dos entrevistados da pesquisa.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança, 2006. (Série Mania de Educação).

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA)/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009.

BRUNET, Luc. Climas escolares e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://www.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2008/04/climas-escolares-e-eficacia-da-escola.pdf>>. Acesso em: 3 de junho de 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. Violências nas escolas: o “bullying” e a indisciplina. *Observatório da Infância*, Rio de Janeiro, 3 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=233>. Acesso em: 29 de junho de 2009.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords). *Violences à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. São Paulo: Itália Nova Ed., 2004.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. Violências nas escolas: o papel do professor. In: BOMFIM; Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 213-226.

_____. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo. 2003.

OLWEUS BULLYING PREVENTION PROGRAM. Disponível em: <<http://www.olweus.org>>. Acesso em: 5 de março de 2009.

OLWEUS, Dan: Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *J. Child Psychol Psychiatry*, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

_____. *Bullying at school: what we know and we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. *Professor!: a formação do professor formador*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PONTES, Reinaldo Nobre; CRUZ, Cláudio Roberto Rodrigues; MELO, Jane Simone Moraes de (Coords.). *Relações sociais e violências nas escolas*. Belém: UNAMA, 2007.

ROBBINS, Stephen Paul. *Comportamento organizacional*. Tradução de Reynaldo Cavalheiro Marcondes. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SALES, Lília Maia de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar*, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=188&textCode=3673&date=currentDate>>. Acesso em: 12 de julho de 2009.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; BRIS, Mário Martin. Clima de trabalho de análise da organização escolar: revisão teórica. *Educa-*

ção: *Teoria e Prática*, v. 10, n. 18/19, p. 24-30, 2002. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/1141/1047>>. Acesso em: 10 de junho de 2009.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; LANZONI, Sônia Lopes. Concepções de violência escolar: um estudo comparado Brasil Espanha. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)/ III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (CIAVE), Curitiba, PUC/PR, 2008. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. p. 2.523-2.535. Disponível em: <http://www.puc-pr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/707_423.pdf>. Acesso em: 3 de junho de 2009.

SPECTOR, Paul. *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva, 2006.

Os direitos da criança na família e na escola: um levantamento de dados¹

The child rights in the family and at school: data survey

Recebido: 7/02/2010
Aprovado: 18/03/2010

Antônia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Psicóloga pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Professora e supervisora de estágio em Psicologia Escolar e Dificuldades de Aprendizagem no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e na Universidade de Taubaté (UNITAU). Responsável pela criação e pelo funcionamento da Brinquedoteca Psicopedagógica do UNISAL de Lorena e da Clínica Psicológica da UNITAU. Membro do Conselho Deliberativo da Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBRI). Líder do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Saúde Mental do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: cristinapeluso@uol.com.br

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar como crianças escolarizadas percebem o atendimento aos seus direitos, universalmen-

te assegurados, no espaço da família e da escola, comparando os resultados nesses dois contextos. O trabalho envolveu 56 crianças na faixa etária de 6 a 13 anos de idade, de ambos os sexos, frequentando escolas públicas e particulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista do tipo fechado. O método caracterizou-se como levantamento de dados. Os resultados mostraram que, dentre os direitos da criança elencados para escolha, a maior parte deles está sendo atendida. Contudo, os direitos violados, segundo percepção das crianças, embora em menor frequência, são bastante comprometedores em relação à saúde psicológica das mesmas, com ênfase na família. Como conclusão, pode-se confirmar que os direitos da criança necessitam ainda de maior divulgação e conscientização no contexto social brasileiro. O não atendimento a esses direitos colocam a criança em situação de risco, gerando consequências pessoais e sociais desastrosas. A solução ao problema implica em um trabalho coletivo entre profissionais, legisladores e sociedade.

Palavras-chave

Direitos da criança, situação de risco, saúde psicológica.

Abstract

To identify how school going children take notice of the acknowledgement of their rights that are universally guaranteed, in their home and school environment compare the results in these two areas was the object of this research. The study involved 56 children between 6 to 13 years old, both girls and boys, attending public and private schools from upstate São Paulo. To collect the data a controlled round of interview was used. The method was characterized as survey data. The results pointed out that among the listed children's rights chosen a great part of them is being

attended. According to the children, although the violated rights of a lesser frequency are quite harmful regarding the children's psychological health, especially at home. As a conclusion, we can confirm that children's rights still need a greater diffusion and awareness in a social context, in our country. Ignoring non-attendance to those rights place the children in a risky condition, causing disastrous personal and social consequences. The solution to the problem involves collective work among professionals, legislators and society.

Keywords

Children's rights, risky condition, psychological health.

Introdução

Pode-se apontar, na atualidade, o Brasil, assim como o continente em que é localizado, como um país jovem que busca abrir seu caminho na história, conseguir sua autonomia e projetar suas conquistas, mas que, na realidade, chegou ao subdesenvolvimento, decorrente de políticas mal direcionadas que o configuraram na situação de terceiro mundo, com perda de autonomia e com a pobreza crescente e acumulativa (CARO, 1996).

A desigualdade social, conseqüente de toda essa situação, fez com que a concentração de poder e dos bens ficasse nas mãos de poucos, gerando conseqüências drásticas para as crianças e os jovens, uma vez que estes estão mais próximos da escolarização, dos problemas das famílias, da ausência de participação política, do descaso e do abandono por parte do poder constituído.

O resultado social de não dar atenção às crianças em seu devido tempo e procurar atender suas necessidades físicas e psicológicas gera a atitude de ignorar o potencial humano das mesmas e as faz renunciar ao seu direito de participar de forma produtiva na sociedade (CARO, 1996).

No que concerne ao papel e à função das famílias, a situação de miséria destas se traduz em comportamentos e em atitudes assumidas por seus filhos desde o nascimento. Essa desestruturação familiar leva a desajustes psicológicos, quando não à própria mortalidade, pois não há meios físicos e psicológicos apropriados para o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças.

Boruchovitch e Bzuneck (2004) afirmam que, em relação à educação, o subdesenvolvimento não só constitui o impedimento para o desenvolvimento da criança, como também é utilizado em favor da conservação de privilégios de uma minoria.

As situações que cercam essas crianças em situação de risco, por não terem seus direitos humanos básicos assegurados, podem estar presentes em relação aos aspectos físico, psicológico, econômico ou sociocultural (MONTROYA, 1992).

O conceito de que crianças e adolescentes têm direitos é bastante recente. Foi no final do século passado que esse grupo etário foi reconhecido como pessoa em sua dignidade.

De acordo com Hart e Pavlovic (*apud* CARO, 1996), antes do século XVI, as crianças e/ou os adolescentes eram considerados socialmente como servidores. A partir dos sete anos, passavam a ser tratados como adultos, e suas competências eram determinadas pelo que se esperava delas. Até essa época, não eram valorizadas pela própria necessidade de cuidados: sofriam abusos, negligências, abandono e chegavam a ser mutiladas.

Do século XV ao XVIII, a sociedade desenvolveu-se bastante, incluindo o estabelecimento da classe média e da família conjugal. A criança começou a formar uma classe especial, mas ainda era considerada propriedade de seus pais.

No século XIX, com o crescimento da pobreza e da industrialização e com a migração para a vida urbana, surgiram leis para a educação e proteção da criança e da sociedade. Direitos de proteção foram fortalecidos (ALVIM; VALLADARES, 1984).

Porém, foi apenas no século XX que o movimento dos direitos humanos (voltados para os adultos), estendeu-se para as crianças. No ano de 1920, em Genebra, na Suíça, foi criada a União Internacional de Socorro da Infância, e, em 1924, surgiu, na Sociedade das Nações – atual Organização das Nações Unidas (ONU) –, o primeiro documento intitulado Declaração dos Direitos da Criança, complementado, em 1948, pelo Conselho Geral da União Internacional de Proteção à Criança (IZQUIERDO, 1991).

Em 20 de novembro de 1959, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a terceira Declaração dos Direitos da Criança. Após 30 anos, em 1989, esse mesmo órgão da ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, e, em setembro de 1990, foi celebrada, em Nova Iorque, Estados Unidos, a Cúpula Mundial da Infância, agrupando 71 governantes. Dessa reunião surgiu a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Infância.

A partir dessa Declaração, houve significativa atenção sobre os fatores psicológicos, emocionais e sociais que cercavam as crianças e que influíam sobre seu desenvolvimento. Como consequência, a Escola Internacional de Psicologia produziu a Declaração dos Direitos Psicológicos da Criança, para que se pudesse ter um sistema universal sobre esses direitos e também porque as escolas, em sua maioria, não contavam com a presença do psicólogo escolar. No terceiro Colóquio da Associação Internacional de Psicólogos Escolares (ISPA), ocorrido na Inglaterra, em 1979, essa declaração foi apresentada focalizando três áreas básicas de direito das crianças: a primeira dizia respeito ao amor e à liberdade de medo; a segunda, ao desenvolvimento pessoal, espiritual e social; e a terceira reforçava o direito à educação e ao lazer (CATTERRALL, 1982).

A partir daí, as crianças começaram a ser declaradas como pessoas, e a responsabilidade sobre elas foram atribuídas à família e ao Estado. A evolução dos direitos foi vista como um

processo em que se começava a reconhecer, de forma individual e coletiva, a importância do suprimento de suas necessidades de toda a ordem. Harris (1992) e Dittrich (1998) afirmam que somente a educação sobre direitos humanos pode obter e preservar os direitos da criança.

Hart (1982) argumenta que crianças, assim como os adultos, têm o direito de decidir o que mais ou menos as afetam, satisfazendo ou não suas necessidades. Portanto, a participação da criança e do adolescente nos direitos é fundamental. Suas capacidades têm sido menosprezadas, principalmente com relação à participação, à opinião e à decisão.

Um estudo sobre a percepção de estudantes e professores sobre os direitos da criança no Brasil, realizado por Guzzo, Pinho e Scoz (1995), mostrou, em seus resultados, que a criança percebia diferentemente alguns de seus direitos, de acordo com a idade e com seu nível social. Crianças de nível econômico baixo focalizavam suas necessidades e direitos na escola. Já as de nível econômico alto se concentravam na família e na própria casa. As conclusões do trabalho indicaram que os direitos mais importantes e respeitados pelas crianças menores e pelos professores eram os vinculados à proteção e à condição saudável. As crianças maiores atribuíram mais importância aos fatores psicológicos.

No Brasil, os Direitos da Criança e do Adolescente, fundamentado na doutrina da proteção integral confeccionada pela ONU, assegurado pela legislação que os acolheu na Constituição de 1988, delegam poder legal para a pessoa, para a família e para a comunidade exigirem o atendimento às necessidades básicas da criança.

Atualmente, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), descreve os direitos fundamentais das crianças: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência

familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e direito à profissionalização e à proteção ao trabalho (BRASIL, 1990).

Pinto Junior (2003), em seus estudos sobre violência doméstica contra crianças, afirma que ainda são bastante significativas as cifras sobre as barbáries cometidas contra a criança, expostas nos números sobre o trabalho infantil, a exploração sexual, o uso de drogas, entre outras, desrespeitando os direitos que lhes são assegurados.

O número de crianças e de adolescentes que são vítimas da violência estrutural, em uma sociedade como a brasileira, espaço de inúmeras desigualdades, aumenta a cada dia. Essa violência social é atribuída, fundamentalmente, aos pobres e aos marginalizados. Estes vivem em situação de risco porque têm uma alta probabilidade de sofrer constantemente a violação de seus direitos humanos mais elementares, tais como: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer. Rampazzo (1996) denomina esse tipo de violência de “vitimação”.

Outros tipos de violência praticados contra crianças e adolescentes também ferem seus direitos enquanto pessoas e cidadãos: a violência física (abuso e negligência), a psicológica (depreciação do sujeito, bloqueando seus esforços de autoaceitação e autoestima) e a sexual (praticada por adultos hetero ou homossexuais contra crianças e adolescentes em forma de abuso).

Apesar da gravidade e extensão do problema, é possível apresentar, do ponto de vista da Psicologia, algumas pistas ou caminhos de solução. O psicólogo, enquanto estudioso da dinâmica social que gera e mantém a situação problemática sob controle, não pode deixar de assumir o papel de criação e de efetivação de práticas inovadoras junto à realidade social (família, escola, instituições educativas, entre outras). Não existem fórmulas prontas para a solução do problema. É preciso uma ação conjunta da

classe profissional, seriedade no trabalho reconhecida pela especificidade e utilidade dos conhecimentos efetivamente úteis e aplicáveis na denúncia e defesa dos direitos humanos universais.

1. Objetivos

A pesquisa teve como objetivos:

- identificar, junto a uma pequena amostra da população infantil escolarizada, elementos relacionados aos direitos humanos da criança na escola e na família, a partir das percepções desse grupo etário;
- pontuar, em relação à escola e à família, que elementos relacionados aos direitos da criança estão sendo violados;
- comparar os resultados obtidos no que concerne ao cumprimento dos direitos da criança (fundamentados no ECA), entre família e escola.

2. Método

2.1 Sujeitos

Participaram dessa pesquisa um total de 56 crianças presentes ao evento Psicologia na Praça, realizado no dia 27 de agosto de 2003, na praça central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram entrevistadas crianças de ambos os sexos, com predominância do sexo masculino (57,1%), e a idade delas variou entre 6 e 13 anos, com maior índice de crianças com 10 anos de idade (37,5%). O nível de escolaridade oscilou entre pré-escola e 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. A maior parte dos entrevistados encontrava-se na 4ª série (58,9%).

2.2 Procedimento

A pesquisa ocorreu dentro da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, do curso de Psicologia do

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, interior de São Paulo. Participaram todos os alunos matriculados no 4º ano desse curso, ano de 2003. A coordenação foi realizada pela professora da disciplina.

A partir da leitura do ECA e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, os alunos da graduação, em grupo, levantaram um conjunto de elementos diretamente vinculados aos direitos da criança, quer no contexto familiar, quer no escolar.

Esse conjunto de elementos foi transformado em um roteiro de entrevista do tipo fechado, no qual eram elencados dez itens relacionados ao atendimento dos direitos da criança no espaço escolar e dez referentes ao espaço familiar. A entrevista consistiu em explicar à criança o objetivo do trabalho, solicitar sua colaboração nas respostas e pedir-lhe que marcasse com um X cada um dos elementos atendidos na escola e em sua família. Para as crianças que não sabiam ler ou escrever, o pesquisador fazia a leitura e a marcação, de acordo com a resposta dada.

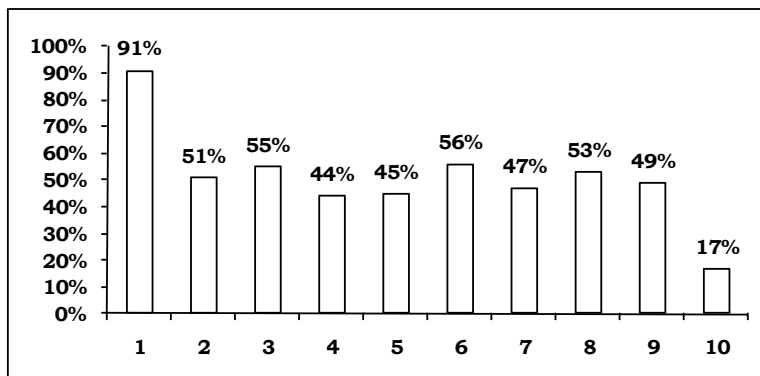
Para a autorização de respostas às entrevistas, os professores responsáveis e os acompanhantes das crianças envolvidas assinaram o termo de compromisso ético e esclarecido.

Pelo fato de a entrevista consistir na resposta a um roteiro do tipo fechado, os dados coletados foram tabulados constituindo-se diretamente no resultado do trabalho. Além disso, a pesquisa realizada caracterizou-se metodologicamente pelo tipo levantamento de dados.

3. Resultados

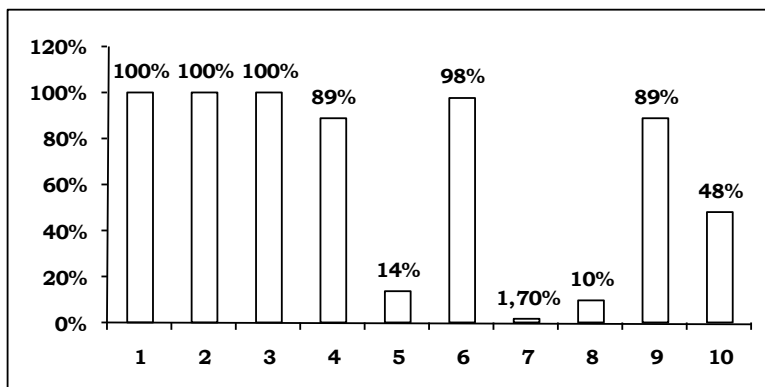
Os resultados obtidos encontram-se expressos nos gráficos a seguir. O Gráfico 1 indica os direitos da criança enquanto atendidos pela escola, e o Gráfico 2, os direitos da criança enquanto atendidos pela família, na ótica dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Os direitos da criança na escola.



Legenda: 1=Tratamento do professor igual para todos os alunos; 2=Professor calmamente escuta os questionamentos e as opiniões dos alunos; 3=Professor responde pacientemente as perguntas feitas pelos alunos; 4=Ambiente da escola é limpo e cuidado; 5=A sala é limpa, ventilada e bem iluminada; 6=Todas as crianças deveriam ter garantido o direito de estudar; 7=Forma utilizada em provas e em exames é justa; 8=Escola é perto da moradia; 9=Direção e professores ajudam os alunos que têm problemas; 10=Presença na escola de salas especiais para alunos deficientes.

Gráfico 2 – Os direitos da criança na família.



Legenda: 1=A família cuida das necessidades básicas da criança; 2=A família preocupa-se com a higiene pessoal da criança; 3=A família dá amor e carinho; 4=A família respeita a opinião da criança; 5=A família obriga a criança a trabalhar; 6=A família cuida da criança quando esta se encontra doente; 7=A família debocha ou fala mal da criança para as pessoas; 8=A família bate e maltrata a criança com frequência; 9=A família coloca a criança na escola e acompanha suas atividades escolares; 10=A família compara a criança com os irmãos ou outras pessoas.

4. Discussão

Embora a amostragem da pesquisa seja restrita – o que dificulta o poder de generalização dos dados –, os resultados obtidos demonstram que os direitos da criança previstos no ECA estão sendo, em sua grande parte, cumpridos e atendidos na escola e na família. Esse resultado é bastante gratificante, contudo, será necessário aprofundar a questão no sentido de verificar as variáveis que estão por trás dessa feliz ocorrência, para que se possa reforçá-las.

Com relação à escola, fica evidenciado que a maioria dos itens levantados junto às crianças (Gráfico 1) está sendo cumprido em parte, o que implica na necessidade de uma maior divulgação e maior conscientização sobre os direitos da criança no espaço escolar. Alguns fatores que têm contribuído para um controle maior da violência nas instituições de ensino, provavelmente, são: as normas e as regras impostas ao ambiente escolar; a parceria entre o conselho tutelar e as escolas, especialmente as públicas; a presença de disciplinas voltadas para a questão da violência nas escolas presentes nos cursos de formação de professores; a vigilância e a denúncia da própria população.

Com relação à família, o maior número de respostas obtidas junto às crianças indica que seus direitos estão sendo, em grande parte, atendidos. Contudo, ao fixar o olhar no Gráfico 2 (itens 5, 7 e 8), percebe-se uma violação bastante significativa na área dos direitos infantis, especificamente no que diz respeito à exploração do trabalho infantil, aos maus tratos familiares e à percepção negativa da família em relação à criança (violência física e psicológica).

Ao comparar o Gráfico 1 com o 2, conclui-se que, em uma análise quantitativa (percentual numérico), os direitos da criança são mais bem atendidos no âmbito familiar. Porém, em uma perspectiva qualitativa de análise, os poucos itens referentes aos direitos não atendidos pela família são mais comprometedores e ameaçadores à saúde psicológica das crianças, o que significa que

a atenção primária dos profissionais da saúde deve ser dirigida prioritariamente ao contexto familiar.

Um fator importante em relação ao descumprimento dos direitos da criança na escola enfoca, por parte dos entrevistados, a inexistência de salas e de equipes especializadas para o atendimento de crianças “diferentes”. No momento em que o Brasil se volta para a questão da inclusão escolar por meio de programas e de projetos educacionais direcionados para as crianças portadoras de deficiência, a questão da preparação de profissionais e da escola para o trabalho com o deficiente ainda carece de estrutura e de fundamentação, o que acaba sendo também, em última instância, uma violência aos direitos humanos.

Os dados colhidos na pesquisa permitem inferir que, tanto na escola quanto na família, alguns fatores relacionados aos direitos da criança não estão sendo foco de atenção dos adultos, sendo esse descaso um fator de violência, visto que coloca a criança em situação de risco, o que provavelmente trará sérias consequências para ela própria e para o contexto social.

Conclusão

Embora essa pesquisa tenha sido realizada no final de 2003, os dados coletados e a análise dos resultados obtidos permitem ousar considerá-la atual. Ao longo desses anos que se passaram, apesar dos muitos esforços, ainda são poucas as conquistas nesse campo, tanto do ponto de vista jurídico quanto educacional. Os casos de negligência social aos direitos da criança são notícias diárias na mídia. O número de crianças violentadas em ambientes familiares e comunitários é de grande monta. As denúncias desses casos de violência são incipientes, pois há ignorância e medo por trás das acusações. Portanto, reconhecer que a criança é um ser de direito e expandir esse conceito à população é dever da ciência e do conhecimento.

Na sociedade brasileira, os Direitos da Criança e do Adolescente, fundamentados na doutrina de proteção integral (convenção da ONU) e na Constituição de 1988, delegam à pessoa, à família e à comunidade o direito de exigirem o atendimento às necessidades básicas. Em consequência, todos podem trabalhar para que esses direitos sejam reforçados e efetivados, garantindo, concomitantemente, o suprimento das necessidades psicológicas fundamentais ao pleno desenvolvimento de crianças e de jovens.

Ainda percebe-se a necessidade de uma maior divulgação e conscientização desses direitos junto à população. Soluções educativas e pedagógicas precisam ser pensadas e colocadas em prática. Um acompanhamento e um apoio à família também ajudam a nortear práticas que reforçam o desenvolvimento equilibrado e sadio das crianças.

Uma das formas bastante válidas de atender os direitos das crianças, objetivo da presente pesquisa, é avaliar se esses direitos estão sendo cumpridos a partir da percepção da própria criança. Nesse caso, a pesquisa reforça as ideias defendidas por Hart (1982).

Outro elemento que merece destaque em relação a esse trabalho é o fato de que as respostas obtidas junto às crianças pesquisadas evidenciam que os direitos mais assegurados relacionam-se à proteção e à condição de saúde, sendo menos atendidas as necessidades de ordem psicológica (GUZZO; PINHO; SCOZ, 1995)

Os dados coletados ainda permitem concordar com Montoya (1992) quando afirma que as crianças que não têm seus direitos assegurados encontram-se em situação de risco, sofrendo, em consequência, violência física, psicológica e sociocultural por parte da família e dos adultos em geral.

Apesar da gravidade e da extensão do problema em relação ao desrespeito aos direitos da criança, alguns caminhos de solução podem ser delineados, tais como: a quebra do pacto do silêncio,

ou seja, a denúncia explícita do descumprimento da lei ou dos maus tratos praticados. É necessário, muitas vezes, que se ocupe o lugar da criança, isto é, que se denuncie por ela. Outro caminho evidencia a informação e a formação da população sobre as leis brasileiras que protegem menores. Esse trabalho está sob a responsabilidade de profissionais, grupos voluntários ou institucionalizados (organizações não governamentais) e instituições educativas. Pode-se pensar ainda em um trabalho profissional de reeducação e de acompanhamento de pais e de educadores direcionado para práticas legítimas e eficazes de atendimento aos direitos humanos universais.

Os psicólogos, no geral, e, em especial, a psicologia escolar têm grande contribuição a dar na divulgação, prevenção e acompanhamento aos processos socioeducativos que garantem à criança seu pleno desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Para isso, será necessário derrubar não apenas os muros exteriores que refletem o padrão social cartesiano de divisão entre bem e mal, certo e errado, direito e não direito, mas, principalmente, a internalização desses valores, muitas vezes expressa na conduta profissional e pessoal. É preciso um novo olhar, uma fala que permita a expressão dos marginalizados a partir de suas próprias percepções.

Notas

¹ A pesquisa contou com a participação dos alunos do 4º ano A e B, do curso de Psicologia do UNISAL de Lorena, turma de 2003.

Referências bibliográficas

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lígia Prado. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. 1984. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1984

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 de junho de 2004.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARO, Sueli Maria Pessagno. *Adolescente em risco: auto-percepção de necessidades psicológicas*. Apontamentos da Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCAMP, 1996.

CATTERRALL, Calvin. Formulation of the declaration of the psychological rights of the child. *Viewpoints in Teaching and Learning*, v. 58, n. 1, p. 16-22, 1982.

DITTRICH, Alexandre. Psicologia, direitos humanos e sofrimento mental: ação, renovação e libertação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 18, n. 1, p. 46-55, 1998.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; PINHO, Cristina Coutinho Marques de; SCOZ, Maria Carolina Pedroso. Children's Rights in Brazil: Perception of students and teachers. In: XVIII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM (ISPA), Dundee, Escócia, 1995. *Anais...* Dundee, Escócia: ISPA, 1995.

HARRIS, Bruce. Children's rights under Siege in Guatemala. *Social Education*, v. 56, n. 4, p. 219-220, 1992.

HART, Stuart. Historical Perspective on Children's Rights. *Journal of The School of Education*, Indiana University, v. 58, n. 1, p. 147-168, 1982.

IZQUIERDO, Carlos. Los derechos del niño: de las palabras a los derechos. *Revista Niños*, Caracas, v. 26, n. 72, p. 11-15, 1991.

MONTOYA, Marta Arango. La niñez y la juventud en riesgo: el gran desafio para America Latina y el Caribe. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, v. 36, n. 111-113, p. 1-24 1992.

PINTO JUNIOR, Antonio Augusto. *Violência sexual doméstica contra meninos: um estudo fenomenológico*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – USP, São Paulo, 2003.

RAMPAZZO, Suely Aparecida de Toledo Piza. *Família e educação*. Aparecida: Editora Santuário, 1996.

Violência psicológica docente: a percepção dos professores sobre os conflitos na sala de aula

Tutor's psychological violence: the perception of the teachers about the conflicts in the classroom

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 22/03/2010

Priscila Leite Gonçalves

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), em um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Observatório de Violências nas Escolas do UNISAL de Lorena. *E-mail*: prislg@bol.com.br

Sônia Maria Ferreira Koehler

Doutora em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Personalidade pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas do Núcleo do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Professora integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) do UNISAL, unidade de Lorena. *E-mail*: sonia.koehler@lo.unisal.br

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

Violência psicológica docente: a percepção dos professores sobre os conflitos na sala de aula - p. 143-162
GONÇALVES, P.L.; KOEHLER, S.M.F.

Resumo

Esse projeto integra um conjunto de pesquisas elaboradas pelo grupo de estudos e de pesquisas do Observatório de Violências nas Escolas do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e tem por objetivo verificar a existência e as manifestações da violência psicológica na relação professor-aluno e propor estratégias de mediação e de prevenção que contribuam com as políticas públicas. Considerando-se que as manifestações da violência são recorrentes nos noticiários, emergem na sociedade atual e se alastram e se originam também na escola, é necessário voltar a atenção para uma forma de violência velada que não deixa marcas identificáveis, que é entremeada por relações autoritárias, zombarias e críticas destrutivas e que interferem na autoconfiança e no sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, a questão principal que orienta este artigo diz respeito à postura do professor enquanto promotor do conflito e/ou da violência psicológica no ambiente escolar. Participaram da pesquisa 54 professores de cinco escolas da rede municipal de ensino, pertencentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental. O instrumento foi uma entrevista constituída de 18 questões, visando ao relato de experiências, competências e comportamentos dos educadores. Utilizou-se a técnica do grupo focal, método oral e grupal, o que permite uma eficaz discussão acerca da problemática. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, por meio da categorização dos resultados para análise do conteúdo das entrevistas. Salienta-se que essa pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-chave

Violência psicológica, mediação, relação professor-aluno.

Abstract

This project includes a series of studies prepared by the group of studies and research of the Observatório de Violências na Escola

(Violence Observatory at School) – Center UNISAL Lorena/SP. Its purpose is to verify the existence and manifestations of psychological violence in the teacher-student relationship and suggest strategies for mediation and violence prevention to contribute to public policy. Considering that the manifestations of violence in its various forms are applied in the news and are emerging in today's society, and that these phenomena tend to spread and also arise in school, calls attention to a covert form of violence that leaves no identifiable marks, that is interspersed with authoritarian relations and destructive criticism which interfere with the self-confidence and academic success of students. In this sense, the question that drives this work concerns the attitude of the teacher as the initiator of the conflict and/or psychological violence in the school environment. Participate in research 54 teachers from five schools of municipal public system, belonging to 8 and 9 years of elementary school. The instrument is an interview consisting of 18 questions, objecting the report of experiences, skills and behaviors of teachers. We use the technique of Focus Group, an oral and group method that allows an effective discussion of the issue. The data will be analyzed quantitatively and qualitatively, through the categorization of results for analysis of the interviews. This research is in progress.

Keywords

Psychological violence, mediation, teacher-student relationship.

Introdução

Esse estudo pretende integrar um conjunto de projetos elaborados por um grupo de professores e de alunos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, como produto dos estudos realizados no Observatório de Violências nas Escolas. Esse projeto é uma parceria com a Uni-

versidade Católica de Brasília (UCB), além de compor a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Esse grupo de estudos objetiva desenvolver projetos-ação e propor intervenção nas escolas onde a problemática da violência, em suas diversas modalidades, faz-se presente, afetando as relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tem-se o intuito de orientar pesquisadores, educadores, gestores públicos, pais e alunos para a construção de uma cultura de paz, especialmente no ambiente escolar.

Atualmente, evidencia-se que manifestações da violência em suas mais diversas formas são recorrentes nos noticiários e emergentes na sociedade. Esses fenômenos se alastram e se originam também no ambiente escolar, e suas causas, dimensões e consequências são temas que despertam a preocupação e o interesse de pesquisadores, sendo explorados com afinco por vários autores da literatura nacional e internacional.

Apesar do notável enfoque atual, a expressão da violência nas escolas não é um fenômeno recente. Uma vez que a educação está intimamente ligada ao âmbito social, político, econômico e cultural de um país, alterações, nesses contextos, por conseguinte, refletem na estrutura e no funcionamento da educação.

Essa pesquisa tem a finalidade de abordar as situações de conflito e/ou a violência no ambiente escolar, com o foco na percepção do professor sobre seu próprio comportamento e sentimentos ao desenvolver suas atividades em sala de aula. O levantamento de informações acerca do fenômeno investigado possibilitará, sem dúvida, a reflexão sobre a formação e o papel do profissional na escola, assim como provocará a reflexão sobre o papel da instituição de ensino na formação dos jovens no processo de socialização, no desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças e/ou adolescentes, além de agregar dados, conhecimentos e discussões na comunidade científica, propiciando

avanços na área, especialmente ao contribuir com as políticas públicas de formação em serviço do professor.

Como objetivo geral, pretende-se verificar a existência e as manifestações da violência psicológica na relação professor-aluno. Quanto aos objetivos específicos, tem-se em vista mapear o tipo de postura adotada pelo professor em sala de aula e as relações travadas com os alunos no ambiente escolar, bem como propor estratégias de mediação e prevenção da violência neste ambiente.

1. Manifestações da violência simbólica e psicológica no contexto escolar

A violência sempre esteve presente nas atividades humanas, mas sua definição ainda é distante de ser consensual. O fato de a mídia banalizar as manifestações de violência leva a população a considerar naturais e inevitáveis tais fenômenos e a se tornar indiferente à profusão de informações, inclinando-se a hierarquizar certas violências e desconsiderar determinados fatos como violentos. Em feitiço mais grave, os indivíduos negam a produção de violências, especialmente quando são eles os sujeitos desse fenômeno (ABRAMOVAY, 2006). Diante de uma pluralidade de concepções e de abordagens relativas ao tema, a violência, segundo uma definição genérica de Abramovay e Rua (2002), aparece como todo dano – físico ou simbólico – que se impõe a indivíduos ou grupos. Esses danos, uma vez presentes na sociedade, repercutem também no ambiente escolar.

Debarbieux (1996 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002) aponta para a variabilidade dos conceitos de violência nas escolas, conforme as transformações do enfoque do tema e das perspectivas sobre a infância e a educação no decorrer do tempo. As diversas formas de violência cometidas dentro de uma instituição são denominadas de “violência institucional”. Segundo Tomkiewicz (1997 *apud* KOEHLER, 2003), a violência institucional caracteriza-se como

toda e qualquer ação, ou por sua ausência, cometida dentro de uma instituição, que cause sofrimento físico ou psicológico inútil à criança e bloqueie seu desenvolvimento posterior.

Dentre as diversas manifestações da violência no meio escolar, pode-se fazer referência a atos de vandalismo: contra a escola e seus integrantes; na escola; pela escola ou por seus dirigentes (PINO, 1995 *apud* PINO, 2007). Dupâquier (1999 *apud* ABRAMOVAY, 2002), da mesma forma, identifica, dentre as formas de violência, as incivildades, caracterizadas como delito contra objetos e propriedades, intimidações físicas e verbais nas relações interpessoais (empurrões, escarros, injúrias, ameaças e xingamentos).

Chauí (1985) salienta que a violência em termos interpessoais se dá por meio da imposição de uma relação hierárquica de poder, com fins de dominação e de opressão do outro, bem como por meio da reificação, ou seja, da transformação de outrem em objeto, em coisa, sendo sua atividade, fala e valores universais impedidos ou anulados. Assim, no aspecto micro da violência, as ações visam atingir pessoalmente a vítima, instaurando a desigualdade, a “coisificação” de sujeitos, promovendo, dessa forma, uma modalidade perversa de violência interpessoal: a psicológica.

O termo “psicológico” exprime o que é pertencente à psique, aos fenômenos mentais ou emocionais (HOUAISS; VILLAR, 2001). Como destaca Koehler (2003), a violência psicológica é a que se revela por meio de palavras e de gestos e que não deixa marcas identificáveis. Por serem mais sutis e veladas, essas experiências são aniquiladoras e de difícil diagnóstico, além de legitimadas pelo autoritarismo na prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, o docente faz uso de autoritarismo e de punições arbitrárias, humilha e ignora os discentes e seus problemas, tem dificuldade de estabelecer diálogo com os alunos, recorre a agressões verbais e ameaça a partir do poder de conceder notas, criando, assim, uma atmosfera de tensão na sala de aula.

Contudo, a tão almejada obediência e disciplina dos alunos nem sempre provêm de uma relação de autoridade do professor, podendo ser simplesmente coação. Se o educador consegue ser obedecido somente ao usar recursos punitivos – entre os quais, a reprovação é o mais forte e irrecorrível –, ele não está exercendo o papel de uma autoridade (AQUINO, 1999).

De acordo com Moysés (2002), existe uma relação significativa entre o autoconceito do aluno e seu desempenho escolar, pois a percepção que ele tem de si mesmo e das suas habilidades acaba influenciando seu grau de esforço, sua persistência e seu nível de ansiedade. Portanto, a violência psicológica, com suas relações autoritárias, zombarias e críticas destrutivas que ceifam a individualidade e a autonomia dos alunos, acaba por extirpar sua autoconfiança e seu sucesso escolar.

Azevedo e Guerra (2000), por sua vez, utilizam o termo “abuso-vitimização psicológica” ou “tortura psicológica” para definir a prática em que o adulto deprecia e bloqueia os esforços de autoaceitação da criança, causando-lhe, constantemente, sofrimento mental. Ressaltam que ameaças de abandono também podem representar formas de sofrimento psicológico, pois, eventualmente, tornam-se crianças medrosas e ansiosas. Ainda, as autoras ressaltam que:

[...] o abuso-vitimização psicológica pode assumir duas formas básicas: a de *negligência afetiva* e a de *rejeição afetiva*. A *negligência afetiva* consiste numa falta de responsabilidade, de calor humano, de interesse para com as necessidades e manifestações das crianças. A *rejeição afetiva* caracteriza-se por manifestações de depreciação e agressividade para com a criança. Por ser muito difícil de detectar, dada sua colocação intensamente subjetiva, costuma-se categorizar como abuso apenas as formas *graves* (extremas) e *continuadas de rejeição* ou negligência afetiva (AZEVEDO; GUERRA, 2000, p. 41. grifo do autor).

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar, no ambiente escolar, se os professores possibilitam ou não ao aluno o direito

de mostrar seu pensamento e se eles envergonham ou não o educando por este ter cometido falhas. Essa postura e as consequências dessa prática do docente serão parte constitutiva do aluno enquanto sujeito aprendente pelo resto da vida. Em síntese, os professores são também agentes subjetivantes e precisam simbolizar suas dificuldades, trabalhar e ressignificar suas próprias aprendizagens para se posicionarem melhor frente ao seu fazer profissional e torná-lo eficaz (SCOZ *et al.*, 2000). Assim, no âmbito da violência psicológica, é imprescindível considerar os aspectos subjetivos dos educandos, seus sentimentos, suas experiências e seus afetos. É preciso desenvolver a empatia para que os educadores tenham a sensibilidade de perceber em que medidas suas palavras ou silêncios podem ferir seus alunos.

Além da violência psicológica que se processa no âmbito das palavras, das omissões ou dos gestos e que está intimamente relacionada à subjetividade do sujeito que sofre as humilhações e os constrangimentos, o qual é percebido enquanto vítima dessa manifestação de violência interpessoal – visto que ele pode ou não sofrer psicologicamente com determinadas situações –, encontra-se também a terminologia violência simbólica. O termo “simbólico” diz respeito àquilo que consiste em símbolos ou opera por meio destes, que é metafórico e alegórico (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Como ressalta Bourdieu (1989, p. 15), na violência simbólica, [...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder.

Nessa perspectiva, a violência simbólica encontra respaldo e se dissemina em uma relação determinada, na qual aquele que a sofre não se percebe como vítima de um ato arbitrário, sendo a violência

legitimada pelo poder simbólico de quem a exerce. Assim, ela não se dá no âmbito das palavras, mas de quem as profere e legitima seu poder de impor e de inculcar: “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Na escola, a tentativa de inculcação da cultura dominante se processa contígua à autoridade pedagógica: “[...] um poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra subjetivamente reconhecido como autoridade legítima” (BORDIEU; PASSERON, 1975 *apud* SAVIANI, 1988, p. 19). A respeito desta autoridade, Arendt (1985, p. 25) aponta como característica o “[...] reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias”, podendo, por conseguinte, ser a violência simbólica percebida na postura do professor de impossibilitar diálogos, utilizar o poder de conferir notas para ameaçar e manter a disciplina, aplicar punições arbitrárias, selecionar e estabelecer conteúdos sem considerar interesses e experiências de vida dos alunos, assegurando sua dominação por meio do conhecimento e da autoridade. Como observa Abramovay e Rua (2002, p. 335),

[...] a violência simbólica é mais difícil de ser percebida do que a violência física, porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras, e atitudes de desmerecimento.

Assim é que a manifestação da violência simbólica no contexto escolar contribui para a formação de jovens desprovidos

de autonomia, criticidade, responsabilidade social e consciência da necessidade de participação em sua realidade histórica. Por conseguinte, ela cria subsídios para a manutenção do “*status quo*” e para a reprodução cultural e social da classe dominante.

Dentro dessa perspectiva de violência, o professor, que deveria fazer da escola um “[...] lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 300), acaba por criar bases para a “[...] lógica da exclusão, para a manutenção do ‘status quo’ e para a alienação e despersonalização dos jovens, crianças e adolescentes” (KOEHLER, 2003, p. 7). Tudo isso remete a uma reflexão a respeito do papel do educador e sua formação profissional.

2. A escola e os educadores: perspectivas para uma educação de paz

Segundo Abramovay (2006), apesar da expectativa de a escola funcionar como um lugar de inclusão e de convivência das diversidades, ela mesma apresenta seus próprios mecanismos de exclusão e de seleção social, segregando aqueles que não correspondem às expectativas de aprendizagem, comportamento e relacionamento na instituição escolar. Em relação a essa discrepância, deve-se suscitar o verdadeiro e fundamental papel da escola frente à sociedade, que é educar para o exercício da liberdade e para uma transformação social. Koehler (2003), nesse sentido, chama a atenção especialmente para a responsabilidade do professor enquanto adulto e educador e propõe a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sobre o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, promovendo, assim, o desenvolvimento do aluno como pessoa. A autora ainda aponta que delegar a melhora do processo educacional ao plano exclusivo

das relações interpessoais é uma atitude reducionista e ingênua. Ainda assim, os educadores não podem isentar-se das implicações de suas práticas no processo ensino-aprendizagem.

O professor capaz de refletir sobre suas práticas e sobre seu estar no mundo, sendo passível de perceber-se também em suas limitações e negligências, torna-se hábil para superar os limites impostos pela realidade escolar em que se insere. Nessa direção, [...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente esse é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1981, p. 1)

Portanto, um profissional comprometido, consciente de si e de sua relação com a realidade, é dotado da capacidade de atuar e de operar sobre esta realidade e transformá-la, retirando-se de seu papel de vítima para tornar-se um ser de práxis, com uma postura crítica em constante aperfeiçoamento.

Quanto à postura adotada pelo professor, Guimarães e Paula (1992) apontam para o fato de que o importante para os alunos não é o conteúdo programático, mas a empatia em relação ao professor. Dessa forma, se este conseguir motivá-los, eles passarão a se interessar pela disciplina e, conseqüentemente, a obter um melhor desempenho escolar. Ainda no âmbito da motivação, assiste-se, atualmente, a um aumento de expectativas sociais relativas ao trabalho docente, traduzidas em crescentes exigências para que os professores adquiram um perfil motivador que facilite o desempenho de um conjunto cada vez mais diversificado de funções (MORENO, 1998).

O que fundamenta a ação docente é o que o torna motivador, competente, interessante, capaz de despertar o aluno para o conhecimento e para as relações positivas que devem se estabelecer

entre o ensino e a aprendizagem. Essa fundamentação se alicerça em diferentes teorias, visões de mundo e visão sobre as representações sociais do papel e as funções exercidas pelo docente (MIZUKAMI, 1986).

Para que o professor seja dotado de competências e de práticas pedagógicas que efetivem o processo de ensino-aprendizagem, é necessário reascender a perspectiva crítica em relação ao mundo de hoje, especialmente no que tange à formação dos educadores. É preciso prepará-los para trabalhar sobre o concreto, para lidar com as idiossincrasias e para valorizar cada aluno em suas particularidades.

Como explicita Perrenoud (2002), a formação dos professores não é ideologicamente neutra. Ela está ligada a:

[...] uma visão da escola que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Portanto, a mediação pedagógica tem significado de aprendizagem centrada no aluno, e, para tanto, o docente deve atuar como mediador pedagógico entre o conhecimento e os educandos. Isso implica que os alunos tenham um papel ativo, autônomo, participante no processo de ensino-aprendizagem, o qual deve estimular o desenvolvimento de operações mentais, reflexão, argumentação, empatia, pensamento crítico etc. Uma vez que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é a apreensão do conhecimento pelos discentes, o professor deve considerar suas experiências de vida, suas inclinações e suas disposições e, mais ainda, torná-los agentes nesse processo (TEIXEIRA, 2005).

Delors (1998) declara como necessidade primordial a aprendizagem ao longo da vida, devido às demandas da sociedade do conhecimento globalizado atual. Essa aprendizagem se fundamentaria em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fa-

zer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais poderiam ser tomados como bússola para orientar a educação rumo a um futuro mais humano e de paz.

Por tudo isso, tem-se como premissa resgatar a identidade da escola como lugar de aprendizagem de valores éticos, de reconhecimento da diversidade e de sociabilidade positiva. Para efetivar tal educação para a paz, para a prevenção e para a erradicação das violências nas escolas, requer-se um esforço conjunto de toda comunidade escolar, incluindo pais e gestores públicos, para a criação de um ambiente aberto ao diálogo, envolto na valorização da infância e da juventude, onde a mediação pedagógica encontra-se no âmago da formação dos educadores, com o intuito de tornar a criança de hoje o bom profissional, cidadão e ser humano de amanhã.

3. Metodologia da pesquisa

O estudo envolve pesquisa de campo, pois foi desenvolvido dentro de instituições escolares. É uma pesquisa mista por abranger dados quantitativos e qualitativos. Foi escolhido o método de pesquisa *survey* descritivo:

[...] quando a investigação se compromete a identificar quais situações, eventos, atitudes, opiniões estão manifestos em uma determinada população e/ou também descrever a distribuição de algum fenômeno ocorrido com a população (senso) ou em parte dela (amostra) (LIMA, 2004).

Participaram, até o presente momento – visto que a pesquisa está em andamento –, 54 professores das escolas da rede municipal de ensino que pertencem ao 8º e 9º ano (7ª e 8ª série) do ensino fundamental, no município de Lorena.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica do grupo focal, própria para pesquisas qualitativas. A partir de um roteiro de entrevista, os professores foram provocados a discutir o tema de estudo. A principal vantagem é que nesse tipo de trabalho os entrevistados falam, dividem opiniões e discutem, trazendo à tona

os fatores críticos de determinadas problemáticas, os quais dificilmente aparecem nos questionários fechados ou em entrevistas individuais. O método permite a manifestação de uma grande diversidade de ideias, opiniões, conceitos e preconceitos, mostrando atitudes e valores em um ambiente onde os indivíduos interagem como na vida real (DIAS, 20020).

As vantagens da utilização da técnica do grupo focal são: produz rapidamente uma série de dados, de forma menos onerosa; capta os dados da vida real, no próprio ambiente social dos entrevistados; proporciona maior interação entre o entrevistador e os entrevistados; por sua flexibilidade, pode ser usado para examinar vários tópicos, em diferentes situações, e com diferentes indivíduos, além de ser combinado, de diversas maneiras, com métodos quantitativos. Em síntese, esse método contribui de maneira eficiente para a compreensão de situações sociais complexas e heterogêneas, com rigor científico.

Para a formação dos grupos, foram reunidos, em cada período da escola, os professores que estavam presentes – o número de 6 a 13 entrevistados é considerado ideal por Anzieu e Martin (1976). As discussões duraram cerca de uma hora, conforme a disponibilidade da escola e dos docentes. Foi utilizado também um gravador para a transcrição do discurso dos educadores.

O instrumento visava observar e analisar experiências, competências e comportamentos dos professores em sala de aula, frente aos alunos.

Para a análise dos dados, foram usados os métodos quantitativos, para as questões que, de fato, remetiam os dados objetivos sobre os entrevistados – tais como o total de participantes e o gênero –, e os métodos qualitativos, utilizando-se a técnica de categorização, que pertence à análise de conteúdo. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constituídos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Considerações preliminares

No que tange ao desenvolvimento e à conclusão da pesquisa, foram realizados, até o presente momento, seis grupos focais, com um total de 54 professores de cinco escolas da rede municipal de ensino, pertencentes ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, sendo nove professores do sexo masculino e 45 do sexo feminino.

As entrevistas gravadas foram transcritas, e, a partir das discussões, das opiniões e das reflexões suscitadas pela técnica do grupo focal, os professores demonstraram em sua fala:

- ausência de autoridade perante os alunos;
- disciplina rígida e práticas pedagógicas da escola tradicional mais eficazes, quando comparadas com as novas exigências para educar da atualidade;
- culpabilidade da família pela indisciplina dos alunos;
- reconhecimento de nem sempre conseguir um ambiente favorável para as aulas.

Assim, o estudo revela um descompasso entre a função da escola e o papel do professor, engendrado em uma cultura escolar assentada na ausência de autoridade deste, o qual delega para o coordenador(a), diretor(a) ou para ninguém a responsabilidade pelo manejo da sala de aula (ÁQUILA *et al.*, 2009). Da mesma forma, culpabilizar a família pela indisciplina demonstra, segundo Freire (1981), a impossibilidade de reflexão sobre si e sobre seu “estar no mundo”, associada à inviabilidade de sua ação sobre a realidade, ou seja, revela sua incapacidade de assumir seu compromisso no momento em que percebe a realidade escolar como imutável e predeterminada pela condição familiar, assumindo, desse modo, uma posição passiva e impotente no processo de ensino-aprendizagem.

Ao remeterem-se à escola tradicional na qual foram educados, os professores revelaram considerar eficaz uma abordagem tradicional do ensino, na qual, segundo Mizukami (1986), a prática educacional vê o aluno como receptor passivo dos conteúdos. O

conhecimento é repassado principalmente pela exposição verbal (aula expositiva), e as definições são progressivamente memorizadas. Todo o processo reforça comportamentos automáticos e estereotipados. Portanto, segundo essa abordagem, o aluno não deve questionar o conhecimento do professor. Este impõe os padrões e os conceitos, enquanto que aquele deve aceitar de forma passiva o que lhe é ensinado, provocando desinteresse e desmotivação pelas aulas e pelas demais atividades escolares. Tais atitudes e comportamentos dos professores evidenciam a prática da violência simbólica e psicológica.

Dentre as novas abordagens de ensino surgidas nesses últimos anos, os paradigmas holonômicos, ainda que pouco consistentes, despertaram o interesse dos educadores. Em uma perspectiva voltada para o discente,

[...] esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade (GADOTTI, 2000, p. 5).

Assinala-se, portanto, a importância da mediação pedagógica, na qual o processo de ensino-aprendizagem é complexo e centrado na totalidade do aluno. Este, considerado enquanto ser biopsicossocial, é possibilitado de participar ativamente da (re) construção do seu conhecimento e de sua inserção na sociedade.

Apresentou-se também o reconhecimento dos professores de nem sempre conseguir estabelecer um ambiente favorável para suas aulas, seja pelas razões supracitadas de necessidade de uma prática pedagógica tradicional, seja pela culpa atribuída aos pais pela indisciplina dos alunos.

Por conseguinte, as ações mais comuns praticadas pelos professores são: chamar a atenção muitas vezes; gritar; colocar para fora da sala de aula; e mandar para a diretoria.

Nessa direção, a postura do professor pode promover a violência psicológica no ambiente escolar na medida em que o educador tem dificuldade de dialogar com os alunos, ignorando seus problemas, fazendo uso do autoritarismo e de punições arbitrárias, recorrendo a agressões verbais, com a utilização, muitas vezes, dos mesmos palavras que ouve dos alunos.

Por tudo isso, as manifestações das violências que se dão nas escolas constituem-se uma negação da própria instituição escolar, uma vez que elas se defrontam com seu verdadeiro e fundamental papel, que é educar para o exercício da liberdade e para uma transformação social. Tendo em mente a acepção de violência simbólica, a sala de aula deveria ser o espaço para desvelar significados, reconstruir o conhecimento, fomentar o pensamento crítico e dialogar, sendo a educação o próprio elemento fundamental para subverter as violências nas escolas.

A aplicação da técnica do grupo focal junto aos professores de cinco escolas da rede municipal de ensino possibilitou assinalar algumas características, concepções e atitudes compartilhadas por esses docentes. Foi possível perceber o quanto há uma resistência desses profissionais em focar a reflexão sobre seu próprio comportamento e sentimentos no desenvolvimento das atividades em sala de aula, visto as crescentes pressões, expectativas, críticas e exigências sociais sobre seu trabalho.

Entretanto, a respeito da postura dos professores em sala de aula, percebeu-se, em suas falas, a valorização do método tradicional de ensino como sendo eficaz – embora nem sempre façam uso do mesmo em sua prática pedagógica –, evidenciando uma forma de violência simbólica ao não possibilitar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento, impondo conteúdos destituídos de significado e impossibilitando sua criatividade e autonomia.

Suas ações de gritar, colocar o aluno para fora da sala de aula e encaminhá-lo à diretoria revelam uma forma de violência psicológica, a qual, como ressalta Chauí (1985), dá-se pela imposição

de uma relação hierárquica de poder, com fins de dominação, opressão e reificação do outro, sendo sua atividade, fala e valores universais impedidos ou anulados.

Tais considerações sinalizam a importância de trabalhos interventivos no sentido de auxiliar os professores a repensarem suas práticas e posturas frente às adversidades do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de meios para se tornarem mediadores pedagógicos. Essas intervenções atrelam-se ao rol de trabalhos que asseguram uma formação continuada aos professores, bem como o aprimoramento de suas competências.

Por conseguinte, sabe-se que a problemática em torno do fracasso do processo ensino-aprendizagem e da indisciplina dos alunos é multifatorial, ou seja, suas causas e suas manifestações são diversas. Portanto, vale ressaltar que não existem receitas prontas para a resolução dessas questões, mas as mudanças ocorrem por meio do comprometimento e pela busca cotidiana da paz nas relações.

Nesse sentido, assinala-se que ninguém é capaz de lidar com essa problemática de forma isolada. Faz-se necessária a articulação entre os mais diversos atores possíveis, tendo-se como premissa o resgate da identidade da escola como lugar de aprendizagem de valores éticos, reconhecimento da diversidade e sociabilidade positiva. Quebrando-se o paradigma de que as transformações são meras utopias, o esforço conjunto, entremeado pela valorização da infância e juventude, pode efetivar uma educação para a paz.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. Vitimização nas escolas: clima escolar, roubos e agressões físicas. In: BONFIM, Maria do Carmo Ales; MATOS, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: UFC, 2006. p. 69-104.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ANZIEU, Didier; MARTIN, Jacques-Yves. *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF, 1976.

- ÁQUILA, Tatiane Grazielle Domingues, et al. Cultura Organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Curitiba, 2009. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009. p. 1704-1716.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Da violência*. Tradução de Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília: UnB, 1985.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 23-62.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade*, v. 10, n. 2, 2000.
- FREIRE, Paulo. O compromisso de profissional com a sociedade. In: _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <<http://www.cbvweb.com.br/O%20Compromisso%20do%20Profissional%20com%20a%20Sociedade.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2009.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 2-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 14 de novembro de 2009.
- GUIMARÃES, Maria Eloísa; PAULA, Vera de. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992. p. 125-135

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. *Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – USP, São Paulo, 2003.

LIMA, Manolita Correa. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MORENO, José. Motivação de professores: um estudo de fatores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 11, n. 1, p. 87-101, 1998.

MOYSÉS, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2002.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2009.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 20.ed. Campinas: Autores Associados, 1988.

SCOZ, Beatriz, et al (Orgs.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Gilberto. Ser Professor Universitário. Andragogia. *A andragogia e seus princípios*. São Paulo, 28 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=22>>. Acesso em: 10 de outubro de 2009.

Violências nas escolas: mediação de conflitos como possibilidade na melhoria da convivência

Violence at school: conflict mediation as a possibility to improve interaction

Recebido: 8/02/2010
Aprovado: 27/02/2010

Ana Maria Eyng

Doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona (UAB), Espanha. Mestrado em Inováció Educativa pela UAB. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da PUC/PR. Coordenadora da linha de História e Políticas em Educação na PUC/PR. Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas na PUC/PR. E-mail: ana.eyng@pucpr.br

Thais Pacievitch

Graduanda do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Bolsista do Programa de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em pesquisas desenvolvidas pelo Observatório de Violências nas escolas da PUC/PR. E-mail: pacievitch.thais@pucpr.br

Resumo

O artigo tem como tema as violências nas escolas, com ênfase na mediação de conflitos como possibilidade para a melhoria da convivência no espaço escolar. As manifestações de violências nas instituições de ensino podem se agravar por falta ou por equívoco na intervenção diante dos conflitos que as originam. O problema que orienta essa reflexão procura elucidar a seguinte questão: quais as possibilidades da mediação de conflitos como estratégia para melhorar a convivência no espaço escolar? A análise dessa questão se apoia nos argumentos teóricos de Dani (2009), Eyng (2009), Eyng, Gisi e Ens (2009), Michaud (1986), Chauí (1994), Pereira, Silva e Nunes (2009), Garcia, (2009), Crhispiño (2007), Vezzulla (1998) e Moore (1998). A pesquisa empírica foi realizada com alunos de escolas públicas. Os dados coletados indicam que a percepção dos educandos quanto ao relacionamento com professores e colegas é positiva. No que se referem aos principais problemas que a escola apresenta, os alunos indicaram, com mais relevância, a falta de professores (escolas estaduais) e as brigas (escolas municipais). Os posicionamentos dos educandos indicaram vários fatores que podiam gerar conflitos e produzir violências no espaço escolar. No entanto, eles identificaram também aspectos potencialmente favoráveis para a melhora da convivência na escola.

Palavras-chave

Políticas educacionais, violências nas escolas, mediação de conflitos, convivência.

Abstract

The paper's theme is violence at school, with emphasis on the mediation of conflicts as a possibility to improve interaction in the school environment. Violence manifestations in the schools

can get worse due to the lack of or mistakes in the intervention on the conflicts that originate them. The problem orientating the reflection seeks to elucidate the following question: What are the possibilities of the conflict mediation as a strategy to improve interaction in the school environment? The analysis of the proposed question relies on the theoretical arguments of Dani (2009), Eyng (2009), Eyng, Gisi, Ens (2009); Michaud (1986); Chauí (1994); Pereira, Silva, Nunes (2009); Garcia, (2009); Crispino (2007); Vezzulla (1998) and Moore (1998). The empirical research was conducted with students of public schools. The collected data indicate that the students' perception regarding their relationship with teachers and schoolmates is positive. As regards the main problems presented by the school, the students indicate the lack of teachers (state run schools) and the fights (county schools). The students' positions indicate various factors that can generate conflicts and produce violence in the school environment. On the other hand, they also identify potentially favorable aspects for improving interaction at school.

Keywords

Educational policies, violence at school, conflict mediation, interaction.

Introdução

As violências nas escolas constituem um fenômeno que tem crescido exponencialmente nos últimos tempos e que tem suscitado pesquisas sobre formas de seu enfrentamento e de sua superação. Compreende-se a mediação como estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento gradativo da iniciativa e do protagonismo dos diversos sujeitos implicados nas manifestações das violências. Nessas situações são envolvidos os profissionais da educação, os familiares e, como maiores implicados na

qualidade de vítimas e de agressores, os alunos. Trata-se, portanto, de buscar possibilidades que assegurem melhores condições de convivência nas escolas.

O aumento na incidência e/ou a diversificação nas formas de manifestações das violências nas escolas e suas implicações na convivência escolar podem ser entendidas a partir do contexto sociopolítico-cultural de cada instituição, sem desconsiderar as influências da visão economicista inerente às políticas neoliberais e da concepção de homem e de mundo que estas propagam e/ou reforçam em nível global.

Consequência de uma série de fatores, as violências nas escolas se apresentam como um dos obstáculos à melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, principal desafio enfrentado pelo sistema educacional, atualmente. Importante salientar que a qualidade pretendida se trata da construção de processos mais inclusivos, capazes de garantir as condições a cada sujeito para que este se torne o protagonista de sua própria história:

O que se observa, hoje, é uma violência que se apresenta na vida cotidiana, como uma ameaça diária à integridade física, psíquica e da dignidade humana, sendo que as diferentes manifestações das violências no âmbito escolar vêm comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira. (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 470).

O ideário neoliberal e as suas premissas passaram a influenciar a formulação das políticas educacionais, incidindo nas práticas escolares, com maior ênfase a partir da década de 1990. O consumismo, próprio do atual modelo econômico e promovido pelos meios de comunicação, e a competitividade, valorizada no mercado de trabalho, estabelecidos como *modus operandi* da sociedade ocidental, adentraram a escola por meio de práticas competitivas e da avaliação classificatória e meritocrática. Nesses processos, o princípio ético da equidade, que promove a igualdade de condi-

ções objetivas entre sujeitos diferentes, não é considerado, sendo reforçadas as práticas seletivas e excludentes.

Essa constatação sobre o caráter da lógica neoliberal é apontada por Lucinda, Nascimento e Candau (1999), que afirmam que as proposições hegemônicas do modelo neoliberal favorecem o processo de desintegração social, pois:

O mercado torna-se o elemento central de estruturação social, transformando em mercadoria não somente os produtos materiais, mas também as relações humanas, e se organiza segundo uma lógica própria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade e o consumo concentram-se nas mãos de determinados grupos sociais (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1999, p. 14).

Tais decorrências das mudanças provocadas pela pós-modernidade têm como principais características as tensões das forças em conflito: a tendência à hegemonia do mercado; a descentralização administrativa; a competição; o aumento das desigualdades sociais; a exclusão; a valorização da heterogeneidade e das diferenças; o dinamismo; a descrença nas metanarrativas; a fragmentação das experiências; a fluidez; a incerteza; a insegurança e o medo. A pós-modernidade é situada por Lampert (2007, p. 12), como “[...] uma fase cultural do capitalismo nos seus estágios mais avançados”, na qual “[...] quase tudo gira em torno do capital e da beleza” (LAMPERT, 2007, p. 15).

Nesse contexto, são intensificados os conflitos e as violências na sociedade em geral e, extensivamente, nas escolas, tendo como agravantes a desigualdade social e a diversidade cultural que nelas estão inseridas, além do despreparo dos professores para tratar tais temáticas. Estes, que foram formados em uma perspectiva conservadora em muitos casos, são desafiados a “[...] ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21).

Assim, novas demandas, tensões e conflitos adentram as escolas, instituições ainda profundamente marcadas por uma lógica moderna, segundo a qual existiria uma ordem imutável no mundo e nas leis que regem a natureza humana, consideradas permanentes, ou seja, o conhecimento seria verdade absoluta e inquestionável. Dessa forma as escolas, os educadores e suas concepções e as práticas são desafiadas a se adequar às novas demandas da sociedade contemporânea. Isso não se constitui uma tarefa simples, considerando que, segundo Bauman, em entrevista à Porcheddu (2009, p. 667), “[...] nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias.”

Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação é fundamental, paralelamente à garantia de acesso e de permanência no sistema educacional com qualidade para todos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comentados no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009, p. 13), 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola. Embora seja um avanço inegável, o aumento – próximo à universalização – do acesso desse grupo etário ao ensino fundamental traz consigo novos e grandes desafios, sobretudo em relação à formação de professores, pois a diversidade de e entre os estudantes tem se acentuado, e os cursos de formação inicial e continuada de educadores ainda não têm conseguido encontrar as estratégias necessárias para dialogar com essa variação no espaço escolar.

Os professores tiveram, historicamente, como alunos apenas uma pequena parcela da população brasileira, geralmente semelhante quanto às suas origens socioculturais. No entanto, a partir dos anos de 1990, com o aumento do número de escolas e, conseqüentemente, de educandos, os professores passaram a receber alunos diferentes do “padrão”, para os quais já haviam sido

formados e habituados, dando origem a diversos conflitos que, se não trabalhados, podem provocar a exclusão e gerar violência. Esses conflitos interferem na convivência e na permanência no espaço escolar, podendo provocar a evasão.

Em geral, os que saem, são aqueles que não conseguem responder às expectativas depositadas neles pela escola, quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (MACEDO; BONFIM, 2009, p. 614).

Assim, o convívio nas instituições de ensino está cada vez mais afetado, posto que são crescentes as tensões e os conflitos. No entanto, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares e o aparente descomprometimento dos professores com a aprendizagem parecem ter aumentado e intensificado as manifestações de violências nas escolas.

Nessa perspectiva, a reflexão apresentada nesse artigo busca analisar a questão enfocando a(s) violência(s) nas escolas com subsídio nos estudos de Eyng, Gisi e Ens (2009), de Michaud (1986) e de Chauí (1994); o convívio nas escolas, referendado em Pereira, Silva e Nunes (2009) e em Garcia (2009); e a mediação de conflitos no contexto escolar, apoiado em Chrispino (2007), Vezzulla (1998) e Moore (1998).

A partir da discussão baseada nesses autores e nas percepções de estudantes da educação básica, coloca-se a seguinte questão: quais as possibilidades da mediação de conflitos como estratégia para melhorar a convivência nas escolas?

1. Violência e violências nas escolas

A violência e as suas manifestações buscam ser compreendidas, à luz de diferentes referenciais e áreas do conhecimento, por diversos autores. Em cada uma destas, são analisadas e apontadas diferentes causas da violência. É importante considerar que esses diferentes estudos, em seu conjunto, contri-

buem para ampliar a compreensão e para esboçar formas de superar as violências nas escolas.

No contexto contemporâneo, pode ser observada uma crescente ampliação de situações violentas, embora essa manifestação agressiva

[...] parece associada naturalmente à história da espécie humana na qual se encontra relatos de luta pela sobrevivência, pelo domínio de territórios, pela posse de bens materiais, pelo poder, pelo status, pela crença religiosa, pela ideologia [...] (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 470).

Conflitos e disputas podem ser considerados normais, contudo a intensificação dos episódios e os danos que deles resultam não podem ser ignorados. A preocupação com a temática tem se estendido a diversos países e setores, envolvendo iniciativas de instituições públicas e privadas.

As violências são um fenômeno que não se restringe às escolas de periferia das grandes cidades, nem somente às escolas públicas, embora nestas a exploração de qualquer ocorrência pela mídia seja cotidiana. Ao tratar da temática da violência no contexto escolar, usa-se o termo no plural, o que é explicado pelo fato de tratar-se de um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em lugares específicos, caracterizados pela diversidade (EYNG, 2007). Nesse sentido, as violências e as suas manifestações são diversas e ocorrem em escolas cujas características e contextos são também singulares.

Nesse sentido, para compreender as violências no contexto escolar, pode ser considerado que suas manifestações sejam relacionadas, de modo geral, a “[...] um conjunto de práticas [...] que rompe com a “normalidade” no cotidiano escolar” (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 472).

Os estudos de Michaud (1989) apontam não só os atos de violência, mas também seus contornos sociais (violência social) e seus

efeitos. O autor identifica a manifestação da violência em situações de convivência em que existia interação inapropriada, pois,

[...] um ou vários atores agem de forma direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

De modo geral, podem ser descritos como tipos de violência: aquela que é fruto do preconceito e de discriminação (racial, étnica, gênero, identidade sexual, entre outros); no trânsito; violência contra a natureza; sexual; intrafamiliar etc. Cada um desses tipos pode ser categorizado em um ou mais tipos de violências, de modo mais específico. Segundo estudos de Eyng (2009, p. 89), nas escolas, as violências podem se evidenciar por meio de agressões e constrangimentos:

- físicos – empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarrões;
- verbais – apelidos, deboches, ameaças;
- sociais – exclusão, isolamento, descaso;
- simbólicos – desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos, hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos.

Pode ser identificada também, a violência contra o patrimônio e equipamentos públicos, como pichação, depredação, vandalismo. Estas embora não sejam dirigidas diretamente contra a pessoa, afetam os sujeitos na esfera individual e social (EYNG, 2009, p. 89).

Na abordagem de Chauí (1994, p. 337), “[...] a violência é entendida como uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza a ao seu ser.” Na análise, ela aproxima ainda mais o conceito de violência das questões políticas e sociais advindas da concepção

neoliberal, da “coisificação” humana e da violação dos direitos humanos. Contrapondo violência e ética, a autora afirma que

[...] nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas (CHAUÍ, 1994, p. 337).

Na perspectiva dos estudos de Pereira, Silva e Nunes (2009), as violências estão relacionadas aos processos de socialização aos quais as crianças, os adolescentes e os jovens estão sujeitos, envolvendo o meio escolar ao meio familiar e social. Pois,

[...] a criança socializa-se na família e fora desta, ou seja, desde muito cedo com suas relações interpessoais, na creche, na escola, nas brincadeiras, nos contactos informais com pessoas e factos (PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009, p. 457-458).

Assim, os processos escolares de socialização não podem ser descontextualizados dos de socialização que ocorrem nas famílias e na sociedade que

[...] realiza-se de modo indireto pela mediação simbólica de agentes de diferentes instituições que disseminam valores, normas e modelos culturais. Neste sentido a família e as instituições devem estar atentas à qualidade de relações que as crianças estabelecem entre si as quais podem ser potencializadoras de competências e habilidades sociais positivas ou agregantes de comportamentos inadequados e destrutivos a exemplo dos comportamentos violentos e indisciplinantes. (PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009, p. 457-458).

No entanto, não se pode desconsiderar a diversidade que caracteriza os espaços sociais e escolares, o que amplia as manifestações das violências. Isso é referendado nos estudos de Casqueira Cardoso (2009, p. 443), que afirma: “A violência ocorre

em lugares onde se concentra a diversidade: diversidade étnica, racial, linguística, religiosa, entre outras.”

A forma de perceber e de interagir com a diversidade produz a discriminação e a exclusão do diferente, reforçada ou silenciada no espaço escolar, ou seja, a violência é quando não se aprende a lidar com os conflitos da diferença. Nesse sentido, a aprendizagem de formas de convivência adequadas pode ocorrer também na escola, superando as manifestações das violências que acontecem em decorrência de modos inadequados

[...] para lidar com os conflitos, porque lança mão de posturas coercitivas, autoritárias e impositivas, inibindo soluções que considerem a possibilidade de pensar e gestionar os impasses escolares de forma positiva (DANI, 2009, p. 573).

2. Mediação de conflitos no contexto escolar

O conflito, culturalmente visto como negativo, é uma experiência inerente ao ser humano, necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Chrispino e Chrispino (2002, p. 29-30), “[...] o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.” Com base nessa perspectiva, todos vivenciam, desde crianças, experiências de conflito que podem ser intrapessoais (o conflito consigo mesmo, a tomada de decisões) ou interpessoais (separação de casais, brigas entre sócios, desentendimento entre alunos).

Os conflitos na/da escola ocorrem tanto pela diferença de desejos e interesses quanto pelo próprio conflito generacional. Embora seja visto como algo negativo, Folger e Bush (1999, p. 85) defendem que “[...] o conflito em si é potencialmente transformativo”, e pode oferecer aos “[...] indivíduos a oportunidade de desenvolver e integrar suas capacidades de força individual e empatia pelos outros.” Assim, “[...] os processos de intervenção

como a mediação podem ser elaborados de modo a captar o potencial transformativo de conflito” (1999, p. 85).

Nesse sentido, mudar a concepção que se tem de conflito é necessário para que ele possa ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem. Segundo Battaglia (2003),

[...] redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-los torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, geografia, etc., sendo que, na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos.

Os conflitos podem ser classificados de diferentes formas, dependendo da abordagem pretendida. Quanto aos escolares, uma das possibilidades de classificação é sugerida por Nebot (2000 *apud* CHRISPINO 2007, p. 21). Para esse autor, os conflitos escolares podem ser de origem organizacional, cultural, pedagógico e de atores.

Para a resolução de conflitos que envolvem diferentes sujeitos e relações, o ambiente escolar conta, em muitos casos, apenas com a “autoridade” do diretor da escola, ou do coordenador pedagógico responsável pela “última palavra”, a decisão, o veredito. Por vezes, sobretudo quando se trata de conflitos entre alunos ou entre alunos e professores (entre pares), a equipe pedagógica é normalmente a responsável por atender a situação de modo pontual.

Contudo, o exercício da autoridade tem se fragilizado no espaço escolar a tal ponto que Gomes, Lira e Pereira (2009) relacionam o aumento das violências nas escolas com a crise de autoridade no contexto contemporâneo. Garcia (2009) também

observa que as manifestações das violências estariam relacionadas a uma crise em relação à segurança, ao respeito e à autoridade dos professores. Ao mesmo tempo em que se faz necessário restaurar a autoridade dos educadores, é preciso também ter claro que a concepção de autoridade tradicional precisa ser modificada, pois

O fundamento da autoridade tradicional dos professores, em sala de aula, residiria em seu estatuto intelectual e competência profissional para ensinar, os quais poderiam lhe conferir distinção e uma posição hierárquica superior em relação aos alunos. Mais recentemente, o processo de legitimação da autoridade dos professores passa a destacar o modo como estes interagem com os alunos. Assim, para exercer uma autoridade legítima, os professores precisam demonstrar uma competência para ensinar, bem como competência interpessoal em sala de aula (GARCIA, 2009, p. 515).

Cabe ressaltar a necessidade da mudança na forma de se encarar o conflito, para que seu potencial positivo, por meio de um processo de mediação, seja exercido, impedindo que dele se origine a violência. Guimarães (2001) considera os conflitos normais, sem que apresentem, necessariamente, um caráter positivo ou negativo e sem características que os tornem maus ou ruins. Para esse autor, “[...] é a resposta que se dá aos conflitos que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos. A questão é como resolvemos os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos.” Segundo Muszkat (2003, p. 25), “[...] a violência não é a consequência necessária de um conflito, mas o testemunho da dificuldade de conviver com a diversidade de encontrar soluções satisfatórias para administrá-las.”

Nesse contexto, a mediação se apresenta como uma possibilidade para a gestão dos conflitos na escola. A mediação poderá contribuir para tornar possível a resolução de situações de con-

flito entre os próprios envolvidos, evitando, dessa forma, que sejam reforçadas as tensões das forças em jogo, inerentes as situações de conflito.

A mediação é a técnica privada da solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois com ela, são as próprias partes que acham suas soluções. O mediador somente as ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor (VEZZULLA, 1998, p. 16).

Na mediação, procura-se chegar a um acordo, por meio do diálogo, de forma colaborativa, “[...] promovendo a mudança mediante a busca de soluções consensuais e a construção de ‘lugares’ sociais legítimos para os participantes” (SCHNITMAN, 1999, p. 18). Essa perspectiva é também assinalada por Moore (1998, p. 28), que descreve a mediação como sendo,

[...] a interferência em uma negociação ou em um conflito de uma terceira parte aceitável [...] que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável, com relação às questões em disputa.

Com a mediação no ambiente escolar, pode-se, portanto, resolver conflitos desenvolvendo a autonomia dos diversos protagonistas, sem que se tenha que apelar para uma “instância” superior – o diretor, por exemplo. Gradativamente, o exercício do diálogo poderá tornar os sujeitos em conflito mais autônomos, menos dependentes das orientações de uma terceira pessoa, embora, inicialmente seja importante a figura do mediador preparado para exercer essa função.

Assim, considera-se, com base em Schnitman (1999, p. 18) que a mediação, a exemplo das “[...] metodologias para a resolução alternativa de conflitos favorecem o respeito às diferenças, a coordenação na complexidade e a contradição, a estrutura de

acordos e a construção cultural de práticas democráticas.” Podendo ser ressaltado que “[...] além de lidar com questões fundamentais, a mediação pode também estabelecer ou fortalecer relacionamentos de confiança e respeito entre as partes” (MOORE, 1998, p. 28). Esse aprendizado requer vivência e exercício diário. Para tanto, acredita-se, concordando com Chrispino (2007), que o tema mediação de conflitos possa ser inserido no currículo escolar como uma possibilidade para a melhora da convivência na escola. Pois, nesse processo, estará se ressaltando o diálogo com a diversidade e se conscientizando as crianças, adolescentes e jovens que

[...] suas diferenças podem transformar-se em antagonismos e que, se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência [...] esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Acredita-se que, por meio da mediação como estratégia pedagógica, possam ser desenvolvidas habilidades que permitam aos próprios sujeitos gerenciarem os conflitos, estabelecendo relações de convivência mais solidárias e dialógicas no cotidiano escolar.

3. Aspectos da convivência escolar nas percepções dos alunos

Com intuito de compreender os processos de convivência no espaço escolar, realizou-se a pesquisa empírica na qual foram analisados aspectos parciais da investigação, ressaltando as representações de alunos sobre os problemas presentes na escola, os relacionamentos e os sentimentos de segurança e de insegurança.

A coleta de dados, por meio de entrevistas estruturadas, abrangeu nove escolas públicas de educação básica, localizadas em um bairro de grande vulnerabilidade social, sendo duas estaduais e sete municipais. Na organização dos instrumentos, tratamento e

análise de dados, o *software Sphinx Léxica* serviu de apoio. Nesse estudo, a título de exemplificação, sem pretensões de generalizar a análise, foram considerados os dados de duas escolas públicas abrangendo 196 alunos. Nas escolas municipais foram entrevistados alunos do 3º ano, 3ª e 4ª séries da primeira etapa do ensino fundamental. Na escola estadual, os alunos participantes estavam cursando a 7ª e 8ª séries, correspondendo à segunda etapa do ensino fundamental. Em ambos os casos, os alunos estudavam no período da manhã (Tabela 1).

Tabela 1 – População e amostra da pesquisa.

	Total de alunos	Turno da manhã	Entrevistados
Escola municipal	1.001	274	95
Escola estadual	2.402	743	101
Total	3.403	1.017	196

Fonte: Elaborado com bases nos dados da pesquisa de campo.

Com base nas percepções que os alunos tinham dos problemas presentes na escola, compreendem-se a relação e os vínculos entre os alunos e a escola, a partir dos quais se dá a convivência escolar (Tabela 2).

Tabela 2 – Problemas presentes na escola.

Estadual	Municipal
Falta de professores (21,8%)	Não apresenta problemas (41,1%)
Bagunça/indisciplina (13,9%)	Brigas (22,1%)
Nenhum problema (12,9%)	Não sabe ou não lembra (15,8%)
Brigas (9,9%)	Falta de higiene (5,3%)

Fonte: Elaborado com bases nos dados da pesquisa de campo.

Nas respostas, chama atenção a percepção dos alunos de que a escola não tinha problema. Esse dado pode revelar que a relação que eles têm com a instituição de ensino lhes parece adequada. No entanto, pode indicar que já tenham se acostumado a conviver com algumas dificuldades que lhes parecem normal.

Com base na análise dos dados, pode-se inferir que os problemas percebidos como de maior incidência, quando não resolvidos, podem desencadear outros mais, gerando manifestações, como a bagunça/indisciplina e a insegurança/violência, sobretudo quando se trata de problemas de origem organizacional e da gestão do sistema, como a falta de professores.

Em segundo lugar os estudantes indicam os conflitos que podem ser classificados como entre atores, no caso, entre os alunos. Considerando a faixa etária desses participantes, entre 7 e 12 anos, destaca-se o potencial pedagógico da construção de uma “cultura de mediação” capaz de configurar modos de convivência mais harmônicos.

Buscando conhecer como os alunos das escolas pesquisadas percebiam sua relação com os professores e com os colegas, foram feitas as seguintes perguntas: como é sua relação com os professores? Como é sua relação com seus colegas? (Tabela 3).

Tabela 3 – Avaliação do relacionamento com professores e colegas.

	Com os professores		Com os colegas	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Excelente	26,733%	33,684%	31,683%	24,211%
Boa	43,564%	53,684%	53,465%	66,316%
Regular	26,733%	8,421%	11,881%	7,368%
Ruim	2,97%	3,158%	0,990%	-
Péssima	-	1,053%	0,990%	-
Sem resposta	-	-	0,990%	2,105%

Fonte: Elaborado com bases nos dados da pesquisa de campo.

A maior incidência nas respostas dos alunos indicou que os relacionamentos eram considerados bons (em torno de 50%). Esse dado, embora positivo, indica que existem manifestações de conflitos nas relações, sendo estas ligeiramente melhores entre aluno-aluno do que entre aluno-professor.

Outro aspecto que os dados também indicam se refere à diferenciação no estabelecimento dos vínculos feito por crianças e por adolescentes. Ou seja, enquanto as crianças se vinculam mais fortemente, sem questionar a autoridade e/ou legitimidade dos professores, os adolescentes tendem a se vincular mais fortemente aos grupos. Essa diferença está esboçada nos posicionamentos dos alunos. Cabe lembrar que a qualidade das relações interpessoais na escola se deve, em grande parte, às formas como os professores conduzem os processos pedagógicos. Assim, crianças e adolescentes devem ser tratados e ter a possibilidade de desenvolver dinâmicas pedagógicas distintas.

Tal resultado pode indicar que os conflitos entre os alunos nessas escolas estão sendo resolvidos sem maiores problemas. Porém há uma ressalva em relação às respostas dos alunos da escola municipal: se 90,527% dos alunos têm uma avaliação positiva sobre a relação com os colegas (“excelente” ou “boa”), e 7,368% a percebem como “regular” (“ruim” e “péssima” não foram citadas e 2,105% disseram não saber), por que motivo os mesmos alunos apontaram as brigas (22,1%) como o maior problema presente na escola?

Em um ambiente onde há grande diversidade cultural e onde as identidades estão se constituindo, como na escola, os conflitos entre os sujeitos são inevitáveis. A forma como esses problemas são resolvidos (ou não) influenciam as relações interpessoais, a relação do sujeito com a instituição de ensino e, conseqüentemente, a convivência escolar.

Quando tais conflitos ocorrem entre professores e alunos, e não são resolvidos de maneira satisfatória, podem-se minar a docência, a legitimidade e autoridade do professor, o que afeta também a percepção sobre a própria escola e a autoestima, o bem-estar e o aprendizado do aluno.

Foi investigada também a percepção dos estudantes quanto aos sentimentos de segurança e de insegurança, perguntando-lhes sobre seu sentimento de bem-estar e de medo na escola (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 – Sentimento de bem-estar na escola.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Escola estadual	23,820%	66,660%	9,520%
Escola municipal	54,545%	36,363%	9,092%
Média	39,182%	51,511%	9,306%

Fonte: Elaborado com bases nos dados da pesquisa de campo.

Tabela 5 – Sentimento de medo na escola.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Escola estadual	9,524%	19,049%	71,427%
Escola municipal	22,727%	22,728%	54,545%
Média	16,125%	20,888%	62,986%

Fonte: Elaborado com bases nos dados da pesquisa de campo.

O sentimento de bem-estar na escola diminuiu na medida em que os alunos permanecem mais tempo nela. Aparentemente, eles se desencantaram ou suas expectativas se frustraram. É bastante preocupante o fato de que aproximadamente 60% dos alunos indicaram que apenas se sentiam bem na escola “às vezes” e “nunca”.

A percepção de medo ou de insegurança pode ser manifestação de convivência inadequada, pois os conflitos não resolvidos podem evoluir para a violência e gerar medo, interferindo diretamente na relação dos alunos com a escola e, portanto, na convivência escolar. Assim, a sensação de mal-estar na instituição de ensino pode ter se originado na insegurança e no medo.

Embora percentualmente pequeno, do ponto de vista das implicações que estão acarretando nos processos de socialização

e nas vidas dessas crianças, adolescentes e jovens, esse índice é extremamente preocupante.

As indicações dos alunos explicitam alguns dos aspectos que incidem na convivência no espaço escolar e, por consequência, nos resultados produzidos pela escola. Além disso, sem dúvida, também interfere na qualidade de vida e na aprendizagem dos sujeitos implicados.

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicam que os resultados obtidos por ambas as escolas pesquisadas precisam melhorar (Tabela 6). De modo geral, os sentimentos manifestados são indícios de que os processos pedagógicos e interpessoais necessitam de mudanças.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil (BRASIL, 2007, Artigo 3).

Tabela 6 – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007.

	União	Estado	Município	Escola
Escola estadual	3,5	4,0	4,1	3,3
Escola municipal	4,0	4,8	5,1	4,6

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), (BRASIL, 2008).

Considerações finais

Nos processos de socialização, são produzidas representações sociais com as quais os sujeitos interpretam e atuam em diferentes contextos e interações, produzindo variadas formas de

conviver. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estabelecer vínculos ou mesmo restabelecer relacionamentos de confiança e de respeito entre os diversos sujeitos, suas identidades, saberes e culturas, resguardando as diferenças.

Os apontamentos das percepções dos alunos possibilitam uma visão de alguns dos vários fatores que podem gerar conflitos e produzir violências no espaço escolar, indicando a necessidade de mediação. No entanto, nos posicionamentos desses mesmos alunos, podem ser identificados aspectos potencialmente favoráveis para a melhora da convivência na escola. Exemplo disso é que as relações interpessoais, fator determinante da/na convivência, é percebido pelos educandos de forma positiva.

O estudo aponta que as possibilidades da mediação de conflitos como estratégia para melhorar a convivência na instituição de ensino, considerando a reflexão dos autores utilizados e a análise dos dados coletados, são bastante alentadoras.

Na perspectiva das políticas e das práticas adequadas ao contexto contemporâneo, o diálogo com a diversidade de sujeitos, contextos, saberes, gerações, gênero, sexualidades e culturas se constitui questão fundamental e desafio para a educação escolar na superação de processos discriminatórios e excludentes. Isso requer processos de convivência pautados nos princípios éticos e na garantia dos direitos humanos.

Referências bibliográficas

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. *Mediação escolar: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos*. 2003. Disponível em: <<http://www.rogeriana.com/battaglia/mediac01/mediac01.htm>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Resul-*

tados e metas. 2008. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2009.

_____. *Decreto Lei n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2009.

CASQUEIRA CARDOSO, João. Discriminação, justiça e educação: reflexões perplexas sobre o caso português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 441-453, set./dez. 2009.

CHAUÍ, Marilene de Souza. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 15, n. 54, p.11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2002.

DANI, Lúcia Salete Celich. Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 571-586, set./dez. 2009.

EYNG, Ana Maria. O observatório de violências nas escolas PUC-PR: pesquisa e intervenção. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Orgs.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba, Champagnat, 2009. p. 87-110

_____. Observatório das violências nas escolas PUCPR: pesquisa e intervenção. *Revista Igualdade*, livro 42, ano XIV, n. XLII, p. 71-99, 2007.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FOLGER, Joseph; BUSH, Robert Baruch. Mediação transformativa e mediação de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas em mediação*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 85-100.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. [coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. Brasília: UNICEF, 2009.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Paz, reflexões em torno de um conceito. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). *Na inquietude da paz*. Porto Alegre, CAPEC, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2009.

GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana; PEREIRA, Marlene Monteiro. Autoridade na escola e insustentável leveza do ser. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 481-496, set./dez. 2009.

LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e a educação. *Linhas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1364>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violências na escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MOORE, Christopher. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUSZKAT, Malvina Ester (Org.). *Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus, 2003.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta Iossi; NUNES, Berta. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2006. p. 17-52.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas na resolução de conflitos In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas em mediação*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-27.

VEZZULLA, Juan Carlos. *Teoria e prática da mediação*. Curitiba: IMAB, 1998.

Contexto, desafios e impasses sobre o papel da escola na construção das relações de convivência

Contexts, challenges and disagreement on the school's role in building of coexistence relationship

Recebido: 5/01/2010

Aprovado: 5/04/2010

Alexandre de Paula Franco

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Didática, Práticas Escolares e Teorias do Ensino pela USP. Graduação em Pedagogia e em Administração Escolar pela Universidade Guarulhos. Supervisor de Ensino Titular de Cargo da Rede Estadual de São Paulo. Professor de Didática e Coordenador do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de São Paulo. *E-mail*: aledepafra@hotmail.com

Fábio Camilo

Mestre em Engenharia Biomédica pela Universidade de Mogi das Cruzes. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Rede Estadual e Municipal de São Paulo. Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de São Paulo. *E-mail*: fabacamilo@hotmail.com

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

Resumo

A proposta deste artigo é discutir o estado de complexidade dos espaços educativos, tratando de questões vinculadas à relação de ensino-aprendizagem não restritamente na escola. Apresenta-se a necessidade da construção de um novo paradigma dos relacionamentos interpessoais de ordem pedagógica, de modo que essa possibilidade de organização do trabalho contribua para o desenvolvimento do protagonismo no aluno, valorize as competências que são fundamentais e as características de professores e de especialistas de educação e, finalmente, empreenda esforços no sentido de melhorar a qualidade da educação pela via da mudança da cultura escolar e da construção de um espaço dialógico. Nesse sentido, destacam-se os conceitos de profissionalização e de trabalho colaborativo como elementares para a consolidação dessa proposta.

Palavras-chave

Relação professor-aluno, intervenção docente, trabalho coletivo, cultura escolar.

Abstract

The purpose of this article is going to discuss the state of complexity of the education spaces when we try questions linked with education-learning relationship not restricted on school. We present the need of the construction of new interpersonal relationships paradigm of pedagogical order, so that this possibility of organization of the work contributes for the development of the role in the student, values the competences that are fundamental and teacher characteristics and educators and finally itself enterprising efforts in order to improve the quality of the education by the pathway of the change of school culture and a construction of the dialogic space. In this sense we detach the concepts of professionalization and collective work as elementary for the consolidation of this proposal.

Keywords

Relation teacher-student, educator intervention, collective work, school culture.

Introdução

Atualmente, vive-se, mais do que nunca, em uma sociedade de complexidades:¹ das relações de acolhimento e de rejeição, do global e do local, do permanente e do efêmero, do sensível e do embrutecido. Tal realidade é retratada fielmente nas contradições que marcam o cotidiano da vida dos brasileiros, como crianças e jovens, isto é, dos alunos. Logo, seria ingênuo acreditar que essas tensões deixariam de atingir profundamente as estruturas educacionais escolares e os processos de ensino e de aprendizagem.

A multiplicidade de necessidades que são apresentadas à escola reflete demandas da sociedade que não têm sido acolhidas pelo meio em que convivem essas crianças, jovens e grande parte das populações – grupos sociais que, lamentavelmente, veem-se alijados dos bens culturais produzidos pela sociedade informatizada, globalizada e das múltiplas tecnologias, pois ainda o privilégio é restrito a parcelas relativamente específicas da sociedade.

Diante do contexto paradoxal traçado brevemente, entende-se a urgência em refletir sobre as relações humanas que têm sido estabelecidas nos espaços escolares e os valores qualitativos dessa convivência, geralmente, educativa, híbrida e complexa, marcada por interações de memórias, de representações sociais, do imaginário e de realismo.

1. Viver na complexidade das relações

O que se vive é um momento de tensões não apenas no campo da educação e do trabalho dos professores na escola, juntamente com seus alunos e outros profissionais, mas uma conjuntura planetária de contradições no âmbito da sociedade, das famílias, de instituições seculares, de relações de trabalho ou emprego,

de formas constitutivas de convivência. Assim, a necessidade de permanente ligação entre o intelectual, o científico e o humano sobressai como um dos grandes desafios a ser conquistado pela sociedade contemporânea. No mesmo instante em que o momento histórico, sobretudo das relações humanas, é marcado por incerteza e por instabilidade, parece extremamente profícuo a construção de outros parâmetros para compreensão do sentido de humanidade e de convivência, principalmente em uma perspectiva compreensiva das diferenças. Esse ideal compactua com as propostas de Santos Neto (2003, p. 15), ao afirmar que:

Os eventos das últimas décadas nos trazem, cada vez mais forte, essa consciência: somos cidadãos planetários, mesmo que a nossa ação concreta seja numa dada realidade local. Tudo o que é planetário interfere e interessa no nosso fazer, no nosso agir, no nosso pensar, e nós não podemos desconsiderar isso. E este, eu dizia, é um momento muito especial.

Não se pretende supor que as responsabilidades da escola para a construção dessa sociedade mais solidária e acolhedora sejam ainda mais colocadas, quase que isoladamente, sob sua carta de deveres ou ainda de corroborar com a intensificação do trabalho docente ou mesmo da desidentidade didática da escola. Muito contrariamente; há de se provocar a crítica intelectual mais apurada de todos os sujeitos, de maneira que estes reconheçam também o sentido educativo de suas experiências, da sua cultura e da sensibilidade humana, o que se constrói desde a infância e, portanto, também na escola (ARAÚJO, 2002).

O que se mostra necessário é a busca por um novo paradigma de organização da escola, de suas atividades e de seus objetivos, de modo que estes não sejam apenas fundados no conteúdo academicista, mas também na valorização da sensibilidade e da intelectualidade humana, além da sua capacidade de construir saberes, a partir de práticas reflexivas de ação.

Na escola, a exploração intencional da realidade, constituída pelos fatos históricos e pelas relações humanas, em muito pode contribuir para que os atores do processo mobilizem suas capacidades e suas habilidades intelectuais no alcance desse objetivo maior de transferência dos conteúdos escolares para a releitura dos conhecimentos científicos e saberes culturais. Assim, as relações construídas nesse âmbito, tanto entre profissionais quanto entre estes e seus alunos, incrementam essa ligação entre instituição e o mundo, entre os saberes e a cultura, entre a informação e o conhecimento, entre os vínculos e a convivência.

Ao considerar que as manifestações de confronto e de violência têm sido cada vez maiores na sociedade, a ponto de serem naturalizadas e de provocarem menor perplexidade por parte por indivíduos e mesmo da coletividade diante de sua ocorrência, parte-se das reflexões trazidas por Maldonado (1997, p. 27), ao alertar que “[...] a violência manifesta-se como o uso de palavras ou ações que machucam as pessoas. É violência também o uso abusivo ou injusto do poder, assim como o uso da força que resulta ferimentos, sofrimento, tortura ou morte”, para afirmar que a escola não apenas é um espaço suscetível a situações de violência, como também pode ser local de construção de práticas de convivência que tenham grande contribuição para o enfrentamento desse fenômeno, sobretudo pela via da formação. Sendo a escola uma instituição social, ela se torna um organismo também passível para existência de dilemas criados pelo que Maldonado (1997) chama de “violência estrutural”, um conceito utilizado, quase propositalmente, para atenuar as situações de diferença, ou seja, de desigualdade, de exclusão, de indiferença e de marginalização (ARAÚJO, 2001).

Em que medida a intervenção educativa tem provocado situações de ampliação da convivência na escola? Como o projeto educativo tem organizado as ações de colaboratividade entre alunos e profissionais? Como serão acolhidas as diferenças, os confrontos e as contradições presentes na instituição escolar? Ora,

se é possível afirmar que a ação educativa é promissora no sentido de alçar o que se enuncia anteriormente, devem existir esforços no sentido de refinar o conceito de relação entre professores e alunos, entre ensino e aprendizagem, entre ação profissional e formação docente, e, sobretudo, de compreender a condição de protagonismo² educativo.

É na escola, extremamente plural, que se constroem, por diferentes percursos e itinerários, os saberes, articulando os conhecimentos tecidos no pensamento teórico e nas experiências manifestadas na prática, por esses muitos fios, donde poderia se valer de Melo Neto ao poetizar:

Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro;
e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão (João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a Manhã*).

Certamente ao ilustrar tal desafio com Melo Neto, vivifica-se a valorização do projeto político pedagógico da escola³ em registrar princípios e ideários de trabalho que indicam os objetivos e definem as metas, norteados pela concepção de desenvolvimento dos sujeitos profissionais. É como uma carta de intenções e de compromissos da escola com a comunidade e com seu entorno, no sentido de construir uma sociedade mais emancipada, mais intelectual e mais solidária coletivamente. Ao mesmo tempo, é

reconhecer a dimensão do desafio contemporâneo que está posto a todos os profissionais da educação, tarefa que exige competência, compromisso, planejamento e condições para realizá-la.

2. Escola e relações de convivência

A escola enquanto espaço composto por atores de diferentes origens, perfis, expectativas e ideologias tem como missão tratar de forma competente todas essas manifestações e, à luz do direito subjetivo à sabedoria, proporcionar a todos os avanços significativos no campo do conhecimento, da aprendizagem, da sabedoria da convivência humana e de acesso aos saberes culturais mais elaborados. Contudo, alcançar essa escola da melhor qualidade pressupõe a eleição da instituição de ensino que se quer, dos contratos e acordos que serão criados no âmbito da organização do trabalho, das decisões que serão para partilhar responsabilidades ou apenas para determinar a criação de obstáculos legais de organização dos segmentos, em função apenas da legitimação do que já está decidido?

Fica destacado nas pesquisas realizadas por Lima (2002) que não basta estabelecer objetivos ou metas acerca das formas de organização ou da atuação das equipes profissionais no âmbito da escola. Para o autor é fundamental a identificação de alguns aspectos que podem caracterizar a articulação mais efetiva ou mais frágil da organização das escolas, como: a amplitude das interações que lá existem, a frequência com que elas acontecem e a abrangência que elas alcançam. Em outras palavras, o fato de somente prever a democratização ou a colaboratividade nas escolas por meio de seus projetos é definitivamente insuficiente para promover a mudança, pois a alteração implicaria em lidar com diferentes culturas de trabalho para se construir elementos que convergissem em direção a essa cultura mais colaborativa. As pesquisas de Lima apontam ainda que falar de “uma cultura

escolar” pode ser uma interpretação equivocada da instituição de ensino, assim como articular competências coletivas e individuais. Desse modo, legitimar a ideia de uma cultura escolar pode reforçar práticas de isolamento ou falsas interações:

Se no interior de uma mesma escola coexistem professores que diferem bastante entre si (em termos de idade, experiência de ensino, formação profissional, sexo, responsabilidades profissionais e administrativas, rendimento, práticas e concepções pedagógicas, modos de relacionamento com a administração e a instituição escolar, estratégia de carreira, origens sociais, sentimentos subjetivos de pertença social e filiações e identidades disciplinares) e se estas características diversas fazem da identidade profissional dos professores, no seu conjunto, uma realidade fluida e problemática, fará, então, sentido falarmos de uma cultura de ensino? (LIMA, 2002, p. 31).

Há algo novo ao olhar para a escola atual: alunos novos que vieram de novas famílias, novos conflitos, novos dilemas, novas percepções de mundo e novas expectativas da vida, diferentes das que se tinha há cerca de 30 anos. Não obstante, há algo novo também entre os professores: eles possuem outras tarefas, a matriz de sua formação é diferente, seus dilemas frente à profissão são mais agravados a cada dia, existe um paradoxal discurso de colaboratividade e uma prática perceptivelmente de isolamento entre os mesmos, dentre outros aspectos. A realidade que se vive no campo educativo é realmente mais complexa, o que não significa entender que se torne impossível a realização de uma educação que se baseie na racionalidade técnica, mas exige que se supere uma certa ilusão educativa, construída a partir de referências equivocadas do que se é ensinar ou aprender. E isso confere à escola a condição de lugar onde as diferenças contrastam-se cotidianamente, como afirma Massaguer (2002, p. 66):

Uma escola é um ponto de encontro de pessoas de diferentes idades e procedências, com diferentes papéis que se relacionam

e que se influenciam de forma intencional, em um âmbito legal que regula parte dessas relações para conseguir o desenvolvimento integral de todos. Nem todas as escolas são iguais, é claro, já que os valores que cada uma delas assume e Poe em andamento poder ser diferentes. As decisões tomadas determinam as relações entre todas as pessoas e a peculiaridade de cada escola.

De acordo com Andrade (2004), o papel do professor é favorecer a construção de um conhecimento que é uma aproximação temporária e parcial da ampla dimensão humana, a partir de uma diversidade de sujeitos e de relações sociais complexas. Para tanto, ele precisa construir instrumentos eficazes que atinjam essa meta. Em tese, acolher e entender a todos como diferentes é promover a igualdade social. Isso, no entanto, implica em mais do que formação; depende do desenvolvimento profissional de cada sujeito que atua na escola (ANTÚNEZ *et al.*, 2002).

Criar oportunidades de uso dos recursos e dos bens culturais, ampliar as reflexões sobre a ocupação de espaços disponíveis para a atividade de ensino na escola, viabilizar ações pedagógicas em todas as situações de relação humana, promover condições de acesso e de aproveitamento de múltiplas linguagens, tudo isso é fazer do território escolar um instrumento de contato e de manuseio com diferentes elementos da cultura; é romper as barreiras do ensinar e derrubar os muros do aprender; é um dos maiores desafios aos profissionais da educação (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Para que a escola contribua para a transformação do mundo em que se vive, precisa-se começar a construção de outro contrato pedagógico, como afirma Aquino (2000, p. 52), sugerindo que:

Tendo como premissa a proposta de que a relação professor-aluno se pautar no estatuto próprio do conhecimento, é possível entrever que a temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas, ou então, que adquira novos sentidos mais produtivos. A isto denominamos “nova

ordem pedagógica”. O curioso é a necessidade a qualificação “nova” quando esta ordem nada mais é do que o restabelecimento da função epistêmica autêntica e legítima da escola.

Na perspectiva de se conceber a escola como espaço educativo, sabe-se que essa instituição tem, cada vez mais, tornado-se palco de manifestação de interesses diferenciados, de insatisfação com a realidade, de descompasso entre o desejado e o oferecido, de confrontos de atuação, o que decorre em indisciplina para os alunos ou desmotivação para os professores,⁴ situação essa que agrava o fenômeno da desprofissionalização docente. Logo, faz-se necessária, em caráter emergencial, a organização dos currículos e das relações de outras maneiras e de modo que tais demandas sejam atendidas para a obtenção de diagnósticos mais realistas do que se deseja alcançar pelas práticas pedagógicas na proposta educativa da escola, a partir das necessidades⁵ circunstanciadas por uma dimensão cultural, científica e sociológica. Portanto elas estão diretamente ligadas às discussões da forma de tratamento do “poder” na escola, o que não é a rigor dominação, controle ou imposição determinista de normas. Desse modo, pensar em uma escola comprometida com a convivência e com a paz, presume-se uma prática pedagógica que considere os sujeitos da escola como aprendizes e mestres que, permanentemente, lidam com conflitos, confrontos, antagonismos.

O fato é que se acredita no compromisso dos professores, mas se reconhece suas dificuldades, suas condições reais de trabalho e seus intensos desafios cotidianos, assim como no interesse dos alunos para o aprendizado, mas o qual que nem sempre está em sintonia com o ensinamento. Contudo, o que se tem a enfrentar é como organizar a escola para superar as contradições materiais de trabalho e seus impactos no campo pedagógico.

Nesse sentido, Pinsky (2001) relata que a alta rotatividade de docentes na escola, a sobrecarga de aulas e o conseqüente desco-

nhcimento acerca da realidade dos alunos inseridos em sua comunidade prejudicam uma real articulação entre a cultura universal e os saberes desses alunos, o que, frequentemente, tem gerado relações humanas superficiais e momentâneas. Esse fenômeno é evidenciado também por Day (2001) e Lima (2002), ao retratarem, em suas pesquisas, que a colegialidade é uma das formas organizativas proficuas para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, do desenvolvimento institucional. Entretanto o alcance dessa possibilidade de organização precisa superar condições clandestinas e proletarizadas de trabalho dos educadores, para que ela atinja as salas de aula, nas quais a cultura da escola vai se tecendo mais intensamente. Dessa forma, não se pode prorrogar a destinação de valor devido aos professores, sob o risco apenas de se aprofundar seu sentimento de ineficácia pedagógica diante das inúmeras provocações que lhes são colocadas (CARVALHO; SILVA, 2005).

Vive-se um momento no qual “[...] o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis” (ZAMBONI, 1998, p. 89), permitindo que o imaginário seja considerado como objeto de estudo, envolvendo um conjunto de relações entre os significantes e suas representações. A escola não pode mais agir de forma tão limitada a ponto de dimensionar o saber entre paredes de uma sala de aula: é necessário que este esteja manifesto em suas diferentes linguagens e possibilidades e em todos os espaços escolares de convivência. O que se acredita é em outro paradigma, como afirma Mantoan (2003, p. 61), ao dizer que:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.

Ressignificar a intervenção docente no cotidiano escolar significa, por exemplo, estimular os alunos a compreenderem que os conteúdos propostos pela escola podem ser fontes que não estão, e nem devem, estar limitados à sala de aula. Essa leitura dos conteúdos e dos conhecimentos é o que se chama de saberes, e que o reconhecimento da condição humana é historicamente construído e determinante para o crescimento da pessoa enquanto sujeito social. Tal tarefa é extremamente exigente, entretanto pode ser conquistada se compor a agenda de desenvolvimento profissional docente.⁶ Nesse caso, não se refere exclusivamente aos professores de sala de aula, tampouco a ideia de que sem melhoria das condições materiais e institucionais de realização de seu trabalho será possível uma lógica de organização.

Entende-se que uma proposta de redefinição de atuação, de formação e de concepção acerca dos fazeres da instituição deverá ser referencial para que os atores escolares, a partir de provocações que possam ser feitas pelo projeto político pedagógico, teia de todo o trabalho escolar, organizem seu próprio trabalho e, sobre ele, estabeleçam juízo de valor. Acerca dessa outra compreensão sobre os fazeres da escola e de seus profissionais, as relações existentes e sua finalidade social são fundamentais para a investigação do que norteia a cultura escolar, não se restringindo ao conjunto de conteúdos que fazem parte do ensino, mas como uma série de interações e de intercâmbios entre valores, hábitos, atitudes, conhecimentos e saberes que se materializam sob a forma de uma cultura da escola propriamente reconhecida, por Candau (2001), como sendo a maneira pela qual a instituição vive os elementos que fazem parte da sua identidade, o que faz da articulação entre a cultura escolar e a cultura da escola outro desafio, pois

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura da escola, cultura escolar, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive

processos de profunda transformação. É a própria concepção da escola, suas tensões e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que estão em questão. Torna-se imprescindível hoje incorporar as questões relativas à “desnaturalização” da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas (CANDAUI, 2001, p. 68).

Todavia, para a construção de outra cultura de trabalho, na ou da escola, é preciso, ainda, atribuir-se os devidos valores à tradição da infância e da juventude e, paralelamente, à modernidade das tecnologias. O que se deseja é uma escola realmente democrática. Segundo Aquino (2001), o sentido de democratizar a escola demanda fertilizar as relações de convívio a partir de outros sentidos, o que significa que:

Democratizar o contexto escolar, hoje, requer não apenas a oferta maciça de vagas a todas as crianças em idade escolar, mas também a oferta de condições eficazes e acolhedoras para que elas permaneçam pelos anos previstos na constituição brasileira. É necessário, pois, acrescentar outra designação à normativa legal: oito anos mínimos, obrigatórios e contínuos. Resta então uma dúvida: como, no âmbito, fomentar ações transformadoras a que muitos educadores não foram preparados e com relação às quais poucos se sentem confortáveis? Eis, ao que parece, a principal angústia do profissional da educação nos dias de hoje (AQUINO, 2001, p. 3).

O que está sendo evocado é que, a partir dessas necessidades anunciadas, busquem-se outras formas de atuação na escola, resignificando a ideia de formação dos profissionais da educação, a qual, ocorrendo principalmente em serviço,⁷ deve ser configurada em novas formas de relações de poder⁸ no âmbito da instituição de ensino, baseando-se em outro paradigma entre o ensino e a aprendizagem, mediado pela compatibilidade de convivência entre os sujeitos. Portanto, a competência docente é uma caracte-

terística imprescindível para a mudança da escola e das relações que lá existem. No entanto, embora a qualificação profissional seja condição necessária, ela não é suficiente para a mudança e para o exercício da profissão docente, devendo haver, articuladamente, a responsabilidade pelo mundo público, como afirma Aquino (2003), ao contrapor o sentido da existência de contratos pedagógicos que são frutos de práticas colaborativas e democráticas, e de regimentos escolares que se apresentam muito mais como normas pouco negociadas e partilhadas.

Considerações finais

Conclama-se também a mudança de paradigma não só em relação ao trabalho dos professores, mas também no que se refere aos fazeres dos especialistas de educação em todo esse processo. Por muitos anos, o coordenador, o diretor de escola ou o supervisor foram caracterizados como reguladores burocráticos, sem uma relação explícita com as questões pedagógicas. Todavia, se a proposta a ser defendida for a de uma escola democrática que preze pela justiça e pela equidade, será preciso reconhecer que há naturalmente uma complexidade na construção de tais relações, uma vez que esse espaço é constituído por sujeitos que têm papéis semelhantes no âmbito da coletividade social, mas no âmbito do contexto da profissionalidade possuem certa assimetria no cotidiano escolar, o que, não raramente, provoca substituição do poder da autoridade pelo uso do poder autoritário, não apenas por parte dos docentes, inclusive.

De modo geral, presencia-se uma nova concepção de gestão educacional: articuladores, coautores de todo o processo pedagógico e construtores de uma gestão mais democrática, algo que representa um embate contra segmentos sociais que defendem uma perspectiva mercadológica ou economicista para as questões relacionadas à educação. Para tanto, os especialistas precisam fo-

mentar ações e encaminhamentos que garantam essas concepções elencadas por meio de: momentos de reflexão coletiva acerca da realidade escolar e suas demandas; das concepções de homem, de sociedade e de educação; reflexões sobre a prática docente, as relações humanas e os espaços escolares; e a melhoria das condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Mesmo nas práticas entendidas como colaborativas, que são representadas pela existência de associações ou de instituições nas unidades escolares, ainda se encontram situações de falsas colegiaturas, nas quais os sujeitos, por vezes, reconhecem o sentido de sua participação, sentem-se inseguros diante de situações decisórias e pouco fortalecem a descentralização, tanto das deliberações quanto das responsabilidades institucionais, o que exige um processo de experiência sobre práticas de gestão do trabalho educativo (ABRANCHES, 2003).

Ao se defender um novo conjunto de atribuições aos professores e aos especialistas, pretende-se contribuir para a reversão da lógica da responsabilização individual dentro da escola, mas também possibilitar uma visão humana, democrática e cooperativa de seu trabalho de liderança. Enquanto sujeitos singulares na articulação das complexidades existentes na escola, os profissionais da educação têm seu papel evidenciado na busca da concretização do projeto político pedagógico, ora construído e protagonizado por todos os diferentes sujeitos da comunidade escolar, com o intuito de suprir suas demandas educacionais, socioculturais e humanas.

À luz da utopia que move as pessoas no cotidiano rumo às novas conquistas no campo de educação escolar, é necessário, agora, decidir, mais uma vez, como mapear as escolas no sentido de desvelar, cartograficamente, o aprendizado de se conviver com o fato de que todos são, realmente, sujeitos do conhecimento, perseguidores da cultura e construtores da paz.


Notas

- ¹ Em seu texto *Mudanças sociais e função docente*, José Manuel Esteve (1999) disserta sobre as categorias que norteiam a complexidade da sociedade e, conseqüentemente, a profissionalidade dos professores.
- ² Faz-se referência ao protagonismo como uma categoria de efetiva participação na construção do projeto da escola e no seu desenvolvimento, forma pela qual se pode fortalecer a formação do professor e dos profissionais da educação e de suas atuações colaborativas, autenticando a integração do aluno no projeto pedagógico.
- ³ Indica-se a leitura de Fusari (1999) para se aprofundar nas possíveis ações de formação contínua docente presente no projeto político pedagógico.
- ⁴ Sobre as implicações da relação professor-aluno, a importância de uma prática docente dialógica e a insatisfação dos professores diante de suas condições de trabalho, no atual contexto de profissionalidade, vale-se recorrer a Franchi (1995).
- ⁵ Manuela Esteves e Ângela Rodrigues (1993) contribuem significativamente para o aprofundamento do conceito de necessidade. Segundo as autoras, a mudança dos contextos modernos traz em seu bojo uma densidade complexa não atendida suficientemente por ações paliativas de formação, como o aperfeiçoamento, a reciclagem ou a capacitação. É fundamental a reflexão sobre as experiências e a análise crítica, aliando saberes e expectativas.
- ⁶ Sobre o tema, sugere-se a leitura da tese de doutorado de Maria Isabel de Almeida (1999), na qual se discute uma das temáticas centrais da formação contínua do professor vinculada às necessidades de atuação e às condições reais de trabalho, compreendendo o desenvolvimento do educador como sujeito histórico, profissional e pessoa humana
- ⁷ Sobre essa concepção de formação docente, sugere-se a leitura de Santos (2005).
- ⁸ José Gimeno Sácristan (1999) enfatiza que a mudança das relações de poder representa a construção de um novo mapa sobre a concepção de educação, e que, nesse caso, é algo a ser perseguido por ações de formação que permitem a construção de outra cultura de trabalho, mediada por um profissionalismo consciente que supera o senso comum sobre o fazer educativo, fundamentalmente coletivo.

Referências bibliográficas

- ABRANCHES, Mônica Fernandes. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- ALMEIDA, Maria Isabel. *O papel do Sindicato na formação dos professores: contribuições do desenvolvimento do desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Didática) – USP, São Paulo, 1999.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, cultura e diferença na escola. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.
- ANTÚNEZ, Serafin, et al. *Disciplina e convivência na escola na instituição escolar*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. “Alunos-problema” versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *PRO-POSIÇÕES*, São Paulo, v. 12, n. 2/3[35-36], p. 91-108, jul./nov., 2001.
- _____. *Do cotidiano escolar: ensaio sobre ética e seus avessos*. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice da paz*. Vargem Grande Paulista: Editora Cidade Nova, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARVALHO, Maria Celeste da Silva; SILVA, Ana Celia Bahia. *Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?* Brasília: CONSED, 2005.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-123.

- ESTEVEES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *Análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FUSARI, José Cerchi. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDA, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 221-224.
- LIMA, Jorge Avila de. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MASSAGUER, Miguel. A escola é nossa. O diálogo e a confiança mútua: instrumentos para a convivência e a disciplina no ensino fundamental. In: ANTUNEZ, Serafim, et al. *Disciplina e convivência na instituição escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 65-72.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. *Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina-SP*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Presidente Prudente, 2005.
- SANTOS NETO, Elydio dos. *Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin*. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.



**II - Educação nos
150 anos da
Congregação Salesiana**

**II - Education in
150 years of the
Salesian Congregation**

Entrevista: A Educação Salesiana fora da escola

* **Entrevistado:** Pe. Agnaldo Soares Lima¹

* **Entrevistador:** Prof. Dr. Marcos Francisco Martins²

* **Instrumento utilizado:** perguntas enviadas por *E-mail* no dia 27 de fevereiro de 2010 e recebidas em 21 de março de 2010.

1. Marcos Francisco Martins: Qual é sua experiência com a Educação Salesiana em espaços formais e não formais? Apresente um pouco de sua trajetória como educador social.

Pe. Agnaldo Soares Lima: Minha vocação salesiana nasce do entusiasmo por um espaço não formal e que é aquele primeiro dentro da ação salesiana, ou seja, o oratório. Vivi essa proposta salesiana em Pindamonhangaba, onde me encontro novamente hoje, em Lorena, no Bom Retiro (São Paulo), e acho que dentro do trabalho salesiano é uma experiência apaixonante. Trabalhei também na formação dos seminaristas e uma breve passagem pela escola formal no Dom Bosco do Bom Retiro. O trabalho, porém, que tem marcado minha caminhada como salesiano é dentro do social em diferentes frentes: atuei com abrigo, profissionalização, ações complementares à escola e medidas socioeducativas (com adolescentes autores de ato infracional), principalmente. Dezoito anos de trabalho foram passados em nossa Obra Social de São Carlos (1992-2009). O desafio que mais me estimulou como educador nesse tempo foi o trabalho com os adolescentes em conflito com a lei.

2. Martins: Em poucas palavras, no que consiste o Sistema Preventivo de Educação Salesiana?

Pe. Lima: Sistema Preventivo é o método educativo aplicado por Dom Bosco no seu oratório em Turim, na Itália, e utilizado, ainda hoje, em nossas escolas e obras em geral. Seu tripé é a afetividade, que gera abertura e confiança, a razão, que estabelece diálogo e motivação entre educador e educando, e a religião ou espiritualidade, que estabelece transcendência e valores morais. A este tripé somam-se outros elementos fundamentais em nossa pedagogia: a acolhida, ou seja, fazer com que o jovem sintam-se bem e feliz de estar conosco; o espírito de família, capaz de gerar um ambiente onde impera um relacionamento amigável e, ao mesmo tempo, respeitoso; o educador como modelo e referência para o jovem; o pátio, local de alegria e diversão, que nos faz “gostar do que os jovens gostam, para que eles gostem daquilo que nós gostamos”, e sabemos que é bom para eles; o associacionismo enquanto experiência de grupo, que leva para a convivência social e a responsabilidade solidária com o outro; a assistência-presença, por meio da qual o educador se faz sempre próximo ao aluno, seja na sala de aula, no pátio na hora do recreio, no estudo e no trabalho; por fim, a condução do jovem a uma visão positiva da vida que o leve a encarar o futuro com esperança e otimismo. De forma bem sintética, eu diria que esse é o coração do método educativo de Dom Bosco.

3. Martins: De que maneira os salesianos procuram formar os educadores no espírito do Sistema Preventivo?

Pe. Lima: Uma particularidade do método educativo de Dom Bosco é o fato de que ele se aprende muito mais com a vivência do que nos manuais. De fato, Dom Bosco resistiu muito em escrever sobre seu método educativo e o fez, principalmente, por meio das “Memórias do Oratório de São Francisco de Sales”. Mais do que um manual teórico, aí ele descreve a vida como ela se desenrolava no dia a dia do oratório e como ele e seus educadores atuavam

para formar os jovens. Dessa forma, podemos dizer que o Sistema Preventivo não é simplesmente um método educativo, mas é um modo de ser, de viver e de relacionar-se. Todo o ambiente deve ser educativo e todos que nele atuam devem proceder como educadores, mesmo que trabalhem na portaria, na cozinha ou na faxina.

Realizamos cursos, palestras de formação, estudos para prepararmos nossos educadores, mas é, sobretudo, na convivência com os salesianos e na experiência diária em meio aos jovens que formamos nossos educadores.

4. Martins: Você poderia tecer algumas considerações sobre as eventuais proximidades e distinções entre o Sistema Preventivo, a Educação Não-Formal e a educação social?

Pe. Lima: O Sistema Preventivo é atuado também no âmbito da educação formal dentro das nossas escolas. Suas características essenciais tornam-se, porém, muito mais perceptíveis dentro da Educação Não-Formal e social. Isso pelo fato de que ele requer a espontaneidade e a criatividade como fatores que levam os jovens a se desenvolverem de forma livre e, ao mesmo tempo, responsável, com menor formalismo e maior alegria, além de permitir criar com maior facilidade um ambiente onde a música, o teatro e o esporte tornam-se elementos privilegiados de educação. Tudo isso pode e deve estar presente na educação formal, mas, como disse, são mais fáceis de serem propostos nos ambientes não formais e sociais.

Nossa forte presença nos meios populares deve-se ao fato de que Dom Bosco tinha uma especial preocupação com as crianças e jovens das classes menos favorecidas.

5. Martins: A partir de sua experiência como educador salesiano, você poderia me indicar quais são os principais desafios da educação dos jovens nos dias atuais? E particularmente da juventude proveniente de famílias empobrecidas?

Pe. Lima: Nossos jovens carecem, hoje, fundamentalmente, de esperança e perspectiva de futuro, falta de modelos que os inspire dentro do mundo adulto, falta de referência de certo e errado, de bom e de ruim, e também experimentam dificuldade no seu processo de socialização, pois, ao organizarem-se em “tribos”, “gangues”, nem sempre são levados a viver uma experiência positiva de inserção social.

Os pais, que também carecem de parâmetros para trabalhar a educação dos filhos, por não conseguirem viver uma relação de verdadeiro afeto – sentido e demonstrado – e, por consequência, não conseguem estabelecer regras e limites, dizer “não” para filhos e filhas, terminam por ser outro grande problema na vida de adolescentes e jovens. Sem uma relação de afeto profundo, e despreparados para enfrentar limites e frustrações, os jovens tornam-se presas fáceis do álcool e das drogas, problema que atualmente atinge um número muito grande de rapazes e moças, mesmo aqueles de famílias mais estruturadas.

Quanto às classes menos favorecidas, soma-se a todas essas dificuldades o fato da exclusão: dependem do ensino público, que em geral é mais fraco, sofrem as agruras de uma vida na periferia com estruturas frágeis e limitadas, tem maior dificuldade de acesso aos bens culturais, de lazer, ao trabalho.

6. Martins: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem garantido as condições necessárias para superar os problemas vividos pela juventude de famílias pobres? Quais os limites e as possibilidades dele?

Pe. Lima: Os problemas que afetam a juventude nascem na família e na sociedade e trazem igualmente reflexos nesses dois importantes espaços de socialização. O caminho para enfrentar tais problemas passa, necessariamente, por meio da educação. A questão da violência é um exemplo do que estou dizendo. Agir

com violência, responder de forma agressiva é instintivo no ser humano. A criança ainda pequena é capaz de bater no outro que lhe tira um brinquedo, sem que ninguém precise lhe ensinar isso. Agir com cortesia e solucionar conflitos com diálogo e respeito são procedimentos que se aprende por meio da educação.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tem-se muito clara essa percepção. Ao garantir direitos e estabelecer deveres, ele coloca como pano de fundo a “peculiar condição de desenvolvimento” de todos os infantes. Partindo desse princípio, o foco de toda essa legislação tem como referência a educação. Muito se critica o ECA quando se fala do tratamento proposto ao adolescente autor de ato infracional. Acredita-se que seja um tratamento muito brando e que deixa o jovem impune. Isso é um grande engano. A lei preconiza medidas muito similares àquelas que vigoram para os adultos, tendo como diferencial o fato de entender que seu objetivo não deve ser punitivo, mas sim educativo. Temos de realizar um trabalho que eduque e prepare o jovem para viver de forma sadia e positiva na sociedade.

Consciente também da necessidade de que o jovem tenha um desenvolvimento integral, o ECA se preocupa não apenas em evitar o abandono, a situação irregular pelos problemas familiares, mas ele exige do poder público, da sociedade e da família tudo o que deve fazer parte da formação de crianças e jovens. Nessa ótica, o ECA busca assegurar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (artigo 4º do ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Não é por acaso que a cidade de São Carlos, onde trabalhei nos últimos 18 anos, e que assumiu como compromisso a efetiva aplicação do Estatuto, inclusive com um trabalho inovador e diferenciado na execução daquilo que a lei preconiza para o adolescente autor de ato infracional, conseguiu, em uma pesquisa recente em

nível nacional, obter o primeiro lugar como cidade onde os adolescentes e jovens estão menos expostos à violência (ver: <<http://www.comunidadessegura.org/pt-br/MATERIA-Pesquisa-avaliacao-exposicao-de-jovens-a-violencia>>).

A falta de credibilidade nos resultados do ECA é porque nossos governantes ajudam a lançar descrédito sobre sua validade pelo fato de não o aplicarem de forma plena. Tenho total convicção de que aplicado de forma integral e efetiva, ele comprovará sua atualidade e eficácia.

7. Martins: De que forma (ações, métodos, perspectivas etc.) os salesianos têm procurado enfrentar os desafios da educação do jovem, nos dias atuais, proveniente de famílias com ou sem condições econômicas favoráveis à vida digna?

Pe. Lima: Enfrentar esses desafios não é um trabalho fácil, até porque, em geral, lidamos mais diretamente no atendimento e acompanhamento da criança, do adolescente e do jovem que frequenta e participa das nossas escolas e obras sociais. O número de jovens, contudo, é muito grande e os problemas que os atingem envolvem família, sociedade em geral, vontade política, meios de comunicação social, qualidade das escolas públicas. Nesse contexto, fica claro que não é suficiente que nós salesianos façamos um bom trabalho dentro dos nossos muros e menos ainda isoladamente. Nossa proposta educativa deve considerar uma ação integrada, em rede, que envolva o poder público e outras instituições particulares.

Desenvolver uma ação articulada em rede é uma estratégia de trabalho imprescindível para se garantir eficiência e eficácia em nossa proposta educativa. Somente assim daremos conta de atender todas as demandas dos jovens, em especial daqueles provenientes de famílias com maior carência social. Desse modo, conseguimos melhor qualidade e maior abrangência em nosso trabalho educativo e transformador.

Outra ação importante é que estamos construindo com todas nossas obras nosso planejamento estratégico e trabalhando especialmente na construção de indicadores que nos permitam uma adequada avaliação de resultados.

8. Martins: Tendo vivido no século XIX, Dom Bosco pode ser considerado uma referência para a educação da juventude nos dias atuais? Por quê?

Pe. Lima: Sem dúvida, é atualíssimo. Dom Bosco foi um santo e um educador capaz de ir muito além do seu tempo. Na sua época, Dom Bosco tinha uma sociedade em transformação, que saía da área rural e começava a viver o desenvolvimento industrial. Os jovens que saíam do campo e vinham para a cidade encontravam-se, muitas vezes, abandonados à própria sorte: sem referência, explorados, sem esperança, com dificuldade de socialização, enfim, enfrentavam uma grande crise. Nossa sociedade vive hoje outro momento, que é o da tecnologia, dos grandes e novos meios de comunicação a partir da informática, de grandes transformações econômicas e culturais. Como acontece em todos os momentos de grandes transformações, a perda de referência torna-se uma consequência natural. Como nos tempos de Dom Bosco e como referíamos acima, o jovem vive nos dias atuais também uma situação de crise: de identidade, de perspectiva de futuro, de ausência de adultos que inspirem credibilidade.

Como resposta a esse quadro, o Sistema Preventivo propõe um método no qual a relação entre educador e educando, fundamentada no afeto e na confiança, faz com que o primeiro agente torne-se um modelo e uma inspiração para o segundo. O educador apresenta-se também como testemunha de esperança que ajuda o jovem a projetar-se com confiança para o futuro. Mais que um receptor de uma proposta educativa, o jovem é envolvido em um processo no qual ele torna-se protagonista do seu caminho forma-

tivo e também dos seus colegas. Levado a viver em um ambiente onde se respira verdadeira alegria e espírito de família, o jovem aprende a viver em segurança e no amor. Um jovem que cresce assim não tem o que temer quanto ao futuro. Isso valeu para o jovem no tempo de Dom Bosco; isso vale para os dias de hoje.

Notas

- ¹ Formado em Filosofia e em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, Itália. Atualmente é diretor da Obra Social Salesiana de Pindamonhangaba. Por 18 anos (1992-2009) trabalhou na Obra Social Salesiana de São Carlos, recebedora, nas quatro edições em que participou (1998/2001/2004/2006), do Prêmio “Bem Eficiente”, conferido pelo Instituto Kanitz às 50 entidades mais bem administradas do país. Além do trabalho dentro da Obra Salesiana de São Carlos, teve uma atuação de grande envolvimento com toda a comunidade: foi por quatro vezes presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, implantando o primeiro Conselho Tutelar do município. Em dezembro de 1999, foi o primeiro agraciado com o Prêmio Santo Dias de Direitos Humanos, criado então pela Câmara Municipal de São Carlos. Em 2005-2006 implantou e foi o primeiro Secretário Municipal Especial da Infância e Juventude de São Carlos. Com o então juiz da Infância e Juventude de São Carlos, dr. João Baptista Galhardo Junior, foi o responsável, em 2001, pela introdução do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e responsável salesiano pelo Programa de Medidas Socioeducativas do Salesianos São Carlos, trabalho com adolescentes envolvido na prática de ato infracional. O trabalho do NAI recebeu reconhecimento nacional e importante destaque na grande imprensa escrita e televisiva do país. Esse trabalho teve influência decisiva para ajudar São Carlos (dezembro de 2009) a ocupar o primeiro lugar em um *ranking* nacional como a cidade onde os jovens estão menos expostos à violência. *E-mail*: agnaldo.bsp@salesianos.com.br
- ² Editor da Revista de Ciências da Educação e um dos organizadores desta edição.

Entrevista: A educação escolar salesiana

* **Entrevistado:** Pe. José Ailton Trindade¹

* **Entrevistador:** Prof. Dr. Marcos Francisco Martins²

* **Instrumento utilizado:** perguntas enviadas por *E-mail* no dia 28 de janeiro de 2010 e recebidas em 27 de fevereiro de 2010.

1. Marcos Francisco Martins: Qual é sua experiência com a educação escolar salesiana? Apresente um pouco de sua trajetória como educador e gestor salesiano.

Pe. José Ailton Trindade: Acredito que a minha experiência em relação à educação escolar salesiana se construiu ao longo de toda a vida, tanto a partir da própria condição de destinatário como de aluno/seminarista. Nessa fase, procura-se observar e imitar os mestres nas suas rotinas e atitudes.

Durante o período de formação salesiana, passei por excelentes educadores e mestres salesianos que tiveram uma incidência muito forte e decisiva na estruturação do meu pensamento e forma de agir. Os estudos de filosofia e de teologia muito contribuíram para que isso acontecesse. Nessas fases, além de exímios professores salesianos, também contamos com excelentes professores de outras congregações religiosas.

Na área específica da pedagogia salesiana, além da bagagem de experiência de todos os chamados “superiores salesianos”, tive a grata oportunidade de ter como diretor e formador, em Lorena, o Padre Carlos Leôncio da Silva, uma verdadeira referên-

cia em pedagogia salesiana e protótipo do educador salesiano à semelhança de Dom Bosco. Dentre meus formadores, ao menos cinco se tornaram bispos.

Ao longo da vida, procurei complementar a formação inicial com uma verdadeira formação continuada, por meio de eventos proporcionados pela Congregação Salesiana, como capítulos, encontros de especialização, reuniões e muita literatura de profissionais ligados a pesquisas e reflexões educacionais e pedagógicas. É raro o dia que não me dedico a alguma leitura e reflexão de cunho educacional: livros, artigos e documentos. A maior experiência da educação se faz pela prática: a observação do dia a dia, o chamado “olho clínico” e a constante interação junto aos educandos e aos educadores.

Passei pelas primeiras experiências como educador exercendo o trabalho na condição de tirocinante ou assistente salesiano, durante um ano e meio, com cerca de 100 internos da Escola Salesiana São José, em Campinas – alguns provenientes da antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Lá se desenvolvia o trabalho educativo voltado para a prioridade salesiana, junto aos mais pobres e aos abandonados. Apesar da minha inexperiência, a aprendizagem foi imensa. Nessa mesma função, trabalhei por um ano junto aos seminaristas salesianos no aspirantado de Pindamonhangaba. Nessa fase, tínhamos de improvisar aulas de diversas disciplinas por falta de professores específicos.

Como sacerdote recém-ordenado, em 1973, retornei à Escola Salesiana São José, em Campinas, onde trabalhei durante seis anos como coordenador de estudos e da pastoral na Escola de Eletrônica e Telecomunicações (E/TEC), na época, entre as melhores do Brasil nessa área, com equipamentos de ponta. Permaneci por mais seis anos na condição de diretor, procurando tomar decisões importantes como animador maior da comunidade educativa.

De 1985 a 1989, exerci o cargo de diretor no Colégio Salesiano Santa Terezinha, em São Paulo, famoso pela excelência do trabalho desenvolvido pelo corpo docente, onde tive a oportunidade de colaborar em sua estruturação pedagógica e da unidade junto aos projetos salesianos inspetoriais.

Em 1990, fui transferido para Americana e trabalhei como diretor do colégio e Faculdade Dom Bosco, durante nove anos, contribuindo no desenvolvimento de arrojados projetos pedagógicos e de aperfeiçoamento de professores, com cursos e assessoria de especialistas em diversas áreas: matemática, português, filosofia, sexualidade etc. Foi um período também de investimento na expansão e de melhoria da estrutura física de diversas dependências: ginásio de esportes, edifício de salas de aula e novos laboratórios, aquisição de materiais pedagógicos, investimento no acervo da biblioteca etc. Essa época se caracterizou por um dinamismo grande em todas as dimensões da escola e da faculdade, com projetos educativos, pastorais, culturais, esportivos, desenvolvidos sempre com muita criatividade, a maioria preservada em imagens do acervo de vídeo da biblioteca e no, então dinâmico, jornal mensal “Spalha Fatos”.

Em 1999, fui enviado como diretor para o Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas, que acabara de completar seu jubileu centenário. No Liceu, um colégio muito bem estruturado física e pedagogicamente, demos continuidade aos investimentos no aperfeiçoamento do pessoal docente e dos diversos projetos pedagógicos e pastorais. O colégio, que já contava com o recém-construído centro cultural, com excelente infraestrutura, passou a ter o coliseu olímpico, com diversos apêndices para o desenvolvimento das mais variadas modalidades esportivas: quadras poliesportivas, salas de dança, artes marciais, balé, ginástica artística, teatro, artes plásticas e coral. O colégio enriqueceu-se com projetos dinâmicos e criativos nas diversas modalidades culturais

e esportivas. Implantaram-se serviços de refeições balanceadas, bem como o Liceu Plural, escola em tempo integral.

Ao final do mandato de nove anos no Liceu, fui destinado, em 2008, para trabalhar na direção da complexa obra de Piracicaba, constituída pelos Colégios Dom Bosco, Assunção e Dom Bosco, Cidade Alta, além da Faculdade Dom Bosco.

A cada novo compromisso, percebo que a educação não tem limites, no bom sentido da expressão. Sempre me deparo com aspectos novos a serem aprendidos e administrados.

O diretor deve fazer o papel de animador e articulador do processo, e, para isso, é fundamental ter presente muito o discernimento, a partilha, o diálogo, a paciência e a humildade.

Alguns salesianos em atitude de chacota dizem: “*Você só serve para ser diretor*”. A minha resposta jocosa: “*Manda quem pode, obedece quem quer*”.

Tenho algumas máximas, entre as quais: “Sempre se pode fazer melhor” e “Ninguém brilha sozinho”.

2. Martins: Em sua perspectiva, no que consiste o Sistema Preventivo de Educação Salesiana?

Pe. Trindade: O Sistema Preventivo, apesar de ser considerado perene, é, certamente, dinâmico em relação à sua aplicabilidade. Ao longo do tempo, ele acompanha a evolução da cultura e as novas tendências e as conquistas humanísticas e educacionais. Sua concepção depende, em grande parte, de aspectos ligados às diversas realidades e circunstâncias.

No discurso de abertura do Congresso Internacional sobre Sistema Preventivo e Direitos Humanos, o Padre Pascual Chávez Villanueva, reitor-mor dos salesianos, afirma – entre muitos aspectos relevantes – que educar sempre foi um trabalho complexo e, hoje, no mundo moderno, parece tornar-se mais difícil, fazendo-se necessária uma verdadeira “emergência educativa”. Dessa

forma, a educação deve ser sempre mais uma janela escancarada sobre a realidade mundial e um motor de sensibilização e transformação da humanidade. “*Diante desta emergência educativa?*”, diz ele, “*nós salesianos somos portadores de um carisma pedagógico que, mais do que nunca, é atual e necessário: o Sistema Preventivo de Dom Bosco. Este é o nosso tesouro, a contribuição que nós somos chamados a dar aos jovens e à sociedade atual, a nossa profecia.*”

Diante da situação dos jovens do seu tempo, Dom Bosco fez a opção da educação: um tipo de educação que previne o mal, por meio da confiança no bem que existia no coração de todo jovem. Tratava-se de uma educação que formava pessoas solidárias, cidadãos ativos e responsáveis, jovens abertos aos valores da vida e da fé, capazes de viver com sentido, alegria, responsabilidade e competência: era o chamado “critério oratoriano” de Dom Bosco.

Dom Bosco criou no oratório uma comunidade, isto é, uma família em que ele estava presente, um ambiente de encontro e de familiaridade no qual os valores humanos e cristãos eram vividos e causavam alegria até tornarem desejável a proposta da santidade: toda obra salesiana deve ser uma casa, isto é, família.

A experiência comunitária, proposta por Dom Bosco, desenvolve um novo estilo de relação educativa caracterizada pela amabilidade, que é amor manifestado e vivido na medida do jovem; amor expresso por gestos de familiaridade que manifestam o gosto e o desejo de estar com os jovens e participar da vida deles e das suas iniciativas.

Para o educador salesiano, o “lugar educativo” fundamental no qual ele vive essa experiência comunitária é o pátio: ambiente da iniciativa e da criatividade juvenil, do seu protagonismo e espontaneidade.

A educação inspirada na pedagogia de Dom Bosco coloca os jovens no centro da ação e do projeto educativo-pastoral, ouvindo suas vozes, identificando suas expectativas, desejos, desilusões

e esperanças, e acompanha-os na busca do conhecimento das próprias capacidades, aumentando sua confiança nas possibilidades de desenvolvê-las e serem protagonistas do projeto pessoal de vida.

Essa pedagogia tende a uma nova educação na confiança: confiança nos jovens de hoje e confiança no futuro, justamente quando a aceitação dos desafios da modernidade se torna irrenunciável.

Segundo Nicola Palmisano, Dom Bosco tem como objetivo essencial de seu Sistema Preventivo fazer com que os jovens sejam felizes e venham a ser bons cristãos e cidadãos honestos. Para que isso se concretize, tem em mira a trilogia dos três “S”: a saúde, a sabedoria e a santidade dos seus jovens. A santidade é colocada em destaque e vivenciada pela moralidade. *“Eu só tenho um desejo: vê-los felizes no tempo e na eternidade”*.

Para conquistar esse objetivo, Dom Bosco afasta a possibilidade de um sistema repressivo, propalado na época, e propõe um caminho constituído por um novo trinômio, que forma a base do Sistema Preventivo: a razão, a religião e a *“amorevolezza”*.

A razão significa, antes de tudo, a racionalidade, bom senso, convicção, discernimento, não imposição e artificialismo. Daí a importância da persuasão. Ela se concretiza pela aproximação, capacidade de diálogo, conscientização e intercâmbio de ideias e de valores.

A religião é fundamento espiritual e pedagógico, caminho para santidade. Deve ser vivenciada com naturalidade na busca do encontro com Deus e desenvolvida de forma sólida com convicção e sem alienação, evitando misticismos e espiritualismos. A dimensão religiosa do jovem é sua riqueza mais profunda e significativa à medida que procura orientá-lo na concretização da vocação pessoal de filho de Deus como finalidade última de todas suas propostas.

A “*amorevolezza*”, entendida como amor educativo, amabilidade e afeição, é considerada a “marca salesiana”. Para Dom Bosco, é, antes de tudo, familiaridade, é estar com, é partilha, é comunhão, é “assunto do coração”, é uma energia espiritual que nasce da mística do amor de Deus para com os jovens.

Para Dom Bosco, “não basta que os jovens sejam amados, mas é preciso que sintam e saibam que são amados.”

Dom Bosco chama tudo isso de “assistência”, não como assistencialismo, mas “*ad-sistere*”: estar perto, avizinhar-se, fazer-se próximo.

“Na mente de Dom Bosco e na tradição salesiana, o Sistema Preventivo tende sempre mais a identificar-se com o espírito salesiano: é ao mesmo tempo, pedagogia, pastoral, espiritualidade, que associam numa única experiência dinâmica: educadores e métodos, com atitudes e comportamento nitidamente caracterizados” (Capítulo Geral 21, 96).

Mais do que o que está contido nos escritos, o Sistema Preventivo é o próprio Dom Bosco vivo, dinâmico, atual, em sua convivência com os jovens.

3. Martins: Como o Sistema Preventivo se manifesta na prática educativa das escolas salesianas em que atuou ou em que atua?

Pe. Trindade: Em todas as presenças salesianas, o Sistema Preventivo se manifesta de forma similar. O elemento que mais aproxima todas as realidades e as harmoniza é certamente a familiaridade (espírito de família), acompanhada pela espiritualidade salesiana.

Ao mesmo tempo, o Sistema Preventivo, sem perder sua essência, absorve, em sua práxis, características próprias de cada realidade cultural e social.

Acredito que a própria diversidade no modo de ser das escolas, no contexto da realidade local, é fator de riqueza no sentido

de um Sistema Preventivo dinâmico e sem limites na busca de seu aperfeiçoamento.

Ao longo de sua trajetória, o Sistema Preventivo acolheu na sua aplicabilidade elementos importantes das novas correntes pedagógicas e até filosóficas, fazendo com que se mantivesse atualizado, dinâmico e voltado para a realidade do mundo moderno.

Atualmente, devido à complexidade das presenças salesianas, bem como da redução dos salesianos consagrados, a aplicação do Sistema Preventivo é desenvolvida, em grande parte, pelos colaboradores leigos. Estes, se por um lado, trazem inicialmente algumas limitações em relação ao conhecimento do Sistema Preventivo, por outro, trazem uma bagagem de conhecimentos e de experiências pessoais, educacionais e profissionais.

Para que não se perca a essência do Sistema Preventivo e para que se mantenha a fidelidade a Dom Bosco, seu idealizador, os salesianos e os colaboradores leigos mantêm-se em constante processo de formação, de pesquisa e de atualização.

As diversas frentes de ação salesiana acompanham a tendência atual de unirem-se em rede para conseguir maior eficiência no desenvolvimento de seus projetos, e, então, a Rede Salesiana de Escolas (RSE) vem há alguns anos dando passos em busca de encaminhamentos de gestão das escolas de todo Brasil.

A RSE favorece a sintonia pedagógica das escolas e seu enriquecimento por meio de projetos estratégicos na esfera administrativa e pedagógica, bem como a troca de experiências entre diversas unidades. É papel de a RSE oferecer subsídios e encontros bem estruturados de formação continuada dos educadores, material didático de excelente qualidade e outros elementos de suporte.

O documento 3 da RSE, referente à formação dos educadores, diz, em sua apresentação, que: “As mudanças ocorridas nas ciências, nas ciências da educação, na tecnologia e no contexto

social mundial. Trouxe para a escola necessidades novas que incluem uma visão renovada de criança e jovem, transformações nas relações familiares, modelos diversos de organização comunitária, intensificação e maior velocidade na circulação de informações. Por conseqüência, trouxe junto uma exigência de um educador renovado e integrado ao novo cenário científico, social e cultural do qual fazem parte, os alunos e a escola na qual atua.”

A esse profissional da educação, cabem muitas e novas responsabilidades, entre elas a de compreender melhor os alunos em suas necessidades afetivas, cognitivas e sociais e a de contribuir para uma resposta efetiva às exigências de uma educação de qualidade.

4. Martins: Qual deve ser a principal característica de uma escola que se propõe a orientar seu processo de ensino-aprendizagem a partir do Sistema Preventivo?

Pe. Trindade: É difícil de eleger uma característica específica que seja norteadora para uma escola desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem sob o prisma do Sistema Preventivo. Em termos de educação em geral, certamente a familiaridade é o elemento prioritário e fundamental, mas eu ficaria com o desenvolvimento integral dos jovens, que congrega uma série de atitudes no desenvolvimento da prática escolar, principalmente a produção dos direitos humanos.

A educação não pode hoje estar desvinculada da condição social em que os jovens vivem, pois eles assimilam “valores”, comportamentos e padrões de vida que revelam carências de base que não podem ser ignoradas.

Temos, atualmente, mais do que no tempo de Dom Bosco, elementos para entender melhor como a educação pode contribuir para superar a marginalização que atinge, especialmente, os jovens. Se assim não fosse, em Medellín, na Colômbia, os bispos não te-

riam apregoado a necessidade de uma nova educação que deveria antecipar, pelos conteúdos, métodos e relacionamentos, a sociedade desejada para a América Latina: “As instituições educativas devem ter consciência da dimensão política de sua ação pedagógica e posicionar-se através de seus objetivos e práticas a favor da humanização e da construção da nova sociedade. Cabe-lhes ser instância fundamental na educação para o exercício consciente dos direitos e deveres da cidadania” (CNBB, Doc. 47, n. 72).

Na estreia de 2008 (cabem explicar o que é estreia: exemplo, documento norteador escrito anualmente para orientação da Congregação Salesiana ou algo mais resumido), o Padre Pascual Chávez Villanueva, reitor-mor dos salesianos, explana a necessidade de uma nova educação no sentido de ajudar o jovem a ser plenamente pessoa por meio do emergir da consciência, do desenvolvimento da inteligência e da compreensão do próprio destino. Nesse sentido, ele propõe o relançamento do “momento cidadão” com criação de experiências explícitas de empenho social no sentido mais amplo, em vista da promoção humana, bem como o relançamento do “bom cristão”, em função da pedagogia da liberdade e da responsabilidade: trata-se de revelar e de ajudar a viver conscientemente a vocação de homem, a verdade da pessoa.

Como afirmado inicialmente, a espiritualidade é o fundamento de uma educação integral dentro da perspectiva do Sistema Preventivo.

5. Martins: Os salesianos têm alguma estratégia definida para a formação de educadores no espírito do Sistema Preventivo, para que estes atuem em suas escolas? Caso tenha, como isso ocorre?

Pe. Trindade: Os salesianos possuem uma articulação permanentemente voltada para a constante atualização e renovação

das diversas dimensões estruturais pedagógicas e pastorais, tendo como objetivo estratégico a fidelidade de carisma e a eficiência no desenvolvimento da missão.

As decisões e as diretrizes estruturais e de articulação principais são gestadas nos Capítulos Gerais Salesianos e compiladas no Documento Capitular.

Há também os projetos diversos de animação oriundos dos Dicastérios do Conselho Geral. Os Atos do Conselho Geral trazem orientações e diretrizes importantes e, principalmente, a carta do reitor-mor, com temas da máxima atualidade em termos de animação, o mesmo se diga de documentos de outras origens e também relativos a temas e projetos dos mais diversos de formação e animação.

Já de posse dos saberes descritos, cada inspetoria faz a animação se concretizar em capítulos inspetoriais, encontros de formação pedagógica/pastoral salesiana, congressos de educação, sempre relacionando as atividades de formação ao Sistema Preventivo.

Paralelamente a isso, há o Boletim Salesiano, fundado por Dom Bosco, pelo qual são editados inúmeros documentos e livros voltados para espiritualidade e para formação pedagógica salesiana.

No Brasil, a RSE, criada em 2003, além de desenvolver material didático de excelente qualidade, propicia aos educadores e aos docentes cursos e encontros de atualização e de aperfeiçoamento nas diversas áreas, níveis e disciplinas. A RSE possui um plano de formação de educadores para favorecer sua formação continuada e a renovação do processo de ensino-aprendizagem visando não só à incorporação de metodologias atualizadas e ao uso de recursos tecnológicos na ação docente, mas também, essencialmente, à renovação de atitudes, crenças e valores que emergem do contexto atual da escola.

Esse plano de formação é constituído, essencialmente, de:

- marco teórico;
- pilares da formação do educador, baseados nos estudos de Braslavsky – cidadania, sabedoria, empatia, instituição, construção do conhecimento e interculturalidade;
- critérios para a construção de uma proposta formativa.

Acompanha um apêndice sobre o:

- âmbito pedagógico;
- âmbito de comunicação;
- âmbito da pastoral;
- âmbito da gestão.

Anualmente, esse plano é atualizado pela programação de todos os projetos a serem desenvolvidos durante o ano em curso, em cada um dos seis polos da rede, em todo Brasil. No plano, cada projeto é delineado com a indicação dos objetivos, modalidades, participantes, assessorias, responsáveis, local, data.

A formação do professor se caracteriza como uma investigação/ação, cuja meta é seu desenvolvimento profissional para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que há toda uma logística que visa à unificação do Sistema Preventivo. Decorrente disso, o educador salesiano é um apaixonado pelo que faz, sem perder de vista as exigências do hoje, em vista de um amanhã incerto. Ele educa para a vida, com o coração de Dom Bosco, segundo as exigências da educação para o século XXI e as grandes tendências da formação.

6. Martins: Em suas escolas, como os salesianos lidam com a relação entre educação e religião?

Pe. Trindade: Os salesianos têm na evangelização e na catequese a dimensão fundamental da sua missão. Como Dom Bosco, eles são chamados todos e em qualquer ocasião a serem edu-

cadores da fé junto aos jovens, para que estes, ao descobrirem em Jesus Cristo e em seu evangelho o sentido supremo da própria existência, cresçam como homens novos: “esta Sociedade, em seu início, era um simples catecismo”.

Na tradição salesiana, a evangelização e a educação estão se interagindo continuamente, a ponto de uma não poder estar dissociada da outra. Essa inter-relação é representada pelas expressões tradicionais: “honestos cidadãos e bons cristãos” e “evangelizar educando e educar evangelizando”.

A evangelização é desenvolvida não só pelo ensino religioso, mas também pelo contexto todo da pastoral escolar salesiana. Ela propõe à pedagogia um modelo de humanidade plenamente realizada, e a educação – quando chega a tocar o coração dos jovens e desenvolve o sentido religioso da vida – favorece e acompanha o processo de evangelização: a educação deve buscar inspiração no Evangelho, e a evangelização deve adaptar-se à condição evolutiva do jovem.

Na prática de nossas escolas, deve-se ter em conta o confronto de diversas situações: o secularismo, a diversidade religiosa e a difusão de seitas. Nesse sentido, deve-se agir dentro dos princípios do respeito à liberdade religiosa e à opção da família dos alunos, tendo presente, de forma especial, o diálogo ecumênico e a inculturação.

Nesse contexto, os conteúdos do ensino religioso são desenvolvidos de forma a respeitar alunos de outras crenças religiosas, principalmente evangélicas, dentro de um clima sereno de diálogo e de valorização de realidades diferentes.

Compete ao serviço de pastoral escolar a organização dos principais projetos voltados para a dimensão religiosa e, de forma ampla, aspectos voltados à formação, à salesianidade, à liturgia, ao voluntariado, à solidariedade, às missões, entre tantos outros.

Cada professor deve ter presente o espírito religioso e pastoral que norteia toda proposta de Educação Salesiana no desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina específica

7. Martins: A partir de sua experiência como educador salesiano, você poderia me indicar quais são os principais desafios da educação dos jovens nos dias atuais?

Pe. Trindade: Os bispos reunidos, em 2007, em Aparecida, na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, constataram que: “Vivemos uma mudança de época cujo nível profundo é o cultural. Dissolve-se a concepção integral do ser humano, sua relação com o mundo e com Deus; surge hoje, com grande força, uma sobrevalorização da subjetividade individual. O individualismo enfraquece os vínculos comunitários e propõe uma radical transformação do tempo e do espaço. Deixa-se de lado a preocupação pelo bem comum para dar lugar à realização imediata dos desejos dos indivíduos, à criação de novos e, muitas vezes, arbitrários direitos individuais.”

No marco dessa constatação, surge um desafio à educação: como fazer dela uma formação de qualidade, em que seu fim e sentido não se vejam reduzidos pelas exigências conjunturais. Uma educação na qual, junto ao “quê ensinar”, esteja sempre presente a pergunta “para quê educar”. Nesse mesmo marco de profundas transformações, une-se ao anterior o importante desafio de acompanhar os jovens na descoberta do seu sentido de vida em uma sociedade caracterizada pelo consumo e o anonimato em que a submerge a globalização.

Nesse contexto, os principais desafios são oriundos da realidade em que os jovens estão inseridos no mundo globalizado, onde predomina o modelo econômico neoliberal que consagra o mercado como o grande regulador de todas as atividades, gerando o clima de competição e de consumismo.

A sociedade sofre profundas e rápidas mudanças políticas, econômicas e culturais. A riqueza gerada em muitos países em desenvolvimento não é distribuída equitativamente pelos vários segmentos da sociedade, gerando um distanciamento cada vez maior entre as camadas mais pobres e as de melhor poder aquisitivo.

No campo da educação, a marca da segregação e da segmentação reforça a desigualdade. Diante dessa realidade, os jovens ficam sem uma noção clara de direção a seguir como opção de estudos e profissão.

Entre os principais desafios em relação à educação atual dos jovens, destacam-se: a frágil estrutura familiar, gerando a falta de limites; a inversão de valores; o imediatismo nas tomadas de decisão; a banalização de princípios éticos que geram a violência; o uso inconsequente da moderna tecnologia e dos meios modernos de comunicação, entre outros.

Diante dessa enorme bagagem de desafios, faz-se necessário tomar decisões que vão ao encontro de soluções estruturais no sentido de reverter grande parte dos problemas enfrentados. Para isso, a Congregação Salesiana reflete hoje fortemente no sentido da busca de “novas fronteiras” e “ressignificar” a educação, tendo como referência a formação para a liberdade, para a consciência crítica e para a solidariedade.

Finalmente, é necessário saber selecionar e priorizar os temas que devem ser abordados na educação dos jovens de hoje. É importante, ainda, ter como objetivo que eles encontrem a felicidade, a alegria de viver e sejam capazes de serem comprometidos com a vida em todos seus aspectos.

8. Martins: De que forma os salesianos têm procurado enfrentar os deságios da educação da juventude nos dias atuais?

Pe. Trindade: “Os salesianos se sentem chamados a ser não apenas uma comunidade para os jovens, mas também com os jovens: caminhando com eles, compreendendo os seus valores, acolhendo as suas preocupações e oferecendo-lhes espaços de participação. Buscamos confiantes um projeto educativo pastoral comum e uma metodologia que saiba impregnar a educação dos valores do Evangelho e dê mais atenção aos processos educati-

vos que às atividades, mais às pessoas que às estruturas, mais à fraternidade que à função” (Capítulo Geral 25, 37).

Esse texto capitular representa bem o enfoque que os salesianos querem dar no exercício da sua missão, diante de tão grandes desafios da educação no mundo moderno.

Destaca-se, hoje, a necessidade premente de “estar presente entre os jovens no estilo típico do Sistema Preventivo”. Nesse sentido, a “presença” é fator indispensável: presença que acolhe e que constrói comunhão; presença que educa, acompanha e evangeliza.

Elementos concretos e indispensáveis para o êxito da presença de forma corresponsável são: a comunidade educativa/pastoral e projeto educativo/pastoral salesiano, constituído de um conjunto de projetos e processos.

Assim, a comunidade salesiana é chamada para renovar a qualidade da sua presença no meio dos jovens, para construir comunhão e participação com os leigos; é chamada para ser presença que educa e evangeliza e para tornar-se anúncio profético entre os jovens que vivem em contexto de secularização, globalização e fragmentação.

Em nossas escolas, diversas ações são desenvolvidas de acordo com cada realidade. São importantes os chamados projetos de vida ou vocacionais: “maiêutica”, amizade, voluntariado, Estatuto da Criança e do Adolescente, programa de sexualidade, empresa júnior. São também destacados os encontros família-escola, com temas de reflexão educacional. Os alunos têm oportunidade de refletir sobre temas ligados à espiritualidade, à filosofia e à sociologia. Somam-se orientações sobre o uso responsável da internet, *iPod*, *MPA*, *twitter*, *MSN*, *orkut* etc.

Junto aos educadores, trabalham-se temas relacionados às diversas conjunturas do jovem na sociedade atual.

9. Martins: Tendo vivido no século XIX, Dom Bosco pode ser considerado uma referência para a educação escolar da juventude nos dias atuais? Por quê?

Pe. Trindade: Sem dúvida alguma! Dom Bosco pode ser considerado uma referência para a educação escolar da juventude na sociedade atual. A essência do Sistema Preventivo é sempre atual, pois lida com aspectos estruturais da realidade da pessoa: o jovem é considerado em sua totalidade.

Isso quer dizer que Dom Bosco se faz atual na caminhada de sua congregação, a qual se mantém sempre atenta na busca de uma visão e de um enfoque do sistema precavido voltado para a realidade social em que os jovens estão inseridos. Ora, bem, como pode não ser referência para a educação do século XXI uma proposta de ensino escolar pautado no tripé da RAZÃO, RELIGIÃO e “*AMOREVOLEZZA*”? Convém também pontuar que, talvez, mais que no século XIX, os jovens nunca precisaram tanto de quem os eduque, crendo que o mal pode ser combatido com o bem que existe no coração deles. Afirmo isso, pois nunca a juventude esteve tão exposta a tantos infortúnios, os quais eu não preciso citar, pois os meios de comunicação já o fazem com mais autoridade.

Vê-se que, hodiernamente, a educação escolar apresentada por Dom Bosco tece enormes correntes e redes que se somam na busca da unidade entre as dimensões que compõem a totalidade humana. Assim, a pedagogia do fundador ganha ressonância com práticas que tenham efeito e sentido na vida dos aprendizes, além de serem interdimensionais: elas trazem o ponto de equilíbrio entre o ensino de base cognitiva, as práticas e vivências de base de conduta, a assistência/presença na base afetiva, em uma perspectiva de “fé na vida, fé no homem, fé no que virá”.

Notas

- ¹ Graduado em Filosofia e Geografia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, em Lorena. Graduado em Pedagogia pelo Instituto Salesiano Dom Bosco, em Americana. Curso de Teologia pelo Instituto Teológico Pio XI, em São Paulo. É Diretor Geral, des-

de 2008, do Colégio Salesiano Dom Bosco de Piracicaba. *E-mail:* trindade@db-piracicaba.com.br

² Editor da Revista de Ciências da Educação e um dos organizadores desta edição.

A institucionalização de um movimento social pela educação dos jovens: os 150 anos da Pia Sociedade de São Francisco de Sales

The institutionalization of a social movement for the youngsters' education: the 150 years of Pia Society of São Francisco de Sales

Recebido: 7/02/2010
Aprovado: 27/02/2010

Paulo de Tarso Gomes

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Graduação em Pedagogia e em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). *E-mail*: paulo.gomes@am.unisal.br

Resumo

Em 9 de dezembro de 1859, São João Bosco comunicou aos seus mais próximos colaboradores que iria constituir formalmente uma congregação. Dias depois, em 18 de dezembro, reuniam-se os primeiros salesianos, instituindo a Pia Sociedade de São Francisco de Sales, tendo no próprio Dom Bosco o primeiro

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

A institucionalização de um movimento social pela educação dos jovens: os 150 anos da Pia Sociedade de São Francisco de Sales - p. 233-252
GOMES, P.T.

reitor-mor. Esse ato marcou tanto a consolidação como as sucessivas e esperadas contradições implicadas na institucionalização de um movimento social pela educação dos jovens. Se por um lado, indicou a abertura desse movimento para fora dos limites de Turim, na Itália, por outro, como ocorre na história dos institutos de vida religiosa, estabeleceu-se a permanente tensão entre a concepção ideal do carisma e a prática histórica institucionalizada. Neste artigo, além de recuperar a notícia histórica desse momento, serão explanadas as contradições vividas pelos próprios atores desse processo de fundação, identificadas e vividas por Dom Bosco, que resistiu o quanto pôde, tanto à redução de sua obra a mais um instituto religioso como à mistificação em torno de sua pessoa, para colocar o foco desse movimento na educação dos jovens. Desse modo, a dialética entre carisma e história, situada no âmbito da institucionalização da Pia Sociedade de São Francisco de Sales, e a partir dela se expandindo a toda família salesiana, permanece e adquire sentido pela continuidade das necessidades urgentes de educar a juventude contemporânea.

Palavras-chave

História da educação, educação católica, Educação Salesiana.

Abstract

In 9 of December of 1859, Saint John Bosco communicated his collaborators the institution of a new catholic congregation. Days later, in 18 of December, the first Silesians were congregated, instituting the Pious Society of San Francis of Sales, and Don Bosco was the first Rector Major. This act marked the consolidation of a social movement for the education of the young, despite the contradictions implied in such kind of institutionalization, it indicates the evolution of this movement outside the borders of Italy, but, on the other hand, it established the conflict between

the idealistic view founded on the charisma and the historic institutionalized social practice. In this article, we are pointing the historic notes and argued the contradictions lived by the subjects of the foundation process. We tried to demonstrate how Don Bosco held up to the reduction of his work and the mystification on his own person, and how he tries to maintain the focus of the social movement on the youth education. That focus remains today as a response to the dialectic among charisma and history present in the Salesian Family, as an urgency and an objective to attend the educational needs of contemporary youth.

Keywords

History of the education, catholic education, Salesian Education.

1. As propostas para a Sociedade de São Francisco de Sales: Umberto Rattazzi e Padre José Cafasso

Do modo como a historiografia salesiana¹ relata, a forma da Pia Sociedade de São Francisco de Sales vem de uma sugestão de fonte inesperada: o ministro Umberto Rattazzi, liberal e anticlerical, que conseguira, em 1855, a aprovação de uma lei de supressão de corporações religiosas. A fórmula dada por Rattazzi era bastante simples, consistindo em uma associação de homens livres que se submeteriam, exteriormente, às leis do Estado e que, se assim o desejassem, poderiam, internamente, submeter-se à hierarquia da Igreja. O arranjo significaria que a sociedade não buscaria privilégios ante o Estado por ser de natureza religiosa.

Embora esse encontro entre Dom Bosco e Rattazzi seja considerado um marco para a forma da Pia Sociedade, é preciso compreender o contexto da historiografia nos inícios da Congregação Salesiana, visto que o pano de fundo dessa fundação é tomado, no cenário político, pela intrincada disputa entre Esta-

do e Igreja na política do Piemonte e no processo de unificação da Itália, e, no cenário católico, pela necessidade de justificar os conflitos de Dom Bosco com a diocese de Turim, na Itália, em particular, com o bispo Gastaldi.

É de se notar, também, que as *Memórias Biográficas* apontam a mesma recomendação feita por Pio IX:

Nem o hábito, nem as práticas de piedade devem distingui-los diante do mundo. Para tanto será melhor chamá-la de Sociedade mais que de Congregação. Cuidai, enfim, que cada membro seja um religioso ante a Igreja e um cidadão ante a sociedade civil (LEMOYNE *et al.*, 1948).

Confiando no testemunho do Padre Lemoynes,² cabe examinar essa primeira contradição: o que leva um político liberal e anticlerical, como Rattazzi, a propor a criação de uma sociedade religiosa?

Rattazzi não propôs a criação de uma sociedade religiosa, mas de uma sociedade de educação dos jovens. O caráter religioso era, aos olhos do político liberal, secundário. O que lhe importava e preocupava era a continuidade de um trabalho que lhe parecia eficaz para atender à juventude de Turim.

Os primeiros historiadores da Pia Sociedade – que estavam tomados de um duplo caráter apologético: primeiro, na defesa da Igreja e da educação católica e, segundo, na ânsia de fornecer provas a uma possível e desejada canonização de Dom Bosco – buscavam a fusão entre o reconhecimento do trabalho social e o reconhecimento da relevância da fé, de um aspecto de Dom Bosco como “evangelizador dos liberais” e como “o santo da unificação da Itália” – esta última denominação, aliás, consagrada mais tarde por Mussolini, por ocasião da beatificação de Dom Bosco, exaltado como um santo “italiano”.³

O que Rattazzi propôs seria, anacronicamente, nos dias atuais, a criação de uma organização não governamental (ONG) como uma instituição da sociedade civil que faria a mediação com a so-

cidade política, esta corporificada pelo Estado, com a finalidade de efetivar a educação juvenil. Assim, haveria um encontro entre a institucionalização política – a sociedade de homens livres desejada por Ratazzi – e a pertinência religiosa – fundamental para Dom Bosco.

É possível, desse modo, distinguir quatro períodos no processo de fundação da ação salesiana pela educação, tendo por marcos: a primeira Ave-Maria, rezada com Bartolomeo Garelli, em 8 de dezembro de 1841; fundação do oratório salesiano e de toda obra salesiana, em 9 de dezembro de 1859; sua institucionalização, em 1864, com o decreto que aprovou a Pia Sociedade como instituição religiosa católica; e, finalmente, a aprovação das Constituições, em 1874. É de se notar que, no período entre 1864 e 1874, é possível distinguir o Dom Bosco dos oratórios, caracterizado pela atuação de 1841 a 1864, daquele dos colégios, ao qual se associa o das missões. Não por acaso, a informalidade e o imprevisto dos oratórios seriam, progressivamente, substituídos pela educação formal católica dos colégios e pela ação organizada das missões. Será visto adiante a compreensão das relações entre a rede de ação social salesiana, primordialmente concretizada nos oratórios, e a rede de escolas e de missões salesianas, consolidada mais ao final da vida de Dom Bosco, de modo a evitar uma espécie de tensão, ou mesmo cisão, sobre o tipo de ação e de instituição que seria “a mais específica” do carisma.

O período de 18 anos, do início do oratório à proposta da Pia Sociedade, compreende toda a formação e prática de Dom Bosco como educador, sob a guia de seu mentor espiritual, Padre José Cafasso, ambos inseridos em complexa rede de relações sociais que se compunha de pessoas comuns, da aristocracia liberal, de políticos e de membros da hierarquia da Igreja Católica. Essa rede de grupos e de pessoas em torno de Dom Bosco levou a diversas hipóteses sobre sua situação em Turim, no final do século

XIX: um gênio educador; um mediador dessa malha de relações; ou um instrumento da sociedade turinense para controlar a explosão juvenil, entre outras tantas possibilidades.

No processo de organização desse movimento pelos jovens, inúmeras outras lideranças eclesiais podem ser identificadas, tais como: o Padre Cocchi, que iniciou os oratórios em Turim, e o teólogo Borel e Roberto Murialdo, que coordenavam oratórios com Dom Bosco. Aos poucos, o movimento convergiu para Dom Bosco, tanto porque ele reclamou para si a direção do movimento dos oratórios como também porque possuía uma atitude política mais distante dos conflitos políticos imediatos – a diferença do Padre Cocchi, que era considerado um liberal.⁴

Concomitantemente, a fundação da Pia Sociedade de São Francisco de Sales refletia, de um lado, o embate crucial de seu tempo, entre a Igreja e o Estado, uma vez que o modelo formal da Pia Sociedade era estimulado pela sugestão do ministro Rattazzi, enquanto que, do outro, o modelo de ação que tinha sido desenhado muito tempo antes, quando o recém-sacerdote Bosco recebeu do Padre Cafasso a ordem: “Ande pela cidade e veja!”⁵

O que Dom Bosco viu, então, em 1841, foi a cidade de Turim no momento de seu despertar para a Revolução Industrial, com uma nascente malha ferroviária e a implantação tardia, em relação à Inglaterra, de uma indústria têxtil incipiente. A força de trabalho se constituía, entre outros, de meninos e de jovens, sobretudo órfãos em virtude de guerras e da fome, os quais já trabalhavam a partir dos oito anos de idade. Poucos anos depois, por volta de 1850, a cidade somaria ao seu crescimento populacional uma corrente migratória que a levaria a dobrar de população, agravando ainda mais seus problemas.

A maneira agostiniana com que o cristianismo interpreta a história levaria a afirmar que Dom Bosco era a pessoa certa, no lugar certo, na hora certa: um predestinado. Contudo, ainda que

se viesse a admitir essa predestinação, é preciso reconhecer o processo de construção histórica da sociedade e da Igreja em Turim, o qual provê esse “lugar” e essa “hora”, situa o marco histórico desse movimento social pelos jovens e tem em Dom Bosco o papel polêmico de receptor e agente das demandas sociais.

É preciso, do ponto de vista latino-americano, recordar as condições dessas demandas sociais europeias no século XIX. Está contido nesse período, por exemplo, o ano de 1848, quando Marx e Engels publicaram o Manifesto Comunista, quando se levantou a Comuna de Paris, quando nem bem resolvidos estavam os embates entre aristocracia e burguesia e se já se iniciava o eclodir da questão social, do trabalho urbano e do proletariado, cujas respostas se multiplicariam em socialismos de diversas faces, inclusive o católico, de Leão XIII, em 1891.

A distância no tempo – e da necessidade de propor um Dom Bosco “santo” ou “italiano” –, que toma o primeiro período da historiografia salesiana, permite, com mais simplicidade, entendê-lo como um dos atores sociais desses movimentos pela juventude trabalhadora, sem relegar a segundo plano o papel crucial que teve em Turim, na resolução dos conflitos sociais que envolviam os jovens.

Abre-se, desse modo, a possibilidade de outra historiografia, diversa daquela triunfalista, de um Dom Bosco de “intuições geniais”, para a compreensão de como um líder pode, andando e olhando, aprender concretamente o caminho pelo qual ouve e guia um movimento social.

Dom Bosco não se fez sozinho. Foi levado conscientemente pela guia de Padre Cafasso e pela colaboração de diversos segmentos da sociedade turinense, inclusive da aristocracia, como foi o caso da marquesa Barolo, ao propor uma ação educativa contínua e cotidiana pelos jovens. Dom Bosco entendia claramente que o oratório não podia ser dominical, mas diário. Em

seguida, ao ver que os jovens não tinham sequer onde morar dignamente, aderiu ao modelo dos internatos, os quais ficariam por longo tempo nas práticas educativas salesianas.

O processo de institucionalização deveria atender, assim, a demandas muito contraditórias: o poder do Estado exigia uma sociedade de cidadãos, a Igreja não abria mão do velho modelo de institutos de vida religiosa que praticara por séculos, mas a demanda autêntica, aquela a que Dom Bosco queria responder com seu grupo e que recebia o apoio de pessoas e segmentos tão opostos, como os representados por Rattazzi e Cafasso, era uma só: a educação juvenil.

2. A contribuição de Dom Bosco ao movimento social turinense

O Sistema Preventivo já foi muitas vezes desqualificado, desprezado e mesmo ironizado, tanto fora como dentro dos contextos e das instituições salesianas de educação. Ora afirma-se que ele não é um verdadeiro sistema, que ele não é original, ora afirma-se que é ineficaz, que é impraticável. Até mesmo a expressão pejorativa “amor e moleza” encontra-se como um trocadilho da “*amore-voleszã*”, o sentimento/ação de carinho e de bondade, um dos três fundamentos da Educação Salesiana. Entretanto, esse sistema não nasceu de um momento de teorização de Dom Bosco, de uma reflexão ideal sobre a educação, e sim de uma prática educativa histórica, com finalidades sociais e pastorais precisas, delimitadas pelas necessidades da sociedade turinense e por ela sustentadas.

“Andar por aí e abrir os olhos”, o princípio metodológico dado pelo Padre Cafasso foi o ponto de partida do Sistema Preventivo.

O Sistema Preventivo, como se diz amplamente, tinha por primeiro fundamento a religião. Contudo, mesmo nesse aspecto, Dom Bosco refletia o conflito de seu tempo em que a filosofia oscilava entre vontade e história – os voluntarismos e os histo-

ricismos apareciam como diretrizes que precediam a razão. Sem romper com a teologia dogmática, Dom Bosco rompeu com a teologia pastoral. Diferentemente do mundo rural em que há a subordinação ao tempo natural, com evolução por processos lentos, o mundo urbano é um mundo de urgências. Seu lema sacerdotal, “Dai-me as almas e tomai as outras coisas”, remetia àquele sentimento de apocalipse dos primeiros cristãos: não há mais tempo!

Havia uma transformação em curso: a comunidade dos homens não podia esperar a Nova Jerusalém celeste, a cidade de Deus agostiniana. A modernidade, o industrialismo e o mundo urbano batiam à porta da Igreja europeia do século XIX para despertá-la do sonho agostiniano de que a comunidade cristã era uma comunidade já fora do tempo, que dele se valia para caminhar para a eternidade, que havia conduzido o pensamento católico ao longo de toda a cristandade medieval.

Enquanto parte do clero e das corporações religiosas ainda suspiravam pelo retorno de suas benesses medievais, o clero, representado por Padre Cafasso e Dom Bosco, andava por aí e via não o futuro, mas o presente. Neste, era impossível ao jovem esperar. A cidade e a evolução industrial não lhe davam alternativas: ou ele trabalhava ou ele era levado à corrupção social e moral.

A educação profissional, o ensino noturno, o ensino dos diversos ofícios não eram “intuições geniais”; eram respostas muito concretas de quem via jovens perderem oportunidades de trabalho por fazerem na ignorância, serem explorados como aprendizes. Ao inseri-los no mundo do trabalho, cuidava também de seu contrato de trabalho. É de se notar que, à margem de um desses contratos remanescentes, algum salesiano anotou: “Dom Bosco sindicalista!” A contribuição de Dom Bosco não foi dogmática. Foi no âmago da pastoral social juvenil. Tratava-se de uma Igreja incapaz de lidar com jovens e com a novidade dos jovens urbanos.

Diferentemente da postura tomista, que seguia em tudo no que diz respeito ao dogma, Dom Bosco entendia a razão do ponto de vista do saber prático: saber escolher o que dava alegria, primeiro à alma e também ao corpo. Sua mística chegava a ser uma visão apressada dos ensinamentos de São Francisco de Sales – santidade é alegria. Nessa visão de urgência, a vontade de agir se aliava ao sentido de história. A alegria mística não se dava fora do tempo, mas usufruindo e aproveitando o tempo para a construção do mundo próximo da justiça.

A urgência se aliava à visão do jovem, uma visão sempre apressada. Tinha ele pressa em viver, em ser, em conviver, em trabalhar, em ter seu lugar no mundo. Nem Domingos Sávio escapou dessa visão de tempo breve dos jovens; ele queria logo ser santo.

Assim, o sentido de urgência de salvação, que acompanhava o cristianismo primitivo e que tinha sido “atemporalizado” ao longo da história de boa parte da Europa feudal e medieval, retornava agora revestido da urgência em ser dos jovens.

Foi desse modo e por esse motivo que a criatividade e o improviso se apresentaram como características da Educação Salesiana. Não se deve confundir – como hoje ainda se confunde – improviso como sinônimo de despreparo, desconhecimento e, mesmo, desleixo. Os colaboradores de Dom Bosco, nos idos de 1841-1859, capitaneados pela mãe de Dom Bosco, cansaram-se de usar a forma inteligente de improviso, que era aquela que criava o novo a tempo de atender eficazmente uma demanda, responder a uma urgência a tempo.

É interessante notar que, por volta de 1859, ele já se apercebia do alcance histórico daquele movimento. A urgência, a necessidade e, em seu caso pessoal, a sinceridade haviam-lhe permitido receber ajuda e colaboração das fontes mais contraditórias. Em um mundo que se abria para o novo – seja com entusiasmo ou com temor – a juventude se apresentava, para esses segmentos contraditórios, como um valor.

Os liberais queriam pessoas capazes de viver a cidadania, de acordo com a proposta burguesa de um Estado liberal. A Igreja Católica não deixara de almejar sua continuidade em mais uma geração de fiéis cristãos tementes a Deus e ao papa. Ao fixar o objetivo de formar bons cristãos e cidadãos honestos, Dom Bosco retornava a um humanismo muito simples: o Estado e a Igreja ainda precisavam de pessoas que os mantivessem em pé. Ele negou, assim, o abismo entre essas instituições, propondo o desafio de educar para um mundo de poderes distintos.

O que ele não poderia compreender, porque a humanidade inteira precisaria do século XX inteiro para isso, era que seu sucesso se devia, em grande parte, em fundar seu Sistema Preventivo em uma forma moderna de obediência, satisfazendo à Igreja e ao Estado, por produzir tanto cristãos como cidadãos obedientes e disciplinados. Também não poderia prever o conflito de valores que iriam emergir quando os valores propostos a um cidadão honesto aos olhos do Estado entrassem em conflito aberto com os valores propostos ao bom cristão. A rigor, Dom Bosco entendia que os valores do cidadão honesto estariam contidos no conjunto de valores do bom cristão, pelo simples motivo de que nem ele nem a Igreja Católica de seu tempo haviam tido qualquer experiência histórica de evolução de um Estado laico. Contudo, contemporaneamente, tem-se a vivência desse conflito, de modo que é impossível manter a simplicidade política desse humanismo cristão do século XIX.

Naquele momento, tanto para Dom Bosco como para todos os grupos sociais que o apoiaram, dentro e fora da Igreja, era necessário que a caridade precedesse a justiça. Rattazzi era de esquerda, mas centro-esquerda, pois ainda acreditava em um Estado constituído pela ordem, e, enquanto permaneceu nesse ideário, afinava-se ao pacifismo e ao antimilitarismo de Dom Bosco.

Financiado por todos, mas principalmente pela burguesia turinense, Dom Bosco conseguia manter sua obra. A concepção de

que a caridade precedia a justiça era apropriada em um momento em que nem mesmo a instituição do Estado estava garantida. Seu projeto político se resumia à “política do pai-nosso”, para usar uma expressão sua, mas que dependia também de uma “política do pão-nosso”, de alcance mais curto. Nesse sentido, Dom Bosco optou pelo voluntarismo, ainda que revestido de um verniz tomista, no qual a razão parecia preceder a vontade, mas que, de fato, quando a fé e/ou a esperança lhe apontavam um caminho, mesmo que irracional, ele aticava a caridade alheia.

Os colaboradores de Dom Bosco, em seu tempo, notavelmente o Padre Cafasso e a marquesa Barolo, inúmeras vezes, romperam e reataram com ele, em vista desse predomínio da vontade sobre a razão. Ele guardava sua rebeldia para o que entendia ser o bem dos jovens, e disso não abria mão. É a apologia que faz Terésio Bosco (1993), de que Dom Bosco insistiu em combater os efeitos imediatos das injustiças sociais, ciente de que haveria a necessidade de alguém também combater suas causas. Esse ficou sendo o lugar da ação educativa salesiana, tanto em seu potencial transformador como em seu limite final. Em outras palavras, o momento em que a caridade devia preceder à justiça permaneceu no século XIX, cabendo compreender hoje, com a Igreja do século XX, que a justiça precede a caridade, visto que a justiça, sozinha, é insuficiente para a organização da sociedade.

O Sistema Preventivo estava assim delimitado pelo seu alcance histórico: não visava à luta de classes ou às transformações sociais, mas possuía sempre um caráter emergencial de socorro ao jovem, o que hoje seria chamado de “em situação de risco”, seja esse risco social, moral, espiritual ou econômico. Não propunha nunca o que ensinar, nem mesmo o como ensinar. Não havia uma psicologia da educação, ou uma didática, ou um modelo de escola.

O Sistema Preventivo era – e é – um modo de educar, uma teoria sobre a vontade de educar e de como essa vontade se concretiza em uma prática educativa.

É importante enfatizar essa característica voluntarista do Sistema Preventivo, pois, ao definir que “educação é coisa do coração”, Dom Bosco não afirmou que educar era fazer aquilo que se queria fazer, desordenadamente.

3. A educação segundo o coração salesiano

O que seria, então, essa “cardiologia da educação” de Dom Bosco?

Ela principiou pela ordem do Padre Cafasso, ou seja, em “andar por aí e ver”. A educação segundo o coração começa pelos olhos. O projeto educativo salesiano não pergunta apenas racionalmente “o que vemos no mundo?”, mas também “como vemos o mundo?” Se esta questão não suscita no educador o sentido da urgência em educar o jovem, não há aí a possibilidade de um educar salesiano, pois a primeira questão se limita a criticá-lo ou a conformar-se com ele, mas não de transformá-lo junto com os jovens.

Permaneceram ambas as urgências: a transcendente, de uma alma que queria encontrar seu sentido, e a imanente, de um mundo a transformar.

O educador precisa olhar para si mesmo e perguntar: “por que quero educar?” O coletivo de educadores, sejam eles professores, educadores sociais ou familiares, precisa se perguntar: “para que esse projeto educativo?”

De fato, a pedagogia contemporânea se esvaziou e se perdeu entre inúmeros métodos e polêmicas sobre o “como aprender” e o “como ensinar”, sobre focos e debates a respeito de materiais didáticos e de recursos tecnológicos. Impressiona-se ante uma lousa digital e uma videoconferência via satélite, pois representam avanços tecnológicos significativos do tempo atual. Contudo, qual é o valor desses recursos se no ambiente educativo os jovens não são capazes de respeito mútuo, nem de respeito ao próprio corpo, nem de respeito à sociedade ou ao planeta?

A “cardiologia da educação” se fia em uma tecnologia muito antiga: o vínculo pedagógico. Porém, no Sistema Preventivo, ela é muito diferente das pedagogias da “amorosidade” ou “do afeto” que pululam como conversa muito próxima do “amor e moleza”. No Sistema Preventivo, o afeto não é um fim em si mesmo. Não se trata de propor a educação pelo sentimento apenas porque se acredita piamente que o sentimento reconduzirá a pessoa ao seu melhor eu. É preciso lembrar que o ódio, o desejo de vingança, o rancor e a melancolia também são sentimentos, legítimos em sua humanidade e destrutivos do humano, quando se convertem em ação. Também é possível educar, pelo sentimento, homens-bomba.

Tal como na vida, o amor não é fim; é meio criador. É por meio dele que se constroem a paz, a justiça, a ecologia, a sociedade. Porém, se o fim da educação for só fazer o educando se sentir amado, ou, de forma mais miserável, sentir-se um cliente satisfeito, o que se fez foi apenas mimar o ego, muitas vezes já bombardeado pela infinidade de rupturas de desejos contraditórios que se tem e que são próprios da condição humana.

A integração do sentimento à razão e à religião implica em uma prática de educação na autenticidade da pessoa humana, transcendente e imanente. A tentativa de ignorar o conhecimento em favor de uma educação pelo sentimento e/ou de submeter os valores religiosos à forma de simples repressão do desejo têm por resultado apenas a formação de pessoas capacitadas nas mais diversas práticas do egoísmo, ou seja, na educação que forma o consumidor-cliente, na pessoa que não pode ser autônoma sob nenhum aspecto, pois deve permanentemente consumir produtos, serviços, conhecimento e – por que não? – cultos de fé.

A liberdade, individual e coletiva, é pressuposto tanto do cidadão honesto como do bom cristão. Impossível justiça sem liberdade; impossível amor sem liberdade. Contudo, a liberdade

não é o último valor; não é ela quem ocupa o topo da escala de valores da educação. Dever-se-ia estranhar a frequência com que “educar para a cidadania” surge como objetivo de educação. O correto seria dizer “educar a cidadania”, “educar o cidadão”. Cidadania não é fim; ela é meio. O fim da cidadania é a sociedade livre, porque justa é a sociedade igualitária, conhecedora dos limites formais da justiça, capaz de completá-la, nos dias de hoje e posteriormente, pela caridade. O destino da liberdade é a comunidade das pessoas, não a ideal, utópica, apenas sonhada, mas aquela que se constrói na história, encarnada na humanidade.

Desse modo, a simplicidade do Sistema Preventivo ultrapassa aquela lista de urgência dos jovens. A Educação Salesiana vê a urgência, mas conserva a perspectiva da urgência maior: a iminência e a imprevisibilidade da morte, que o jovem sempre considera distante de si, mas que está sempre presente no humano. Impossível a cidadania dar conta desse mistério e dessa condição humana. Impossível à razão explicar a facticidade do humano. Impossível ao sentimento aceitar a ruptura e a contradição da morte física. O sentido de transcendência, ainda que de um ponto de vista humanista, apresentado à criança e ao jovem pela religião, não é parte opcional da educação do coração.

O coração, quando não transcende a si mesmo, justifica-se, no âmbito coletivo, para a violência e para o terrorismo e, na esfera individual, em seus desejos e na busca de poder.

Assim, razão, religião e carinho encerram não só a prática educativa, mas também a prática social e a prática pastoral da Educação Salesiana, pois seu modelo último não é Dom Bosco, mas Jesus Cristo, o Bom Pastor, o Jesus histórico, que andou e viu as necessidades de seu povo: as da doença, que curou; as da fome, que saciou; as dos erros doutrinários, que corrigiu; e as falhas morais e espirituais, que redimiu.

Inegável que, como educação cristã, a Educação Salesiana necessita ser, do mesmo modo, inteira. Ela se fundamenta na transcendência que não nega a história, em olhos que não se voltam apenas para uma luz contemplativa, em mãos que não se perdem nos sucessivos incêndios do cotidiano dos projetos sociais.

Em suas contradições entre carisma e história, a institucionalização da Pia Sociedade de São Francisco de Sales traz essa marca do transcendente que se encarna, do concreto histórico que rompe o presente, negando a liberdade pela visão que transcende a circunstância, e agindo em função de outro presente que afirma a liberdade humana.

4. Do carisma à história: desafios contemporâneos

Os projetos racionais do Estado e da Igreja têm por meta, do ponto de vista institucional, a autopreservação. O curto-circuito moral a que estão sujeitas essas instituições e que as levam, com frequência, a movimentos decadentes ocorre no momento em que elas se tornam fins em si mesmas, como o poder que objetiva apenas manter o próprio poder.

O sentido da instituição, em sua contradição fundamental, está em ter sua referência fora de si mesma, compreendendo-se como meio, não como fim.

O educando mimado, o cliente sempre satisfeito e o cidadão sempre dependente das benesses do Estado são garantias de perpetuação desse tipo de instituição. A educação do coração corre o risco de ficar sozinha, apontando para a porta estreita, porque a história indica não só para a justiça, mas também para a transcendência em relação aos objetivos de curto prazo.

Não foi em um momento de planejamento estratégico, ou em uma reunião proposta para conceber uma congregação religiosa revolucionária – ou “inovadora”, como se diria hoje – que Dom Bosco se comprometeu com os jovens. A clareza de seu

compromisso surgiu de uma situação muito concreta, na qual ele mesmo esteve muito doente e próximo da morte, entendendo que, diante da atitude dos meninos, que se revezavam na Igreja da Consolata, em Turim, para rezar por sua saúde, ele havia sido salvo da morte para cuidar desses jovens. Não se trata de negar o passo de “andar por aí e ver”, o que envolve o conhecimento da situação social, mas de completar esse passo por um compromisso que vincula pessoa e projeto, em uma visão de fé.

Não é possível substituir esse compromisso existencial de fé por lemas racionais. É nesse ponto que se rompe o fundamento idealista da vida religiosa que rejeita o mundo, por meio de uma práxis religiosa, e que se dirige ao mundo no que ele tem de bom e no que precisa ser transformado, pois é ali que está o jovem e ali está o ponto de partida de toda ação educativa, social e pastoral, o que faz dele sujeito de seu crescimento, libertação e salvação.

O processo de institucionalização, iniciado em 1859, concluiu-se em 1864, com a aprovação das Constituições da Pia Sociedade de São Francisco de Sales e, de certa forma, com o enquadramento do projeto e da prática de Dom Bosco e de seus colaboradores nos moldes de uma instituição religiosa do século XIX. Contudo, esse engessamento, que muitas vezes era dado como fato encerrado, é, na verdade, uma questão aberta.

As formas de organização e de institucionalização utilizadas pelos organismos que constituem a chamada família salesiana, a começar pela Pia Sociedade de São Francisco de Sales, precisam ser interrogadas sob a perspectiva da ação social, educativa e pastoral com os jovens do século XXI. Diferentemente de outros carismas, o salesiano não consiste em preservar essa ou aquela forma de organização ou de estrutura de poder, nem mesmo de vida religiosa⁶. De fato, o carisma salesiano consiste em organizar a ação pelo bem, pela educação e pela salvação dos jovens, estando esse fim acima das formas propostas.

Desse modo, no presente, não se trata em ter esperança de que a Pia Sociedade complete mais 150 anos, mas sim de saber se a institucionalização presente é eficaz para educar o jovem de hoje. A instituição, nesse caso, não existe para preservar o carisma; ela existe para praticar o carisma. Não há dúvida de que se Dom Bosco fosse vivo e a instituição se revelasse ineficaz, ele mesmo criaria outra forma para praticar o carisma de amor aos jovens.

Contudo, não é difícil, mesmo com todos os limites históricos impostos pelo processo de institucionalização, manter a fidelidade a esse carisma tão especial. Para isso, é necessário ser fiel primeiro ao método proposto pelo Padre Cafasso, que é o de “andar por aí e ver”. É preciso, portanto, abrir os olhos, desapegar-se da segurança do conhecido, porém ineficaz. Criar o novo não porque é novo – à moda dos novidadeiros –, mas criá-lo porque ele se faz necessário, como modo de atender às urgências dos jovens.

Afinal, a Pia Sociedade não nasceu da vaidade de Dom Bosco de querer ser o fundador de um instituto de vida religiosa. Ela nasceu de uma série de respostas, de acertos, de erros e de conflitos que levaram aquele grupo de pessoas lideradas por Dom Bosco a escolher uma forma de assegurar a educação dos jovens.

É necessário vê-los, ouvi-los, aprender com eles o que necessitam e oferecer-lhes os conhecimentos, os valores, os sentimentos e os exemplos aos quais não têm fácil acesso no mundo contemporâneo, para que sejam felizes, até a felicidade última.

Por esse método, tão próximo da sociedade e do jovem, ter-se-ão as formas necessárias de organização, segundo a tradição salesiana.

Notas

¹ Ver Lemoyne (1947). Os volumes dessa obra se apresentam como síntese das extensas *Memórias Biográficas*, referência primeira sobre a vida de Dom Bosco.

² Ver Lemoyne (1947).

- ³ Ver Stella (1987).
- ⁴ O processo pelo qual Dom Bosco assume a liderança dos oratórios em Turim sempre foi uma questão delicada na historiografia salesiana. Nos primeiros tempos, tratava-se o assunto anedoticamente, por meio do episódio em que ele foi considerado louco. Mais recentemente, os historiadores têm se deparado com o fato de que Dom Bosco, por seu foco nas condições imediatas do jovem, mantinha-se à parte do amplo debate político da separação e da coabitação entre Estado e Igreja Católica, na Itália em formação. Essa postura, ainda apologética, permanece nos trabalhos de Wirth (1972) e Bosco (1993). O estudo recente de Braido (2008) finalmente registra os detalhes da disputa dentro da Igreja Católica, em Turim, pela direção dos oratórios, de forma a recolocar os demais atores do movimento e os conflitos de liderança ocorridos.
- ⁵ Ver Bosco (1993, p. 132). Um aspecto a se observar sobre essa biografia, que visa atualizar e sintetizar a vida de Dom Bosco para o final do século XX, é que seu caráter apologético muda de aspecto, buscando justificar as opções sociais e políticas de Dom Bosco, sobretudo à luz dos engajamentos e da doutrina social da Igreja, desenvolvidos após o Concílio Vaticano II, uma vez que as biografias anteriores, focadas na santidade, faziam de Dom Bosco um santo apolítico.
- ⁶ A esse respeito, é notável que Dom Bosco tenha proposto, já no século XIX, a Pia Sociedade como associação de homens livres, solteiros, casados, com votos religiosos ou não, o que foi duramente criticado e cerceado pela Santa Sé.

Referências bibliográficas

BOSCO, Terésio. *Dom Bosco: uma biografia nova*. Tradução de Padre Oswaldo Sergio Lobo. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

BRAIDO, Pietro. *Dom Bosco: padre dos jovens no século da liberdade*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 2008. 2 vol.

LEMOYNE, Giovanni Battista. *Vita di Don Bosco*. Torino: SEI, 1947. vol. I e II.

LEMOYNE, Giovanni Battista, et al. *Memorie Biografiche di Don Bosco*. S. Benigno Canavese: Escuela Tipográfica Salesiana, 1898-1948. 20 vol.

STELLA, Pietro. La canonizzazione di Don Bosco tra fascismo e universalismo. In: TRANIELLO, Francesco. *Don Bosco nella storia della cultura popolare*. Torino: SEI, 1987. p. 359-382.

WIRTH, Morand. *Dom Bosco e os salesianos: cento e cinquenta anos de história*. Tradução de Fausto Santa Catarina. São Paulo: Dom Bosco, 1972.

Estilo salesiano no ensino superior

Salesian style in the higher education

Recebido: 14/12/2009

Aprovado: 10/01/2010

Geraldo Caliman

Salesiano. Doutor em Educação pela “Universit  Pontificia Salesiana”, Itália. Professor do Programa de Doutorado em Educa o pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Vice-coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude Educa o e Sociedade. *E-mail*: caliman@ucb.br

Resumo

O presente artigo foi pensado em quatro tempos: o primeiro pretende apresentar o humanismo (clássico, existencial e educativo) de Dom Bosco, educador italiano do século XIX; o segundo se ocupa das orienta es da Organiza o das Na es Unidas para a Educa o, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de acordo com o relatório produzido nos fins do século XX, quando se reconhece a amplitude dos processos educativos em dimensões, como do conhecer, do ser, do conviver e do fazer; o terceiro momento relaciona o humanismo pedagógico de Dom Bosco com os pilares da educa o contemplados pela UNESCO; e, por último, responde-se ao objetivo deste artigo que focaliza o humanismo pedagógico de Dom Bosco dentro das institui es universitárias salesianas (IUS). Trata-se de reconhecer como a intui o pedagógica de Dom Bosco já estava presente, um século antes, em sua prática educativa e, conseqentemente, projetar tal intui o para dentro dos novos processos educativos que acontecem nas IUS.

Palavras-chave

Salesianos, gestão universitária, humanismo pedagógico.

Abstract

This test was designed in four days. The first one aims to present humanism (classical, existential and educational) of Don Bosco, Italian educator of sec. XIX. The second deals with the guidelines of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Delors in his report at the end of twentieth century, when it recognizes the breadth of educational processes in dimensions as the knowing, of being, of living and doing. The third point relates to humanism teaching of Don Bosco with the pillars of education covered by the UNESCO. And, lastly responds to the goal of this essay focuses on the teaching of humanism within the Don Bosco Salesian university institutions (IUS). It is first to recognize how the pedagogical intuition of Don Bosco was already present a century before in its educational practice and, thus, designing such a new insight into the educational processes that takes place in the Salesian Universities.

Keywords

Salesians, university management, pedagogical humanism.

Introdução

As instituições universitárias salesianas (IUS) são uma realidade presente sempre em maior número e qualidade não somente no Brasil, mas em diversos países do mundo onde se encontram os salesianos. O repensamento dessas instituições também se tornou necessário, principalmente sobre o aprofundamento das reflexões sobre a identidade e as políticas que preveem uma evolução harmônica das IUS, sintonizadas com suas origens, que aqui se denomina humanismo pedagógico de Dom Bosco.

A identidade das instituições universitárias salesianas está, atualmente, sendo trabalhada dentro de um processo que se iniciou particularmente no final do século XX. Uma identidade necessária, mas ao mesmo tempo de difícil equilíbrio devido às demandas de mercado e aos condicionamentos regulatórios da legislação dos países em que se encontram.

No âmbito das políticas, vê-se que o mundo universitário, por um lado, tende a se burocratizar e enrijecer por causa da pressão que sofre por parte dos controles dos credenciamentos. Evidentemente as titulações devidamente credenciadas outorgam privilégios a quem os possui. Por outro, surgem novos e constantes desafios das reflexões sobre a educação, obrigando as universidades a se tornarem mais abertas a novas formas de ensino, de currículos e de aprendizagem, ao longo de todo o ciclo da vida das pessoas.

Pensar uma universidade salesiana nesse contexto requer também dos salesianos uma análise crítica das presenças universitárias, assim como o aprofundamento da identidade e da projeção de políticas. O presente artigo nasce nesse contexto e pretende ser uma contribuição para tais reflexões.

1. O humanismo pedagógico de Dom Bosco

A figura de Giovanni Belchior Bosco, mais conhecido como Dom Bosco, é ligada à de um educador profundamente comprometido na educação dos adolescentes e dos jovens do século XIX, especialmente com os mais pobres, os abandonados, os imigrantes e aqueles em busca de trabalho. Sua máxima consistia em trabalhar para o bem-estar dos seus destinatários de maneira que eles se tornassem “bons cristãos e honestos cidadãos”. Atrás da sua pessoa, da sua pedagogia e dos salesianos que desenvolveram esse lema e o aplicaram, procura-se atingir um humanismo não fácil de colher em sua integridade, mas que seja possível ser delineado em seu perfil. É aquilo que se quer

fazer – se bem que de modo muito sucinto – na consciência de que Dom Bosco, sendo um homem eminentemente prático, não teorizou um humanismo, mas o viveu. E o viveu no estilo de um perfeito piemontês, homem de fé, homem do seu tempo, integrado em uma cultura italiana e latina. Focalizam-se brevemente alguns aspectos teóricos de tal doutrina, a qual foi sintetizada mais pelos sucessores de Dom Bosco e por seus estudiosos do que por ele mesmo.

A obra de Dom Bosco, sacerdote e educador piemontês, nascido em 1815,

[...] teve início em 1841, com uma simples obra de catecismo, mas foi logo completada com a caridade do pão, da esmola de roupas, do sustento físico e dos meios para adquiri-los honestamente, criando obras de massa, que pretendiam abraçar o maior número de sujeitos e responder à totalidade de suas necessidades (BERTONE, 1990, p. 249).

Na intenção de desenvolver sua obra, ele criou diversas frentes de intervenção, como: os oratórios; a casa dominical para os jovens “abandonados”; as escolas populares ao lado dos oratórios; as escolas de canto, de música, de alfabetização, de cultura geral, noturnas e dominicais, que renunciavam as futuras escolas profissionais (ou de artes e ofícios); as atividades editoriais e livrarias que difundiam publicações periódicas e colunas de livros; as atividades missionárias, orientadas em modo particular aos imigrantes italianos no exterior; uma atividade de rede com a fundação de uma sociedade para sacerdotes e leigos (os salesianos), o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (as irmãs salesianas) e a União dos Cooperadores Salesianos.

Seu humanismo era intrinsecamente inspirado à caridade cristã. Assinala-se a meta ideal a todos seus seguidores na fórmula repetida “bons cristãos e honestos cidadãos”: um movimento que, mesmo acentuando uma dimensão religiosa e moral, humanizava-

-se realmente nos conteúdos. A preocupação religiosa passava por meio de formas de atenção às necessidades primárias do indivíduo (alimentação, alojamento, instrução, trabalho, profissão) e de um estilo todo especial de cativar a sensibilidade juvenil (segurança afetiva, serenidade, convivência familiar, alegria, socialização etc.). Tal estilo de ação, que corria transversalmente entre necessidades materiais, pós-materiais e a promoção humana e social do indivíduo, exprimia-se em seu método: o Sistema Preventivo.

Dessas considerações de base, podem-se constatar três dimensões fundamentais do humanismo de Dom Bosco e que ele dissemina no mundo com a força do seu carisma empreendedor e educativo: o humanismo clássico, o humanismo finalizado à busca de um sentido da vida e o humanismo pedagógico (VALENTINI, 1988; 1958).

1.1 Clássico

O humanismo clássico pertence ao âmbito da formação de seus jovens. Valentini (1958, p. 10) afirma que:

[...] desde a juventude ele tinha lido todos os clássicos italianos e latinos, passando noites inteiras, tanto que chegou a ressentir a saúde. Sabe-se que então, como ele mesmo testemunha, ele não fazia distinção, devido à sua prodigiosa memória, entre o ler e o memorizar; ele retinha em boa parte na memória por toda a vida.

Em 1868, lançou o programa da Biblioteca da Juventude Italiana, e, em menos de 20 anos, foram publicados 204 volumes que se difundiram pela Itália, oferecendo à juventude as melhores obras dos clássicos italianos. No mesmo período, Dom Bosco desenvolveu a coluna *Selecta ex Latinis Scriptoribus*. Em 1877, iniciou a coleção dos clássicos latinos cristãos. Boa parte de tal literatura foi publicada também nos diversos países onde emergia sua ação educativa (VALENTINI, 1958, p. 11).

1.2 Existencial

O humanismo existencial era finalizado à busca do sentido profundo da vida – e, portanto, particularmente atual, pois a falta de sentido da vida permanece um fenômeno que atinge muitos jovens de hoje. Se, por um lado, Dom Bosco se preocupava inicialmente de prover as necessidades materiais dos seus meninos em dificuldade, por outro, empenhava-se substancialmente em inspirar-lhes a construção de um projeto de vida capaz de provocar motivações orientadas aos valores mais altos da vida. O valor último, presente transversalmente em todos os âmbitos de vida e períodos do percurso formativo, era o da transcendência e, portanto, endereçado ao encontro com Deus.

1.3 Pedagógico

O humanismo pedagógico de Dom Bosco tinha como linhas fundamentais quatro componentes educativos: a religião, a razão, o carinho e o trabalho. O primeiro, a religião, referia-se à busca e à descoberta de um sentido na vida e à abertura pessoal ao transcendente – elementos que são construídos a partir de uma motivação profunda (proativa), guiada por um projeto de vida. O segundo, a razão, manifestava-se no eixo psicossocial e, portanto, nos processos de compreensão de si mesmo e do mundo, na tendência à busca da verdade, do bem, do belo e da segurança. Pode significar clareza de ideias, bom senso, simplicidade, consciência crítica dos riscos sofridos e a conseqüente capacidade de administrá-los para se defender de possíveis danos. O terceiro, o carinho, dizia respeito ao “querer bem” e ao eixo afetivo, tanto necessário ao crescimento durante o percurso da adolescência no que concerne, mormente, aos jovens necessitados e em situação de risco. Pode vir a significar também a dimensão afetiva, a abertura ao outro, a construção da autoestima, a descoberta da alegria de viver e a admiração pela vida. O último componente é o trabalho. Dom Bosco

[...] fez do trabalho um dos elementos característicos da sua espiritualidade, reconhecendo nele de cheio a função essencial no aperfeiçoamento do homem e da civilização, sublinhando o seu potencial positivo e formativo (VALENTINI, 1958, p. 12).

Tal humanismo marcado pelo estilo de Dom Bosco se difundiu no mundo especialmente por meio da Congregação Salesiana que ele fundou em 1859.

Aqui se situam os objetivos deste artigo. Em primeiro lugar é o confronto entre o humanismo pedagógico de Dom Bosco e a visão de educação integral que surgiu no final do século XX, expresso por meio da metáfora dos quatro pilares da educação pelo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Um segundo objetivo é o de mostrar como tal sintonia entre Dom Bosco e Delors *et al.* (2004) se coloca como parâmetros para pensar a aplicação de um humanismo pedagógico em estilo salesiano, dentro dos ambientes das IUS.

2. A UNESCO e os pilares da educação

O paradigma da educação dominante no século XX foi de tipo utilitário, centralizado sobre a aprendizagem como condição para o sucesso profissional, para o acesso ao conhecimento útil e para a fruição consequente de bens econômicos.

Como reação a tal pragmatismo, estabeleceu-se um novo paradigma no qual a construção dos novos saberes era eminentemente relacional, e não meramente instrumental. Nesse sentido, afirma o relatório de Delors *et al.* (2004, p. 90) que

[...] uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação [...] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser.

Isso pressupõe uma experiência profissional, mas também a construção social interativa. Por isso o relatório de Delors *et al.* (2004) contempla os quatro pontos cardeais sustentadores da aprendizagem futura: o aprender a ser; o aprender a conhecer; o aprender a fazer; e o aprender a conviver com os outros.

Algumas consequências desse novo paradigma, desenhado no relatório, contemplam:

- a) a aprendizagem ao longo de toda a vida – a educação não se confina em uma etapa inicial da vida, mas passa a estar presente em todos os ciclos de vida;
- b) o aprender vivendo e o viver aprendendo;
- c) a compreensão que leva à participação – “eu compreendo, logo participo”. A aprendizagem contribui para ganhar inteligibilidade sobre a vida e sobre o mundo;
- d) a aprendizagem enquanto participação – “eu participo, logo existo”. Na medida em que as instituições se evoluem e que a vida em comum se complexifica, mais necessitam de conhecimentos e saberes que habilitem a pessoa ao exercício pleno de seus direitos e deveres sociais e de cidadania (CARNEIRO, 2001).

Maslow (1948), em sua hierarquia das motivações humanas, afirma que a ausência da satisfação dos níveis inferiores de necessidades tende a conduzir os indivíduos à apatia, à hostilidade e à destruição pessoal. Isso ocorre mais quando se trata da frustração da necessidade de aprender em continuidade, o que se revela correlacionada a patologias individuais e sociais variadas, como a exclusão, o insucesso, a miséria e a violência.

As pedagogias oficiais sempre privilegiaram os modos coletivos de organizar o ensino, relegando como impraticáveis os processos individuais. No entanto, prevê-se a emergência de novas tecnologias que proporcionem também novos jeitos de aprender:

- o aprender ensinado – a primeira fase da vida, na qual se torna necessária a primeira socialização na escola fundamental, fora do ambiente familiar, na perspectiva da aprendizagem de regras de convivência e de participação na vida;

- o aprender assistido – típico da aprendizagem virtual, na qual as intervenções externas (de assistência, de ajuda) acontecem muito mais pela solicitação de quem aprende do que pela oferta de quem ensina;
- o aprender autônomo – uma parcela do saber que emerge como construção pessoal e social.

Os três modos de aprender são, em condições normais, simultâneos e sobreponíveis. O “novo analfabetismo” terá suas origens na falta de competências de aprendizagem, seja por razões sociais, emocionais ou cognitivas.

A espécie humana sempre tendeu à formação de culturas, com memórias da vida partilhadas. Em um mundo complexo e globalizado, um cânone global de acesso ao conhecimento é incompatível com mecanismos fragmentários e verticalizados de segmentação da realidade. Essas culturas são, de acordo com Carneiro (2001):

[...] estaleiros das edificações de aprendizagem e [...] os processos educativos vencedores no primeiro quartel do século serão, sem dúvida, os que conseguirem tornar admissíveis uma elevada qualidade de aprender ensinado, onde ainda predomina uma dose significativa de ensino por componentes ou disciplinas, com formas extremamente diversificadas de novo aprender mais propícias à assimilação de novo conhecimento (p. 36).

As culturas solidamente aprendentes serão as que proporcionarem essa estranha coexistência de modos de aprendizagem, aproveitando o melhor da respectiva tradição – analítica ou holística – e potenciando os fatores de abertura ao novo conhecimento cada vez mais disponível em todas as latitudes e longitudes (p. 37).

As culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da diversidade criativa, são capazes de coexistir e de aprender com as outras culturas (p. 38).

Escola inter e multicultural é a que sabe eleger a diferença como fator de aprendizagem e de desenvolvimento.

A proposta da UNESCO congrega a dimensão cognitiva (conhecer), a tecnológica (saber fazer), a existencial (saber ser) e a relacional (saber conviver). As tendências modernas da educação indicam a necessidade de uma convivência com a diversidade cultural. A cultura é construção social a partir da participação dos diferentes membros, cada um com sua contribuição e recursos. Daí a inferência da centralidade de dinâmicas cooperativas de aprendizagem: elas tornam o conhecimento significativo a partir de uma construção coletiva.

3. O humanismo pedagógico de Dom Bosco e os pilares da educação

O humanismo pedagógico de Dom Bosco já contemplava, em meados do século XIX, as quatro dimensões (racional, existencial, afetiva e operacional), muito próximas daquelas que se tornaram política educacional mundial no final do século XX (conhecer, fazer, ser e conviver), de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Dimensão social da educação entre estilo salesiano e os quatro “pilares” da UNESCO.



3.1 A dimensão racional

A dimensão racional do humanismo pedagógico de Dom Bosco está contemplada no que a UNESCO reconhece como um dos pilares da educação: o saber conhecer. Dom Bosco viveu em uma época do iluminismo, em que a razão teve seu espaço alargado para todas as dimensões da vida humana. Em certos casos, tornou-se reguladora até de princípios e de valores, como filosofia de vida; em outros, tornou-se ideologicamente forte de modo a justificar os tradicionais valores cristãos como obsoletos; em outros casos ainda, em um estilo pragmático, guiou o desenvolvimento do então incipiente, mas nascente, processo de industrialização. O próprio Beccaria (1996), no desenvolvimento da criminologia clássica, enaltecia as novas ideias, sobre as quais a razão deveria prevalecer na aplicação das penas. Daí a importância a ser dada à prontidão e à racionalidade da pena – ao fato de que o réu deveria ter conhecimento das leis. Dom Bosco foi filho de seu tempo, e essas ideias, de um modo ou de outro, integraram seu pensamento educativo.

Atualmente, sabe-se com a psicologia cognitiva que as pessoas não respondem diretamente ao ambiente, à realidade que estão vendo, mas à representação cognitiva que construíram de tal realidade (ARTO, 1994). Segundo essa hipótese, seriam as representações que interagiriam efetivamente com o sujeito, a partir das quais, da assunção de um quadro de valores, ele guiaria a própria racionalidade e conseguiria orientar as próprias decisões. Por isso da importância que hoje se dá à constituição de um conhecimento forte e racionalmente orientado, na medida em que, a partir de tal base cognoscitiva, o homem orienta as próprias decisões e constrói seu referencial de valores.

O saber conhecer se relaciona à dimensão didática, orientada pela necessidade de proporcionar condições para que as pessoas conheçam: a transposição didática, a escolha democrática dos conteúdos, os objetivos e os critérios que orientam o conhecimento.

3.2 A dimensão relacional

A dimensão relacional tem seu equivalente no pilar da educação no que o relatório da UNESCO denomina de saber conviver. O humanismo pedagógico de Dom Bosco se referia a essa dimensão com palavras muito variadas, tais como: “*amorevolezza*” (querer bem), caridade, acolhida, mansidão, carinho. Dizia ele que o educador devia fazer-se amar se quisesse ser respeitado. São palavras que exprimem a necessidade de construir uma sintonia entre educador e educando marcada pela confiança. A infância, a adolescência e a juventude falam uma linguagem na qual as dimensões afetivas e relacionais são condições de possibilidade para que um educador consiga incidir eficazmente na transformação de conhecimentos, atitudes, procedimentos, valores e comportamentos. Por isso que o humanismo pedagógico de Dom Bosco reconhecia na relação afetiva um instrumento fundamental para que um educador, estivesse o educando em qualquer nível, da escola à universidade, conseguisse “tocar” o coração dos jovens, falar sua linguagem, exprimir-se com uma relação significativa capaz de dar densidade e sentido à sua palavra de educador. Sua palavra passava a não ser parte de um ritual vazio, mas tendia a constituir-se em instrumento de motivação para mudanças nos conhecimentos, atitudes e procedimentos.

3.3 A dimensão existencial

A dimensão denominada aqui como existencial, explicitada por Dom Bosco como a dimensão religiosa da vida é, sem dúvida, o centro do seu humanismo pedagógico. Tal dimensão tem seu equivalente no relatório da UNESCO no saber ser. Por meio do uso das dimensões anteriores – racional e relacional –, como afirma Braido (2000, p. 239) “[...] se consegue estimular o sentido da vida, aos níveis mais altos e maduros, inclusive àqueles inspirados pela experiência religiosa.” A partir dessa experiência dentro de

um espaço e tempo específicos, de um clima familiar e de métodos e de técnicas educativas adaptadas aos jovens, consegue-se fazer com que ele abra os horizontes da própria vida, inclusive para perspectivas que vão além do imediato, ou seja, para valores transcendentais.

Afirma o documento *Identidade das Instituições Universitárias Salesianas* (nº 22) que um projeto institucional cristão e ‘salesianamente’ orientado pauta-se: por uma concepção da pessoa humana inspirada na fé cristã e na defesa da vida; por uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável; pelo respeito à diversidade cultural e religiosa; pela atenção especial à educação como capaz de construir projetos de vida orientados por valores (IUS, 2003a).

A dimensão existencial está intimamente articulada com as outras duas, a racional e afetiva. Com a razão, busca-se conhecer a realidade para interagir adequadamente com ela por meio das competências profissionais. É ela também que proporciona critérios para as opções valorais da vida, capazes de lhe dar sentido. A religião nesse sentido tende a fugir de eventuais versões beatas, ritualistas, opressoras e depressivas, porque é iluminada pela razão (NANNI, 2003). Ao seu aluno, Domingos Sávio, que depois se tornou santo e que em determinado momento da vida persistia em perseguir um caminho pautado por versões aqui já citadas, Dom Bosco afirmou e insistia que o ponto de partida para qualquer crescimento na educação deveria ser uma vida vivida na simplicidade e na alegria.

Quando se vê a dimensão do ser posta em evidência – uma das propostas como pilar da educação –, percebe-se que Dom Bosco pautava, já no século XIX, seu estilo pedagógico em um sistema integral e intuía a dimensão existencial como essencial no itinerário formativo juvenil.

3.4 A dimensão profissional e tecnológica

A dimensão profissional e tecnológica equivale ao que se pode designar nas propostas da UNESCO como o saber fazer, dimensão relacionada à formação profissional e ao trabalho, para as quais as universidades se orientam na preparação de seus alunos. A Congregação Salesiana reconhece expressamente que a presença nas instituições acadêmicas de educação superior é parte, por justo título, da missão salesiana. Razões dessa opção são, entre outras, a necessidade de contribuir para a “[...] formação qualificada dos jovens para o acesso ao mercado de trabalho” (IUS, 2003b, nº 11 e 14) e para a inovação, o progresso da cultura, da ciência e da técnica.

4. O humanismo pedagógico de Dom Bosco na universidade

As instituições universitárias não estavam previstas no programa das obras da Congregação Salesiana. Pode-se dizer que as primeiras estruturas universitárias surgiram atendendo às suas necessidades corporativas. Exemplo foi a criação do Pontifício Ateneo Salesiano (PAS), nos anos de 1930, atualmente Università Pontificia Salesiana (UPS). Os objetivos iniciais eram os de difundir o patrimônio pedagógico e pastoral por meio do aprofundamento científico pelas ciências filosóficas, teológicas e da educação. A difusão das mesmas se devia: à necessidade de proporcionar às classes populares o acesso à universidade, por intermédio da expansão dos níveis acima do ensino médio; às necessidades de formação dos quadros salesianos, nos quais não existiam instituições similares; e ao desejo de influência cristã na cultura geral e profissional.

Com a difusão sempre mais ampla do ensino superior no âmbito salesiano – e hoje representam cerca de 90 instituições em todo o mundo –, crescia a necessidade de trabalhar sobre a iden-

tidade dessas instituições, sobre as políticas que lhes orientavam e sobre as estratégias de consolidação e de organização em rede e de expansão.

Já a partir do final dos anos de 1990, mas, sobretudo na primeira década do novo milênio, tornou-se realidade o processo de instauração dessas instituições. Criou-se o espaço de sistematização por meio da organização das IUS, a partir do centro da Congregação Salesiana, em Roma.

A intenção era a de abrigar, sob a sigla IUS, uma tipologia variada de instituições que atuavam em diversas áreas do conhecimento, com diferente número de alunos e nos distintos níveis de credenciamento, com o objetivo de:

[...] buscar as condições gerais comuns que assegurem, seja em cada uma das instituições como no seu conjunto, uma presença salesiana significativa em nível científico, educativo e pastoral entre os centros que produzem e promovem cultura na sociedade (IUS, 2003a, p. 8).

O que interessa nessa sede era: a necessidade de pautar a missão, os princípios, as estratégias e a organização com base em uma identidade da ação salesiana nas instituições universitárias. “Levando-se em consideração que a identidade é um processo em construção” (ARAÚJO; BITTAR, 2007, p. 10), um referencial construído a partir das origens inspiradas no estilo da pedagogia de Dom Bosco, as IUS elegeram “[...] o processo de planejamento e de definição de políticas como meios, ferramentas, decisivas para sua concretização” (ARAÚJO; BITTAR, 2007, p. 10). Portanto, cresceu a necessidade de um projeto institucional ‘salesianamente’ orientado.

No documento *Identidade das Instituições Universitárias Salesianas*, afirma-se que

[...] também as IUS, como as demais universidades, realizam a pesquisa, organizam o ensino e difundem a cultura, visando o

saber, o saber fazer, o saber ser e o saber comunicar e partilhar. Isso o exprimem num próprio projeto institucional universitário (IUS, 2003a, nº 22).

Esse documento assinala também que

[...] os valores do espírito e da pedagogia salesiana, nascidos do Sistema Preventivo vivido por Dom Bosco no Oratório de Valdocco, enriquecem a natureza, a atividade e o estilo de ser universitários das IUS (IUS, 2003a, nº 17).

Daí algumas implicações decorrentes como: a opção pelos jovens de classes populares; uma relação integral entre cultura, ciência, técnica, educação e evangelização, expressos no projeto institucional; a centralidade da presença salesiana pautada pelo espírito de família; e um estilo acadêmico, marcado por um relacionamento de aceitação e de acolhimento.

Nos quatro pilares do humanismo pedagógico de Dom Bosco, encontra-se inspiração para atuar em estilo salesiano nas universidades:

1. excelência na gestão do conhecimento – “A exigência do fator científico e acadêmico é para as IUS a *conditio sine qua non*, e, ao mesmo tempo, método e estilo que caracterizam sua natureza universitária” (IUS, 2003a, nº 14). Sendo que o objetivo das IUS é alcançar uma significativa presença no mundo científico, educativo e pastoral, deve-se buscar excelência na pesquisa de novos conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos e na aplicação dos novos conhecimentos em benefício da sociedade (IUS, 2003a, nº 8);
2. criar condições para o aprofundamento do sentido da vida e, com base neste sentido, a construção de sólidos projetos de vida – a complexidade e a diversidade social interpelam as universidades a gerarem condições para que os estudantes tenham a opção de aprofundar suas escolhas existenciais e seus projetos de vida. Em muitos casos, tais escolhas já estão afinadas com a proposta cristã católica. Em outros, elas devem

ser mais abertas, respeitando a diversidade de opções religiosas e existenciais. No entanto, para todos os jovens, é possível uma proposta de valores éticos, de ajuda à construção de projetos de vida comprometidos com valores afins com a justiça, com a solidariedade e com os direitos humanos;

3. respondendo à dimensão afetiva – atuar para a melhoria da qualidade da convivência, do exercício da cidadania e da assunção de uma atitude de responsabilidade social. Em uma sociedade muitas vezes marcada pelo individualismo e pela indiferença, preocupada com a construção de muros de segregação e do *status*, o estilo salesiano propõe o incremento do acolhimento, do clima familiar, da responsabilidade na convivência social e da cidadania;
4. a importância da dimensão tecnológica, da profissão e do trabalho no humanismo pedagógico de Dom Bosco sugere a formação profissional de qualidade como parâmetro obrigatório e irrenunciável. Valentini (1958) reconhece o trabalho como elemento essencial e um dos pilares do humanismo pedagógico de Dom Bosco, ao lado dos outros três (razão, religião e afeto). E não se referia somente ao exercício do trabalho enquanto virtude, mas principalmente à preparação para o exercício competente da atividade profissional. Dom Bosco fundou inúmeras escolas profissionais salesianas, as quais, até hoje, compõem o quadro de metodologias educativas utilizadas nas IUS (CALIMAN, 1997). Estas seriam assim as novas fronteiras da formação profissional dentro do âmbito das obras salesianas: uma formação competente, de alto nível e reconhecida pela sociedade.

Considerações finais

As fontes de inspiração do humanismo pedagógico salesiano não se esgotam naturalmente nesses quatro parâmetros mencionados. Não se chegou a se referir, por exemplo, à chamada “política do pai-nosso”, tão característica de Dom Bosco, que se moveu na esfera da relação diplomática com os referenciais

políticos, sociais, religiosos e econômicos (serviços, pessoas, recursos) e cujo único fim era o bem-estar dos jovens pobres e necessitados. Não houve referência aqui, também, à dimensão do humanismo clássico de Dom Bosco – já mencionado no início deste artigo –, que, em seu tempo, manifestava-se na vanguarda da comunicação social. Sem dúvida vale a pena aprofundar tais dimensões da rica tradição pedagógica legada por Dom Bosco e atualizá-la para as novas formas de educação que emergiram por meio das IUS.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Jair Marques de; BITTAR, Mariluce. A implantação da rede internacional das instituições universitárias salesianas (IUS) no contexto da globalização e das políticas públicas neoliberais. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), Porto Alegre, 2007. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/ANPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/189.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2009.
- ARTO, Antonio. *Psicología evolutiva*. Madrid: Editorial CCS, 1994.
- BECCARIA, Cesare. *Dei delitti e delle pene*. Bussolengo: Demetra, 1996.
- BERTONE, Tarcisio. Don Bosco e la promozione dei diritti umani: dall'Italia all'America Latina. In: SEMERARO Cosimo (Ed.). *Don Bosco e Brasilia*. Profezia, realtà sociale e diritto. Padova: CEDAM, 1990. p. 245-258.
- BRAIDO, Pietro. *Prevenire non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS, 2000.
- CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO, 2008.
- _____. Sondaggio sull'America. In: VAN LOOY, Luc; MALIZIA, Guglielmo (Orgs.). *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*. Roma: LAS, 1997. p. 217-236.

CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

DELORS, Jacques, et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

FERREIRA, Antonio da Silva. *Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Salesiana, 2009.

INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS SALESIANAS (IUS). *Identidade das instituições universitárias salesianas*. Roma: Editrice Opere Don Bosco, 2003a. Disponível em: <<http://www.cartadenavegacao.ucdb.br/arquivos/Identidade-Portugues.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2009.

_____. *Políticas para as instituições universitárias salesianas*. Roma: Editrice Opere Don Bosco, 2003b.

MASLOW, Abraham Harold. “Higher” and “lower” needs. *The Journal of Psychology*, v. 25, n. 2, p. 433-436, 1948.

NANNI, Carlo. *Il sistema preventivo di don Bosco*. Prove di rilettura per l’oggi. Milano: Elledici, 2003.

VALENTINI, Eugenio. Spiritualità e umanesimo nella pedagogia di don Bosco. *Salesianum*, v. 53, p. 3-13, 1958.

_____. Umanesimo salesiano di don Bosco. *Palestra del Clero*, v. 20, n. 67, p. 1.239-1.267, 1988.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco: formação e influências

The Don Bosco's Preventive System: startup and influences

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 22/03/2010

Janaína Paulon Cabrino

Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO).
Graduação em Pedagogia pela UNISO. Professora de ensino fundamental e infantil do Colégio Salesiano São José de Sorocaba. Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional São Gabriel de Sorocaba. *E-mail*: janainapaulon@bol.com.br

Resumo

O presente artigo faz uma análise sobre o Sistema Preventivo de educação seguido pelas escolas salesianas, idealizado e posto em prática no século XIX pelo Padre italiano João Bosco, realizando uma aproximação com outras iniciativas preventivas da época de cunho assistencialista, em um momento histórico conturbado pelo clima de agitação provocado pelas grandes revoluções da humanidade, refletidas em todas as esferas da vida.

Palavras-chave

Sistema Preventivo, Dom Bosco, Educação Salesiana.

Abstract

This article is an analysis of the education preventive system followed by the Salesian schools, idealized and implemented in the nineteenth century by the Italian priest Dom Bosco, performing a comparison with other preventive initiatives of the time stamp of welfare in a troubled history moment caused by unrest climate by the humanity great revolutions reflected in all life spheres.

Keywords

Preventive System, Dom Bosco, Salesian Education.

Introdução

João Melchior Bosco, ou Dom Bosco, nasceu em 16 de agosto de 1815, em Castelnuovo d'Asti, hoje Castelnuovo Don Bosco, um povoado perto de Turim, no Piemonte, região norte da Itália. Sua vida e obra compreendem o período de 1815 a 1888, uma época em que as transformações históricas eram sentidas amplamente em todos os níveis da estrutura social.

De uma personalidade marcante no âmbito religioso, moral e educacional do século XIX, ele ganhou destaque na história pela forma peculiar como realizou uma obra religiosa e educativa para uma juventude pobre e sem muitas aspirações de vida digna, ultrapassando as fronteiras de seu tempo, estando seu ideal ainda hoje, no século XXI, vivo e presente em muitos de seus colégios e em obras espalhados pelo mundo.

Fundador da Congregação Salesiana, deixou aos seus seguidores seu método educativo na formação da juventude: trata-se do Sistema Preventivo, baseado em ações e em orientações que se pautam no amor e na alegria, evitando que o jovem venha a cometer faltas.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco não surgiu por inspiração própria, mas sim estava relacionado aos acontecimentos da época.

No século XIX, o mundo estava passando por profundas mudanças em todas as esferas: no plano das ideologias, o liberalismo triunfante começava a modificar as normas e as instituições do Antigo Regime; no plano econômico, a industrialização introduzia o capitalismo na Itália; no campo educacional, havia um extraordinário esforço em prol da educação das classes populares; no plano religioso, os ideais de fazer da Itália uma única nação, substituindo os tantos reinos e pequenos Estados, criava um conflito com a Santa Sé, pois desapareciam forçosamente os Estados Pontifícios, governados pelo Papa, fazendo surgir uma hostilidade contra a Igreja e, em especial, contra as ordens e as congregações religiosas. Surgem as sociedades secretas (conhecidas como: carbonários, franco-maçons, jacobinos, iluminados), difundindo ideias sedutoras de liberdade, de igualdade e de reformas, que teve como consequência o enfraquecimento da ação institucional da Igreja.

Para reverter esse quadro, a Igreja tomou medidas preventivas, passando a ter uma maior atuação no campo social, político e educacional, de maneira a restaurar a antiga ordem e, assim, retomar parte de seu prestígio. Essas ideias preventivas vinham acompanhadas e motivadas pelo medo e, caracterizadas, por não poucas atitudes repressivas.

É o medo dos novos revolucionários, das seitas, das sociedades secretas do “liberalismo” (liberdade de imprensa, de associação, de culto). E, além disso, a desconfiança de novas iniciativas tidas como subversivas. Estas são consideradas uma ameaça ao princípio de autoridade, porquanto precocemente voltadas para a educação da racionalidade e da independência da família e da Igreja: os novos métodos, o ensinamento mútuo, a escola popular, os internatos infantis [...] Insiste-se sobre a vigilância rigorosa, a censura preventiva, as “missões populares” para reconquistar as massas e moralizá-las mediante a religião, a prevenção contra o ócio e contra a libertinagem (BRAIDO, 2004, p. 27).

Diante desse paradigma da época, a educação, como forma de instrução, era vista também como uma medida preventiva. Os filantropos do século XIX a tratavam como prevenção. Assim, pode-se observar na obra do barão francês José Marie Dégerando (1842 *apud* BRAIDO, 2004, p. 35) que:

Quanto mais estudamos as causas da indigência, tanto mais concluimos que a falha na educação é uma das causas que produz maior número de indigentes, como também de culpados. Um dos maiores serviços que podemos prestar aos pobres é, pois, o de preservar ao menos os seus filhos de tão funesta influência: uma boa educação tornará a esses filhos capazes de um dia sustentar seus velhos pais e consolá-los.

Como uma forma de reconquista da ação católica na sociedade, religiosos e até os mais conservadores utilizavam-se de discursos que entendiam ser somente a educação cristã a garantia de ordem e de prosperidade. Dom Bosco (1877 *apud* LEMOYNE, 1952, p. 54) utilizava-se da expressão “formar bons cristãos e honestos cidadãos” ao mencionar o objetivo do seu Sistema Preventivo de educação, como trabalho guiado pela clareza de ideias e da verdade, não imposta pela força ou pelo autoritarismo. Com esse discurso, Dom Bosco promovia a restauração tão necessária naquele momento histórico, evangelizando seus meninos nos preceitos do catolicismo e formando-os para uma vida mais digna.

Como um recurso e uma medida estratégica para expandir e propagar a religião católica entre a população, e diminuir a ação de outros movimentos anticristãos, a imprensa foi um instrumento bastante acionado como ferramenta de preventividade em relação à expansão de outros segmentos religiosos.

Como exemplo de tal procedimento, destaca-se o Boletim Salesiano, periódico católico mensal criado por Dom Bosco, em 1877, que tinha por objetivo divulgar informações sobre as atividades dos clérigos, das ideias salesianas e católicas acerca da educação

da juventude, do papel da Igreja, além de combater os impressos protestantes que vinham ganhando força naquele momento:

O periódico, porém, a todo o momento alerta seus leitores sobre os danos causados pela má imprensa. Os artigos propagados no Boletim contra a má imprensa tinham por objetivo levar ao conhecimento do leitor os perigos causados pelas leituras indevidas transmitidas nos jornais “acatólicos”, que se aproveitavam de erros, como a prevaricação, cometidos por padres, para deturpar, a imagem da Igreja entre os que liam seus impressos.

Contudo, o Boletim, a serviço da Igreja tentava transmitir um discurso favorável preocupando-se em lançar artigos conscientizando os adultos dos perigos das más leituras principalmente, as leituras para o público infantil e juvenil. O periódico alertava os adultos para o máximo de controle e cuidado com as leituras direcionadas às crianças (BONIFÁCIO, 2007, p. 4).

Em meio a esse clima de restauração, ideias preventivas e repressivas permeavam o contexto da época, relacionadas a comportamentos e condutas, sendo sentidas no campo político, social, penal, religioso e educativo. A ideia de educação como prevenção estava sendo bastante difundida e utilizada por muitos.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco foi constituído, nesse momento, não de maneira isolada. Podem-se encontrar menções sobre a preventividade na educação no século XIX também em: Dupanloup, Lacordaire, Poulet, Champagnat, Aporti, Rosmini e muitos outros, com experiências, objetivos e traços semelhantes.

Sei bem que nem tudo é novo nesse sistema e que este ou aquele pormenor pode ser encontrado de cá e de lá. Muito menos é novo o princípio da caridade – com todas as suas boas qualidades – no trato com o próximo ou com as crianças [...] Mas Dom Bosco nunca pensou em criar tudo *ex novo*, muito menos no campo da educação. Nunca arquitetou uma bizarra construção pedagógica, como algumas que, infelizmente, encontramos ao longo da história dessa ciência. Dessa forma, a bondade e a

grandeza da invenção não consiste na novidade dos pormenores, mas na descoberta da síntese que a todos reúne, concretiza e vivifica (CAVIGLIA, 1987, p. 30. grifo do autor).

Portanto, Dom Bosco não foi o único a pensar e utilizar a preventividade na educação. Seu Sistema Preventivo se originou em um contexto em que havia aproximação das orientações seguidas, codificadas e propostas também por outros que compartilhavam com ele as ansiedades em relação à juventude em tempos novos e difíceis e que empreendiam iniciativas em favor dessa juventude.

1. O Sistema Preventivo em outras iniciativas educativas

Assim como Dom Bosco, outros educadores pensaram em uma educação de cunho preventivo de maneira a atender às necessidades daquela época, marcada por conturbados acontecimentos.

Entre essas iniciativas, destacam-se àquelas que fizeram uma aproximação e também contribuições para a obra idealizada pelo Padre italiano.

- **Ludovico Pavoni** (1784-1849) criou a Congregação Oratório São Luis (1812), antecipando em várias décadas as iniciativas de Dom Bosco. Depois, em 1821, fundou um internato para jovens aprendizes órfãos ou abandonados, o qual deveria ser uma escola de bons costumes a fim de tornar essa juventude útil à Igreja e à sociedade.

Educar na religião e nas artes aqueles pobres órfãos ou filhos abandonados que, crescendo na miséria e na libertinagem, se tornam o opróbrio do cristianismo e a escória da sociedade. A finalidade do instituto é, portanto, “influenciar” ao máximo que pudermos na reforma deste corrupto e depravado século, restituindo à Igreja ótimos cristãos, e ao Estado, bons artistas, súditos virtuosos e fiéis (BRAIDO, 2004, p. 93).

Pavoni já trazia a fórmula “bom cristão e honesto cidadão”, sendo muito atual no contexto social e político do império dos Habsburgos, no qual trabalhou. “Seja glória para vós o sacrificar talentos e fadigas, para restituir à Igreja, à Pátria, ao Estado filhos dóceis, súditos fiéis e cidadãos úteis” (BRAIDO, 2004, p. 93).

Para que essa educação ocorresse com êxito, foram adotados os meios próprios da pedagogia preventiva: religião e razão, amor e doçura, vigilância e assistência, dentro de uma estrutura de tipo familiar.

Nas constituições de Pavoni, é possível encontrar na súmula 260 referências ao ato de vigiar, com a conotação de prevenir.

Tratarão os seus alunos com muita educação e doçura, procurarão instilar neles a docilidade, respeito e confiança nos Superiores, não os deixarão nunca sozinhos nas salas e nas oficinas; mas se por acaso se ausentarem por qualquer motivo ou necessidade, deve haver sempre alguém que vigie em sua ausência; não devem permitir grupinhos e conversas secretas, principalmente entre externos e internos; ai daqueles mestres que descuidassem disso! (PAVONI, 1847 *apud* BRAIDO, 2004, p. 94).

A razão e o amor inspiram também o método de correção.

Antes de recorrer ao sistema da severidade, com o qual os jovens são induzidos a fazer as coisas mais por temor e hipocrisia do que por amor, é melhor usar o método da emulação e da honra, com o qual, se não houver abuso, se consegue tudo do coração sensível da juventude (PAVONI, 1847 *apud* BRAIDO, 2004, p. 95).

• **Marcelino Champagnat** (1789-1840) e os irmãos Maristas desenvolveram uma educação voltada para as crianças indigentes, baseada no catecismo, na oração, na leitura e na escrita. Os educadores deviam ser como pais e não patrões. O espírito de família devia permear todo o trabalho (respeito, amor, confiança recíproca e não de temor).

Segundo Braido (2004, p. 97), “[...] é uma visão sistemática que não tem nada a invejar da experiência vivida e refletida por Dom Bosco educador.”

• **Ferrante Aporti** (1791-1858) adotou o Sistema Preventivo na educação, tendo o amor como fundamento da educação.

Angiolo Gambaro (*apud* BRAIDO, 1999, p. 101) comenta que:

Em poucas palavras, Aporti destaca a grande superioridade do método preventivo sobre o repressivo, admitida por todos os educadores e pedagogistas que, solícitos em pôr o amor como fundamento da educação, preocupam-se em criar ao redor do garoto um ambiente de serenidade, de bondade, de persuasão, que o oriente naturalmente ao bem, evitando tudo o que afaste ou ofenda as almas, ou as torne rebeldes ou as avilte. O desenvolvimento prático do método preventivo revelou uma eficácia maravilhosa na prática educativa de São João Bosco.

Os elementos constitutivos da sua pedagogia eram: a assistência, a afeição, a caridade, a *amorevolezza*, o bom senso, a alegria, o canto, a recreação, o movimento. Aporti introduziu na Itália os asilos infantis como instituição preventiva que tendia a corrigir as imperfeições daqueles que cresciam em famílias incapazes de educar corretamente ou incapazes de fazê-lo.

A educação nos abrigos aportianos, abertos a crianças de dois anos e meio aos seis anos de idade, dava-se através de várias atividades organizadas, como o jogo e a oração, o canto e o desenho, e o método seguido inspira-se no método intuitivo de Pestalozzi [...] Valorizava-se também o interesse espontâneo das crianças pelas “histórias” e pelos “contos”, detendo-se nos episódios de história sagrada que servem, “outrossim de iniciação ao conhecimento das doutrinas religiosas”. Enfim, com o canto e a conversação procurava-se “prevenir qualquer defeito de língua” [...].

Já o próprio Aporti tinha chamado os seus abrigos de “escola infantil para pobres” e tinha destacado que, nas cidades, as crianças pobres eram 12% da população, as viúvas não tinham meios para educar os filhos e, freqüentemente, tais crianças eram obrigadas a mendigar (CAMBI, 1999, p. 462).

- **Os irmãos Cavanis** (1797-1866), fundadores da Congregação de Clérigos Seculares de Caridade, ofereciam instrução gratuita e elementar e média, formação religiosa, assistência nas atividades de lazer, prevenção contra perigos físicos e morais.

A paterna familiaridade pode se considerar o núcleo do método educativo caracterizado por assídua vigilância, “contínua, amorosa vigilância”, “amorosa disciplina”, em função da realização de uma síntese vital e educativa e de valores religiosos e humanos (BRAIDO, 2004, p. 90).

Braido ainda relata que Dom Bosco utilizou-se das Constituições dos Cavanis ao redigir as da Congregação Salesiana.

Quanto ao constitutivo das regras, consulte, e no que convinha seguiu também, os estatutos da Obra Cavanis de Veneza, as Constituições dos Rosminianos e os estatutos dos Oblatos de Maria Virgem, todas elas corporações ou sociedades religiosas aprovadas pela Santa Sé (DOM BOSCO, 1877 *apud* BRAIDO, 2004, p. 90).

- **Antonio Rosmini Serbati** (1797-1855), com sua pedagogia preventiva positiva, dizia que o objetivo central da educação era formar o coração do homem. Diferenciava-se de Dom Bosco no modo de entender a prevenção. Enquanto este compreendia e praticava o ato de educar como prevenção, Rosmini, pelo contrário, entendia que a prevenção era uma condição prévia ao ato de educar.

Alguns pontos de vista de Rosmini ecoavam no sistema de Dom Bosco, dentre as quais: “[...] a lei psicológica do interesse;

a liberdade do educando, sem confundi-la com a licenciosidade; finalismo cristão, a unidade educativa” (MODESTI, 1989, p. 35).

- **Félix Dupanloup** (1802-1878), com sua pedagogia do internato, acreditava que, na educação intencionada, o respeito pela criança e a autoridade (que provém de Deus) eram fatores determinantes. Ele formulou uma doutrina pedagógico-católica do internato.

Para ele, o Ministério da Educação deveria ser uma paternidade, quase um sacerdócio, pois sua responsabilidade era de cuidar dos meninos – uma idade perigosa.

A disciplina-educação era expressa por ele em uma tríplice função: repressiva, preventiva, diretiva.

O cuidado de não deixar nada que seja culpável sem correção é dever da *disciplina repressiva*. O desvelo de manter afastadas as ocasiões perigosas é obra da *disciplina preventiva*. A preocupação em mostrar sempre e em todo lugar o caminho a seguir é função da *disciplina diretiva*. Não é preciso muito para se concluir que é muito melhor, sem comparações, prevenir que reprimir, mas a exatidão em *manter* o bem, e a vigilância em *impedir* o mal tornam menos urgente à necessidade de *reprimir*. Por isso, a maior importância da disciplina *diretiva*, que mantém o bem; a secundária importância da disciplina *preventiva*, que impede o mal; e a inferior importância, mesmo se necessária, da disciplina *repressiva* que o pune (BRAIDO, 2004, p. 79. grifo do autor).

Modesti (1989, p. 35) retrata a aproximação da obra de Dupanloup com o sistema educativo de Dom Bosco:

A obra de Dupanloup “De L’Éducation” sem dúvida alguma era conhecida de Dom Bosco. Tanto que num dos seus sermões na França, lembra um dos pensamentos do bispo acerca da educação da juventude. Ademais, fazendo um confronto sobre as qualida-

des dos sistemas, vemos que o sistema preventivo e diretivo de Dupanloup, foi resumido no sistema preventivo de Dom Bosco.

- **Henri Lacordaire** (1802-1861) fundou a Terceira Ordem Dominicana para a educação, mostrando um profundo amor pela juventude. Tinha por máxima que “nada podia fazer na educação senão o amor”. Ele viu o cultivo do caráter como algo primordial na educação.

O núcleo de pensamento que dá suporte a esse processo é proposto com muita firmeza: formar caracteres humanos e cristãos, plasmados na obediência, preparados para entrar no mundo com idéias pessoais bem precisas; a virtude e a inteligência deviam ter como fundamento “o caráter”, “esto vir”. Este é instituído de duas séries de valores: as virtudes naturais na base, no vértice a religião, de primária importância, qual “ciência de Deus, da alma e dos seus destinos, a maior luz dos homens, a força decisiva contra as paixões dos sentidos e do espírito” (BRAIDO, 2004, p. 80)

Lacordaire, assim como Dom Bosco, falava da paternidade educativa, quando colocava a ternura dos educadores como sendo paterna, ou seja, que vinha depois dos pais, mas que se assemelhava a um amor de pai.

A referência leva inevitavelmente a um exame de consciência sobre a identidade do “professor” [...] Os professores vivem ao lado dos alunos para iniciá-los nesse reino com toda a sua dedicação. “Continuadores de Deus e da família, precursores do mundo”, eles devem “reunir qualidade que concernem aos dois extremos a ciência de Deus, a ternura da família e a justiça do mundo” (BRAIDO, 2004, p. 81).

Para Lacordaire, a religião, o afeto e a justiça eram colunas do “edifício educativo”.

“O afeto sem justiça é fraqueza, e sem a justiça também a religião cobriria com um veio, tanto mais perigoso, quanto mais solene, a

corrupção do coração. Premiando o bem e castigando o mal, ela é a salvaguarda da sociedade humana” (BRAIDO, 2004, p. 82).

Dom Bosco assemelhava-se a Lacordaire não apenas por ter a religião como base de toda a vida moral e social e, portanto, de qualquer ação educativa, mas também por ter como base o afeto, expresso em Dom Bosco como *amorevolezza*, método da caridade.

- **Pierre-Antonie Poulet** (1810-1846) trouxe traços de um Sistema Preventivo por meio de uma assídua assistência e presença constante entre os alunos com a finalidade de proteger a inocência dos mesmos: “[...] Iluminada, prudente, tolerante, caridosa, ela não só protege e previne, mas solicita e promove, mediante os três meios: exercer *vigilância*, inculcar *princípios*, oferecer *ocupações*” (BRAIDO, 2004, p. 73. grifo do autor).

A educação se desenvolvia em clima familiar, promovida pela colaboração e integração. Ele dizia que se o colégio não fosse uma família, não seria nada. Tinha o amor como princípio pedagógico: “[...] Não se reforma o homem senão através do coração e não se chega ao coração senão através do amor” (BRAIDO, 2004, p. 75).

Para os atos que chamou de “indulgentes” de seus alunos, Poulet disse que o educador deveria educar com uma autoridade que era o prolongamento da autoridade paterna e materna. Para ele, esse conjunto de princípios e orientações não constituía uma grande teoria, mas exigia prudência e moderação:

É necessário simplesmente vigiar constante e lealmente, instruir solidamente, lembrar freqüentemente, encorajar com bondade, recompensar com alegria, punir oportunamente e com moderação e sobretudo suportar com incansável constância e amar com inabalável ternura. Tudo isso pode exigir alguma virtude, mas pouquíssima arte; experiência, mas não profundas pesquisas; o golpe de vista da observação prática, não o gênio das especula-

ções elevadas; tudo isso pode e deve ser feito com simplicidade. (POULLET, 1835 *apud* BRAIDO, 2004, p. 75).

• **Antonie Monfat** (1820-1898) era educador e pedagogista. Suas obras influenciaram Dom Bosco, e entre elas encontram-se similaridades. Monfat falava de uma educação inspirada em uma visão cristã de vida. Referia-se à ação educativa preventiva e construtiva como o encontro de duas condições: nas disposições naturais da criança, que, superada a precariedade e os escolhos da idade, continuaria no caminho correto; e a autoridade do educador, que se apresentava como um verdadeiro pai e que, com paciência, apelava para a razão e para o coração.

O fundador da congregação (Dom Bosco) sonhou a comunidade educativa como um “lar paterno”, “uma família”, nunca “uma coletividade” ou um “colégio” nem um convento e muito menos uma “caserna”. Nas suas casas trabalha-se, estuda-se, ama-se, sempre alegres, vive-se no clima de sinceridade “dos corações abertos”, todos formam um só coração (NEGRÃO, 1999, p. 220).

Monfat ainda cita a importância da “doçura” no sentido de afeto que o educador deveria ter no trato com os alunos, bem como dar bons exemplos e ganhar a confiança de seus meninos. Aos educadores, recomendava o amor, a paciência e o respeito para com seus alunos: é o que ele chamava de amor preventivo.

Do prefeito¹ é ainda mais verdade dizer que deve amar por primeiro e prevenir a cada momento. Ele tem a missão não tanto de corrigir a ignorância, quanto a impedir que o vício nasça e se difunda [...] Quanta solicitude não se exige para prevenir tantos perigos! Quanta vigilância e delicadeza são necessárias para fazer aceitar o afastamento das ocasiões perigosas! [...] É necessário, em suma, prevenir, sem cessar, no estudo, no recreio, no passeio, de dia e de noite. O grande segredo é levar o aluno a obedecer livremente! Todo êxito da educação está nessa obediência livre que distingue os filhos (livres) dos escravos (BRAIDO, 2004, p. 86).

Monfat também falava da repressão como sendo um ato de emergência, quando os atos preventivos eram insuficientes. Ainda indicava caminhos pelos quais os educadores deviam seguir para obter autoridade perante aos jovens: fazer-se temer, fazer-se respeitar e estimar, fazer-se amar, tendo este o maior peso. Em escritos salesianos e do próprio Dom Bosco, não é incomum encontrar a frase: “[...] faça-se amar, não faça-se temer” (BRAIDO, 2004, p. 307), apontando ao educador que ele devia estar no meio dos jovens, mostrando afeto e bondade, mas sem deixar de exercer sua autoridade.

No Sistema Preventivo de Dom Bosco, encontram-se traços da obra de Monfat, como: a doçura que ele retratava de “clima afetivo”, suas casas, as quais ele chamava de famílias, e os educadores, como verdadeiros pais dessa juventude.

- **Teresa Eustochio Verzeri** (1801-1852) fundou a Congregação das Filhas do Sagrado Coração de Jesus, em 1831, na qual havia uma educação destinada à instrução e a meninas de todas as classes sociais. Em Verzeri, era sensível a influência de Santo Inácio de Loyola e de São Francisco de Sales. De sua experiência, foram postas em evidência uma orientação preventiva.

Cultivem e preservem muito e com muito cuidado a mente e o coração de suas jovens, enquanto são ainda de pouca idade, para impedir, enquanto for possível, que o mal entre nelas, visto que é melhor preservá-las com admoestação do que livrá-las depois da correção. *Afastem as meninas* de tudo aquilo que possa corromper-lhes, por pouco que seja, a mente, o coração e seus bons costumes. Cuidem disso com prontidão e eficácia, usando, porém, uma sábia prudência, porque a coisa é delicada, sobretudo quando se trata de jovens para as quais o conhecimento do mal poderia induzi-las facilmente a desejá-lo e praticá-lo. A circunspeção e a reserva sejam extremas neste assunto. E não devem nunca ter medo que sejam demasiadas (VERZERI, 1831 *apud* BRAIDO, 2004, p. 99. grifo do autor).

O amor, o trabalho, a assistência, a recreação eram também descritos nessa experiência como elementos para garantir uma educação preventiva.

Concomitantemente às ideias preventivas da época, também estavam as repressivas, pautadas em agressões e em castigos. Na educação, não foi diferente, sendo praticada em suas mais variadas versões na história, tanto das famílias quanto das instituições.

Sobre essas ideias preventivas e repressivas:

Ambos se fundam sobre razões plausíveis e podem se orgulhar de metodologias produtivas e êxitos positivos. Um se preocupa mais com o menino e com os 'limites' de sua idade, portanto, com uma 'assistência' assídua e amorosa do educador, que 'paternal' ou 'maternalmente' está presente, aconselha, guia, ampara. Daí nascem regimes educativos de orientação 'familiar'. O outro se preocupa mais diretamente com a meta a ser atingida, e por isso, olha o jovem como um futuro adulto e como tal deve ser tratado desde os primeiros anos. Nascem então regimes educativos mais austeros e exigentes, escolas rigidamente disciplinadas por leis, relações e medidas fortemente responsabilizantes, colégios de estilo militar ou semelhantes (BRAIDO, 2004, p. 13).

Dessa forma, Dom Bosco optou pela educação preventiva em detrimento da repressiva, por acreditar que esta não educava e nem moralizava. Ele distinguia os dois sistemas:

São dois os systemas até hoje usados na educação da mocidade; o Preventivo e o Repressivo. Consiste o Systema Repressivo em fazer com que os súbditos conheçam a lei, e depois vigiar para conhecer os transgressores e infligir-lhes, quando necessário, o merecido castigo [...] Diferente, e diria mesmo opposto, é o Systema preventivo. Consiste em tornar conhecidas as prescrições e os regulamentos do Instituto, e depois vigiar de modo que os alumnos estejam sempre sob o olhar vigilante do Director ou dos Assistentes, que como paes carinhosos lhes falem, sirvam-lhes de guia em todos os casos, dêem conselhos e amorosamente corrijam; o que equivale a dizer: collocar os alumnos na

impossibilidade de cometerem faltas. Esse systema apóia-se todo na razão, na religião e no carinho; exclue todo castigo violento e procura manter afastados os mesmos castigos leves. [...] A prática deste systema baseia-se toda nas palavras de S. Paulo: “Caritas patiens est ... omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet’ (I Cor. XIII, 4-7) [...] O Systema Repressivo pode impedir uma desordem, mas difficilmente conseguirá melhorar os faltosos [...] O Systema Preventivo, pelo contrário, torna amigo o alumno, o qual vê no Assistente um bemfeitor que o adverte, que quer faze-lo bom, livra-lo dos desgostos, dos castigos, da deshonra (DOM BOSCO, 1877 *apud* NEGRÃO, 1999, p. 219).

Diferentemente do sistema repressivo, pautado em castigos e na correção do erro, o Sistema Preventivo de Dom Bosco procurava desenvolver o que havia de positivo no interior de cada pessoa, atuando na prevenção, no aviso, no cuidado para que não se errasse. O que ambos possuíam em comum era a educação correcional, ou seja, objetivavam que o jovem seguisse pelo caminho mais correto.

O sistema ou método educativo de Dom Bosco, chamado de Sistema Preventivo, é também conhecido como pedagogia do carinho, razão e coração porque tem como centro o jovem que está em formação e que precisa de alguém que os aconselhe para a vida. Ao educador, recomenda-se estar presente sempre no meio desses jovens, seja nos jogos, nas brincadeiras, nas repreensões e em todos os momentos, de maneira que, por meio do amor e do respeito, estabeleça-se uma relação de afeto e de confiança. Também é valorizado o clima de reciprocidade, da aceitação do outro como legítimo na relação social. Educador e educandos devem colocar-se um no lugar do outro para assim poderem entender as necessidades e os anseios de cada um – é a base para se estabelecer um clima de verdadeira amizade e respeito. Nesse

movimento, a aprendizagem ocorre mutuamente, e vivencia-se um clima de cooperação, marcado pelo diálogo e pela reflexão:

[...] O conceito de ação educativa como um relacionamento interpessoal, implica a existência de dois agentes que cooperam no ato da educação, cooperação essa que deve ser livre. Assim temos a ação do educando e do educador (MODESTI, 1989, p. 65).

Tal modelo está fundamentado nas relações de reciprocidade e propõe uma relação humana, serena e acolhedora. O encontro do educador com os educandos se faz em um autêntico ambiente familiar, de maneira “[...] que todos com quem falas se tornem amigos” (LEMOYNE, 1952, p. 64).

O clima afetivo permeava as ações da obra de Dom Bosco. Ele recomendava: “[...] não basta amar, é necessário que a criança, o jovem se sintam amados” (AUFFRAY, 1946, p. 298). O afeto do educador como outrora citado e, nessa perspectiva, semelhante ao de um pai, irmão e amigo é capaz de suscitar correspondência de amizade. Ainda nas palavras de Dom Bosco, encontra-se a máxima: “[...] a familiaridade gera afeto, e o afeto, confiança” (BRAIDO, 2004, p. 283), sendo que esta confiança, quando estabelecida em uma verdadeira relação de reciprocidade, permite que o jovem permaneça e tenha disposição em aceitar as mudanças, pois se sente aceito e acolhido.

Martin Buber (2001), filósofo do diálogo, faz uma reflexão sobre a relação humana selada na reciprocidade. De acordo com autor, a presença, a imediatez, a responsabilidade e o ato recíproco constituem os aspectos essenciais de qualquer relação “eu-tu”. O diálogo autêntico funda-se em uma relação de reciprocidade, que pressupõe semelhanças e diferenças e, assim, colaboram para o enriquecimento da relação. Para se obter um verdadeiro diálogo, é inevitável uma relação de amizade e também por uma vontade de compreender a si mesmo. Nessa troca, ambos estão sendo educados.

Relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. O “mau” se torna revelador no momento em que a palavra-princípio sagrada o atinge. Quanto aprendemos com as crianças e com os animais! Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela (BUBER, 2001, p. 18).

O diálogo em Buber é caracterizado pelo encontro, pela relação “eu-tu”, na reciprocidade e na confirmação mútua. O diálogo permeia essa relação de forma a estabelecer uma compreensão entre as pessoas que convivem e se relacionam. A reciprocidade não se firma nas determinações externas, na imposição ou na obrigatoriedade, mas sim nos elementos de identidade, na afinidade entre aqueles que se sentem próximos e iguais em humanidade e condição.

O Sistema Preventivo proposto por Dom Bosco pautava-se em relações de reciprocidade, as quais, com base em uma relação cordial entre educadores e educandos, passavam a excluir qualquer tipo de castigo corporal – um meio de educação comum tanto nas famílias como nas escolas daquele tempo. O diálogo era trazido como meio importante de se chegar ao coração do jovem, levando-o a reflexão de seus atos.

Foi pensando em chegar ao coração do jovem que Dom Bosco realizou e estabeleceu a marca de suas obras: o Sistema Preventivo. Apesar de a prática da preventividade banir os castigos, estes eram utilizados, quando necessários, com os jovens chamados “difíceis”. Apesar de não serem apreciados por Dom Bosco, quando aplicados por algum assistente, eram justificados pelo discurso do zelo e do cuidado para aquele menino, como uma forma de conduzi-lo ao caminho do bem. Sobre isso Modesti (1989, p. 39) revela: “[...] Os castigos são por Dom Bosco aceitos principalmente quando forem de natureza moral e que não ofendam a dignidade humana do educando. Exclui qualquer tipo de castigo corporal.”

Ainda a respeito dos castigos, encontram-se outras considerações:

[...] os castigos aplicados em suas casas tinham estas características: só se aplicavam em último caso, depois de se ter esperado o mais possível; não eram humilhantes nem irritantes; traziam um cunho marcado de razoabilidade, tinha parte neles o coração (AUFFRAY, 1946, p. 291).

E ainda complementa:

Dom Bosco tinha grande preocupação em não humilhar o jovem, mesmo diante de uma falta grande. Para ele, bastava uma palavra ao pé do ouvido, um olhar de reprovação para que o jovem percebesse o seu erro. Dizia: “uma palavra de elogio a quem merece, uma de reprovação quem procedeu mal, são muitas vezes verdadeiro prêmio e verdadeiro castigo.” (AUFFRAY, 1946, p. 191).

Caso viesse a cometer faltas novamente, o jovem era proibido de frequentar a obra de Dom Bosco. Para que isso não acontecesse, os meninos eram constantemente lembrados pelos assistentes das normas e das regras, por meio da leitura do regulamento das casas em vários momentos.

Apesar dessa presença, que também era de um vigia, o educador deveria, segundo Dom Bosco, interagir com o educando, fazer-se um amigo, um conselheiro, um guia espiritual, que orientasse o jovem em suas dificuldades e que o disciplinasse. A qualidade dessa presença entre os jovens era que diferia e dava um caráter todo próprio a obra do Padre italiano.

Em contrapartida, o Sistema Preventivo apresentava também uma flexibilidade, estimulando os jogos, as brincadeiras, as excursões etc., sendo saudáveis ao desenvolvimento e importantes meios de se fazer próximos dos jovens. Práticas, como os esportes, os passeios, as excursões, configuram em recursos para efetivar a preventividade, que, em Dom Bosco, era expressa:

[...] ‘a arte de educar positivamente, propondo o bem com experiências adequadas e envolventes, capazes de atrair por sua nobreza e beleza; a arte de fazer crescer os jovens em seu interior, apoiando-se sobre a liberdade pessoal, enfrentando os condicionamentos e os formalismos exteriores; a arte de conquistar o coração dos jovens para incentivá-los com alegria e com satisfação para o bem, corrigindo os desvios e preparando-os para o futuro através de uma sólida formação do caráter’. É necessário unir razão e religião. Juntas, elas convergem para fazer crescer a personalidade do jovem, assegurando luzes para a inteligência e orientando a vontade – ‘iluminar a mente para tornar bom o coração’ (BOMBO, 1998, p. 27).

O termo prevenção remete, portanto, a ideia de reserva, supressão, zelo, cuidado, acompanhamento, e pode até dar a impressão de um “policiamento”, com a intenção de que o jovem é incapaz de cometer deslizos. É uma forma de acompanhá-lo de perto e de atuar diretamente em sua moral e em sua conduta, para que ele venha a ser formado conforme os ditames subjetivos da prática dessa preventividade, que, no caso, é a formação moral e ética de acordo com as orientações religiosas sobretudo, mas também – e porque não dizer – até políticas, uma vez que Dom Bosco não se manteve alheio ao acontecimentos econômicos e políticos de seu tempo.

No seu sistema de ensino, o jovem estava no centro das ações. Tudo era pensado e realizado em prol da juventude. Ao colocar o jovem na centralidade das ações, Dom Bosco o chamava a ser atuante desse e nesse processo. É o que, atualmente, as escolas salesianas discorrem de protagonismo juvenil, que se configura no chamado de participação do jovem na ação educativa, de maneira a torná-lo consciente de suas próprias necessidades, para que ele caminhe em busca de supri-las. Nisso, pode-se perceber que, ao se colocar em prática, o Sistema Preventivo fundamenta-se em uma visão positiva de pessoa humana. Segundo essa visão de

humanismo otimista, cada indivíduo é dotado de racionalidade, de recursos naturais e tem um potencial inesgotável de desenvolvimento. Rousseau compartilhava da mesma ideia proposta por Dom Bosco, por tratar o jovem como sendo um indivíduo bom, mesmo quando as circunstâncias mostravam o contrário. Para Rousseau, o homem era, em sua essência, bom, mas era corroído pelos meios que o deixavam levar. Dom Bosco também compartilhava desse pressuposto, ao realizar uma obra que acreditava na transformação do jovem, mesmo daqueles mais difíceis, atuando sobre este de uma maneira amorosa, paterna e amiga, orientando suas ações e convertendo-o ao caminho do bem.

Larroyo (1974, p. 513) cita que:

[...] Rousseau estava convicto de que o homem está provido pelo Criador de certa capacidade de perfeição. Por isso, o cultivo desta disposição natural é um dever e uma necessidade [...] E isto só pode conseguir mediante a educação.

Lemoine (1952, p. 94) ainda referencia que:

[...] O educador se deve persuadir que todos ou quase todos estes queridos alunos, tem uma inteligência natural que os leva a reconhecer o bem que lhes fazemos pessoalmente e ao mesmo tempo, todos eles têm um coração sensível, que facilmente dá lugar a gratidão.

Por meio de uma orientação e de um guia espiritual, o jovem poderia tornar-se aberto ao bom caminho. Para isso, Dom Bosco insistia na presença amiga e constante do educador, para fazer com que o jovem conhecesse as normas e as regras de sua congregação, e, assim, sentisse-se incapaz de cometer faltas.

Rousseau (1762 *apud* LARROYO, 1974, p. 517) diz que: “[...] Conhecer o bem não é amá-lo. O homem não tem um conhecimento inato daquele, porém, tão logo a razão o faça conhecer, sua consciência o leva a desejá-lo, e é este sentimento que é inato.”

Essa consciência só poderia ser adquirida, segundo o filósofo, na convivência com seus semelhantes. É nessa relação, é nessa troca, que o homem vai adquirindo consciência de si e de seus atos. O papel da razão é muito importante, mas uma razão que seja estimulada e refletida.

Dom Bosco orientava convictamente para que essa presença entre educador e educandos fosse pautada pelo clima familiar, pelo respeito, pela confiança e pela amizade. O educador deveria ser um verdadeiro exemplo para os jovens. Dessa forma, fazendo o uso da razão, o jovem teria liberdade para suprir suas necessidades e buscar sua felicidade pelo caminho da virtude.

Afirma Rousseau (1762 *apud* LARROYO, 1974, p. 518) que:

[...] essência e ideal da educação de acordo com a Natureza no desenvolvimento harmonioso do amor a si mesmo e do amor ao próximo; a vida numa liberdade e por uma liberdade iluminada pela razão, que, ao mesmo tempo, proporcione ao homem uma verdadeira felicidade.

Rousseau considera que, para isso, fazia-se necessário um conhecimento profundo da natureza psíquica do educando: ir ao seu encontro, descobrir seus anseios, conhecer o educando em suas necessidades. Aos instrutores, ele pedia: “[...] começai por estudar melhor vossos alunos, já que, por certo, não o conheceis” (LARROYO, 1974, p. 519). Assim também recomendava Dom Bosco. Em cada jovem, existe um ponto acessível ao bem, e o educador é responsável por descobri-lo. Para isso, a presença do educador também nos momentos de espontaneidade e de descontração do jovem é, insistentemente, recomendado nos escritos sobre a prática educativa salesiana.

O método preventivo é um modo de educar que previne a corrupção moral do aluno e a necessidade de punições. Exige do educador que esteja constantemente com o aluno, uma total dedicação à tarefa educativa, em uma vida juvenil, rica, dinâmica, completa. O “algo mais” que ele deseja do sistema preventivo,

é justamente aquilo que Dom Bosco entende com o seu “preventivo”: tornar os jovens ‘honestos cidadãos e bons cristãos’, maduros e responsáveis (HENZ, 1964 *apud* Braido, 2004, p. 15).

Sobre o Sistema Preventivo, não existe nenhuma cartilha a ser seguida ou um manual didático. O que se encontra são alguns apontamentos sobre a prática cotidiana em textos, nas Constituições Salesianas, nos regulamentos para casas e na *ratio* – documento normativo da Congregação Salesiana. Como homem de ação, sua obra está toda pautada na dinâmica com a qual conduz a vida e o trabalho. Trata-se, portanto, de um sistema vivenciado, praticado e real.

Didaticamente, o Sistema Preventivo se apresenta fundamentado em três dimensões, que são correlacionadas e que formam o tripé: *amorevolezza*, razão e religião, sendo que a primeira é a marca de todo seu trabalho com os jovens.

2. A *amorevolezza*: caridade, amizade, ternura e amabilidade

A *amorevolezza* é uma expressão italiana que pode ser traduzida como carinho, amabilidade, amor, cordialidade, bondade.

Ela foi descrita por Dom Bosco como o princípio primeiro do seu Sistema Preventivo e que deveria permear todas as práticas salesianas. Consiste em um amor assistencial e educativo. A *amorevolezza* é sentida e deve ser praticada, sobretudo, na relação entre educador e educandos, em um clima de reciprocidade. Trata-se de um amor afetivo e efetivo; paternal; amor que estabelece relação de confiança entre o educador e o jovem. Por meio da *amorevolezza*, poder-se-ia alcançar o coração mais indócil, amolecer a alma mais rude. O educador, ao conquistar o coração e a confiança do jovem, poderia exercer nele uma grande influência.

A *amorevolezza* é direcionada em especial ao educador, pois é este que permeará as relações entre os jovens, devendo fazê-las

com zelo e com carinho. O educador deve ser como um modelo de moralidade para motivar e envolver o aluno.

Pode-se portanto estabelecer como princípio invariável que a moralidade dos alunos depende de quem os instrui, assiste, dirige. Quem não tem, não pode dar, diz o provérbio. Um saco vazio não pode dar trigo, nem uma garrafa cheia de borra pode dar bom vinho. Daí, antes de nos propormos como mestres para os outros, é indispensável que possuamos aquilo que queremos ensinar aos outros (BRAIDO, 2004, p. 267).

O Sistema Preventivo exige do educador posturas e condutas, apoiadas em valores humanos e religiosos de modo que este seja virtuoso e modelo a ser seguido por seus alunos. O exercício da *amorevolezza* deve ser de forma afetiva e efetiva: “[...] que os jovens não só sejam amados, mas que eles mesmos saibam que são amados” (DOM BOSCO *apud* BRAIDO, 1959, p. 50).

[...] o amor se traduz em *amorevolezza*, amor sobrenatural, impregnado de discernimento e compreensão humana, de ternura paterna e fraterna, que faz o educador viver a vida dos educandos. Família (ambiente de família) e alegria são os dois postulados da *amorevolezza*. Não existe educação sem amor, mas amor como *amorevolezza*. Não existe *amorevolezza* em concreto, sem um ambiente e um clima de família, de confiança cordial e afetuosa (PAULA, 2008, p. 61. grifo do autor).

3. A razão: necessidade de compreender a vida

A *amorevolezza* supõe e exige a ajuda da razão, a qual pode ser traduzida como uma: “[...] adaptação as exigências tanto dos jovens quanto do ‘mundo’ pátrio, nacional, supranacional, eclesial, no qual eles aprendem cotidianamente a inserção operante” (BRAIDO, 2004, p. 271).

A razão refere-se aos processos de compreensão de si mesmo e do mundo (à tendência para a verdade, o belo, o bem, a busca de segurança). Seu princípio está voltado para o desenvolvi-

mento das capacidades de compreender, confrontar, raciocinar, adaptar-se, inventar, escolher, decidir etc.

Por meio do uso da razão, espera-se que o educando compreenda a vida e a razão de ser das coisas e, assim, da ação educativa. Ele só compreenderá os processos educativos, se tiver consciência de tais atos, refletindo sobre sua necessidade de seguir no caminho do bem.

Só a razão pode dizê-lo: o que é bem para cada idade, para cada condição objetiva da necessidade e da capacidade, para cada condição subjetiva do comportamento e da índole, da personalidade e do desejo dos jovens (PAULA, 2008, p. 62).

A razão possibilita que o jovem seja o protagonista de sua ação, que ele pense e reflita sobre qual melhor medida a se tomar, mas sempre com a ajuda de um orientador, que, assumindo uma postura próxima, paternal, estará conduzindo-o para o melhor caminho a se seguir. Um ambiente que favoreça isso, que seja racional e que permita ao jovem se expressar, em suas mais variadas formas, deve ser colocado como uma condição necessária para o alcance dos objetivos do sistema.

No processo educativo de Dom Bosco, a razão dá uma contribuição necessária e essencial para o amadurecimento humano. Através da razão, podemos aceitar o jovem em sua exterioridade, oferecendo-lhe oportunidade de expressar-se em todo seu dinamismo e criatividade e expansividade, favorecendo-lhe a participação, a expressão através da música, do teatro, passeios, esportes, festas. Para isto é preciso criar um ambiente educativo racional que se manifesta na sua simplicidade, onde haja muita alegria, espontaneidade, diálogo cordial, evitando-se distâncias, normas e burocracia. Enfim, um ambiente familiar onde todos se sintam em casa e à vontade (SCARAMUSSA, 1993, p. 4)

Para tal, faz-se necessário ensinar aos alunos as normas educativas, para que, assim, estes saibam obedecê-las e cumpri-las, pois isso significava ser virtuoso, ser casto e temente a Deus.

4. A religião: sentido da vida

A vivência da religião na prática do Sistema Preventivo apresenta-se como uma proposta de valores que transparece em todo momento e em toda parte. Todo ambiente expressa um clima religioso, nas atitudes dos educadores e também dos jovens. É uma concepção religiosa da vida, vivida à luz de Deus e de seu serviço, insistente na presença paternal de Deus: servir ao Senhor na alegria.

A fé, a religião, a devoção estavam arraigados à prática de seu criador, o qual, como supracitado em várias obras referentes ao Sistema Preventivo e aos salesianos, dedicou-se inteiramente à juventude, entregou-se a ela e a amou, e esse ato de doar-se a essa juventude era tido como uma verdadeira caridade, uma vez que se punha a serviço do próximo, ainda mais sendo este próximo uma juventude pobre e abandonada e, porque não, até desacreditada.

Nos oratórios, nos colégios e nos seminários, as práticas da catequese e da oração estavam presentes e funcionavam como um meio muito eficaz para educar os jovens indolentes e perigosos. Conquistar seus corações era o melhor caminho para educá-los nos princípios da religião e encaminhá-los para o bem.

A obra educativa, como já mencionada, não se constituiu em algo novo naquilo que objetivava, ou mesmo se fundamentou apenas pelas intuições e sonhos de Dom Bosco. Pelo contrário, em estudos da historiografia, pode-se observar que muitos outros também apresentavam uma preocupação com as mudanças dos novos tempos e, sobretudo, com o aumento da criminalidade e da mendicância, e pelo surgimento de novos pensamentos e ideias que trouxeram à tona novas concepções de vida.

Considerações finais

O Sistema Preventivo apareceu como uma resposta a essas questões, impregnado por práticas discursivas e não discursivas que visavam à formação moral e religiosa da juventude. Muitas

das ações incorporavam medidas de cunho restaurativo que buscavam a restabelecer a ordem e difundir ainda mais as ideias católicas, uma vez que a Igreja Católica estava sendo perseguida e enfraquecida pelo surgimento, no século XIX, de novas congregações e seitas religiosas. Dom Bosco não esteve alheio a esses acontecimentos, mas soube dar ao seu Sistema Preventivo um caráter peculiar, ganhando destaque no meio desse cenário, por objetivar não apenas a assistência ou mesmo a catequese, mas principalmente porque visava à instrução, à profissionalização e à formação moral e social, possibilitando sua mudança efetiva.

Foi essa peculiaridade que o tornou único e possibilitou sua solidez. Sua obra venceu as barreiras do seu tempo, apresentando uma resposta concreta às mazelas juvenis, formando-os para a Igreja e para a pátria, tão desejável naquele momento em que se constituía, como também se manteve atuante em outros séculos, sendo muito atual e praticada ainda nos dias de hoje, em pleno século XIX, em todas as casas, espalhadas pelos cinco continentes.

É essa grandiosidade e atualidade que torna seu Sistema Preventivo algo instigante, provocador de estudos e de aprofundamentos, pois, diferentemente de outras pedagogias e experiências educativas, não ficou estagnado na temporalidade do século em que se consolidou.

Seu maior biógrafo (Ceria) afirma que Dom Bosco “[...] fez um método educativo, o assim chamado método preventivo, mas enriquecendo-o com elementos da tradição humana e cristã e do estudo da psique dos jovens, longe porém da pedagogia teórica” (MODESTI, 1989, p. 38).

Trata-se de uma experiência concreta e não de uma teoria abstrata.

Querem que eu exponha o meu sistema! – exclamava D. Bosco depois de ter lido esta carta aos principais membros da sua Pia Sociedade. – No entanto... nem mesmo eu o sei! Sempre fui adiante como o Senhor me inspirava e as circunstâncias o exigiam (DOM BOSCO, 1836 *apud* LEMOYNE, 1952, p. 89).

Pela sua formação religiosa e pela dimensão do próprio trabalho clerical, Dom Bosco não era exatamente um teórico da pedagogia. Ele criou seu método de educação, mas sua preocupação com a formação dos jovens levou-o a produzir escritos e considerações que iriam compor o trabalho educativo dos salesianos. Porém esses textos não se constituíram em cartilhas a serem seguidas. Apresentavam apenas as orientações sobre como se formou seu trabalho e sua obra com seus meninos, com espontaneidade, alegria, diálogo cordial entre todos, sem distâncias e etiquetas.

O Sistema Preventivo tornou concreta a ação educativa e o espírito salesiano de Dom Bosco. Neste sistema, ele procurou unir autoridade com liberdade, disciplina com familiaridade, a serenidade dos estudos com a alegria. Para tanto, apoiou-se todo no tripé: razão, religião e carinho (*amorevolezza*), que formam a base de todo o processo educativo presente nas casas salesianas.

Seu sistema educativo constituiu-se em uma tentativa original de síntese dos vários elementos em vista de um completo desenvolvimento do jovem: físico, intelectual, moral, cívico e religioso, e ainda formava um conjunto orgânico de ações e de métodos, meios pelos quais o jovem era motivado e estimulado ao próprio desenvolvimento educativo.

Ele buscou com esse sistema muito mais que amparar e proteger seus meninos; procurou formar “honestos cidadãos e bons cristãos”. Dom Bosco soube se fazer presente no meio dos jovens e entender suas necessidades, sem deixar de colocar em prática seus próprios anseios. Orestes Fistarol (2009, p. 32) resume:

Essa proposta oferece aos jovens uma educação que desenvolve os seus recursos melhores; faz renascer a confiança em si e o sentido da dignidade pessoal; cria um ambiente positivo de alegria e amizade no qual assumem quase por contágio os valores morais e religiosos; inclui a prática religiosa proposta e vivida de tal modo que o jovem fique espontaneamente envolvido por elas.

O lúdico e a alegria, juntamente com outros ingredientes, formam a característica mais marcante do Sistema Preventivo, sendo também marcas da personalidade de seu criador: ousadia, operosidade, confiança, temente ao amor de Deus, dedicação única e exclusivamente à educação de jovens e de adolescentes.

Dom Bosco deixou aos seus seguidores, os chamados salesianos, as marcas de seu legado na educação e na transformação da juventude de seu tempo. Estas marcas ainda hoje são colocadas em prática, porém com as transformações inevitáveis dos tempos. Elas se constituem em meios para conquistar o coração do jovem e persuadi-lo para o bom caminho.

Notas

- ¹ Aqui a expressão prefeito é usada para designar o assistente na educação dos meninos. Para uma melhor compreensão de como era a organização de seus colégios, cabe uma citação de Ana Maria Melo Negrão (1999, p. 219. grifo nosso): “Nesses tempos a administração escolar de seus colégios compunha-se de: *diretor*, superior responsável pelo colégio; *prefeito*, administrador dos recursos materiais da casa, do pessoal e dos alunos; conselheiro escolar, provedor das necessidades dos alunos e mestres nas salas de aula, no estudo e nas oficinas; catequista, orientador espiritual dos alunos; assistentes, encarregados da ordem, do estudo, da disciplina e moralidade nos pátios, estudos, dormitórios, salas de aula, refeitório. Os professores eram, preferencialmente, salesianos, evitando-se admitir leigos para lecionar, para que não se comprometesse o sistema educativo adotado, na dimensão religiosa. Esse vigor representava a instituição endógena, garantindo a preservação de seus ideais educativos.”

Referências bibliográficas

- AUFFRAY, Augustin F. *Dom Bosco*. 4. ed. Tradução de Dom João Resende Costa. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1946.
- BOMBO, Mauro. *A incidência do método educativo de Dom Bosco na vida dos educandos e educadores do Centro Juvenil Dom Bosco – Alto Da Lapa/*

- SP. Trabalho de conclusão de curso em Educação Salesiana. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), outubro de 1998.
- BONIFÁCIO, Nadja Santos. Manchetes, notas e comentários: as recordações do Oratório Festivo São João Bosco nas páginas dos jornais sergipanos. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, Aracaju, 2007. *Resumos...* Aracaju: SBHE, 2007.
- BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir*: o sistema educativo de Dom Bosco. Tradução Jacy Cogo. São Paulo: Salesiana, 2004.
- _____. *Método educativo de Dom Bosco*. Tradução de Amador dos Anjos. Lisboa: Editora Salesiana, 1959.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Avaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAVIGLIA, Alberto. *Dom Bosco: uma visão histórica*. Tradução de Antonio da Silva Ferreira. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1987.
- FISTAROL, Orestes C. *O sistema preventivo e os direitos da criança e adolescentes*: manual do colaborador salesiano. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2009.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LEMOYNE, Giovanni Battista. *O perfil moral de Dom Bosco*: da “Vida de Dom Bosco”. Tradução de GLOB. São Paulo: Livraria Salesiana, 1952.
- MODESTI, João. *Dom Bosco: faces da sua personalidade*. Araras: Oratório São Luis, 1989.
- NEGRÃO, Ana Maria de Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos: Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NEGRÃO, Ana Maria de Melo, *et al. Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana, n° 20).
- PAULA, Antonio Pacheco de. *Salesianidade*: manual do colaborador salesiano. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.
- SCARAMUSSA, Tarcísio. *O sistema preventivo de Dom Bosco*: um estilo de educação Belo Horizonte: Salesiana, 1993.



III - Seção Internacional

III - International Section

La construcción del pedagogo sociocultural y las posibilidades metodológicas para su actuación

The construction of the sociocultural pedagogue and methodological possibilities for its action

Recibido: 21/12/2009

Aprovado: 25/01/2010

Mario Viché González

Profesor Mestre e Tutor de Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Valencia, España. *E-mail*: marioviche@hotmail.es

Suzete Terezinha Orzechowski

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), unidade de Guarapuava, Paraná. Pesquisador do Grupo de Educação, Trabalho e Formação do Professor (GETFOP). *E-mail*: suzi_orze@hotmail.com

Resumen

Este artículo trata de las cuestiones metodológicas necesarias para la implementación de la Pedagogía sociocultural. En Brasil,

los estudios traspasan la educación no formal explorada por Maria da Glória Gohn. Presenta todavía las ideas de Mario Viché González, estudioso de la Pedagogía sociocultural en España. González, con autores Portugueses y Franceses, vienen delineando la metodología y la práctica de Pedagogos envueltos con la diversidad sociocultural. Aquí se tiene por objetivo fundamentar la práctica del Pedagogo que para además de la escuela, efectiva e identifica un trabajo pedagógico en ambientes no escolares.

Palabras clave

Pedagogo sociocultural, metodología, práctica pedagógica.

Abstract

This article concerns the necessary methodological questions to the implementation of socio-cultural Pedagogy. In Brazil, the profound studies graze the non-formal education explored by Maria da Glória Gohn. It is still shown the ideas from Mario Viché González, a socio-cultural Pedagogy's bookish in Spain. González, with Portuguese and French authors, is describing the methodology and the practice of the involved pedagogues with the socio-cultural diversity. The objective here is to establish the pedagogue's practice that besides the school, it effectuates and identifies a pedagogical work in non-school settings.

Keywords

Socio-cultural pedagogue, methodology, pedagogical practice.

Para el inicio

Entendiendo la educación como un proceso amplio que ocurre en todos los espacios y en todas las edades, se vuelve para una reflexión sobre las variables que son encontradas en este proceso educativo. En estas variables se identifican las formas por las cuales se presentan, siendo ellas: educación formal, informal y no formal.

Al considerar la construcción del pedagogo sociocultural, es puntual y necesaria una relación con la educación no formal. Primeramente porque está íntimamente vinculada a la emancipación de los sujetos constructores de la sociedad, paralelamente porque es permeada por la cultura que está reflejada en todo el conjunto social. Por lo tanto, pensar en la construcción de una pedagogía sociocultural es comprender, analizar y profundizar las relaciones que se establecen socialmente provocando necesidades, fallas y obstáculos al fenómeno educativo. “O aspecto *educativo* diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias” (LIBÂNEO, 1999, p. 47). En este contexto es una pedagogía sociocultural, una posibilidad de actuación dirigida para otras modalidades e instancias que tengan como objetivo perfeccionar una práctica pedagógica de abordaje pluridisciplinar y enfoque globalizador, sin perder su objeto de investigación que es el proceso educativo y todos sus componentes.

O que se defende aqui é a peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação. Portanto, a multiplicidade dos enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, como querem alguns intelectuais; ao contrário, precisamente em razão disso, ela institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. Quanto mais der conta de explicitar seu domínio próprio de investigação, mais poderá apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (LIBÂNEO, 1999, p. 47).

Así construir una pedagogía sociocultural no es perder la función y el objetivo pedagógico, pero sí ejercitar con mayor pro-

piedad la praxis educativa. Con esas consideraciones podemos retomar la cuestión de la construcción, formación de este profesional. Para ello, se presenta cómo esta formación está siendo realizada en otros países, en los cuales ya se tiene una práctica efectiva de los educadores sociales.

Pilar Martínez Agut (2007), escribe sobre el proceso que tuvo inicio en 1991, en España. La titulación pretendida es a nivel de graduación, separada de la formación en pedagogía. Para la formación en “educación social”, está siendo discutida una propuesta con duración del curso de tres años, teniendo 240 créditos, así distribuidos:

- contenidos comunes obligatorios (60% de los créditos): educación familiar; desarrollo comunitario; educación y mediación para la integración social; educación y ocio; animación y gestión sociocultural; intervención socioeducativa para la infancia y juventud; educación de adultos y tercera edad; atención socioeducativa para la diversidad; prácticas;
- los contenidos propios de cada universidad (40% de los créditos ofertados) atenderán el contexto donde la clientela esté insertada.

En junio de 2006, acontecieron las jornadas de estudio y debate para profundización de las propuestas. El Ministerio de Educación Español, definió tres etapas para continuar las discusiones y llegarse a un consenso entre las universidades, la última etapa aconteció en febrero de 2007. Las universidades tendrán tres años para la implantación del nuevo curso. Son 39 universidades europeas participando de este proceso.

Otro ejemplo que podemos citar es de Portugal, donde ya existe la formación a nivel de graduación, para los “Animadores socioculturales”. La Asociación Nacional de Animadores Socioculturales (ANASC), creada en 1996, trae en su estatuto, las categorías profesionales de estos educadores, son ellas:

- técnico profesional de animación sociocultural: ofertado en establecimientos de enseñanza secundaria;
- técnico de animación sociocultural: ofertado en curso superior de bachillerato;
- técnico superior de animación y gestión sociocultural: ofertado en circulación superior con grado de licenciatura.

Apuntamos también el ejemplo de Italia, que posee una tradición en la práctica de la pedagogía social. El profesor Geraldo Caliman apunta que el programa de pedagogía social en la Università Pontificia Salesiana (UPS) di Roma tiene como objetivo la formación de expertos, investigadores, docentes y operadores con competencia sociopedagógica en el sector de la educación, de la prevención y de la reeducación de sujetos en edad evolutiva, con problemas de marginación, inadecuación social y comportamiento desviante. Su formación se da dentro de una Facultad de Ciencias de la Educación. En otros casos, en Italia, tal formación se da dentro de una Facultad de Ciencias de la Formación. Para formar tales profesionales la Facultad de Educación de la UPS distribuye así su diseño disciplinar: 31,2% de pedagógicas, 14,6% de psicológicas, 14,6% de humanísticas, 12,5% son asignaturas sociológicas, 12,5% son técnicas y de animación cultural, 4,2% jurídicas.

A partir de estos ejemplos se percibe que hay sí una diversidad en los contenidos disciplinarios, así como una diversidad en el proceso de sistematización de la formación, por cuenta de la realidad educacional de cada país. Sin embargo lo que nos interesa, para el momento es atentar para la importancia que está siendo dada a la formación de profesionales que tendrán por mercado laboral, otros espacios que están más allá de la escuela. En Brasil ya existen muchos educadores en este camino.

La Universidad Provincial de São Paulo (USP), mantiene vía internet, un Portal de la Pedagogía Social. También la universidad está realizando Congresos Mundiales de Educadores Sociales.

Mismo no existiendo formación para la pedagogía social o sociocultural, son varios los pedagogos y educadores de otras áreas que investigan y trabajan con la educación no formal. Varias también son las publicaciones de títulos que contemplan análisis sobre esta modalidad educativa. Así el interés no es vago, existe eco, existe el diálogo y el cambio, la socialización de conocimientos que están siendo construidos en bases científicas. También se encuentra, en Brasil, varios cursos a nivel de especialización (lato sensu), sobre todo en la formación de pedagogos para actuar en las empresas. En estos, el concepto de la andragogía viene substituyendo el concepto de pedagogía.

[...] Podemos re-afirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um *know how* com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas (CALIMAN, 2006. grifo do autor).

Por lo tanto, el proceso ya es existente, la demanda ya es real. En este contexto menester se hace una atención que se vuelta para este debate. Hay una provocación advenida de la realidad social que debemos enfrentar de forma competente. Esta competencia se identifica por la naturaleza del trabajo pedagógico que no puede ser descaracterizado pues, como recuerda el profesor Roberto Silva (2006):

Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de *escada*, podem ter duração variável, e podem ou não conceder certificados da aprendizagem obti-

da. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania.

Así se identifica una realidad diferenciada de la realidad escolar, sin embargo el trabajo pedagógico desarrollarse a la fundamentado por la praxis. Por lo tanto, sin perder su especificidad que se traduce en las metodologías utilizadas, en la organización de los contenidos a ser trabajados y; en los criterios de evaluación a ser emprendidos. Y esto todo es que caracteriza un trabajo pedagógico, mismo ejerciéndolo en otros espacios. Entonces, importa tener el cuidado necesario al implementar, coordinar, gestar y efectuar proyectos para la educación no formal. Pues, esta modalidad educativa no puede ser confundida con los modelos de “educación compensatoria”. La educación no formal es una forma de “educación libertadora” que contempla un proyecto político más amplio de lucha contra la opresión y la dominación. Es una forma de “educación emancipatoria” y requiere también intencionalidad con base en los conceptos trabajados por Paulo Freire, por lo tanto totalmente pedagógicos, no pueden ser considerados como procesos de “educación compensatoria”.

Por eso, se vuelve fundamental un análisis sobre los aspectos metodológicos para la construcción de una Pedagogía sociocultural, ya que según Gohn (2006):

[...] Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que

circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa a formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal.

Es fundamental fomentar el conflicto y no temerlo, escamotearlo. Para tanto la metodología será sustentada por el reconocimiento y afrontamiento de los obstáculos, promoviendo su superación. Así importa tratar con mayor rigor del proceso metodológico para que no seamos engañados por los procesos ideológicos de la “educación compensatoria”.

1. La metodología de la educación social y cultural

Es a partir del análisis de estos planteamientos teórico prácticos como podemos acotar la metodología mas adecuada para cada uno de nuestros proyectos de educación sociocultural. La metodología que utilizamos está condicionada en primer lugar por las características del concepto educativo sobre el que trabaja la educación sociocultural. Descartamos por principio los métodos dogmáticos, acríticos, bancarios en el sentido de depósito de contenidos que les da Paulo Freire (1979). Pero, a partir de este condicionamiento básico, la metodología se va a estructurar en función de las características del contexto, las necesidades y las características y cir-

cunstancias de los individuos con los que vamos a trabajar (GONZÁLEZ, 1999). Este análisis previo del contexto y sus necesidades educativas es el que va a determinar la formulación de los objetivos así como la opción por unas coordenadas, unas estrategias y unos recursos apropiados para alcanzar nuestros objetivos.

2. Los ejes de la intervención sociocultural

La metodología de la educación sociocultural se vertebra en torno a tres ejes que han marcado históricamente las actuaciones de los educadores y educadoras, ejes que condicionan la implementación del resto de los recursos metodológicos (GONZÁLEZ, 1999). Estos tres ejes son lo que denominamos parámetros básicos de la intervención sociocultural: identidad, participación y comunicación.

2.1 Identidad

Identidad cultural individual y colectiva, como motor de todo proceso educativo, identidad que permite a los colectivos asumir su propio entorno sociocultural. El ayudar a que los hombres y las mujeres asuman y desarrollen su propia identidad cultural es una de las finalidades prioritarias de los procesos de la educación sociocultural. Identidad que puede ser concebida de tres formas diferentes:

- como “identidad histórica y patrimonial”, fruto de una trayectoria histórica compartida y de un entorno vital comunitario;
- como “identidad proyectiva”, fundamentada en un proyecto de vida en común, desarrollo comunitario y búsqueda de un futuro sostenible compartido;
- como “reflejo de la vida cotidiana, de la proyección de afinidades e intereses comunes, de la cooperación y estructuración de una comunidad vital compartida”.

Configurando la identidad como una conjunción de “factores de solidaridad y cooperación” es como las comunidades se estructuran y crean sus lazos de supervivencia y desarrollo.

2.2 Participación

Participación, participación individual y colectiva de los ciudadanos en los procesos de intervención social y cultural en las comunidades donde comparten sus experiencias vitales. Participación que se hace efectiva a través de unas estructuras organizativas de carácter democrático, unas redes y canales para la expresión y la comunicación de intereses, inquietudes e iniciativas solidarias y unas actitudes personales de escucha, respeto mutuo y aceptación de las opiniones del otro.

Participación que supone una implicación personal y colectiva en los procesos de organización de la comunidad y de la vida ciudadana, participación que, por último, se plasma en los procesos de organización, comunicación individual y colectiva, identificación, planificación, toma de decisión y evaluación de las vivencias comunitarias (CALVO, 2002).

Participación que tiene que permitir a los ciudadanos y ciudadanas ser protagonistas de los acontecimientos de la vida de su colectividad, tomando parte activa en las decisiones, los conflictos y las redes de estructuración comunitaria. Participación que se concreta a partir de tres ejes:

- la participación social, que permite la estructuración de roles y funciones compartidas y solidarias;
- la participación económica, que supone la estructuración de un desarrollo comunitario sostenible;
- la participación cultural, que permite la estructuración armónica de inquietudes, sensibilidades e identidades.

2.3 Comunicación

Comunicación, comunicación interactiva entre los individuos y las colectividades en el seno de las redes de interacción e intercambio, tanto en el de las comunidades locales como en el de las comunidades virtuales que estructura la red en la sociedad del conocimiento. Comunicación que ha de permitir a los individuos

y a los colectivos sociales poder expresarse libremente, decir su propia palabra y establecer una relación dialógica en el seno de las comunidades y las redes de interacción.

Comunicación interactiva que se presenta como una superación de los modelos de comunicación unidireccionales, modelos bancarios tal y como los define Paulo Freire en los que el emisor emite contenidos sobre un receptor pasivo que los recibe de forma acrítica a modo de depósito que el emisor realiza sobre la persona del receptor. Desde una perspectiva comunicacional, la superación del modelo bancario de la comunicación supone la opción por una comunicación bidireccional e interactiva, tal y como plantea el modelo *Emetteur-Recepteur* (EMEREC), definido por el teórico canadiense de la comunicación Jean Cloutier (SILVA, 2005).

El modelo EMEREC configura una comunicación democrática, no dogmática, no manipulativa, tolerante, respetuosa y basada en los principios del diálogo y la escucha activa. Se trata pues del modelo comunicativo consecuente con el concepto y la metodología de la animación cibercultural que estamos definiendo.

Es, desde estas coordenadas de comunicación horizontal, bidireccional, cooperativa, desde la perspectiva de la autoría, que se plantea la interactividad como un componente constitutivo de la auténtica comunicación y en consecuencia de las relaciones de comunicación que establecen los diferentes agentes que intervienen en los procesos de la intervención sociocultural.

3. La intervención

La intervención sociocultural es fruto de la respuesta ante las necesidades educativas del contexto: necesidades de apoyo y complemento del sistema educativo formal, necesidades de prevención o intervención para la emancipación, búsqueda de una identidad colectiva, desarrollo comunitario etc.

La intervención (Cuadro 1) surge de una acción intencional y estratégica para dar respuesta a las demandas y necesidades educativas del entorno. Mediante la intervención educadores y educandos ejecutan las acciones estratégicas pertinentes para la consecución de los objetivos y finalidades del proyecto de intervención (MOTA, 2005).

Cuadro 1 – La intervención.

Contextos	Estrategias	Instrumentos
Contexto cero El individuo	Desarrollo y autonomía personal	Comunicación y escucha activa
Primer contexto Los grupos primarios	Integración y readaptación Comunicación Creación	Decodificación de la realidad
Segundo contexto La comunidad	Ciudadanía Participación Igualdad de género	Mediación
Tercer contexto El universo mediático	Sostenibilidad Solidaridad Interculturalidad	Estructuración de la comunidad Desarrollo cultural

La intervención sociocultural se implementa desde unos contextos concretos, poniendo en juego unas estrategias de intervención y a través de unos instrumentos de intervención o metodologías concretas de actuación.

3.1 Los contextos

La intervención se estructura y toma forma en función de los diferentes contextos en los que se concreta su praxis. En consecuencia podemos hablar como contextos básicos de la intervención sociocultural los siguientes:

- el individuo (contexto cero): la persona, entendida como un ser educable, en continuo crecimiento, susceptible de ser sujeto activo de los procesos de autoeducación integral. La persona entendida en su globalidad como una unidad que

piensa, contextualiza, simboliza, se comunica, analiza, se relaciona, establece redes de afinidad, de cooperación y de autoorganización. Una personalidad que crece, a partir de un proceso básico de autoafirmación y autoestima que una vez desarrollado le va a permitir establecer relaciones y lazos normalizados de socialización. Personalidad que estructura un sistema de valores, hábitos y actitudes que guían sus sistemas individuales de representación de la realidad, sistemas de visión de su realidad, interpretación, análisis y toma de decisión, representaciones que condicionan su conducta individual y su red de relaciones con las personalidades afines;

Persona que se integra en un contexto social comunitario en el que establece sus propias redes de comunicación y con el que establece unas coordenadas de derechos y deberes que le permiten la integración, la convivencia y la participación activa en la vida de la comunidad.

- el primer contexto (los grupos y redes primarias): este primer contexto está constituido por los grupos sociales primarios, partiendo de la familia, unidad primaria de socialización e integración, en cuanto que ayuda a crear las estructuras básicas de la personalidad: el sistema perceptivo, la afectividad, la autoestima, el sentido de pertenencia, pasando por los grupos de amigos, pandillas adolescentes, grupos informales, grupos organizados en torno a intereses, valores, inquietudes y necesidades básicas. En estos grupos el individuo encuentra un contexto de relación con iguales, pero también de interacción, comunicación interpersonal, cooperación, encuentro con el otro, desarrollo de la identidad y la visión colectiva de la realidad. A partir del grupo el individuo establece sus vivencias de sociabilidad, establece una red primaria de derechos y deberes para con la colectividad que van a ser elementos fundamentales en su interpretación de la realidad y en su proceso de integración social;

- segundo contexto (la comunidad local): el segundo contexto lo constituyen las estructuras e instituciones que vertebran la vida social de la comunidad, desde las estructuras de organización urbanística que vertebran las comunidades locales, los barrios, las estructuras de participación e integración de una comunidad, parroquias, asociaciones culturales y vecinales, casinos, grupos y movimientos de tiempo libre, hasta instituciones más complejas con las que el sistema social trata de asegurar y vertebrar los procesos de aculturación e integración social: la escuela, los equipamientos y servicios para la intervención social, los servicios sociales a la comunidad, los servicios públicos, entidades sociales, partidos políticos y sindicatos, ONGs... se constituyen como redes duras e institucionalizadas que ayudan a los individuos y los grupos a crear lazos de socialización, integración, culturización e identificación con las comunidades locales y nacionales de las que forman parte;

La vertebración, conexión y racionalización de las interacciones entre las redes blandas, propias del primer contexto con las redes de carácter más duro, propias del segundo contexto, constituye la base del trabajo cotidiano de educadoras y educadores socioculturales en sus diversos campos de actuación.

- el tercer contexto (el contexto mediático): el tercer contexto lo constituyen las nuevas redes de la comunicación mediática: los medios de comunicación, los movimientos musicales, la televisión y sobre todo, Internet como red de redes, ecosistema interactivo para la comunicación, la información y la interactividad.

Si bien es cierto que estos y otros medios tecnológicos de comunicación se presentan como individuales e individualizadores de la comunicación, la verdad es que contribuyen a afianzar y reforzar formas de socialización, relación, interrelación, interac-

ción, dando lugar a una cultura de la colectividad, donde tienen menos peso específico los factores territoriales y de proximidad y cobran una mayor importancia los factores de cohesión colectiva a partir de inquietudes, intereses, valores y creencias.

De cómo aprovechar estas redes de interactividad para la estructuración de la vida comunitaria, la interculturalidad y la solidaridad es una de las tareas que tienen ante sí los agentes de intervención sociocultural en el territorio red.

3.2 Las estrategias

Las estrategias básicas de la intervención sociocultural responden a cada uno de los componentes del sistema de socialización del individuo, aquellos elementos del desarrollo individual en los que el individuo entra en comunicación con su ambiente y da respuestas individualizadas ante él. Las estrategias contribuyen a estructurar los procedimientos y conductas mediante los cuales el individuo va a ser capaz de racionalizar su entorno, esto ya apuntado en González (2005). Estas estrategias básicas son:

- estrategias de educación para el desarrollo y la autonomía personal: son estrategias tendentes a favorecer la vivencia y el crecimiento de la personalidad, el desarrollo de la autonomía, la autoestima, las capacidades afectivas, una sexualidad equilibrada, la capacidad de análisis crítico de la realidad y la toma de decisión;
- estrategias para la integración y la readaptación social: son aquellas encaminadas a la creación de una identidad individual y colectiva, la creación de lazos afectivos, de pertenencia e identidad con los entornos en los que se desarrolla el individuo;
- estrategias de educación para la comunicación: son estrategias encaminadas a la creación de capacidades básicas para la comunicación individual y colectiva, el desarrollo de habilidades de escucha y empatía así como habilidades y destrezas para una comunicación mediática: análisis, interpretación, y comunicación creativa a través de las nuevas tecnologías;

- estrategias de educación para la creación: son estrategias encaminadas a potenciar la individualidad creativa, la recreación de la cultura a través de la producción y la comunicación, la capacidad de análisis, síntesis, expresión abstracta: verbal y no verbal, originalidad, soluciones novedosas, ideación, desde la óptica de la cultura individual y colectiva;
- estrategias para la educación del ciudadano: estrategias encaminadas a la estructuración del tejido social comunitario, la toma de conciencia y la práctica de los deberes y derechos para con la comunidad de convivencia;
- estrategias para la participación social: encaminadas a potenciar en el individuo las actitudes para la participación en los conflictos y estructuras de la comunidad, asumir responsabilidades, interesarse por los problemas de sus vecinos, resolución cooperativa de conflictos, asunción de acuerdos colectivos;
- estrategias para la igualdad de género: estrategias tendentes a desenmascarar los estereotipos de género de las distintas sociedades y culturas y a la creación de prácticas, vivencias, hábitos y una conciencia individual y colectiva de igualdad de géneros;
- estrategias para la educación en la sostenibilidad: dirigidas a la concienciación medioambiental, la valoración de los factores de convivencia, tolerancia y solidaridad que hacen posible el respeto del medio ambiente y la sostenibilidad del hábitat donde se desenvuelve la vida cotidiana de la comunidad;
- estrategias para la tolerancia y la solidaridad: el respeto y comprensión hacia las ideas, valores y actitudes de los que nos rodean, la solidaridad con los más desfavorecidos, la solidaridad y cooperación entre el norte y el sur, la participación activa en iniciativas y proyectos de cooperación;
- estrategias para la interculturalidad: son estrategias tendentes a la comunicación intercultural, la valoración de las identidades individuales, la cooperación, la interacción, la integración y la creación de identidades colectivas capaces de cohabitar con las identidades individuales.

3.3 Los instrumentos

Los instrumentos son los recursos fundamentales que el educador sociocultural pone en práctica para la ejecución de las estrategias de intervención (GONZÁLEZ, 2007). Los instrumentos son las técnicas básicas para poner en marcha los procesos de intervención. Estos instrumentos son fundamentalmente de varios tipos:

- la comunicación y la escucha activa: son instrumentos empleados para la comunicación interpersonal y grupal, la creación de redes primarias de comunicación e interrelación personal. Estos instrumentos se basan en la puesta en práctica de actitudes individuales y grupales de comunicación y escucha. Estos instrumentos para la escucha activa y la comunicación interpersonal se fundamenta en:
 - que el educador y el educando se muestren tal y cómo son;
 - que ambos se acepten a sí mismos y a los otros, con una actitud incondicional;
 - que basen su proceso de comunicación en una implicación afectiva;
 - que utilicen la “empatía” como método de escucha, escucha del otro de una forma activa y comprensiva, rechazando el paternalismo, los consejos, el compadecimiento, la evaluación de la conducta del otro. La comprensión empática consiste fundamentalmente en ponerse en lugar del otro y tratar de comprenderlo desde su punto de vista.
- la descodificación de la realidad: los instrumentos para la descodificación de la realidad pretenden la toma de conciencia crítica sobre el entorno sociocultural, político y económico, de manera que los individuos sean capaces de analizar lo más objetivamente posible el mundo que les rodea, poner en común sus observaciones y sensaciones, elaborar conclusiones y propuestas de crecimiento o mejora y dar una respuesta en forma de posturas originales y creativas de adaptación,

comunicación y superación de esa misma realidad. Como afirma Paulo Freire (1979), esta realidad solo puede ser descodificada mediante una observación cooperativa, mediante una relación dialógica entre los individuos y entre estos y su entorno vital, una praxis que permite sumar sinergias individuales para la objetivación de la realidad, analizarla de forma cooperativa y de esta manera asumir de forma subjetiva las opciones y prácticas de superación individual y comunitaria (GILLET, 2006). Estos instrumentos de descodificación de la realidad se concretan en una secuencia de intervención lógica que pasa por los estadios de: la vivencia o experiencia personal y grupal, el diálogo o proceso de análisis de esas vivencias prácticas y la toma de decisión o praxis de superación de la realidad de partida. Secuencia que según métodos y educadores se denomina con términos muy similares (Cuadro 2);

Cuadro 2 – Las tres fases de descodificación de la realidad según diversas terminologías.

Vivencia o experimentación	Acción	Mundo-objetivación
Dialogo-proceso de análisis	Reflexión	Dialogo problematizador
Práxis de superación	Acción	Práxis liberadora

- la mediación: la mediación es un instrumento para la resolución de conflictos, el encuentro y la comunicación. La mediación es un instrumento que favorece el encuentro de dos partes, individuos o colectivos, que se encuentran en una situación de incomunicación, bien sea por unas barreras de tipos social, cultural, económico, generacional, político... o bien sea por el efecto de una situación conflictiva que afecta a ambas partes;

La mediación como instrumento permite a educadores y educadoras la puesta en funcionamiento de técnicas específicas para el encuentro entre ambas partes, la confianza, la comunicación, el análisis de los problemas comunes, la búsqueda de soluciones, la

comprensión de las posturas o culturas de referencia, la búsqueda de alternativas creativas a las situaciones de desencuentro y, finalmente, a la aceptación de acuerdos que permitan superar la situación de partida. También Sarrate (2002) señala la mediación como instrumento importante y Parceriza (1999) apunta que la puesta en funcionamiento de instrumentos y técnicas para la mediación es una de las tareas fundamentales de la educadora y el educador social que les va a permitir la intervención directa en casos de desadaptación, reinserción, orientación y educación familiar, absentismo y fracaso escolar, comunicación intercultural etc.

- la estructuración de la comunidad: las estrategias e instrumentos de estructuración de la comunidad son fundamentales para la convivencia intergeneracional, para la convivencia ciudadana y para la consolidación de un tejido social de redes solidarias de convivencia, cooperación y respeto a las individualidades y colectivos. Los instrumentos de estructuración de la vida comunitaria parten del diálogo intergeneracional, del diálogo social entre los diferentes colectivos y el diálogo intercultural y se basan en las actitudes de tolerancia, respeto mutuo, solidaridad y cooperación. Estos instrumentos pasan por la creación de puntos de identidad social y cultural, señas de identidad colectiva, tejido social, canales de participación y toma de decisión y la puesta en funcionamiento de servicios comunitarios de carácter social y cultural;

El trabajo asociativo, el voluntariado social, la creación de redes blandas y duras de encuentro, comunicación, participación y toma de decisión forman parte de la aplicación de este tipo de instrumentos.

- la creación y el desarrollo cultural: los instrumentos para la creación y el desarrollo cultural tiene como objetivo que los individuos y las colectividades asuman su propia cultura, la valoren y sean capaces de recrearla día a día a través de la expresión, la comunicación y la creación. El desarrollo cul-

tural forma parte de las políticas de desarrollo integral de la comunidad. Es a partir de la recreación de la realidad cultural, la descodificación y observación de la misma y la reflexión crítica sobre ella que los individuos y las colectividades pueden crear nuevas fórmulas culturales, producir nuevos bienes, y redefinir las pautas de identidad. Estos instrumentos tienen por objeto potenciar la creación, la producción y la difusión cultural, favoreciendo una auténtica red de comunicación que ponga en contacto a los creadores y a los productores con los ciudadanos;

- la participación en la toma de decisión: las técnicas de participación social y toma de decisión son técnicas de grupo encaminadas a facilitar el adecuado proceso de participación y toma de decisión en los grupos e instituciones. Estas técnicas se concretan en asambleas de grupos, consejos de participación, consejos sociales... La técnica se concreta en asegurar una participación libre, sin coacciones, estructurada, racionalizada, un adecuado tratamiento de los temas y una correcta elaboración de las decisiones.

La auténtica toma de decisiones pasa, no solamente por tener voz y voto en las decisiones, sino también por asumir el protagonismo del proceso, lo que supone, inevitablemente, la búsqueda del consenso y la implicación en el mismo.

Consideraciones finales

La pedagogía sociocultural es una pedagogía fundamentada en el proceso de construcción de las realidades sociales que van haciéndose existir históricamente. En este proceso emergen situaciones diversificadas presentando o no fallas que son descubiertas por un mirar más cuidadoso de sujetos sensibles que todavía se indignan con las injusticias político-económicas. De ahí surge los educadores sociales y/o animadores que van estableciéndose y desarrollando un trabajo intuitivo. Y, en este contexto también

surge la necesidad de pensar pedagógicamente este trabajo educativo. Pensar en la formación de profesionales para tal intervención, bien como, su cualificación. Se espera que con este artículo podamos contribuir a tal intento: dialogar sobre la necesidad de estudiar y profundizar la metodología de intervención para la pedagogía sociocultural.

Referencias

AGUT, Pilar Martínez. Orientación profesional: información de las posibilidades de vinculación con estudios universitarios a los titulados en educación social. *Revista semestral para animador@s socioculturales y educador@s sociales*, n. 6, jul., 2007. Disponible em: <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/quaderns6.pdf>>. Acceso em: 7 de outubro de 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ANIMADORES SÓCIO-CULTURAIS (ANASC). Docs. *Estatuto do animador sociocultural*. Disponible em: <<http://anasc.no.sapo.pt/estatuto%20do%20ASC.htm>>. Acceso em: 7 de outubro de 2007.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2006. *Anais...* Disponible em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00000092006000100015&script=sci_arttext>. Acceso em: 9 de outubro de 2007.

CALVO, A. *La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educación y acción cultural*. Madrid: Ed. Zero, 1979.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2006. *Anais...* Disponible em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acceso em: 9 de outubro de 2007.

GONZÁLEZ, Mario Viché. *La animación cibercultural: la animación sociocultural en la sociedad del conocimiento*. Zaragoza: Certeza, 2007.

_____. *La educación social: concepto y metodología*. Zaragoza: Certeza, 2005.

_____. *Una pedagogía de la cultura: la animación sociocultural*. Zaragoza: Certeza, 1999.

GILLET, Jean Claude. *La animación en la comunidad: un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MOTA, Arlindo. *Governo local, participação e cidadania*. Lisboa: Vega, 2005.

PARCERIZA, Artur. *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Ed.Graó, 1999.

SARRATE, Maria Luisa Capdevila (Coord.). *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: Ed. UNED, 2002.

SILVA, Roberto. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100053&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 de outubro de 2007.

SILVA, Marco. *Educación interactiva*. Barcelona: Gedisa, 2005.

Fijiis, una historia muy, muy real: historia de un proyecto musical en valores¹

Fijiis, a very very real story: a musical comedy project in values

Recibido: 10/02/2010

Aprovado: 9/03/2010

Francisco José Álvarez García

Doctor en Musicología. Profesor de música en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. *E-mail*: chisco@me.com

Resumen

“Fijiis, una historia muy, muy real” es un proyecto que ha trascendido a lo largo de sus ya casi 12 años de funcionamiento más allá de lo estrictamente referido a un mero trabajo musical escolar con niños. Desde su nacimiento como musical infantil y juvenil hasta su difusión en varias regiones, comunidades y países, ha pasado por una serie de estadios que lo han convertido, desde mi punto de vista, en una herramienta formativa no sólo a nivel musical, sino también, de manera tangencial, en vehículo capaz de transmitir ideas, sentimientos, emociones más allá de lo estrictamente musical. El siguiente artículo resume desde los ojos emocionados de su director, los pasos que cada uno de los principales actores educativos del proyecto (alumnos de primaria, secundaria, universitarios, padres y docentes) siguieron para

difundir el musical en valores: “Fijiis, una historia muy, muy real”, cuyo nacimiento tuvo lugar en un patio de colegio salmantino y que terminó por difundirse en varios países fuera de España.

Palabras clave

Fijiis, musical, Educación No Formal.

Abstract

“Fijiis, a very, very real history” is a project that has transcended beyond strictly referred to a mere scholastic musical work with children, since 12 years ago. From their birth like infantile and youthful musical comedy, to their diffusion in several regions, communities and countries. It has happened through a series of stages that have turned it, from my point of view, in a formative tool and vehicle able to transmit ideas, feelings, emotions beyond the strictly musical thing. The following article summarizes (from the moved eyes of its director), the steps that each one of the main educative actors of the project (students of primary school, secondary, university, parents and teachers) they followed to spread the musical comedy in values: “Fijiis, una historia muy, muy real”, whose birth took place in a little salmantino’s playground and that finished spreading in several countries outside Spain.

Keywords

Fijiis, musical comedy, Non Formal Education.

Todo comenzó hará casi doce años cuidando uno de los recreos del comedor en los que habitualmente solía jugar con los más pequeños del colegio.

Paseando por el patio observé una escena curiosa: Cristian y Claudia, dos niños de cinco años, corrían de un extremo al otro del patio llevando agua en sus manos. Iban desde la fuente hasta

una de las canchas de baloncesto situada al otro lado del colegio. Supuse, al observar con más detenimiento la escena, que estarían jugando a recrear una charca, el mar o un río al otro lado del patio, pero aún así me animé a interrogarles:

– *¿qué tal?, ¿A qué jugáis...?*

– *estamos haciendo el mar*, respondieron.

– *y, ¿puedo jugar con vosotros?*

vale, dijo Claudia, *tú síguenos*.

Así que corrí con ellos hasta la fuente, llené mis manos de agua y volví corriendo hasta el otro extremo del patio donde la echamos cuidadosamente sobre el cemento.

Después de detenernos unos segundos ante nuestra creación y jugar a que éramos peces, salieron corriendo (y yo detrás) a por más agua.

Al segundo viaje estaba baldado y, aunque no dejaba de sorprenderme el ímpetu y las ganas con la que estos niños “jugaban”, les hice una propuesta:

– *Cristian, Claudia, parad un momento. Es genial esto de construir el mar y todo eso, pero ¿por qué no lo hacemos al lado de la fuente?, nos cansaríamos menos y tendríamos más tiempo para jugar, yo qué sé, ¡...a los piratas por ejemplo...!*

Se miraron con gesto de extrañeza y aún hoy recuerdo los enormes ojos azules de Cristian fijos en los míos mientras me respondía:

– *Pero ¿estás loco o qué?, ¿Cómo vamos a hacer el mar en un sitio dónde no hay playa...?*

Y allí me dejaron, de pie, como pasmado, intentando entender la simplicidad de su afirmación: *¡Una playa...!, ¡Está claro...!, ¡pero si el cemento de al lado de la fuente es el mismo que el de las canchas de baloncesto!, me dije. ¿Por qué la playa no puede estar en la fuente...?*

Pronto me di cuenta que eso no era lo importante y que mis ojos de persona mayor no me estaban permitiendo ver más allá de las cosas “reales” de los adultos.

Cristian y Claudia me enseñaron a ver una playa dónde sólo parece haber cemento es decir, abrieron de nuevo mis ojos de corazón de niño.

Esa misma semana aparecieron los Fijjis.

Allí estaba el primero precisamente en la mano temblorosa de Cristian. Todos los niños del recreo del comedor se agolpaban en torno a su pequeña mano para ver con detenimiento al Fijji que desde hacía ya un par de días andaba dándonos esquinazo por todos los recovecos del patio.

– *¡Me hace cosquillas, es verdad Chisco, me hace cosquillas...!*

– *No te preocupes Cristian, es normal, ya te dije que es la forma que tienen de mostrarse a los humanos. ¡Rápido Alicia, vete al comedor a por unas migas de pan y tu Bea, trae un poco de agua en una cucharilla...!. Ah, y pregúntale a la madre Calixta si te puede dar una caja de cerillas y un poco de algodón ¿vale?*

– *¡Vale!*

Parecía increíble. Casi había olvidado como eran... Si he de ser sincero reconozco que con el paso del tiempo olvidé por completo que de niño yo también sostuve uno así, como Cristian, en mi mano y que durante un montón de tiempo lo cuidé y lo alimenté cada día. ¿Cuándo lo olvidé?, no lo sé, quizá el mismo día en que me hice mayor y dejé de ver playas en el cemento..., pero ahora estaba claro: Los Fijjis volvían a aparecer y los niños habían sido sus descubridores...

Hablar de los Fijjis es algo especial porque tanto quién habla de ellos como quién escucha, lo hace siempre desde el corazón así que todo fue más sencillo de lo que pensaba. Intentaré hacer un pequeño resumen de todo lo que poco a poco fui recordando de ellos y de cómo se lo transmití a los niños.

Un Fijji es básicamente un ser que concede deseos a su propietario siempre que estos deseos sean expresados con el corazón y siempre que, claro está, sean sueños por los que se luche con lo mejor que cada uno tenemos en nuestro interior.

Para que los Fijjis puedan cumplir deseos primero hay que cazarlos, algo que, en principio aseguro que no es nada fácil, ya he señalado que para conseguir el primero estuvimos dos días enteros dando vueltas por el patio utilizando un montón de técnicas de caza, como ir descalzos, caminar como los indios, usar caza Fijjis etc.

Una vez en tu poder es imprescindible proporcionarles todos los días una miga de pan (que chupan para extraer sus nutrientes), una gota de agua (que absorben por su cuerpo y les da de beber) y lo más importante: tres pensamientos felices, que sirven para que el sueño de la persona que pide el deseo se transforme, con empeño y trabajo, en realidad.

Pero, ¿Qué aspecto exterior tiene un Fijji? Fue lo primero que tuve que explicar para que claro, pudiéramos empezar a buscarlos

Figura 1 – Dibujo de un Fijji.



Fonte: Álvarez (1998).²

Los Fijiiis son pequeños y peludos, con un solo ojo central, tres patas retráctiles y con unas enormes orejas, lo que ocurre es que, normalmente, se muestran a los seres humanos en su estado de camuflaje, para el que toman el aspecto exterior de una piedra (Figura 1).

Distinguirlos de las piedras vulgares y corrientes en principio puede parecer difícil, pero no es así ya que hay una serie de características que nos llevan a ver las diferencias con rapidez.

Para empezar, al Fijii siempre se le caza en movimiento, así, la mayor parte de las veces, acabamos de ver moverse al Fijii justo en el momento en el que se camufla y claro, supongo que nadie ve moverse a una piedra ¿no?

Una vez en tu mano, no puede ocultar su único ojo central que se muestra como una pequeña hendidura en la parte central de su cuerpo. Si observas con detenimiento, es posible que incluso lo veas parpadear...

Por último, aunque las tres patas retráctiles son prácticamente inapreciables a la vista, no lo son así para el tacto y cuando posas con delicadeza al Fijii en la palma de tu mano, éste se muestra con pequeñas cosquillas haciendo que te den ganas de decírselo a todo el mundo...

Pronto todos los niños del recreo del comedor cazaron su Fijii y claro, tuvimos que ir unificando las reglas básicas para su cuidado y mantenimiento, así, entre todos, un martes al mediodía redactamos en el recreo el “Decálogo Fijii”, del que luego hicimos varias copias (¡a mano!) para enseñarlas por las clases. Aquí esta:

1. Decálogo Fijii

Diez normas que siempre has de tener en cuenta para cuidar a tu Fijii:

1. Un Fijii no es un animal, no es una planta ni tampoco un mineral. Un Fijii es un ser propio con entidad propia y no puede

- encajarse dentro de ninguna clasificación del reino de las especies estudiadas. Un Fijii es simplemente un Fijii;
2. Los Fijii nacen para ser cuidados por nosotros. A cambio de nuestra preocupación ellos conceden deseos a su propietario, siempre que estos deseos sean expresados con el corazón. Eso sí, para que este deseo pueda cumplirse, hemos de luchar con fuerza por este sueño;
 3. Los Fijii poseen la propiedad de permanecer en dos estados: El estado natural y el de camuflaje. Cuando se encuentran en estado natural son peludos, poseen tres patas y son muy rápidos. En estado de camuflaje toman el aspecto exterior de una piedra y permanecen estáticos a la vista de los humanos;
 4. Para poder ver a un Fijii en estado natural primero has de creer en ellos ya que sino tu vista no estará preparada. No ver para creer sino creer para ver;
 5. Algunos trucos sencillos para distinguir un Fijii de una piedra son: El Fijii en su estado de camuflaje no puede ocultar su ojo central y al posar el Fijii sobre la palma de tu mano, éste se mostrará con un ligero cosquilleo que te hará reír;
 6. Para mantener a un Fijii en cautividad hay que proporcionarle todos los días una miga de pan, una gota de agua y tres pensamientos felices. De no ser así el Fijii se escapará o morirá así como la posibilidad de conceder deseos;
 7. Existen muchísimas clases de Fijii que se han originado de la mezcla de cinco tipos principalmente: Fijii común, Fijii rojo, Fijii negro, Fijii acuático y Fijii de las nieves o blanco. Cada uno de estos Fijii, como sus mezclas, posee unas características de cuidado especiales que hay que conocer;
 8. Cada Fijii ha de tener su propio nombre Fijii que será otorgado por su propietario inmediatamente después de ser cazado. Cada propietario de un Fijii ha de tener a su vez un nombre Fijii que será empleado cuando hable con sus amigos. Este nombre, al igual que el de su Fijii, ha de estar en idioma Fijii;
 9. Según nos vamos haciendo mayores (mayores de corazón, se entiende...), cada vez es más difícil creer en los Fijii ya que científicamente no son muy “demostrables”. Hemos de estar

siempre atentos a este hecho. Así en el mundo hay dos tipos de personas: Los que creen en los Fijiiis y los que no;

10. Un amigo de los Fijiiis será siempre una persona feliz ya que siempre creará en sus sueños y en las causas por las que luchar.

Al poco descubrimos que en el patio del colegio existían prácticamente los cinco tipos de Fijiiis que se conocen (menos el acuático), así que empezamos a investigar con ellos.

Pronto nos dimos cuenta que el Fijii de las nieves o blanco, al estar acostumbrado a vivir en condiciones climáticas muy frías, tenía que pasar una hora todos los días en la nevera de casa; que el Fijii negro (una variedad del volcánico), debía colocarse cerca de algún lugar caliente como cerca del radiador o en la cocina; o que a todos les encanta vivir en una caja de cerillas con algodón...

Cada vez que un niño descubría algo nuevo, lo contaba al día siguiente a todos los demás y, al cabo de unos pocos días, llegamos a convertirnos en unos expertos del “mundo Fijii”.

Recuerdo como anécdota que en una clase de tercero de primaria, concretamente en la clase de la madre Catalina, se produjo el primer alumbramiento Fijii en cautividad y toda la clase se juntó para bautizarle. Le pusieron “A-kaa-tha” que en idioma Fijii quiere decir “El primero”.

En algunas clases de infantil y primaria comenzaron a realizar diferentes dibujos y fichas para explicar mejor a la gente “mayor” lo que era un Fijii porque pronto nos dimos cuenta que a la mayor parte de la gente a la que hablábamos de nuestro descubrimiento no les resultaba sencillo ver con los ojos del corazón.

Así que probamos de todo, desde mostrar dibujos hechos por los niños hasta intentar enseñar a los Fijiiis en estado natural a nuestros padres y amigos para que así creyeran, pero no funcionó y al final casi todos siguieron viendo el cemento por encima de la playa que veíamos los niños... Y entonces, tras el verano, se me ocurrió:

Soy profesor de música en secundaria y en el ámbito universitario, además de tener cierta facilidad para las actividades relacionadas con el teatro y la música, así que pensé en idear un guión y componer unas canciones para realizar con alumnos de secundaria y primaria un musical en el que pudiéramos enseñar a todos el fantástico mundo de los Fijjis.

Durante los meses de verano me enfrasqué en este proyecto y para septiembre el guión y los números para orquesta estaban terminados.

Mi mayor alegría fue la de comprobar que casi todos los niños habían seguido cuidando a su Fijji en verano y que, un montón de chicos y chicas de secundaria, informados sobre todo por sus compañeros más pequeños, estaban deseando comenzar con este nuevo proyecto musical.

Nos juntamos más de 100 niños y jóvenes en el salón de actos el día de la presentación.

Preparé unas transparencias explicativas resumiendo cómo se había originado más o menos esta idea y, por supuesto, aclarando a todos las dudas que pudieran tener acerca de estos particulares seres.

Me sorprendió ver cómo los alumnos de secundaria se interesaban tanto o más que sus compañeros de primaria por los Fijjis así que, tras fijar entre todos los días de ensayo (viernes de 16:00 a 19:00 y sábados de 9:30 a 13:00) y leer con detenimiento el decálogo Fijji y el guión del musical, comencé esa misma semana con las pruebas de voz para agrupar a los niños por coros.

También comenzaron las pruebas para los más de 30 papeles que tiene la obra y en octubre ya estábamos trabajando a tope.

Fueron varios los profesores y colaboradores que de alguna forma aportaron su granito de arena al proyecto. Lourdes, maestra de educación infantil y Mario, amigo y estudiante de logopedia, comenzaron a venir a los ensayos a ayudar en un montón de

cosas, desde los propios calentamientos hasta las largas sesiones de interpretación.

Ana, profesora de educación plástica en secundaria, nos echó una mano con los decorados y una fantástica comisión de padres, que pronto pasó a llamarse “Comisión de amigos de los Fijjis”, comenzó a reunirse conmigo casi todas las semanas para comenzar a buscar subvenciones, locales de representación, publicidad etc.

Ese mismo año coincidió que comencé a dar clase en la escuela de Magisterio de la Universidad Pontificia, concretamente dentro de la especialidad de música, así que se me ocurrió ofrecer también el proyecto a mis alumnos universitarios como miembros de la orquesta.

Más de 40 músicos se ofrecieron voluntarios ya que, además de parecerles una gran idea, tendrían así la posibilidad de trabajar y relacionarse con los futuros destinatarios de su propio aprendizaje.

Los ensayos con la orquesta comenzaron en diciembre y los colocamos los jueves por la tarde. Más adelante, según los chicos y chicas de secundaria y primaria fueron aprendiéndose los números musicales, vinieron también a ensayar algunos viernes y sábados, así que hemos llegado a juntarnos más de 150 personas en algunos ensayos generales.

De otros colegios de la zona, como por ejemplo del Divino Maestro dónde también daba alguna hora de clase, se animaron algunos chavales a apuntarse también, con lo que éramos ya así tres diferentes centros educativos los que trabajábamos en el proyecto Fijji.

De verdad, era estupendo ver a una representación de casi todos los niveles trabajando en un mismo proyecto; chicos y chicas de secundaria actuando y cantando junto con alguno que otro de primaria, a los que ayudaban en todo lo que podían; un montón de niños de infantil y primaria venían con sus padres a ver los ensayos; alumnos de bachillerato ayudaban con las luces y

los decorados y los universitarios se encargaban de interpretar la música en directo...

Muchas veces la gente me ha preguntado cómo se puede coordinar a tantas personas para hacer algo en común, más aún trabajando con niños. La respuesta es ilusión, ilusión por un proyecto que aunque es de todos, nace en el alma de cada niño, así desde el más pequeño hasta el más grande caminamos todos en la misma dirección.

El esquema de un ensayo general era más o menos así: durante la primera media hora y tras los saludos, se resolvían dudas acerca del cuidado de los Fijjis y se daban noticias con respecto al musical.

Ni que decir tiene que todos los componentes del musical así como sus familias, tienen un Fijji, así que muchas veces este espacio de tiempo se alargaba un poco más.

El siguiente paso es el calentamiento de las voces. Mario, el estudiante de logopedia (ahora ya diplomado), trabaja con los niños una serie de ejercicios de relajación y calentamiento de los músculos utilizados en la producción del sonido y tras éstos, paso a realizar, siguiendo una metodología similar a la utilizada en mis propias clases de música, diferentes ejercicios vocales apoyados en la fononimia de Kodaly.

Según el tipo de voz dividí al coro en dos: voces graves y agudas y para cada uno de ellos utilizamos ejercicios y tesituras diferentes.

Tras el calentamiento que podía durar unos 20 minutos, y dependiendo del día, realizábamos lo que llamamos un ensayo de canciones, donde cantamos varias veces cada número (son 12) trabajando y matizando cada canción con la orquesta.

Otras veces, tras el calentamiento, realizábamos un ensayo de interpretación, donde trabajábamos sobre todo con los niños que interpretan un papel.

Esos días los componentes del coro podían descansar, pero nunca se iban y se quedaban a ver como sus compañeros actua-

ban. Por cierto, la elección de papeles, lejos de ser algo violento y competitivo, se convirtió en una experiencia enriquecedora para todos los niños ya que se puso por delante la ilusión y el empeño que cada niño ponía en el desarrollo de la prueba que en el propio resultado, así que todos acabaron muy contentos con el papel que les tocó jugar.

Era bonito ver como según iba avanzando la obra, se avanzaba también en profundización dentro de los valores que el propio musical transmitía. Pronto muchos de los niños comenzaron a llamarse por su nombre Fijii e hicieron del proyecto, al igual que Shan-do-wee, el protagonista del musical, una cruzada colectiva para hacer que el mundo crea en los Fijiiis.

El argumento del musical es más o menos el siguiente: Dani (Shan-do-wee) llega nuevo a un colegio trasladado por causas relacionadas con la pérdida de su madre.

Pronto conoce a un grupo de amigos a los que habla de los Fijiiis y forma con ellos una pandilla con un único objetivo: hacer que el mundo crea en los Fijiiis.

Pero esto no va a ser tan sencillo ya que no todas las personas tienen su corazón preparado para recibir esta idea y pronto empiezan a tener serios problemas con las personas mayores de corazón duro, es decir, con los profesores.

Estos vienen a ser los abanderados de la pérdida de la ilusión y del exceso de rutina dentro de una vida marcada por el trabajo y las cosas superficiales que “no llenan”.

Así encontramos en la obra profesores estrictos y amargados, profesoras “marujas” que no ven “más allá” de la prensa del corazón y un director completamente anclado en estructuras arcaicas que no le dejan ver la playa en el cemento...

Los profesores con el director a la cabeza deciden terminar con la idea de los Fijiiis en el colegio y expulsar a Shan-do-wee.

Antes de que puedan llevar su idea a cabo, es el propio Dani el que se marcha del colegio explicando a todos sus compañe-

ros que todo había sido una farsa y que los Fijiiis realmente no existen.

Son sus compañeros los que ya sin Shan-do-wee recogen sus palabras y la esencia de los Fijiiis e idean un plan para resolver definitivamente el problema.

Ayudados por los padres de los propios profesores consiguen que Shan-do-wee sea readmitido y que todos, al fin, crean en los Fijiiis.

Paralelamente a esta historia existen otros personajes como la madre del protagonista con la que habla gracias a Flip, su Fijii o su abuelo, un hombre mayor pero con un gran corazón de niño que juega con Dani y lo comprende.

Todo el musical está intercalado por las intervenciones de Elena, el único personaje “real” de la obra, una niña de quinto de primaria que nos hace reflexionar sobre cada escena y además da tiempo a los actores para realizar los cambios de decorados.

Es evidente que los niños no son actores profesionales, pero es por otra parte increíble la calidad en la interpretación que han llegado a demostrar.

Sigo afirmando que la ilusión por un proyecto, una causa común, hace agudizar los sentidos y que no hay nada mejor para lograr un fin que desear llevarlo a término de corazón.

Por Navidades a un grupo de las chicas de cuarto de ESO se les ocurrió que una bonita forma de dar a conocer a los Fijiiis y el propio musical sería a través de las nuevas tecnologías y en concreto a través de la red. Así que después de recopilar bastantes ideas por las diferentes clases, colgué una página web Fijii que ha venido funcionando como instrumento interactivo hasta el día de hoy. La página creada fue <www.geocities.com/Fijiiisweb> luego se convirtió en <www.Fijiiis.net> y terminó teniendo un apartado en <www.lapaginadechisco.es>.

Supongo que por la cantidad de pensamientos felices que le dimos a nuestros Fijiiis, nos encontramos con casi toda la obra

terminada a mediados de marzo, así que, como la fecha del estreno no la teníamos concertada hasta mediados de mayo en el Palacio de Congresos de Salamanca, pensamos en la posibilidad de grabar un disco.

Años atrás ya habíamos realizado alguna grabación para otros musicales basados en la obra del Principito, pero esto era diferente ya que, además de no tener ni un euro (importante en el mundo “real de los mayores”), este año queríamos grabar no sólo a los coros y solistas, sino también a la orquesta. El caso es que a través de la comisión de padres “amigos de los Fijjis” conseguimos una subvención de una entidad bancaria a la que, por supuesto, regalamos un montón de Fijjis. La grabación se convirtió así en una realidad.

Durante la grabación en unos conocidos estudios de la ciudad se vivieron momentos muy bonitos de relación entre los componentes del musical y para todos, incluidos los técnicos del estudio, fue toda una experiencia. Es precioso ver cómo todo lo que es tocado por el espíritu Fijji enseguida cobra color, cómo lo rutinario pasa a ser especial y lo cotidiano y monótono, como puede ser una grabación de tantos niños, pasa a convertirse en un torrente de sonrisas y pensamientos felices.

El disco estaba grabado y editado en abril con todos los números musicales así como un mensaje (en la pista 20), por si algún día alguien deja de creer en los Fijjis.

Con el disco grabado comenzamos a salir, no sólo en los medios de comunicación (radio, televisiones locales y regionales, prensa...) sino también a la calle.

Algunos domingos nos juntábamos por la mañana en la plaza con un montón de Fijjis que previamente habíamos cazado durante la semana y nos pasábamos la mañana regalando Fijjis y explicando a la gente lo de nuestro proyecto musical. Esta es una de las experiencias que los niños guardan con más cariño.

Los medios de comunicación se portaron muy bien con nosotros ya que el tema les pareció muy sugerente. Casi todos los niños, de una manera u otra, participaron en entrevistas en emisoras locales en las que explicaron con pelos y señales lo que era un Fijii para ellos.

En la tele salimos tres o cuatro veces, vinieron a grabarnos al colegio y una de las veces, en la que conseguí que me dejaran preparar el guión del reportaje, todos los componentes dijeron unas palabras sobre lo que sentían al formar parte del musical y claro, también cantamos algunos números en directo; de verdad, fue, genial. ¡Hasta Televisión Española vino una vez a hacernos un reportaje...!

Para los componentes del musical, en su mayoría alumnos de secundaria y de los últimos cursos de primaria, la idea de los Fijjis se había convertido en algo tan ligado a sus vidas que allí por donde pasaban dejaban una pequeña huella Fijji.

Es por esto que, acercándonos al día del estreno, (13 de mayo de 2000), un montón de gente en Salamanca había oído hablar ya de los Fijjis y paraban a los niños por la calle para preguntarles y charlar con ellos.

Un mes antes de la representación las 1200 entradas del Palacio de Congresos estaban vendidas.

Las gestiones para conseguir los equipos de sonido y luces (extremadamente caros al tratarse de un musical con orquesta y voces en directo) se hicieron bastante duras ya que el dinero faltaba y las subvenciones no fueron suficientes.

Comenzamos entonces a vender los CDs del musical que, junto con el dinero recaudado por las entradas fueron suficientes para cubrir los gastos ocasionados.

El día antes creo que salimos en todas las emisoras de radio y televisión así como en casi todos los periódicos.

Todo estaba preparado para el gran estreno. Hasta habíamos conseguido contratar a una empresa profesional de grabación de vídeo que nos realizaría la filmación de la obra con 4 cámaras independientes.

Todos y cada uno de los componentes del musical se sintieron por un día grandes estrellas y no creo que nunca jamás puedan llegar a olvidarlo.

La representación fue un éxito. El público no se limitó a seguir la obra, sino que participó con ella hasta el final.

Aunque el musical dura más de 2 horas, hasta los más pequeños siguieron con pasmosa atención cada escena de la representación. Todos dieron el máximo de sí mismos y, aunque eran niños de colegio los que allí representaban un musical, por momentos parecíamos tener a verdaderos artistas del mundo del espectáculo actuando.

De verdad, todo lo que pueda decir de este día se quedaría corto en relación a lo que se vivió.

Al terminar repartimos Fijjis a todas las personas que se sintieron responsables de cuidar uno y, al día siguiente, mientras saboreábamos el regustillo de nuestro trabajo bien hecho reflejado en las críticas de los medios de comunicación, algo nos decía que no todo acababa ahí, y así fue.

Ese curso escolar no representamos el musical más veces. Dedícamos el mes lectivo que quedaba antes de las vacaciones a editar el vídeo de la obra (otro arduo trabajo de más de 100 horas, con los técnicos) y a seguir promocionando la idea y el proyecto Fijji allí dónde nos dejaron.

Ya antes de marcharnos de veraneo quedó claro que el siguiente curso escolar 2000-2001, realizaríamos lo que decidimos llamar el “Tour Fijji” que nos llevaría a varios pueblos y ciudades Castellano Leonesas, para llevar a más sitios el fascinante mundo de los Fijjis.

Durante el verano obtuvimos el rechazo de muchas entidades del mundo del espectáculo por la incompatibilidad de la escolaridad de casi todos los componentes con una gira de representaciones. Al final pensamos en representar en pocos lugares y a partir del año 2001.

Topas, Ciudad Rodrigo, Peñaranda de Bracamonte y de nuevo el Palacio de Congresos, constituyeron la gira. Al curso siguiente, 2001-02 y ya como asociación juvenil fuera del marco escolar, preparamos: “Fijiis II, el retorno de Shan-do-wee”. Nuevo guión, nuevas canciones... Como todos los años con un montón de chicos y chicas ensayando y trabajando por el proyecto Fijii.

El musical se estreno en Toro, Zamora, con un rotundo éxito. El argumento estaba basado en la vida de los personajes protagonistas de la primera saga que, años más tarde, habían perdido la ilusión y el espíritu Fijii.

Es el propio espíritu de Shan-do-wee, de niño, el que se lo devuelve. Aunque se hacen múltiples referencias a la primera parte del musical, éste tiene entidad por sí mismo.

Ese mismo verano el proyecto Fijii cruzó el charco y marchó para Soledad (Barranquilla, Colombia) donde un grupo de niños de la calle (más de 60) dedicaron las tardes de los meses de verano a preparar el musical.

La idea surgió cuando desde uno de los colegios en los que trabajaba, se me ofreció la posibilidad de realizar un proyecto con niños colombianos desfavorecidos.

Además de preparar el musical y reestrenarlo con un éxito tremendo en Barranquilla, trabajamos durante los tres meses que duró la actividad los valores y temática Fijii con el lema “Pon un Fijii en tu vida”.

Los protagonistas del musical colombiano, hoy en día, preparan en la distancia la segunda parte del musical, “Fijiis II el retorno de Shan-do-wee” recibiendo instrucciones y material desde España. El estreno se prevé para Marzo de 2010.

Al volver de Colombia el grupo salmantino continuó trabajando a la sombra del espíritu Fijii pero ya con otros musicales: “Salsa Trosa”, una crítica al mal llamado mundo del “corazón” y “Dios on the air” un musical mordaz, donde se cuestiona la utilización de las religiones como excusa para odiar.

Mientras, la idea Fijii siguió su viaje por la geografía española

Primero en Lalín (Orense) donde Inmaculada, antigua chelista del grupo, decidió montar el musical utilizando además la temática como eje transversal de un proyecto educativo de su concello.

El musical se preparó durante un año y medio estrenándose en noviembre de 2003.

Al estreno, por supuesto, acudieron la mayor parte de los componentes salmantinos y algunos catalanes, que empezaban ese año también la preparación.

Al igual que en Colombia, no se trataba sólo de montar el musical sino de empaparse de los valores que la idea Fijii transmitía y ¡funcionó!

Ese mismo verano Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Auxilio a la Infancia (UNICEF) nos pidió en Salamanca incluir la temática Fijii dentro de los actos conmemorativos del día internacional del niño, y además de dar varias ruedas de prensa y debatir sobre la importancia de poner un Fijii en la vida de un niño, se volvió a reestrenar el musical en el Palacio de Congresos.

Tras esa actuación, la última en Salamanca, los Fijiiis viajaron a Barcelona donde Yisbell y Graciana, dos profesoras de baile interesadas por el proyecto, lo trasladan a su academia y durante un año realizan una adaptación del primitivo musical utilizando la temática Fijii como elemento integrador en su entorno académico.

Al reestreno del musical acudieron más de 40 componentes del grupo salmantino que se integraron a la perfección con los chicos y chicas catalanes en las canciones, los bailes etc.

También ese año, como profesor de la Universidad Pontificia, fui invitado por la Universidad de Helsinki para dar unas charlas

sobre la marcha del proyecto. Existe un montón de documentación sobre los días pasados en Finlandia.

Ya en el 2004, María Monteso, directora de primaria del colegio Claretiano de Zamora, rescata de nuevo el proyecto y tras trabajarlo concienzudamente no sólo como proyecto artístico-musical sino como eje transversal del proyecto educativo anual, lo reestrena en mayo-junio de 2005 con tres representaciones en Zamora a cuál con más éxito.

En la actualidad el proyecto Fijii sigue en expansión con varias vías abiertas que resumo en 4 líneas:

- Salamanca: los componentes del grupo de teatro musical original “Por qué veis un sombrero” han preparado el reestreno de “Fijiis II el retorno de Shan-do-wee” para ir de gira con él. Hasta la fecha sólo ha sido representado en marzo de 2008 en el colegio de los Agustinos, invitados al día de la familia con rotundo éxito. Nuestra intención es hacer una pequeña gira con los chavales participantes allí dónde nos dejen ya que la obra está realmente bien preparada;
- Zamora: el grupo Zamorano, tras la representación en 2005 de “Fijiis, una historia muy, muy real” prepara un cortometraje “Fijii” apoyado en los valores y la temática trabajada el curso anterior y espera reestrenar “Fijiis II, el retorno de Shan-do-wee”;
- Madrid: una nueva profesora prepara en otro colegio Claretiano de la capital el musical como siempre trabajando ante todo los valores primitivos asociados al mundo Fijiii;
- Barranquilla: el mismo grupo que hace 4 años reestrenó el musical en Colombia trabaja ahora, dirigidos por un antiguo miembro, José Cervantes, “Fijiis II, el retorno de Shan-do-wee” y además integra la temática dentro de charlas y debates sobre el trabajo con niños y jóvenes desfavorecidos.

Los propios Cristian y Claudia sin todavía entender que ellos fueron hace años los generadores de esta historia, participaron

en la última actuación para UNICEF en el coro y también con un pequeño papel, acompañados de más niños, en el que se representaban a ellos mismos, porque claro, la escena de la playa y el cemento está incluida, con algún cambio de personajes, dentro del musical y también dentro de la segunda parte...

Y esto está siendo básicamente todo, como conclusión de mi relato me gustaría apuntar que para mí, el secreto del proyecto, la esencia que está permitiendo que todo esto esté saliendo adelante día tras día y que está haciendo que estos chavales vivan en estos años escolares una de las experiencias de vida que seguro más les va a marcar en un futuro, es sin duda el origen del proyecto.

Es la única experiencia educativa que yo he vivido en la que el origen y el fin del viaje se dan la mano, es decir, han sido los propios niños los que han intervenido educativamente en su favor y ellos mismos han sido los primeros destinatarios, regalándonos, eso sí, el fruto a todos los demás que hemos tenido el privilegio de viajar en su mismo barco.

Mi labor, aunque pueda parecer otra, no ha sido más que la de ser un cable entre sus ilusiones y sus sueños siendo ellos mismos, los niños, los que en el fondo han creado el principio y el fin del mundo Fijii.

Notas

- ¹ Al tratarse de un artículo descriptivo/experimental apoyado en la propia narración de los pasos constitutivos del proyecto, se ha optado por no incluir ningún tipo de bibliografía referente al tema.
- ² ÁLVAREZ, Pilar. *Dibujo orientativo de un Fijii en estado natural*. Salamanca, 1998.

Claves educativas del Guidismo

Educational keys in Girl Guiding

Recibido: 10/02/2010

Aprovado: 5/04/2010

María Luisa García Rodríguez

Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Maestra de Educación Infantil y Primaria. Profesora de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. *E-mail:* malugaro@usal.es

Valeria Vittoria Aurora Bosna

Doctora en Pedagogía por la Intercultural Universidad de los estudios de Messina, Italia. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de los Estudios de Bari, Italia. *E-mail:* didha@libero.it

Resumen

La celebración del centenario del Guidismo en 2009 ha propiciado que se tomen iniciativas para revisar su trayectoria histórica y para recordar las principales características de su metodología pedagógica. Esos datos, aunque fundamentales, resultan insuficientes para dar idea de la magnitud del movimiento juvenil dirigido a niñas y mujeres jóvenes más importante del mundo. En el presente trabajo se profundiza en una singularidad educativa que ha marcado positivamente las vidas de quienes pasaron por él y está favoreciendo el desarrollo personal de diez millones de asociadas un siglo después de su creación.

Palabras clave

Guidismo (escultismo femenino), intervención educativa, desarrollo personal.

Abstract

The one hundred years of the girl guiding that was celebrated in 2009 has led the perfect time to revise their historical path and to remember the most important characteristics of their educational methods. These data, although fundamental, are not enough to make us realize how huge this movement is and at the same time to realize that is the biggest that has been focused on girls and young women. This essay is focused in the educative singularities that have helped all those that were part of this movement and it is helping the personal development of ten million members one hundred years after its creation.

Keywords

Guidism (Girl Guiding), educational intervention, personal development.

1. Aproximación al concepto de Guidismo

Guidismo, en lengua castellana, es la práctica del movimiento juvenil creado por Robert Baden-Powell y Agnes Baden-Powell, en la Inglaterra de 1909, dirigido a niñas y mujeres jóvenes.

Su finalidad, según las ideas reflejadas por Baden Powell en su obra *Girl Guiding*, “[...] es proporcionar a las niñas oportunidades para adquirir carácter e inteligencia; destreza y habilidad manual; disciplina, higiene y salud física; servicio al prójimo y solidaridad” (BADEN POWELL, 1918, p. 164).

La denominación “Guías” fue propuesta por Baden-Powell a partir de un famoso regimiento de frontera que tenía el ejército

británico en la India, el Cuerpo de Guías, que se destacaba por sus habilidades en rastreo y supervivencia.

El Guidismo se practica en 155 países. Cada país posee una organización nacional coordinada a nivel internacional por la Asociación Mundial de las Muchachas Guías y las Guías Scouts, también conocida por su sigla en inglés World Association of the Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS). En sentido estricto, se considera “Guidismo” al practicado por aquellas asociaciones que son lideradas por mujeres y cuyo programa educativo se dirige preferentemente al género femenino.

El Guidismo hoy cuenta con larga experiencia coeducativa conservando los mismos valores, entre los que se encuentra, en primer lugar, el compromiso de trabajar por la promoción de la mujer. Reúne las características de movimiento social al aglutinar a un grupo de personas que realizan una acción, tener una continuidad en el tiempo, luchar por conseguir el objetivo básico de contribuir a iniciar una transformación social, cuyos integrantes se reconocen en el sentimiento de pertenencia a una colectividad concreta, en este caso con un estilo de vida que se hace visible a través de un conjunto preciso de valores, libremente asumidos por la persona en el momento en que decide hacer su promesa guía.

El Guidismo no nació de teorías externas, ni como intervención educativa deducida de perspectivas o corrientes más amplias, sino exactamente de lo contrario, pues brotó contextualizado para responder a las exigencias del tiempo y lugar en el que se concibió. Por eso puede afirmarse que posee los rasgos de esencialidad y circunstancialidad proporcionando la oportunidad de que las intenciones de su singularidad educativa, mantenidas con gran celo por la Asociación Mundial, puedan ser compaginadas con las características de las comunidades de todo el mundo en las que se practica y con los diferentes momentos y épocas por las que dichas comunidades van pasando.

A lo largo de su primer siglo de vida, el Guidismo ha ido adaptándose a las nuevas realidades sociales, plagadas de variaciones, que le han rodeado, respondiendo a las esperanzas y retos surgidos en las comunidades en las que se asentaba, a la vez que respetaba profundamente las peculiaridades y diferencias.

Las intenciones de la educación guía pueden expresarse de la forma siguiente:

En España las finalidades del Guidismo, según el artículo 6º de los estatutos de la Asociación de Guías de España (AGE), aprobados en 1958, mantenidas en los mismos términos en la adaptación realizada en asamblea general en 1965 y en los estatutos de 1972 fueron:

[...] fomentar la formación integral de la mujer según el método de Baden Powell, armonizando el desarrollo físico con el cultural, moral y religioso e inculcar el sentido de responsabilidad en cuanto miembros de una sociedad a la cual deben servir (AGE, 1958/1965/1972).

Este artículo de los estatutos nos remite a Baden Powell, pues se comprueba que dichas finalidades coinciden en lo fundamental con las palabras escritas por el fundador del Escultismo en su obra *Girl Guiding*.

Avanzando en el tiempo encontramos una referencia al paralelismo entre la trayectoria vital y las circunstancias del entorno. “Con mi recorrido personal, M^a Teresa, intento revalorizar las propuestas de una Asociación Guía en el país, en su rodaje por construir la democracia”, escribía Maria Elena Urrestarazu Ucín a Maria Teresa Cormenzana, en el curso 1977-78.

Situándonos en épocas más recientes encontramos algunas precisiones sobre su particularidad:

Como Movimiento, el Guidismo tiene una serie de características que lo distinguen de las aparentemente similares organizaciones de juventud. Entre ellas, el hecho de subrayar la importancia de emplear instrumentos educativos tales como el

desarrollo del liderazgo de compañeras para las Guías, el aprendizaje por la acción, el sistema de patrullas y el trabajo al aire libre. Estos instrumentos pueden usarse uno por uno o varios a la vez, según convenga al logro de los fines del aprendizaje. La forma de abordar la educación del Guidismo se denomina Método Guía. Este método tan singular combina el uso de los diferentes instrumentos educativos para lograr la finalidad educativa del Guidismo: contribuir al desarrollo del potencial pleno y de una identidad personal armonizada de cada persona (ASOCIACIÓN GUÍAS DE MADRID).

Las sugerencias pedagógicas y las distintas técnicas pueden ponerse en práctica en muy variados contextos educativos porque siguen manteniendo su atractivo y vigencia cuando se requiere dar respuesta a los intereses y a las necesidades que plantean la infancia y la juventud en la actualidad.

2. La propuesta educativa del Guidismo

El método guía es un método de formación global y complementario. Global, por la intención de abarcar la totalidad de la persona. Complementario porque prolonga la acción educativa de la familia y la escuela sin pretender suplantarlas.

Coherentemente con su filosofía y las inquietudes de las que surgió, el Guidismo se propone educar de “dentro hacia afuera”, lo que supone permitir que se expresen las particularidades individuales, enriqueciéndose así los grupos humanos. Esta elasticidad y adaptabilidad favorecen el logro de la finalidad última del Guidismo, definida como ayudar a lograr “personas libres, responsables y capaces de ser dueñas de su propia vida y destino”, según se recoge en un documento aprobado por la Asamblea Constituyente de la Federación Española de Guidismo (FEG) titulado “Elementos Pedagógicos de la FEG”.

El Guidismo ofrece la posibilidad de elegir que el propio tiempo libre sea utilizado para el desarrollo de sí mismo por medio de

la vivencia de un amplio abanico de valores: los valores guías, entre los cuales se encuentran el orden, la disciplina y la austeridad.

Elocuentes resultan ciertas advertencias que puntualizan esta peculiaridad: “[...] Si a la niña la llevan, la traen y la divierten eso ya es una colonia o será otra cosa pero no tiene nada que ver con el Guidismo” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 92).

Un testimonio que refleja realidades vividas es ofrecido por Mertxe Alday, quien perteneció al Guidismo entre 1945 y 1952 y nos narra:

Las chicas de los años cuarenta en San Sebastián vivíamos en familia. No andábamos en la calle, íbamos a las casas de las amigas, al cine y a la playa aunque lloviera. También salíamos en cuadrilla a Urgull, a Ulía o Igueldo, casi siempre acompañadas de alguna persona mayor. Para mí el Guidismo era un escape grande. Además, todas nos llevábamos muy bien. Había un ambiente agradable. Era una vivencia muy rica.

Nos juntábamos niñas de once a catorce años, pertenecíamos a una compañía que tenía varios equipos. Había que llevar un orden y una disciplina y reconozco que la disciplina me ha venido muy bien. Aunque esto suene a militar, aquello no tenía nada de militar. Era una “matada”, pero lo vivíamos muy a gusto: limpiábamos y ordenábamos las tiendas, hacíamos la compra y la comida. Nos las apañábamos para conseguir todo lo necesario: no había sacos de dormir, utilizábamos una manta cosida. Los uniformes de campamento eran batas de vichy de cuadritos azules y blancos que se cosían en casa (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 126).

Ofrece también el Guidismo la posibilidad de descubrir la motivación para aprender siempre más, para superarse, para buscar respuestas a las propias inquietudes, aceptando las particularidades personales para valorar y poner en juego las capacidades específicas.

En muchas ocasiones, se halla esta motivación gracias a la oportunidad de imitar el recorrido vital realizado por la precep-

tora, circunstancia acorde con otra de las notas de identidad del Guidismo como es la pedagogía del ejemplo.

Al mencionar el ejemplo de la preceptora, es imprescindible recordar a la fundadora del Guidismo en España, quien lo importó desde Inglaterra en 1929. Fue María del Perpetuo Socorro Abrisqueta Delgado, a quien con inmenso cariño conocíamos como Marita. Traslademos aquí la imagen que de ella nos refleja María Luisa Antón, cuyas vivencias en el Guidismo se remontan al San Sebastián de entre 1946 y 1954:

Marita, te debemos la implantación del Guidismo en San Sebastián y su florecimiento y extensión. Tu entusiasmo contagiaba y no escatimabas esfuerzo para que unas y otras se formaran a fondo en los distintos campamentos y encuentros de guías.

Te definiría como “una gran mujer” en toda la extensión de la palabra: inteligente, culta, cordial, amable, profunda en tu Fe y consecuente con ella.

Tenías un gran corazón y sabías querer, adivinabas la necesidad de los demás y procurabas ayudar cuanto estaba de tu parte, abierta y dispuesta para todo, fiel al espíritu Guía que procuraste inculcar en todas nosotras y en cuantos te rodeaban.

Siempre quisiste estar “bien preparada” en todo para poder prestar ayuda, aconsejando, orientando, animando, impulsando en todo lo bueno que cada una estaba llamada a hacer. Eras la gran amiga con la que sabes que siempre puedes contar, incondicionalmente disponible para prestarte un servicio o darte su punto de vista sobre cualquier situación.

A todo esto hay que añadir tu capacidad para ver en todo el lado positivo de las personas, situaciones, acontecimientos, “sonriendo en las dificultades”. Tenías un gran sentido del humor, sin que te faltara la firmeza para rechazar lo que podría degenerar en algo menos bueno, o que, a la larga, pudiera ser contraproducente. Me admiraba tu sencillez, cordialidad, tu afectuosa amistad y la paz y serenidad que irradiabas (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 127-128).

Muy significativa resulta también la descripción realizada por Isabel Abrisqueta, sobrina de Marita, que se formó en el Guidismo entre 1948 y 1964.

Marita era la hermana pequeña de mi padre, mi tía. Una de esas pocas mujeres que tienen la audacia de vivir adelantándose a su tiempo. Tenía una risa explosiva y una rara habilidad para hacerme sentir importante, valorada y querida.

En unos años en los que todo estaba prohibido y todo era pecado, la mayoría de las veces mortal, mi tía Marita era como ese aire que respiras después de bucear dos asfixiantes largos de piscina sin parar (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 129).

Puede identificarse también el Guidismo, entre otras connotaciones, con un estilo de vida, una escuela de democracia, una actitud de amor a la naturaleza y una fraternidad universal (GARCÍA RODRÍGUEZ, 2007, p. 291-316).

Reflexionando brevemente sobre tan excelente estilo educativo, puede afirmarse que la característica más evidente de la pedagogía guía es la de regirse por el principio de actividad. Destaca también como elemento esencial del Guidismo la pretensión de que la acción deba estar relacionada con la comunidad en la que vive el Grupo, a través de su participación en eventos locales o en ámbitos más amplios. Ello permitirá el descubrimiento gradual de las responsabilidades en toda su extensión y las repercusiones que las propias conductas tienen en los demás favoreciendo así un doble aprendizaje: regularse personalmente, a la vez que formando parte de un equipo.

En el Guidismo el equipo es una estructura fuerte. La vida en equipo ofrece grandes posibilidades educativas. Significa que el equipo – inicialmente de niñas de entre once y catorce años como se acaba de leer en el testimonio de Mertxe Alday- camina unido en el recorrido de su aprendizaje para dar respuesta de forma autónoma a las necesidades cotidianas, partiendo de las

más básicas: aseo, orden, compra, preparación de alimentos... Una de las personas del equipo es democráticamente elegida por votación secreta como jefa del mismo, adquiriendo así la responsabilidad de la coordinación de los detalles de su actividad.

“La fórmula es sencilla pero es uno de los fundamentos que marca nuestra originalidad”, escribía M^a Teresa Cormenzana (URRESTARAZU UCÍN, 1977-78, p. 12-13).

Es destacable el hecho de que responda a la necesidad de satisfacer unas necesidades de tipo psicológico como son las de encontrarse entre personas de la misma edad compartiendo preocupaciones e inquietudes vividas en circunstancias similares. Ofrece la posibilidad de establecer lazos de amistad, por lo que es importante permitir la permanencia en el tiempo de quienes lo integran.

Propiciar la vida de equipo equivale a favorecer el aprendizaje de la vida en sociedad, tener responsabilidades, respetar a los demás y sus formas de pensar, experimentar la fraternidad, tener ocasión de reflexionar, de reconstruir los criterios incorporando otros puntos de vista, cooperar en el servicio y experimentar la sensación de pertenencia a una unidad manteniendo la diversidad propia de toda colectividad.

Los grupos son la única fuente de autoridad y las Jefas son “servidoras” más que figuras directivas. Al finalizar la trayectoria en el Guidismo se habrá aprendido uno de los principios de la democracia real: que los puestos de representación, coordinación y dirección suponen una ocasión de ser útil y desde ellos se está realizando un servicio (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 77-78).

Nos parecen clarificadoras a este respecto las palabras de M^a Elena de Urrestarazu en la carta abierta fechada en Vigo el 3 de junio de 1978, dirigida a M^a Teresa Cormenzana, en aquella fecha Presidenta de la Asociación: “Tanto en el trabajo a nivel provincial, como en el Equipo Nacional, descubrí las ventajas

del trabajo de grupo: aprender a escuchar, saber repartir trabajo, compartir responsabilidades, respeto mutuo” (URRESTARAZU UCÍN, 1977-78, p. 8).

Sintetizando, podrían destacarse estas tres notas como características esenciales de la pedagogía guía: acción en una comunidad, personalización y pertenencia a un grupo.

Profundizando en su pedagogía de la acción es necesario especificar que para todas las edades el Guidismo ofrece una misma estructura de actuación en la práctica, favoreciendo las iniciativas y la consideración de las opiniones de las chicas, según consta en la ficha 3 del Cursillo de Información (AGE, 1975, p. 4-5).

Son cuatro las fases que se distinguen en toda acción guía: escoger, planificar, realizar y revisar o evaluar. Estas cuatro fases se inspiran en el método de proyectos de Kilpatrick.

- escoger supone tener varias posibilidades, desarrollar la imaginación para perseguir metas plausibles, dialogar sobre las ventajas de cada una de ellas, elegir democráticamente y aceptar la decisión de la mayoría;
- planificar requiere contemplar las distintas formas de organizarse en la realidad, teniendo en cuenta los recursos tanto humanos como materiales, temporales y espaciales para articularlos de forma lógica;
- realizar implica llevar a la práctica la actividad acordada hasta completarla porque las guías no pueden dejar nada a medias;
- revisar o evaluar críticamente a fondo una actividad terminada tiene la finalidad de constatar los progresos y valorar la actitud de la lucha por lograrlos. Es importante insistir en la idea de que por medio de la unión en el trabajo progresa cada persona individualmente y, en consecuencia, la colectividad en su conjunto.

Pero para que las acciones guías sean verdaderamente educativas hay matices que contemplar y sumar por entender que forman parte del arte de vivir (AGE, 1978-1979, p. 19).

Se procura:

- elegir acciones cuya finalidad sea contribuir al desarrollo de los seres humanos;
- utilizar formas de expresión variadas para asegurarse de que cada persona encuentra la suya;
- escuchar a los demás con una atención particular favorecedora del diálogo;
- hacer sentirse útil a cada participante confiándole la responsabilidad de una parte de la acción;
- proponer retos que estimulen a alcanzar metas más altas, llegando más allá;
- buscar fórmulas de expresar sentimientos y vivencias.

Esa seña del Guidismo de implicación en la vida de las comunidades de las que forma parte se ha traducido a lo largo de su trayectoria en la organización de eventos y la colaboración en las tareas cotidianas de los habitantes de aquellas localidades rurales en las que se instalaban campamentos, compartiendo sus tareas domésticas, labores agrícolas, etc.

3. Áreas de intervención educativa del Guidismo

La acción educativa reivindica una planificación clara por parte de quien pretenda llevarla a cabo, aunque no sea una persona dedicada profesionalmente al mundo de la educación, ni haya realizado estudios específicos sobre la misma.

Pretender trabajar con personas requiere conocer sus principales características para saber adaptarse a ellas y buscar con mayor seguridad las vías óptimas de actuación.

De forma muy elemental, consideremos al ser humano como poseedor de capacidades, al menos de las capacidades humanas básicas de sentir, actuar y pensar, las cuales han de ser desarrolladas mediante la educación.

Como movimiento educativo, por medio de una pedagogía activa el Guidismo aspira a conseguir una educación integral, entendida como desarrollo armónico de todos los ámbitos que constituyen la persona, que son los determinantes de las áreas de intervención educativa, entre las que el Guidismo reconoce como esenciales seis –física, intelectual, emocional, social, moral y espiritual – cada una de las cuales agrupa un conjunto de capacidades.

Pero el deseable perfeccionamiento de la persona conduce inevitablemente a quien educa a plantearse la conveniencia de extender la actuación educativa más allá de las dimensiones que pueden distinguirse en la persona en sí misma.

Cuestionarse que, además de buscar el equilibrio personal y el descubrimiento de las propias cualidades, es conveniente preparar para desenvolverse adecuadamente en el entorno, apunta hacia un conjunto de temas cuya contemplación con perspectiva educativa se manifiesta como insoslayable.

Se trata de aspectos que han alcanzado especial relevancia en el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, que el Guidismo ha contemplado desde siempre y que reclaman una atención primordial. Algunos de éstos serían la educación para la paz, la educación medioambiental, la educación consumerista, la educación para la salud y la educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

3.1 Dimensiones de la educación guía según el desarrollo personal

Sin perder la perspectiva de que el desarrollo personal tiene estilos y ritmos únicos e irrepetibles en cada caso, se revisan a continuación brevemente cada una de las dimensiones.

3.1.1 Dimensión emocional de la educación guía

A veces hemos escuchado afirmar que el corazón tiene razones que la razón no conoce y creemos recordar que esta idea se

atribuya a Pascal. Gracias a las aportaciones de las investigaciones sobre el cerebro realizadas en las dos últimas décadas, la dimensión emocional va consiguiendo que se respete el lugar preponderante que le corresponde entre las áreas educables de la persona.

Mientras tradicionalmente la educación, especialmente en el ámbito escolar, se centraba en la dimensión cognoscitiva, el Guidismo, que en tantos aspectos ha sido muy avanzado para la época en que se desarrollaba, atendía el mundo de las sensaciones y de los sentimientos, como una de las principales preocupaciones de su peculiar fórmula pedagógica. Lo atestigua Charo Villar que perteneció al Guidismo entre 1952 y 1967: “[...] considero que a través del grupo humano educábamos los sentimientos, cosa que normalmente no se cultiva” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 135).

Revisando algunas obras sobre la emocionalidad, cronológicamente la primera referencia hallada nos remite a Salovey y Mayer quienes publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez la expresión inteligencia emocional, definida como

[...] la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios (SALOVEY; MAYER, 1990, p. 189).

Pero fue en 1995 cuando dicha expresión emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller *La inteligencia emocional*, del psicólogo y periodista Daniel Goleman (1995), quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del cociente intelectual, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal. Según Goleman (1995, p. 307) “[...] en el periodo clave de las edades tempranas, el aprendizaje, especialmente el aprendizaje emocional, tiene lugar más rápidamente que nunca.”

De acuerdo con la interpretación del biólogo y neurofisiólogo de los procesos cognitivos Humberto Maturana (2001), los seres humanos somos seres biológicamente amorosos como un rasgo

de nuestra historia evolutiva. Según el autor chileno el mundo emocional es el más íntimo y sagrado de la persona. Muchos estudios han llegado a la conclusión de que, en este área, los primeros meses de existencia representan la etapa más importante en la educación.

Otras voces que reivindican el papel relevante de esta parcela, frecuentemente olvidada, del ser humano son Rodríguez Delgado (2001, p. 121) quien nos advierte que:

[...] gran parte de lo que se aprende en los primeros meses y años de existencia queda almacenado en el sistema límbico cerebral para aparecer más tarde como “intuiciones”, “deseos”, “creencias” y “emociones” que modulan y colorean las reacciones tanto conscientes como subconsciente

Begoña Ibarrola (2009, p. 11), psicóloga experta en inteligencia emocional, quien nos informa en su libro

[...] crecer con emoción de que la parte de nuestro cerebro que se encarga de procesar las emociones se construye antes que la parte responsable de nuestros procesos cognitivos. Incluso a lo largo del desarrollo fetal, se sabe que el ser en formación primero siente y después piensa.

Las modernas investigaciones científicas sobre el cerebro – 250.000 en la década de los 1990, denominada década del cerebro – coinciden en demostrar que, antes que seres pensantes somos seres sensibles.

Como consecuencia de las conclusiones coincidentes de múltiples investigaciones, una nueva meta se incorpora a todo proyecto educativo: la educación emocional como forma de prevención primaria inespecífica, que pretende minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su aparición.

Una mirada amplia sobre la educación no puede dejar de reconocer que la dimensión emocional de las personas es un aspecto

to muy importante de sus vidas, y que el bienestar en lo afectivo es trascendental para la felicidad, para las actitudes hacia los otros y hacia la propia persona. Desde esta perspectiva, infrecuente, sobre la educación, en el Guidismo toda unidad o equipo es un espacio social donde se expresan y desarrollan sentimientos, emociones y formas de querer y de estar con los demás. Según el psicólogo y profesor de la Universidad de Salamanca, Félix López Sánchez (2009, p. 89) “[...] si comprendemos ese mundo, será mas fácil tomar en consideración la necesidad de orientar las intervenciones educativas para crear un clima en el que se adquieran competencias que favorezcan el bienestar.”

Es evidente que el entorno educativo en el que el Guidismo se desenvuelve es un ámbito lleno de emociones. Sonrisas, gritos, miedos, ilusión, satisfacción, júbilo, tristeza, sorpresa, valentía, agradecimiento, angustia... conforman la realidad vital de los grupos humanos y están presentes con mayor intensidad en las primeras etapas, que son las más propicias para la intervención educativa y en los ámbitos de educación no formal donde la flexibilidad para actuar y la libertad para expresar las vivencias encuentran una posibilidad más amplia.

Confirman estas impresiones las palabras de Isabel Azaldegui sobre sus vivencias en el Grupo de San Sebastián entre 1949 y 1956:

El Guidismo fue, para gran cantidad de jóvenes, la única fuente de amistad entre personas muy distintas. ¡Cuántos campamentos! Con unos medios que hoy asustarían al más aventurero, ¡nos hicieron compartir al amor del fuego tantas emociones! (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 128).

3.1.2 Dimensión intelectual de la educación guía

La dimensión intelectual de la educación guía vinculada a la capacidad de comprender y asimilar ideas e información, a la capacidad de atención y memoria y al desarrollo del lenguaje, valora

el Guidismo como un lugar donde se realiza la inmersión cultural, y se permite conocer y trabajar por lograr el despliegue de la inteligencia.

El Guidismo ha sido soñado como tiempo de múltiples aprendizajes donde la vida es centro, presente y oportunidad. Con una historia que es raíz y un futuro que es posibilidad. Con actividades que permiten ensayar y experimentar, probar y refutar, inventar y conocer, cometer errores, hacer, estar con otros, ser.

Tener la responsabilidad de cuidar las propias cosas; allanar el terreno y quitar las piedras para poner las tiendas de campaña, tensar los vientos, construir con piedras, maderas y cuerdas las mesas del comedor, la cocina, la capilla... recoger leña para hacer el fuego de las noches de campamento, excavar letrinas, cocinar, fregar los platos restregándolos con barro para quitarles la grasa, lavar y solear la ropa... son nuevas y divertidas experiencias prácticas para las niñas que ponen en juego gran cantidad de capacidades del ámbito cognoscitivo y contribuyen a desarrollar la mente.

Se trata de aprender, pero no las materias escolares. Hay que progresar, pero no existen exámenes ni calificaciones, por lo que nadie aprueba ni suspende eran informaciones dadas con frecuencia a quien preguntaba desde fuera qué era lo que se hacía en Guías y escuchadas en repetidas ocasiones por las autoras de este trabajo.

“Fue una época de aprendizaje, de habilidad manual, imaginación, fantasía, sentido del esfuerzo” para de Urrestarazu Ucín (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 130).

Lourdes Mancisidor entre 1966 y 1969 aprendió

[...] a pensar y tener iniciativa [...] Recuerdo cuando las cosas no salían como las habías planificado: llámese incendio del campamento en Salamanca, vendaval con caída de tiendas en Sotillo del Rincón, tormenta en Ayo... Veo cómo salíamos de esos trances y respiro hondo. No era tan difícil. No se acababa el mundo (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 145).

Esa libertad de experimentación que favorece el Guidismo y que predispone a la ampliación del conocimiento, alcanza incluso al deseable objetivo de progresar en el necesario autoconocimiento personal. Así lo atestigua Karmele Zumeta participó activamente en el Guidismo entre 1949 y 1959 en San Sebastián.

A la edad de 18 años, en un fuego de campamento en Oyarzun recibí el tan ansiado totem. Esperaba con curiosidad el nombre que habían elegido las otras guías totemizadas para mí. Por fin me hicieron las pruebas y me bautizaron “Bambú”. Cuando pregunté por qué habían elegido ese nombre me explicaron que yo tenía la cualidad de ser flexible, pero que siempre volvía a mi posición original. “Bambú” retrata muy bien mi personalidad. De tal manea que en la alianza de mi esposo Hubert no está grabado el nombre de Karmele, sino el de Bambú. Doy las gracias porque en las guías me sentí comprendida y conocida antes de que yo pudiera conocerme a mí misma (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 128).

Para entender mejor en qué consistía la totemización encontramos estas líneas que transcribimos:

¿Recordáis las veladas de las ceremonias de totemización? Sentadas en torno al fuego de campamento, al caer la noche, después de muchas pruebas, difícilísimas de superar, cada una expresaba sinceramente sus impresiones sobre la totemizada (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 123).

La ampliación de la mente se conseguía especialmente en los viajes. Mertxe Alday nos aclara:

Nuestros padres nos dejaban viajar, ir y venir con las Guías. En 1950 hicimos un campamento en Mallorca y en 1951 otro en Galicia. Un grupito fuimos en otra ocasión a Roma. A Bélgica viajé en dos ocasiones: con motivo del Día del Pensamiento y en un campamento de formación para jefas de alitas (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 126).

La inmensidad de los aprendizajes propiciados por el Guidismo pueden resumirse en las palabras de Charo Villar (1952-

1967): “Trabajé en magisterio y creo que mi mayor aportación a las aulas fue lo adquirido en el Guidismo [...] Quiero remarcar que para mí fue la mejor universidad de la vida” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 135).

3.1.3 Dimensión espiritual de la educación guía

La dimensión espiritual pretende desarrollar una voluntad de continua búsqueda de sí misma y una continua necesidad de preguntarse sobre el sentido de la vida y de las cosas. Coherentemente con la dimensión espiritual del Guidismo existe un organismo internacional católico: la Conferencia Internacional Católica del Guidismo.

En los documentos consultados aparecen varias alusiones a la misma, que recogemos a continuación:

En la base del método se encuentran los principios amplios, tolerantes y definitivamente espirituales de Baden Powell. La propuesta pedagógica es estar abiertos a la experiencia trascendente, respetando y tomándose muy en serio las dudas e indecisiones de los jóvenes en materia religiosa [...] Lo esencial ha sido generar el clima apropiado para que niñas y jóvenes pudieran por sí mismas descubrir el sentido cristiano de la existencia. En respuesta a los requerimientos externos de posicionamiento se ha hecho hincapié en la apertura a todos los credos y también a una espiritualidad “no practicante” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 95).

Olave afirmaba rotundamente su fe en las palabras de su último mensaje fechado el 12 de noviembre de 1973: “Yo creo firmemente en Dios Todopoderoso y en la vida futura [...]” (BADEN POWELL, 1973).

María Abrisqueta, para recordar los logros conseguidos por el Guidismo en España plasmaba las metas alcanzadas hasta entonces en la carta dirigida a las Guías y fechada en San Sebastián el 19 de noviembre de 1984:

Nos queda el orgullo de haber mantenido el Guidismo durante 55 años siendo las primeras en muchas cosas [...]

Las primeras interconfesionales, integrando miembros de otras religiones, cosa que nos costó una gran lucha con las autoridades de algunas diócesis y de algunas órdenes religiosas, pero que al final comprendieron, por lo que fuimos las primeras ecuménicas (ABRISQUETA, 1984).

Y muchos Grupos en España han tenido Consiliario. Juan José Mancisidor, que tuvo el cargo en San Sebastián entre 1972 y 1982 detalla así su función, entrelazada con sus recuerdos:

En 1972 volví de Angola y fue estupendo que me llamaran las guías. El Grupo de San Sebastián tenía mucho prestigio y para mí fue una gozada estar con ellas. Hablábamos de los valores a educar, qué inculcar a las chicas... y de cómo preparar los campamentos. El método conllevaba una formación a lo largo de todo el año que culminaba en los campamentos. Se miraba mucho hacia Europa, se tenía relación con otros países y eso era muy enriquecedor.

Los aspectos que más resaltaría en el Guidismo son trabajo, formación y colaboración. Pero, al mismo tiempo todo se hacía y transcurría de una manera natural superando estructuras de colegios, familias o religiones. Y ese espíritu les ha quedado a quienes han sido guías. También una forma de pensar sobre la naturaleza. Sin llegar a la filosofía del ecologismo suponía una forma de estar en íntima relación con ella.

El Guidismo representaba un compromiso. Sin que faltara nada, el modo de vida era austero. Todo se desarrollaba con una normalidad total. Representaba un ideal hermoso, una libertad. Creo que las guías, en el mundo entero, tienen un talante especial.

Con un grupo de guías puse en marcha la primera guardería en el barrio donostiarra de Herrera (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 143).

3.1.4 Dimensión física de la educación guía

La dimensión física del guidismo se centra en el fortalecimiento del cuerpo con el convencimiento de que nuestro cuerpo es

nuestro recurso más cercano para el desarrollo personal y para la relación social, a la vez que constituye la principal referencia de nuestra identidad personal.

Las concreciones de esta dimensión pueden considerarse directamente derivadas de la obra de Baden Powell, quien para Piero Bertolini en realidad

[...] no propone ningún nuevo método de educación física, sino que se utiliza todo cuanto de bueno se ha hecho en dicho campo, esforzándose por incluirlo en su complejo mundo educativo e insistiendo sobre la necesidad de que la meta de su acción sea el desarrollo armónico de todo el cuerpo y no sólo un aspecto. (BERTOLINI, 1964, p. 17).

Por su parte Cieza, al analizar la obra de Baden Powell, considera (CIEZA GARCÍA, 2001, p. 291-305) que el autor del escul-tismo propone un “método” de educación física concretado en dos ámbitos fundamentales y estrechamente vinculados: fuerza, resistencia y vigor por una parte, y hábitos saludables por otra. En el primer bloque se contemplan el ejercicio físico, los deportes y los juegos de competición. Y en el segundo hábitos saludables relativos a la higiene y el aseo personal, cuidar los ojos y los oídos, elegir bien los vestidos y el calzado, no fumar ni beber alcohol, alimentación sana y moderada, continencia, no dormir demasiado y levantarse temprano, no trabajar demasiado, dormir al aire libre y respirar aire puro, evitar automedicarse y, sobre todo, reír.

3.1.5 Dimensión social de la educación guía

La dimensión social pretende la comprensión de las reglas sociales de conducta, la interacción con los demás y, muy especialmente, el desarrollo de un compromiso de responsabilidad hacia la sociedad dirigido a la satisfacción de las necesidades percibidas en la comunidad, sin pretender evitar que los problemas entren al

Grupo. Aspira a formar personas comprometidas consigo mismas, con los otros, con el mundo, capaces de autogobierno, de ejercicio democrático, preparadas para la vida ciudadana; con un vínculo y relación educativa hecho de aceptación incondicional de la persona del otro, de confianza en las fuerzas y posibilidades, de comprensión y escucha activa, de respeto a los ritmos personales y grupales.

Un testimonio ilustrador sobre la estela de esta dimensión aparece en la *Carta abierta a M^a Teresa Cormenzana*. Como puede observarse las inquietudes sociales son tan palpables en la autora de estas líneas que inspiraron su vocación profesional.

Creo firmemente que sin ese “recorrido” que me brindó la “vida guía”, no hubiera sido capaz de acometer mi nueva vida en Galicia, casada con un hombre gallego, ejerciendo mi profesión de Asistente Social con la población emigrante pontevedresa e integrada de lleno en el movimiento ciudadano de Vigo: centrales sindicales, asociación de vecinos, miembro de la Junta de la Asociación de Padres del Grupo Escolar del Chouzo en Vigo (URRESTARAZU UCÍN, 1977-78, p. 8-9).

El Guidismo ha sido pensado en su filosofía y en su práctica como el lugar donde toda diversidad es posible, espacio y tiempo de despliegue de todas las potencialidades de cada niña cualquiera sea su origen étnico, familiar o religioso, haciendo de las diferencias un privilegio y una riqueza a desarrollar, con rituales plenos de significación que dan sentido de pertenencia. No necesitamos ni queremos un movimiento que aspire a homogeneizar a todo el mundo, cada grupo igual a otro grupo, idénticas metas, las mismas propuestas, indicadores de calidad o cualquier otra moda de la organización empresarial que termina encorsetando la vida.

Con estas palabras se insiste por parte de importantes figuras del Guidismo español: “En el Guidismo se hace hincapié en el compromiso y la responsabilidad hacia el grupo más inmedia-

to, pero también en el compromiso y responsabilidad social con perspectiva internacional” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 77).

En esta línea el Guidismo pretende educar y educarnos en la apertura, la hospitalidad, la escucha. “Abre la puerta y entra a mi hogar, amigo mío que hay un lugar” se cantó muchas veces a lo largo del Encuentro Mundial de Buenos Aires, celebrado en agosto de 2004. De aquel encuentro Silvia Staib de Chanes, Coordinadora Mundial, dejaba escritas las finalidades de este cautivador movimiento juvenil en esta dimensión enfocada a la convivencia:

El Guidismo pretende educar para:

- Vivir juntos; descubrir la belleza de cada uno de los que nos rodean como don que nos es dado; reconocer la belleza de la amistad edificada sobre la confianza mutua.
- La creación de ambientes tan sencillos y acogedores que todos y todas puedan saberse y sentirse dignos, estimados, necesarios.
- Ser sabios tejedores de relaciones, de vínculos, de intercambios; más allá de las diferencias, en nuestras diferencias; de una trama tan consistente y multicolor como compleja y variada es la realidad humana que se expresa en culturas diversas. Una trama en la que cada uno sea persona, comunidad o pueblo pueda sentirse único y a la vez nosotros.

En María de Guadalupe, caminante por las sendas del mundo junto a cada una (CONFERENCIA INTERNACIONAL CATÓLICA DEL GUIDISMO, 2009).

3.1.6 Dimensión moral de la educación guía

El Guidismo nos remite a un estilo de vida que se hace visible a través de un conjunto de valores, libremente asumidos por cada guía en el momento en que decide hacer su promesa. Se relaciona con los principios y actitudes de la persona con relación a sí misma y a su entorno, conducentes a la formación de la ética de la persona adulta. Algunos valores se hacen explícitos de forma directa en la Ley Guía: lealtad, generosidad, amabilidad, alegría, esfuerzo, orden, respeto, valentía, disponibilidad etc.

Pero además son muchísimas las alusiones al amplio conjunto de valores guías que se pueden encontrar entre los testimonios de quienes pasaron por el Guidismo, al ser estimulados sus recuerdos; porque, verdaderamente, dichos valores impregnan, como cabe esperar, cuantas acciones son realizadas por quienes los han asumido, por lo que bastarán algunos ejemplos recogidos a continuación.

Las Guías de Orense, cuya andadura duró veinte años, entre 1958 y 1978, escribieron: “[...] para nosotras el Guidismo supuso descubrimiento de la naturaleza, compromiso, espíritu crítico, generosidad y alegría, valores que siguen vigentes a lo largo de nuestra vida” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 123).

Isabel Azaldegui: “Amistad, igualdad, idealismo, comunión con la naturaleza... fueron valores precursores de tantas actitudes que hoy nos parecen normales y en aquel entonces eran totalmente inéditas” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 128).

Maria Jesús Ramírez escribe refiriéndose al periodo entre 1963 y 1977: “Había mucho de disciplina, de organización y de austeridad, a la vez que apertura, flexibilidad y tolerancia” (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 137).

3.2 Temas a considerar en una educación integral

En estrecha relación con todos los planteamientos del Guidismo realizados hasta aquí, la compleja trama educativa requiere la consideración de otros aspectos importantes – entiéndase paz, medio ambiente, salud, consumo e igualdad de oportunidades – que también están dotados de entidad suficiente para ser tenidos en cuenta como elementos clave en la educación guía.

Estas áreas de intervención recibieron en el currículum de la gran reforma del Sistema Educativo español del año 1990 – Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) – la denominación conjunta de *temas transversales* respondiendo a la pre-

tensión de que *impregnaran* o *atravesaran* todo el programa escolar, en lugar de constituir lecciones aisladas (ESPAÑA, 1990).

3.2.1 El Guidismo y la educación para la paz

El Guidismo da una prioridad máxima a la dimensión internacional entendida como apertura y solidaridad con todos los pueblos de la tierra. Marita escribía en su carta de 1979 que no es una utopía soñar con la fraternidad universal porque la maravilla del Guidismo abarca el mundo entero y desde esta perspectiva se comprende la idea de que “Educar es transformar el mundo”.

Algunos ejes en los que apoyar la intervención pueden ser:

1. la adecuada formación de la autoestima, considerada como la interiorización de la estima que se le tiene a la niña o el niño y de la confianza y responsabilidad que en ella o él deposita la figura educadora, haciendo sentir su valía, estimulándole así a mejorar para corresponder a las expectativas. En el Guidismo siempre se supo considerar a las personas por lo que eran;
2. cuidado de la convivencia permitiendo la autonomía, confianza y seguridad en los grupos a la vez a que se comunican conociendo y respetando las normas sociales;
3. respeto a la diversidad de todo tipo – social, cultural, religiosa, física, intelectual, sexual etc., – procurando que se conozcan situaciones desfavorecidas para ir adquiriendo actitudes de ayuda y solidaridad con las situaciones que lo requieran;
4. resolución pacífica, y progresivamente autónoma, de los conflictos, potenciando el diálogo, el intercambio y las soluciones negociadas, desarrollando hábitos cooperativos y una actitud crítica frente a la cultura bélica.

3.2.2 El Guidismo y la educación medioambiental

El amor y respeto a la naturaleza, en la cual se desarrollan la mayor parte de las actividades del Guidismo por constituir uno de sus puntos básicos, han apoyado desde siempre una educación medioambiental.

Un ejemplo del compromiso medioambiental del Guidismo se encuentra en uno de los proyectos abordados por las Guías de Honduras para fomentar el reciclaje y una mejor conservación del que tenemos noticia por medio de la circular de la Oficina Mundial del Guidismo fechada en septiembre de 2009:

Honduras – Fomentar el reciclaje y una mejor conservación.

Proyecto 227 – Gotas de agua que dan vida.

La Asociación Nacional de Muchachas Guías de Honduras llevará a cabo un proyecto para contribuir a la conservación del agua a través del reciclaje y la concienciación sobre mejores prácticas de conservación. Cincuenta dirigentes serán reclutadas y entrenadas para llevar a cabo proyectos conservacionistas mediante cinco talleres de entrenamiento.

Otras actividades incluyen un concurso de elaboración de artículos a partir de materiales reciclados y una exposición de materiales promocionales sobre el tema. Este proyecto se basa en el trabajo inspirado por el tema del agua del Día Mundial del Pensamiento y producirá alianzas estratégicas con otras organizaciones en el ámbito conservacionista (WAGGGS).

3.2.3 El Guidismo y la educación para el consumo

Estimular la austeridad, prescindir de lo innecesario, agudizar el ingenio para el aprovechamiento de los recursos, administrar bien la economía... actúan en la línea de la educación consumérista enfocada hacia la formación de actitudes y hábitos conscientes, críticos y responsables ante el hecho del consumo, que siempre el Guidismo ha procurado.

En la sociedad actual es necesario estar capacitado para filtrar la información procedente de la publicidad, comprender y situar los fenómenos derivados del “marketing” y desenvolverse en la vida cotidiana con una actitud segura ante los insistentes mensajes que intentan crearnos necesidades ficticias y que consideran el ocio de la juventud como uno de sus objetivos.

3.2.4 El Guidismo y la educación para la salud

Es evidente que el Guidismo ha trabajado siempre en la línea de la promoción de la salud. Partiendo de situarse en la naturaleza que permite cuidar la calidad del aire respirado, sintiendo la posibilidad de formarse haciéndose fuerte en la niñez y la juventud, para poder ser útil durante la vida adulta y adquiriendo hábitos conducentes al beneficio propio y de los demás estimula en la persona el deseo de estar sana y la fuerza de voluntad necesaria para conseguirlo.

La educación para la salud, además de ayudar a gozar de un estado saludable y a prevenir enfermedades puede ser de gran ayuda también en la recuperación de las mismas, ya que, en la medida en que se conocen las causas de una enfermedad y las acciones para superarlas, aumenta la confianza y crece la posibilidad de que el restablecimiento se produzca más rápidamente.

Está demostrado que la adquisición de sanas costumbres en la infancia es uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que es necesario aprender a valorar las pautas de comportamiento que conducen al bienestar físico y mental.

3.2.5 El Guidismo y la educación para la igualdad

El Guidismo se presenta también como una propuesta de promoción de la mujer y una opción de trabajo dirigido a conseguir la igualdad de derechos y de oportunidades entre todos, concretado en dar a las chicas una educación que reafirme la confianza y la seguridad en sí mismas como personas independientes, capaces de tomar decisiones en beneficio propio y de los demás.

El Guidismo refleja una de las posibles interpretaciones del mensaje de Baden Powell en cuanto a la dimensión de la intervención en la comunidad de la que se forma parte. Mientras otras propuestas escultistas en nuestro entorno han optado, por ejemplo, por enfatizar su compromiso con las capas poco favorecidas de la sociedad, situando sus locales en barrios para trabajar con su

infancia y su juventud –a ella corresponden lemas como “Por un escultismo de barrio” que hemos localizado en pegatinas- el Guidismo enfoca su compromiso hacia otra colectividad también en situación de desventaja social: la femenina. En palabras de Maria Teresa Cormenzana (1975, p. 5-8) presidenta general de la AGE durante varios años, “[...] nuestro compromiso es hacer que todas las chicas que pasan por el Guidismo sientan la necesidad de trabajar en la búsqueda de su propia libertad y de su igualdad.”

Desde esta panorámica el Guidismo ha completado en los últimos cien años un capítulo de la historia de la educación femenina. El hecho de vivir esta fecha nos incita a volver la mirada sobre las huellas que se conservan en la vereda recorrida porque nos facilitarán la comprensión del alcance de este nuevo eslabón de la cadena de la historia, aunque en este caso la intervención proceda del área de la educación no formal (REVISTA INTERUNIVERSITARIA, 2007, p. 27-278).

En comparación con las áreas anteriormente presentadas esta cuestión ha adquirido una relevancia especial y para comprenderlo parece conveniente remontarse a épocas pasadas que describan la consideración dada a las mujeres a lo largo de la historia.

Con la única excepción de Esparta, en la antigua Grecia, que permitió a las espartanas actividades atléticas en sus propios campos de deportes, y cuya sociedad reconocía a las mujeres muchos más derechos en la vida pública – entre ellos heredar y tener propiedad privada – que el resto de las polis la educación de las mujeres ha estado negativamente marcada por la escasa valoración de su papel social (REDFIELD, 2000, p. 177-210).

A lo largo de los siglos se ha atribuido a la mujer una función exclusivamente doméstica para la que se consideraba innecesaria una buena preparación intelectual. Coherentemente, la característica más relevante de las primeras épocas históricas fue una despreocupación casi total de la educación de las niñas.

Una influencia fundamental han ejercido las religiones, y entre ellas el cristianismo basándose concretamente en figuras bíblicas, que actuaron como cómplices de las sociedades que destinaron a la mujer a roles menores, y defendieron siempre un ideal femenino identificado con las características que corresponden a una excelente administradora de los recursos del hogar, humilde y piadosa. Esta perspectiva limitaba la necesaria preocupación para que se impulsara la educación femenina y se facilitaran los intercambios entre los sexos.

Cuando más tarde algunos autores como Fenelon comenzaron a interesarse por la educación de la mujer, la intención que les impulsó fue potenciar la función que tradicionalmente venía cumpliendo, dedicada a las tareas de reproducción. Se le confiaba el cuidado y atención de la familia, especialmente en las etapas de infancia y ancianidad, así como las personas en situaciones de fragilidad, enfermedad o invalidez.

En la obra de Rousseau puede advertirse otro ejemplo. *Sofía*, sobre la educación de las chicas, recoge el plan de estudios femenino: “[...] leer, escribir y contar sólo lo imprescindible para atender a la economía casera” (GUTIÉRREZ ZULUAGA, 1968, p. 295).

Entre la aristocracia de algunas sociedades renacentistas las mujeres que quisieron ilustrarse fueron calificadas de extravagantes.

En la antesala del Guidismo, el siglo XIX conoció en España la aparición de muchas instituciones para la educación de niñas y mujeres jóvenes a cargo de una larga serie de congregaciones femeninas, entre las que cabe mencionar las siguientes: Congregación de Santa Ana (madre Rafols – Zaragoza, 1804), Carmelitas de la Caridad (Joaquina de Vedruna – Vich, 1826), Escolapias (Paula Montal – Arenys de Mar, 1829), Adoratrices (Micaela de Desmaissières – Madrid, 1845), Instituto de la Inmaculada Concepción (Alfonsa Cavín – Mataró, 1845), Instituto de la Anunciata (Padre Coll – Vich, 1856), Hijas de Jesús (Madre Cándida,

guipuzcoana – Salamanca, 1870), Esclavas del Sagrado Corazón (Rafaela María Porrás – Córdoba, 1876), Compañía de Santa Teresa (Enrique de Ossó – Catalán, 1876) y poco después Hijas de Cristo Rey (Isabel Gómez – Albuñol, Granada), a las que su fundadora escribía el siguiente mensaje que resume el pensar y el sentir que motivaba su dedicación: “Por la educación de la mujer se vigorizará el espíritu religioso en la familia, y por la familia, ejemplarmente virtuosa, se purificará y perfeccionará la atmósfera social” (GUTIÉRREZ ZULUAGA, 1968, p. 325-326). Se advierte en estas palabras cómo la visión que tenía la Iglesia Católica del rol femenino continuaba invariable a través de los siglos.

En aquella sociedad española Concepción Arenal tuvo que vestirse de hombre en 1842 para asistir a clase en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid. Al descubrirse su identidad de género se originó una innovación en la historia de la universidad cuando el rector la autorizó oficialmente a tomar clases en la misma.

Significativa de la filosofía de base existente resultaba también la Ley Moyano de 1857 al establecer, junto a la obligatoriedad escolar de las niñas, la asignatura “Ligeras nociones de higiene doméstica” que tendría poco sentido si se pretendiera educar para la incorporación al mercado laboral.

Una atención creciente hacia la educación femenina se advirtió a partir de 1868. Con el apoyo de Fernando de Castro, rector de la Universidad Central de Madrid, se inauguró aquel año el Ateneo Artístico y Literario de Señoras y la Escuela de Institutrices; en 1870 la Asociación para la Enseñanza de la Mujer; en 1878 la Escuela de Comercio para Señoras; en 1882 nació la revista “La Instrucción de la Mujer”; en 1883 la Escuela de Correos y Telégrafos; en 1893 en Barcelona la Escuela de Institutrices y otras Carreras para la Mujer; en 1894 el curso de Bibliotecarias y Archiveras, en 1894 la Segunda Enseñanza (que pretendía

preparar el ingreso a las Escuelas Profesionales) y muchas otras escuelas o centros para la enseñanza de la Mujer se difundieron por toda España (GARRIDO *et al.*, 1997, p. 461-463).

Reseñable es también la existencia de las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer, a partir de 1869, entendiéndose que “[...] la mujer, para cumplir con su destino en la vida, necesitaba mayor instrucción” (BALLARÍN DOMINGO, 2001, p. 68).

La finalidad de todas estas iniciativas continuaba siendo reafirmar el tradicional papel doméstico y familiar. Así puede comprobarse en las propuestas curriculares derivadas de las propias palabras del rector de Castro. La formación de las mujeres consistiría en aprender

[...] religión y moral, higiene, medicina y economía doméstica, las labores propias del sexo y las bellas artes... cuyo complemento necesario es la Pedagogía, que la ilustra y guía para la educación y enseñanza de sus hijos (LEDESMA REYES, 1990, p. 198-199).

Indiscutiblemente, entre las acciones pedagógicas más relevantes del siglo XIX español se encuentran las que fueron llevadas a cabo por la Institución Libre de Enseñanza cuya figura central fue Giner de los Ríos, quien creía en la eficacia de la formación de la persona mediante una educación integral. Algunas de ellas son la creación del Instituto-Escuela, abierto en 1876, la apertura de Jardines de Infancia en Madrid y Barcelona, la realización de un Congreso de Pedagogía en 1882, la creación de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para hacer trabajos en el extranjero y la apertura de la Escuela Superior de Magisterio para formar al personal docente de las Escuelas Normales.

A pesar de que la Institución Libre de Enseñanza se preocupó mucho por la educación de la mujer -según las actas del Congreso de Pedagogía de 1888 se trató el tema de la educación femenina e incluso la coeducación- las repercusiones de sus inquietu-

des encontraron escaso eco en la práctica (GUTIÉRREZ ZULUAGA, 1968, p. 327-328).

En las primeras décadas del siglo XX se mantuvo la idea de atribuir a la mujer funciones exclusivamente domésticas, tal como refleja en su título una de las obras más difundidas: “El ángel del hogar” (GARCÍA BALMASEDA, 1913).

Y hasta nuestra época se ha mantenido la sabiduría popular en forma de refrán castellano: “Mujer que sabe latín no puede tener buen fin”.

En el ambiente de esta mentalidad arrastrada a lo largo de todas las épocas históricas surgió el Guidismo que hubo de educar contra corriente para conseguir sus metas.

Consideraciones finales

En las páginas precedentes se han vertido muchas ideas pero todavía hay mucho que decir. Por ejemplo que la vida guía es, también, en sí misma, una llamada a la creatividad, al propiciar intentos de sacar el máximo partido a las situaciones en que la persona puede encontrarse y por la forma de cuidar los detalles prácticos que tejen la vida diaria.

Las fundadoras del Guidismo Mundial (Olave) y Español (Marita) tenían ante sus ojos una realidad, la hicieron parte de sus vidas, pensaron una utopía, soñaron un mundo y una persona y dedicaron sus existencias para entrelazar sueño y realidad. Creyeron en un mundo sin límites como objeto de descubrimiento; en el amor entendido como cuidado y ternura, acompañamiento y espera; en la posibilidad de hacer y ser cada día mejor, en la paz como fruto del conocimiento mutuo y la valoración y en la riqueza que dentro de cada niño y cada adolescente podía convertirse en pasión por hacer un mundo más bello, justo y solidario.

Por todos estos testimonios es fácil darse cuenta de que el fuego que Marita encendió conserva vivo el rescoldo, y, con él, muchas

otras personas adultas han encendido otras pequeñas fogatas, en sus familias, en sus trabajos, aportando luz y calor a otras muchas niñas y niños en su iniciación a la vida (ECHEBERRÍA *et al.*, 2006, p. 123).

Este puede ser nuevamente un tiempo para refundar, atentas a las palabras de las niñas y niños, y atentas a la historia, educar en la escucha a la infancia desde el asombro y la esperanza.

Referencias

- ABRISQUETA, María. *Carta a las guías con motivo de la transformación de la Asociación de Guías de España en Federación Española de Guidismo, fechada el 19 de noviembre*. San Sebastián: documento fotocopiado, 1984.
- ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA (AGE). *Circular*, n. 1, curso 1978-1979.
- _____. *Método guía cursillo de información*, 1975.
- _____. *Estatutos* (Años 1958, 1965 y 1972).
- ASOCIACIÓN GUÍAS DE MADRID. *Programa educativo*. Documentos Asociativos de Asociación Guías de Madrid. (Sin otros datos).
- BADEN POWELL, Robert. *Último mensaje de Olave Baden Powell*. 12 de noviembre de 1973. Disponible en: <<http://scoutsanpatricio.com.ar/libros/b253.pdf>>.
- _____. *Girl Guiding*. London: Pearson, 1918.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- BERTOLINI, Piero. *Educación y esculitismo*. Barcelona: Editorial Litúrgica Española, 1964.
- CIEZA GARCÍA, José Antonio. La educación física en la obra de Baden Powell (1875-1941). *Revista Interuniversitaria*, Historia de la Educación, n. 20, p. 283-306, 2001.
- _____. *El esculitismo: movimiento educativo para el tiempo libre*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Salamanca, 1984.

_____. *El esculptismo como sistema educativo*. Memoria de Licenciatura. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1981.

CONFERENCIA INTERNACIONAL CATÓLICA DEL GUIDISMO. *Guidismo y Escultismo: una educación incluyente en tiempos de exclusión*. 2009. Disponible en: <<http://cicg-iccg.org/document/educar-esp.html>>.

CORMENZANA, María Teresa. Mi equipo, tu equipo, nuestro equipo. *AGE Circular*, n. 1, p. 12-13, curso 1977-78.

_____. Sentirse libre, ser libre, saberse libre, quererse libre como mujer equivale a ser persona. *Boletín AGE*, n. 50, p. 5-8, 1975.

ECHEBERRÍA, Amparo, et al. *María Abrisqueta*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. *La Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (publicada en el BOE nº 238, de 4 de octubre). Disponible en: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

GARCÍA BALMASEDA, Joaquina. *El ángel del hogar*. Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1913.

GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. Fundamentación pedagógica del esculptismo femenino. *Papeles Salmantinos de Educación*, n. 8, p. 291-316, 2007.

_____. *Sobre esculptismo y guidismo en España*. Memoria de Licenciatura. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1979.

GARRIDO, Elisa, et al. *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid: Iter Ediciones, 1968.

IBARROLA, Begoña. *Crecer con emoción*. Madrid: SM, 2009.

LEDESMA REYES, Manuel. La aportación krausista a la educación femenina. Las conferencias dominicales. En: VI COLOQUIO DE

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Mujer y educación en España 1868-1975, Santiago de Compostela, 1990. *Anales...* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 1990. p. 198-199.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix. *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata, 2009.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Montevideo: Dolmen, 2001.

REDFIELD, James. El hombre y la vida doméstica. En: VERNANT, Jean Pierre, et al. *El hombre griego*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. p. 177-210.

REVISTA INTERUNIVERSITARIA. Historia de la educación. *Historia de la educación de las mujeres*, n. 26, p. 27-278, 2007.

RODRÍGUEZ DELGADO, José Manuel. *La mente del niño: cómo se forma y cómo hay que educarla*. Madrid: Aguilar, 2001.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, n. 9, p. 185-211, 1990.

URRESTARAZU UCÍN, María Elena. Carta abierta a M^a Teresa Cormenzana. *Circular AGE*, n. 3, p. 8-9, curso 1977-78.

WORLD ASSOCIATION OF GIRL GUIDES AND GIRLS SCOUTS (WAGGGS). *Honduras – Encouraging recycling and better conservation*. 2009. Disponible en: <http://www.wagggsworld.org/es/take_action/takingaction/mutualaid/mutualaidseeking>.

Sites

<<http://es.wikipedia.org/wiki/Guidismo>>.

El trabajo de competencias generales en el ámbito de la Educación No Formal: un caso práctico

Work competences in the context of Non-Formal Education: a practical case

Recibido: 9/02/2010

Aprobado: 29/03/2010

Sônia Casillas Martín

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, España.
E-mail: scasillasma@upsa.es

Amaya Sara García Pérez

Doctora en Musicología. Profesora en la Escuela de Magisterio de Ávila de la Universidad Pontificia de Salamanca, España.
E-mail: amayagar@gmail.com

Noemí Sánchez-Carralero Carabias

Licenciada en Bellas Artes. Profesora en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. *E-mail:* nsanchezca@upsa.es

Francisco José Álvarez García

Doctor en Musicología. Profesor en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, España.
E-mail: chisco@me.com

Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación concluido en el curso 2008-2009 en la Escuela de Magisterio Luis Vives, de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. El principal objetivo que se pretendía con esta investigación era el de valorar la eficacia de un programa de educación no formal práctico, vivencial y de corta duración, en la adquisición de competencias generales en alumnos de la titulación de Magisterio. Estas prácticas en enseñanza no formal corresponden al llamado “Taller de Colores” que desde hace 20 años se viene llevando a cabo en esta Escuela de Magisterio Salmantina (Universidad Pontificia de Salamanca).

Palabras clave

Educación No Formal, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Abstract

This article presents some of the results of the research project that has been carried out during the course 2008-2009 at School of Teaching Luis Vives, Pontifical University of Salamanca, Spain. The aim of the research is to assess the efficacy of a practical, existential, short, and non-formal education program on the acquisition of key competences by the students who are training to be teachers. These Non-Formal Education practices correspond to the “Taller de Colores” (“Workshop of Colors”) which has been carried out for 20 years at the University College of Teaching of Salamanca (Pontifical University of Salamanca).

Keywords

Non-Formal Education, key competences, European Higher Education Area (EHEA).

Introducción

Este trabajo de investigación ha sido realizado sobre una muestra de 20 alumnos que han cursado el “Taller de Colores” de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad Pontificia de Salamanca en el año 2008. Todos los alumnos eran estudiantes de magisterio en dicha escuela, que asistieron al “Taller de Colores” durante los meses de junio y julio de 2008 de forma voluntaria.

La metodología seguida ha sido de tipo cuantitativa. Para ello se han realizado tres cuestionarios que han sido aplicados a todos los alumnos en tres momentos diferentes del desarrollo del “Taller de Colores” (fase 0, fase 1 y fase 2). Algunos de los ítems planteados son de opción múltiple, mientras que otros son de valoración tipo Likert (desde 1 = nada, hasta 5 = mucho). Algunos ítems están encaminados a valorar las motivaciones previas y expectativas de los alumnos. Otros están pensados para evaluar las cinco competencias generales que hemos considerado más importantes y más trabajadas en el “Taller de Colores”.

Los tres cuestionarios realizados han sido pasados en tres momentos significativos del “Taller de Colores”, que marcan diferentes periodos en el desarrollo de dicho Taller. El “Taller de Colores” se divide en dos periodos claramente diferenciados. En un primer momento, los alumnos deben programar actividades formativas para llevar a cabo con niños de entre 3 a 12 años. Esta primera etapa del “Taller de Colores” se lleva a cabo durante las dos últimas semanas del mes de junio. En una segunda etapa, que ocupa todo el mes de julio, los alumnos deben llevar a cabo estas actividades con los niños durante tres horas al día. Cada grupo de alumnos se encarga de trabajar con un grupo de niños. Los niños son repartidos en estos grupos por edades.

A lo largo del proceso se cumplimentan tres cuestionarios que se exponen a continuación:

- el cuestionario 0, o cuestionario inicial, fue aplicado antes de comenzar el trabajo en el “Taller de Colores”. Con él se pretenden valorar las motivaciones y expectativas previas de los alumnos ante una experiencia como el “Taller de Colores”, así como su nivel previo de adquisición de competencias generales;
- el cuestionario 1 fue aplicado una vez concluido el proceso de programación de actividades que los alumnos llevaron a cabo en el mes de junio, y antes de comenzar el trabajo con los niños;
- el cuestionario 2 fue aplicado al finalizar el “Taller de Colores” y sus ítems se refieren al trabajo realizado por los alumnos durante la segunda fase del programa formativo. En esta fase deben poner en práctica lo programado anteriormente para trabajar con los niños.

En el siguiente apartado se muestran algunos de los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo.

1. Algunos resultados obtenidos de la investigación – Percepción inicial

1.1 Identificar y conocer las razones y las expectativas generales

1.1.1 Identificar las razones por las que los alumnos deciden participar en el programa de formación

La Tabla 1 nos muestra las razones por las que los alumnos deciden participar en este programa formativo y se pueden agrupar en tres categorías:

- razones de orden académico (ampliar currículo, completar formación académica);
- motivaciones relacionadas con el conocimiento práctico de un entorno cercano a su futura profesión como educadores (trabajar con niños, poner en práctica conocimientos teóricos);

- razones ajenas al mundo académico o profesional (pasarlo bien, para conocer gente, no tenía nada mejor que hacer este verano, por obligación).

Como se puede observar, las principales motivaciones de los alumnos para participar en este programa formativo están relacionadas con el conocimiento práctico de su futuro entorno profesional. “Trabajar con niños” fue señalado por el 80% de los alumnos, mientras que “poner en práctica conocimientos teóricos” fue escogido por el 60%. En segundo lugar encontramos las razones de orden académico. “Completar mi formación académica” fue marcado por el 70% de los participantes, mientras que “ampliar mi currículo” por el 50%. Por último están las razones ajenas tanto al mundo académico como al profesional. “Conocer gente” es una motivación para el 15% de los alumnos; el 10% confiesa que “no tenía nada mejor que hacer ese verano”; nadie marcó que lo hiciese “por obligación”. Sin embargo dentro de este último grupo es significativo el relativo peso de una motivación lúdica como “pasarlo bien”, que fue señalada por casi la mitad de los alumnos.

Tabla 1 – Razones por las que los alumnos deciden participar en el programa formativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Ampliar el currículum	10	50	50
Trabajar con niños	16	80	80
Por obligación	0	0	0
Para conocer gente	3	15	15
Poner en práctica conocimientos teóricos	12	60	60
Para pasarlo bien	9	45	45
Porque no tenía otra cosa que hacer este verano	2	10	10
Para completar mi formación académica	14	70	70

1.1.2 Conocer las expectativas generales de los alumnos frente al programa formativo

Al igual que las razones por las que los alumnos se animan a participar en este programa formativo, sus expectativas generales se pueden agrupar en las mismas categorías:

- expectativas de orden académico (ampliar mi formación);
- expectativas relacionadas con el conocimiento práctico de un entorno cercano a su futura profesión como educadores (aprender a trabajar con otros compañeros, aprender a trabajar con niños, practicar lo que he aprendido de forma teórica);
- expectativas ajenas al mundo académico o profesional (relacionarme con otros compañeros, divertirme).

Como se puede observar, al igual que el apartado anterior, las principales expectativas de los alumnos frente a este programa formativo están relacionadas con el conocimiento práctico de su futuro entorno profesional. “Aprender a trabajar con niños” fue señalado por el 95% de los alumnos; “aprender a trabajar con otros compañeros” fue escogido por el 80%; sin embargo “practicar lo que he aprendido de forma teórica”, una expectativa que está claramente relacionada con la razón “poner en práctica conocimientos teóricos”, lo marcó solo el 35%. En segundo lugar encontramos las expectativas de orden académico. “Ampliar mi formación académica” fue marcado por el 75% de los participantes. Por último están las expectativas ajenas tanto al mundo académico como al profesional. “relacionarme con otros compañeros” es una expectativa para el 30% de los alumnos. Curiosamente “divertirme” es marcado por el 80% de los alumnos, mientras que al ser preguntados por sus razones para apuntarse al “Taller de Colores” sólo el 45% marcó “pasarle bien” (Tabla 2)

Tabla 2 – Expectativas generales de los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Divertirme	16	80	80
Aprender a trabajar con niños	19	95	95
Relacionarme con otros compañeros	6	30	30
Practicar lo que he aprendido teóricamente	7	35	35
Aprender a trabajar con otros compañeros	16	80	80
Ampliar mi formación	15	75	75
No tengo expectativas a priori	20	100	100

1.2 Conocer las expectativas que tienen los alumnos respecto a las competencias que van a ser trabajadas

Como se puede observar, las expectativas de los alumnos respecto a lo que se van a trabajar las cinco competencias generales seleccionadas a lo largo del programa de formación, son bastante altas en general. En una valoración de 1 a 5, todas obtienen una valoración superior a 4. Con sus altas valoraciones los alumnos reflejan la creencia de que un programa formativo de este tipo puede ayudar a desarrollar dichas competencias. Destacan con las valoraciones más altas: “trabajo en equipo” (4,45) y “capacidad de organización y planificación” (4,30) – Tabla 3 y Figura 1.

Tabla 3 – Expectativas respecto a las competencias que van a ser trabajadas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	20	3	5	4,45	,605
Capacidad de organización y planificación	20	3	5	4,30	,657
Creatividad	20	3	5	4,10	,641

Toma de decisiones	20	3	5	4,10	,553
Resolución de problemas	20	3	5	4,15	,671
N válido (según lista)	20	-	-	-	-

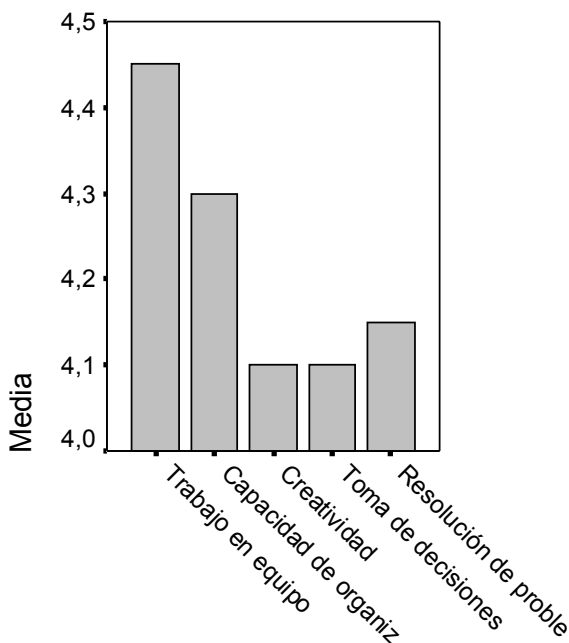


Figura 1 – Expectativas respecto a las competencias que van a ser trabajadas.

1.3 Conocer la percepción de los alumnos sobre su nivel previo (antes de la participación en el programa) en las siguientes competencias: trabajo en equipo, capacidad de organización y planificación, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas

La percepción de los alumnos sobre su nivel previo en las cinco competencias evaluadas en el presente estudio es medio-alto. Todas ellas están por encima de 3. La más valorada es la capacidad de “toma de decisiones” con una valoración media de

4,05, mientras que “creatividad” es la menos valorada, con un 3,4 (Tabla 4 y Figura 2).

Tabla 4 – Percepción de los alumnos sobre su nivel previo en las competencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Sabes trabajar en grupo	20	3	4	3,80	,410
Organizas y planificas tu trabajo y tu tiempo	20	3	5	3,80	,696
Eres creativo ante una nueva situación	20	2	5	3,40	,821
Tomas decisiones por ti mismo	20	3	5	4,05	,686
Ante un problema buscas rápidamente soluciones	20	3	5	3,90	,641
N válido (según lista)	20	-	-	-	-

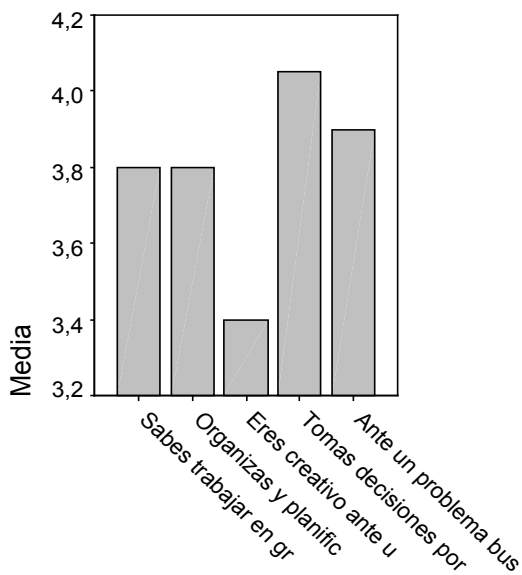


Figura 2 – Percepción de los alumnos sobre su nivel previo en las competencias.

1.4 Conocer la opinión de los alumnos sobre el grado en el que consideran que la primera fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias mencionadas – primera fase

Como se puede observar, los alumnos consideran que las cinco competencias seleccionadas han sido bastante trabajadas en la primera fase del programa. Las más valoradas son “trabajo en equipo” (4,37) y “capacidad de organización y planificación” (4,16), mientras que la menos valorada es “resolución de problemas” (3,84). En general, la puntuación que otorgan los alumnos a cada competencia al ser preguntados sobre el grado en el que consideran que esta ha sido trabajada en la primera fase del programa de formación es similar, aunque ligeramente más baja, a la valoración que le habían otorgado al ser preguntados por sus expectativas frente al trabajo de esa competencia. La única excepción parece ser “resolución de problemas” que obtiene una puntuación 0,31 puntos inferior a la obtenida en sus expectativas (Tabla 5 y Figura 3).

Si pensamos en el tipo de actividad que tienen que llevar a cabo los alumnos en la primera fase del programa, vemos que estos resultados son bastante coherentes. En esta primera fase deben trabajar en pequeños grupos de entre tres y cinco personas para idear y programar una serie de actividades didácticas que posteriormente (en la segunda fase del programa) serán llevadas a la práctica con niños. Para el desarrollo de esta actividad parecen absolutamente necesarias las competencias de “trabajo en equipo” (ya que todo el trabajo tiene que hacerlo de forma conjunta con sus compañeros) y “capacidad de organización y planificación” (ya que finalmente el trabajo consiste en organizar una programación didáctica). En segundo lugar encontraríamos otras dos competencias que también parecen estar bastante presentes en esta actividad: “Toma de decisiones” (ya que tienen que decidir qué actividades incluirán en su programación, cómo hacerlas, cuándo, con qué materiales etc.)

y “creatividad” (ya que tienen que idear, crear, rehacer o reinventar actividades didácticas). Es probable que en esta primera fase del programa aún no hayan tenido que enfrentarse a excesivos problemas como para que una competencia como “resolución de problemas” haya sido muy trabajada.

Tabla 5 – Grado en el que la primera fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	19	3	5	4,37	,684
Capacidad de organización y planificación	19	3	5	4,16	,501
Creatividad	19	3	5	4,05	,524
Toma de decisiones	19	3	5	4,11	,658
Resolución de problemas	19	3	5	3,84	,688
N válido (según lista)	19	-	-	-	-

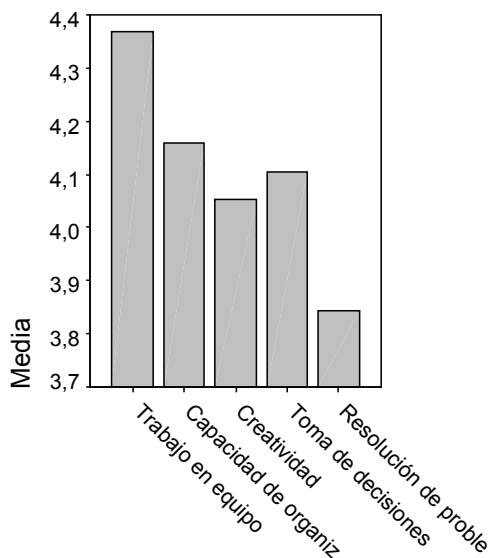


Figura 3 – Grado en el que la primera fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias.

1.5 Conocer la autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias objeto de estudio tras la primera fase del programa

Como podemos observar, la competencia en la que los alumnos consideran que tienen más nivel, tras finalizar la primera fase del programa de formación, es “toma de decisiones” 4,1333, a la que siguen “trabajo en equipo”, con 3,8947; “creatividad”, 3,8333; “resolución de problemas”, 3,8; y por último (con una puntuación bastante más baja) “capacidad de organización y planificación”, que obtiene 3,2667 (Tabla 6 y Figura 4).

Observamos cómo la capacidad de “organización y planificación”, que obtenía una puntuación relativamente alta en comparación con las demás competencias (3,8) al ser preguntados los alumnos por su nivel previo, obtiene, tras el desarrollo de la primera fase del programa de formación, la puntuación más baja de todas en la autovaloración del alumno (3,2667). Parece como si los alumnos, al ser confrontados con una realidad que les exige organizar y planificar, no se sintiesen lo suficiente capaces en este aspecto.

Tabla 6 – Autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias tras la primera fase.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Autopercepción de trabajo en equipo (fase I)	19	3,14	5,00	3,8947	,45635
Autopercepción capac. org. (fase I)	20	2,50	4,17	3,2667	,43730
Autopercepción creatividad (fase I)	20	2,33	5,00	3,8333	,69669
Autopercepción resolución problemas (fase I)	20	2,80	5,00	3,8000	,55441
Autopercepción toma de decisiones (fase I)	20	2,67	5,00	4,1333	,61559
N válido (según lista)	19	-	-	-	-

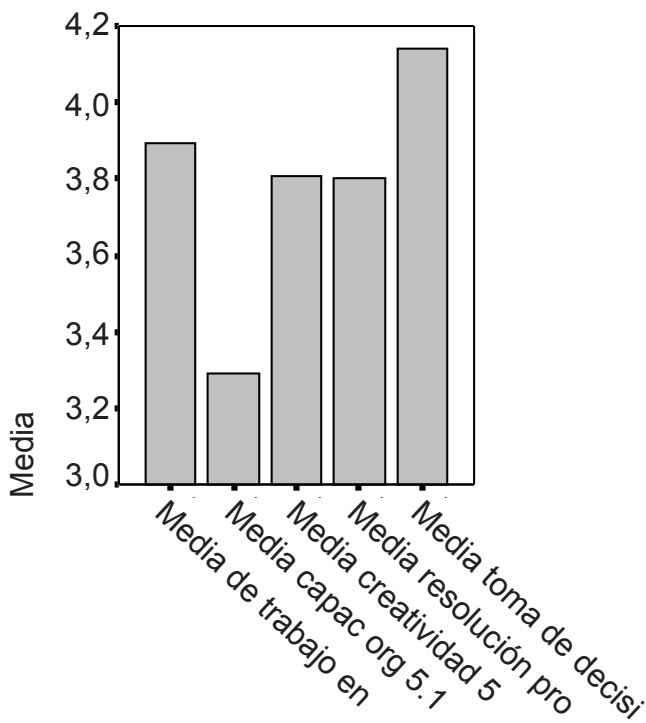


Figura 4 – Autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias tras la primera fase.

1.6 Evaluar el nivel alcanzado en las competencias estudiadas por alumnos, después de la primera fase del programa de formación, a partir de la valoración de sus compañeros

Como se puede observar, la máxima valoración la obtienen en “toma de decisiones” (4,1083), seguida de cerca por “capacidad de organización y planificación” (4,0710). Después encontramos “creatividad” (3,9167), “trabajo en equipo” (3,8339) y por último “resolución de problemas” (3,7142) – Tabla 7 y Figura 5.

De estos resultados cabe destacar lo que ocurre con “capacidad de organización y planificación”. Según la autopercepción del propio alumno esta competencia era en la que menos nivel alcanzaba (3,2667), mientras que según la valoración externa que realizan sus compañeros esta es la competencia en la que obtienen una mayor valoración (4,1083). De hecho la valoración externa parece estar más en consonancia con lo que los propios alumnos admiten haber trabajado en la primera fase cada una de las competencias. En ese punto veíamos cómo la competencia de “capacidad de organización y planificación” era la segunda más trabajada después de “trabajo en equipo”.

Tabla 7 – Valoración de los compañeros sobre el nivel en las competencias tras la primera fase.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Media trabajo en equipo (valoración de compañeros, primera fase)	20	3,07	4,71	3,8339	,43353
Media capacidad organización (valoración de compañeros, primera fase)	20	3,27	5,00	4,0710	,44234
Media creatividad (valoración de compañeros, primera fase)	20	3,22	5,00	3,9167	,47706
Media resolución de problemas (valoración de compañeros, primera fase)	20	2,80	5,00	3,7142	,54733
Media toma de decisiones (valoración de compañeros, primera fase)	20	3,42	5,00	4,1083	,44717
N válido (según lista)	20	-	-	-	-

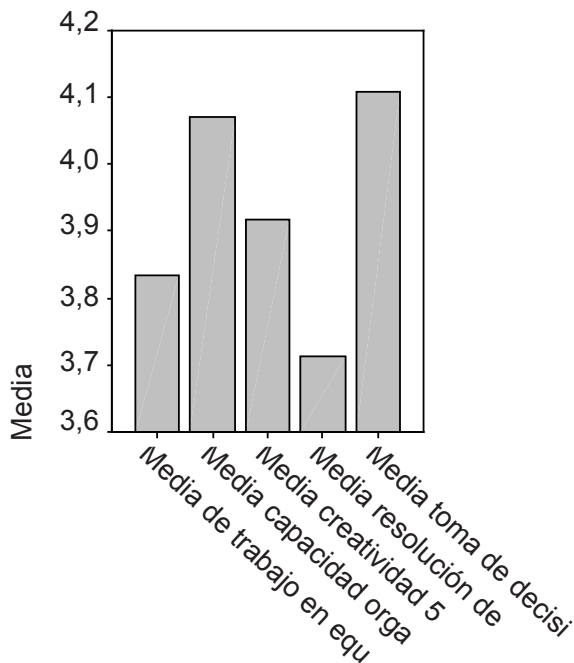


Figura 5 – Valoración de los compañeros sobre el nivel en las competencias tras la primera fase.

1.7 Conocer la opinión de los alumnos sobre el grado en el que consideran que la segunda fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias mencionadas – fase segunda

Como podemos observar, el grado en el que los alumnos consideran que la segunda fase del programa de formación les ha permitido trabajar las cinco competencias evaluadas es bastante alto. Todas obtienen una puntuación por encima de 4 sobre 5. La más valorada es “trabajo en equipo”, que obtiene 4,55. Le siguen “toma de decisiones”, con un 4,35; “capacidad de organización y planificación”, con 4,30; y por último encon-

tramos “resolución de problemas” con 4,18 y “creatividad” con 4,16 (Tabla 8 y Figura 6).

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el apartado en el que se pedía a los alumnos que valorasen el grado en el que la primera fase del programa les había permitido trabajar estas competencias generales, podemos ver que “trabajo en equipo” también había sido la más valorada entonces. Sin embargo, la “capacidad de organización y planificación”, que obtenía el segundo lugar, pasa ahora al tercero, situándose “toma de decisiones” en segundo lugar. Por último encontramos que “resolución de problemas” pasa del último al cuarto lugar, mientras que “creatividad” es relegada, en este apartado, al último lugar. A pesar de que los pesos relativos entre las cinco competencias han variado entre los dos apartados mencionados, todas ellas han aumentado su valoración. Por tanto, los alumnos consideran que la segunda fase del programa permite, en general, trabajar más todas las competencias que la primera fase. Recordemos que esta segunda fase consiste en llevar a la práctica, con los niños que asisten al “Taller de Colores”, las actividades didácticas programadas en la primera fase.

Tabla 8 - Grado en el que la segunda fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	20	4	5	4,55	,510
Capacidad de organización y planificación	20	3	5	4,30	,571
Creatividad	19	3	5	4,16	,688
Toma de decisiones	20	3	5	4,35	,587
Resolución de problemas	17	3	5	4,18	,636
N válido (según lista)	16	-	-	-	-

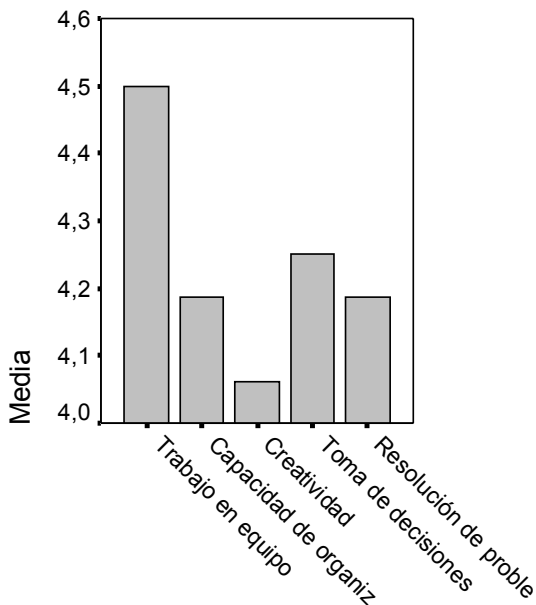


Figura 6 – Grado en el que la segunda fase del programa de formación les ha permitido trabajar las competencias.

1.8 Valorar la autopercepción de los alumnos sobre el nivel alcanzado en las competencias estudiadas, después de la segunda fase del programa

Podemos observar que la competencia en la que el nivel alcanzado por los alumnos es más alto después de la segunda fase del programa de formación, según su propia percepción, es “toma de decisiones” (4,2833), a la que siguen, con puntuaciones muy similares, “resolución de problemas” (4,0200), “creatividad” (4,0000) y “trabajo en equipo” (3,9714). Por último encontramos “capacidad de organización y planificación” (3,7083). Como vemos, al igual que después de la primera fase, los alumnos consideran que la competencia en la que menos nivel han alcanzado es “capacidad de organización y planificación”; aún así, según la percepción de

los alumnos, el nivel alcanzado en esta capacidad después de la segunda fase ha aumentado sensiblemente con respecto a la primera fase (pasa de 3,2667 a 3,7083) – Tabla 9 y Figura 7.

Tabla 9 – Autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias tras la segunda fase.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autopercepción trabajo en equipo (fase 2)	20	3,29	4,57	3,9714	,33933
Autopercepción capacidad de organización (fase 2)	20	3,17	4,67	3,7083	,44549
Autopercepción creatividad (fase 2)	20	3,33	5,00	4,0000	,44590
Autopercepción resolución de problemas (fase 2)	20	3,40	5,00	4,0200	,34883
Autopercepción toma de decisiones (fase 2)	20	3,33	5,00	4,2833	,51042
N válido (según lista)	20	-	-	-	-

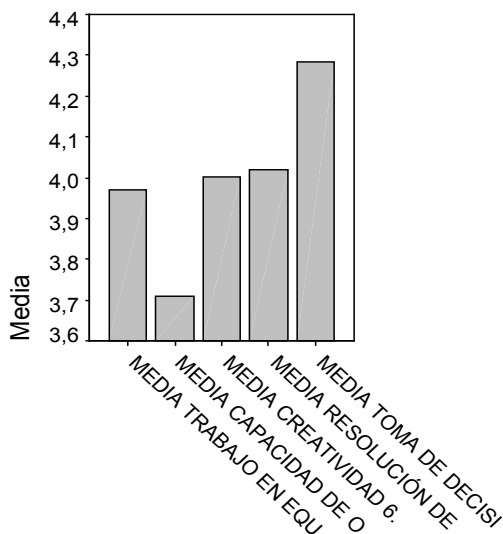


Figura 7 – Autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias tras la segunda fase.

1.9 Evaluar el nivel alcanzado en las competencias estudiadas por alumnos, después de la segunda fase del programa de formación, a partir de la valoración de sus compañeros

Podemos observar que la competencia en la que los alumnos obtienen mayor puntuación de sus compañeros después de la segunda fase del programa de formación es “capacidad de organización y planificación” (4,2361), a la que sigue “toma de decisiones” (4,2278), “resolución de problemas” (3,9883), “creatividad” (3,9764) y, por último, “trabajo en equipo” (3,9018). Todas las competencias mejoran las puntuaciones obtenidas con respecto a la primera fase del programa, salvo “trabajo en equipo”, que desciende (Tabla 10 y Figura 8).

Tabla 10 – Valoración de los compañeros sobre el nivel en las competencias tras la segunda fase.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Media trabajo en equipo (valoración de compañeros, segunda fase)	20	3,29	4,36	3,9018	,35496
Media capacidad de organización (valoración de compañeros, segunda fase)	20	3,67	4,63	4,2361	,31582
Media creatividad (valoración de compañeros, segunda fase)	20	3,17	4,67	3,9764	,40508
Media resolución de problemas (valoración de compañeros, segunda fase)	20	3,20	4,75	3,9883	,33908
Media toma de decisiones (valoración de compañeros, segunda fase)	20	3,50	5,00	4,2278	,46904
N válido (según lista)	20	-	-	-	-

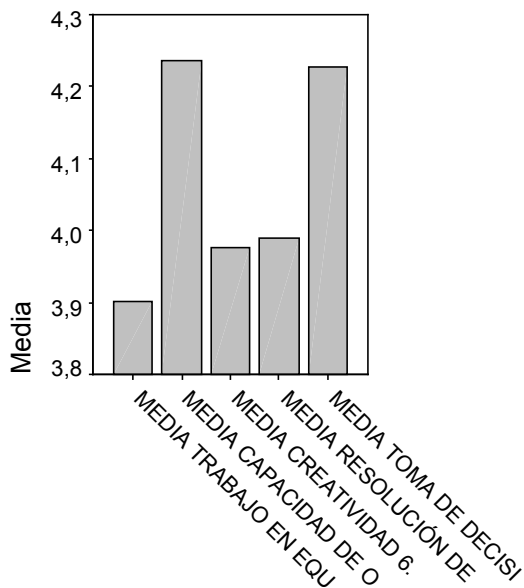


Figura 8 – Valoración de los compañeros sobre el nivel en las competencias tras la segunda fase.

Dos datos son especialmente relevantes: por un lado, destaca el hecho de que “capacidad de organización y planificación” sea en la que los alumnos obtienen mayor puntuación de sus compañeros, mientras que vimos cómo esta capacidad era en la que menos se valoraban los alumnos a sí mismos. Al igual que ocurre en la fase 1, en la fase 2 los alumnos se creen a sí mismos menos capaces en esta competencia de lo que consideran sus compañeros de grupo.

Por otro lado observamos que “trabajo en equipo” (la capacidad que los alumnos consideran que es la más trabajada tanto en la fase 1 como en la fase 2 del programa de formación) es en la que obtienen menor puntuación de sus compañeros. Esta capacidad también había obtenido una puntuación relativamente baja (la segunda más baja) en la autovaloración y en la valoración de

los compañeros tras la fase 1. Que los alumnos consideren que esta competencia es la más trabajada a lo largo del programa de formación no debe extrañarnos, ya que es evidente que en este programa una de las principales actividades que tienen que llevar a cabo los alumnos es trabajar coordinadamente con sus compañeros de grupo para sacar adelante el trabajo con los niños que asisten al “Taller de Colores”. Sin embargo, la baja puntuación obtenida por los alumnos en su capacidad de “trabajo en equipo”, en relación al resto de competencias, especialmente tras la segunda fase del programa de formación, es claramente indicativa de la poca práctica que en este sentido tienen nuestros alumnos de magisterio. Nos consta que nuestros alumnos han trabajado esta capacidad en varias asignaturas de la titulación de magisterio; sin embargo, ese trabajo se ha desarrollado en un ámbito teórico. Por esa razón, al pasar a un ámbito práctico (un ámbito similar a una situación profesional real), la competencia necesaria es claramente diferente, y ya no son igual de competentes en ese aspecto. Es decir, aunque nuestros alumnos hayan sido entrenados en la competencia “trabajo en equipo” a través de las diferentes asignaturas que cursan en la titulación de magisterio, esa competencia solo se manifiesta en estos alumnos cuando el trabajo en equipo se desarrolla en un ámbito teórico. En este sentido, este programa de formación permite trabajar la competencia de “trabajo en equipo” en un ámbito práctico similar a su futura situación profesional, lo que les capacitará mucho mejor para el desempeño de dicha profesión que la limitación que supone reducirse al ámbito teórico de las asignaturas de la titulación de magisterio.

Conclusiones generales

Podemos concluir que las principales razones y expectativas de los alumnos para participar en este programa formativo están

relacionadas con el conocimiento práctico de su futuro entorno profesional, le siguen las razones de tipo académico y por último, las razones ajenas tanto al mundo académico como al profesional. Por tanto, las razones y expectativas de nuestros alumnos frente al programa parecen similares a las que llevarían a cualquier alumno a cursar estudios universitarios regulares; por ejemplo, como las que llevarían a nuestros alumnos a cursar los estudios oficiales de Magisterio. Sin embargo, es significativo el relativo peso que alcanza el aspecto lúdico del programa formativo, ya que la mayoría de los alumnos admite que una expectativa frente al programa es divertirse. En esto, este tipo de programa formativo parece diferir de los estudios regulares de magisterio. Por otra parte, esta expectativa podría ayudar a nuestros alumnos a alcanzar los objetivos del programa.

La percepción de los alumnos sobre su nivel previo (antes de comenzar el programa formativo) en las competencias de “trabajo en equipo”, “capacidad de organización y planificación”, “creatividad”, “resolución de problemas” y “toma de decisiones” es medio-alto, adquiriendo la mayor valoración su capacidad para tomar decisiones y el menor valor su capacidad para ser creativos.

A la vista de los datos recogidos, las expectativas de los alumnos con respecto a lo que se trabajarán las cinco competencias seleccionadas son bastante elevadas en general. Con ello queda reflejada la creencia de que un programa formativo de este tipo puede ayudar a desarrollar dichas competencias. Destacan con las valoraciones más altas “trabajo en equipo” y “capacidad de organización y planificación”.

Una vez analizados los resultados de la primera fase se puede comentar que los alumnos consideran que el programa les ha permitido trabajar bastante las cinco competencias seleccionadas.

La segunda fase del programa consiste en llevar a la práctica con los niños las actividades didácticas programadas en la fase 1.

Una vez analizados los datos obtenidos podemos observar que los alumnos consideran que la segunda fase del programa les ha permitido, en general, trabajar en mayor medida que la fase anterior todas las competencias. La más trabajada, según la percepción de los alumnos, es, de nuevo, “trabajo en equipo”.

Referencias

- ARGUDÍN, Yolanda. *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Eduforma/Trillas, 2007.
- CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN (CECAP). *CECAP: competencias y evaluación; dos vías hacia la mejora de la calidad en la educación*. Montevideo: Cinterfor-Oit, 2005.
- CANO, Elena. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao Editorial, 2005.
- DELGADO GARCÍA, Ana María (Coord.). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior: una experiencia desde el Derecho y la ciencia política*. Barcelona: JM Bosch Editor, S.A., 2006.
- DÍAZ, Mario de Miguel (Dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006.
- ESCALONA ORCAO, Ana Isabel; LOSCERTALES PALOMAR, Blanca. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2005.
- ESCANERO MARCÉN, Jesús Fernando, et al. *Formular y evaluar competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007.
- GARCÍA PÉREZ, Amaya Sara; MARÍN SERRANO, Benito; SÁNCHEZ-CARRALERO, Noemí. *Armonización de las titulaciones de la Escuela de Magisterio “Luis Vives” al Espacio Europeo de Educación*

Superior. En: FLECHA ANDRÉS, José Romén (Coord.). *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2008. (formato CD).

_____. Una experiencia de adecuación de las titulaciones de Magisterio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En: JIMÉNEZ VIVAS, Amparo (Ed.). *Orientación profesional en los titulados universitarios*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2007. p. 127-141.

GOÑI ZABALA, Jesús Maria. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE, 2005.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta, et al. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla, 2005.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana; ABELLÓ PLANAS, Lola (Coords.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2007.

MARCHENA GONZÁLEZ, Carlos. *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

PAQUAY, Leopold. *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

TEJADA ARTIGAS, Carlos Miguel; TOBÓN TOBÓN, Sergio (Coord.). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde al Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. *Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE Ediciones, 2006.

TOBÓN TOBÓN, Sergio; FERNÁNDEZ TOBÓN, José Leonidas. *Modelo pedagógico basado en competencias: sistematización de una experiencia de construcción conceptual*. Medellín: Funorie, 2002.

TOBÓN TOBÓN, Sergio, et al. *Un enfoque de competencias en el marco de la educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006.

VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. *Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Montevideo: Cinterfor, 2004.

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio; POBLETE RUIZ, Manuel. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

YÁNIZ ÁLVAREZ, Concepción; VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.



IV - Seção Nacional

IV - National Section

Juventude e voluntariado: considerações sobre o novo modelo de participação social e os jovens no Brasil¹

Youth and voluntary labor: considerations on the new model of social participation of the youth in Brazil

Recebido: 2/12/2009

Aprovado: 15/02/2010

Luis Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* luis.groppo@am.unisal.br

Maria Jussara Zamarian

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora das Faculdades Integradas Maria Imaculada e da Faculdade Municipal de Mogi Guaçu. Supervisora de Ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. *E-mail:* sarazamarian@hotmail.com

Resumo

O trabalho discute as categorias jovem militante, jovem alienado e jovem voluntário, de modo histórico e sociológico, com

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

Juventude e voluntariado: considerações sobre o novo modelo de participação social e os jovens no

Brasil - p. 409-436

GROPP0, L.A.; ZAMARIAN, M.J.

base em pesquisa bibliográfica e em experiências educacionais dos autores. Busca-se demonstrar que o termo voluntário esconde motivações e interesses diversos do Estado, da sociedade e dos próprios jovens: apaziguamento social, redução do desemprego, criação de vínculos à nova configuração do sistema socioeconômico, melhoria do currículo e ocupação de jovens em situação de risco.

Palavras-chave

Voluntariado, juventude, práxis comunitária, militante.

Abstract

The work discusses categories of young militant, alienated young and voluntary young, in historical and sociological way, on the basis of bibliographical research and educational experiences of the authors. Search to demonstrate that the voluntary term hides diverse motivations and interests, of the State, society and of the proper young: social pacification, reduction of the unemployment, creation of bonds to the new configuration of the socio-economic system, improvement of the curriculum and occupation of young in risk situation.

Keywords

Voluntary labor, youth, praxis socio-communitarian, militant.

Introdução

Não podes negar um fato; é que o prazer do beneficiador é sempre maior que o do beneficiado [...] Primeiramente há o sentimento de uma boa ação, e dedutivamente a consciência de que somos capazes de boas ações; em segundo lugar, recebe-se uma convicção de superioridade sobre outra criatura, superioridade no estado e nos

meios; e esta é uma das coisas mais legitimamente agradáveis, segundo as melhores opiniões, ao organismo humano.

Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 2007.

O dicionário da língua portuguesa² informa que a palavra voluntário vem do latim *voluntariu* e significa “aquele que age espontaneamente; derivado da própria vontade; em que não há coação”.

Já a Organização das Nações Unidas (ONU)³ chama de voluntário

[...] aquele que, devido seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico dedica parte de seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem estar social, ou outros campos.

Na Fundação ABRINQ pelos direitos da criança – órgão criado pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos –, pode-se encontrar a definição de voluntário como um ator social e agente de transformação que oferece serviços, não remunerados, em benefício da comunidade, doando seu tempo e seu conhecimento, realizando um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário e atendendo tanto às necessidades do próximo ou aos imperativos de uma causa como às suas próprias motivações pessoais, sejam estas de caráter religioso, cultural, filosófico, político, emocional (CORULLÓN; WILHEIM, 1996, p. 1).

Para Martins (2007, p. 22), voluntário é aquele que

[...] se engaja momentaneamente, sobretudo em campanhas específicas para tratar de problemas particulares, que não comprometem a sua vida e nem, muito menos, implica em riscos para o sistema social vigente, que o incorpora na dinâmica reprodutiva.

O voluntariado parece se definir como um conjunto de ações, desenvolvidas sem intenção financeira, ao menos manifesta, en-

volvendo algum tipo de doação (tempo, dinheiro, conhecimento etc). Já o sujeito que pratica essas ações é, pretensamente, aquele que se engaja em campanhas, muitas vezes pontuais, para “se doar” e resolver problemas de determinado grupo de pessoas ou de determinada comunidade, sem a capacidade, entretanto, de promover uma mudança na atual sociedade.

Constrói-se, no imaginário sociopolítico e nas práticas cotidianas, um novo modelo de participação social, oferecido, estimulado e até imposto a diversas categorias sociais na contemporaneidade, inclusive, e principalmente, aos jovens.

Este modelo recebe o nome de voluntariado, mas, como se verá, o aspecto voluntário não é sempre a principal característica – às vezes ele está até ausente – das muitas novas práticas de participação social, arregimentadas em torno deste modelo. Uma denominação talvez mais procedente fosse a de práxis comunitária, segundo definição de Martins (2007), que assim identifica essas ações pontuais, fragmentadas, de inserção ou de contribuição com a “comunidade” local para questões específicas de inclusão e de desenvolvimento social, costumeiramente chamadas de voluntariado, como: animação em hospitais, creches, escolas, projetos sociais etc.; ajuda em reforma ou pintura de escolas e outras instituições sociais; plantação de mudas de árvores e outras ações ecológicas correlatas; orientações técnicas diversas (como contábil, jurídica e administrativa) para cooperativas e projetos sociais; serviços profissionais oferecidos de modo gratuito a indivíduos e populações “carentes”; ações educacionais com diversos fins e conteúdos, sejam estes religiosos, profissionalizantes ou de estímulo ao empreendedorismo; ajuda “afetiva” e/ou terapêutica para pessoas com dificuldades emocionais, como a de voluntários que buscam amenizar a solidão de idosos em asilos etc.

A seguir, será analisada mais detidamente a metamorfose dos modelos de participação social da juventude, contrastando o

voluntariado com o militante, seguindo caminho já trilhado por Martins (2007) e com o alienado (o não participante). Concebem-se esses modelos a um tempo como conjunto de práticas – não necessariamente coerente e coeso – e, principalmente, como uma ideologia. Em seguida, discutir-se-ão algumas das variações encontradas no dito “jovem voluntário”.

1. O militante

A realidade das lutas sociais ao longo dos séculos XIX e XX, bem como sua mitologia, forjou um tipo peculiar, um modelo descritivo e, ao mesmo tempo, exemplar de prática sociopolítica: o militante.

Os movimentos radicais no século XIX gestaram o tipo revolucionário em tempo integral ou parcial. Os carbonários eram mesmo uma secreta irmandade insurrecional, o que não impediu de serem eliminados por agentes oficiais ao longo dos anos de 1820. Jacobinos e democratas radicais de diversas ordens enriqueceram o universo das práticas políticas e da mitologia rebelde do início do século XIX. Forjava-se o militante partícipe das lutas políticas por transformação social, em dedicação exclusiva ou quase, seja em organizações semissecretas ou em clubes políticos mais ou menos abertos.⁴ Ao longo desse século, o radicalismo republicano forneceu modos de organização e de participação para os movimentos anarquistas, socialistas e sindicais.

No início do século XX, Lênin, os bolcheviques e a 3ª Internacional Comunista consolidaram e enrijeceram o modelo do militante. Sim, o militante era ainda o indivíduo ativo em tempo importante, sujeito a riscos pessoais, portador dos valores ideológicos considerados como os mais justos e envolvido na organização e na realização de ações coletivas que se destinariam a transformar a sociedade de modo fundamental. Mas a militância passaria a significar também a disciplina quase militar, a obedi-

ência estrita às lideranças, a adoção da ideologia como dogma e – com o estalinismo e o maoísmo – o culto ao líder supremo, representante do poder e da centralidade da organização – o partido –, no qual as individualidades dos militantes se dissolviam.

A idade ideal do militante também foi envelhecendo. A imagem típica do revolucionário no início do século XIX era o do jovem – como ilustra o famoso quadro de Delacroix, *A liberdade guiando o povo*. E era o jovem estudante seu emblema, tal qual o abnegado partícipe das Manufaturas Nacionais no tempo da Revolução de 1848, na França (GROPPO, 2000). Mas, no início do ano de 1900, teve-se como ideal o adulto iniciado, nascido na classe operária, sindicalista ou filiado à célula local do partido.

Nesse sentido, os movimentos estudantis de 1968 não foram apenas a rebeldia contra o sistema capitalista, mas também contra os sistemas que se colocavam então como suas supostas alternativas – o nacionalismo terceiro-mundista e o socialismo de tipo soviético – e também contra as formas de oposição e de militância consagrada pela tradição bolchevique (WALLERSTEIN, 1989).

O modelo da militância atingiu um novo fulgor, tão intenso quanto breve: o jovem militante dos anos de 1960. Um tipo nunca bem definido durante sua efêmera vigência, contraditório em suas várias faces reais, mas um dos mais marcantes no imaginário político das últimas décadas. Para além de definir uma prática política real, o tipo servia para medir e para julgar as juventudes das décadas seguintes. E um novo tipo se anunciava, quase ao avesso do militante: o jovem alienado e despolitizado do pós-1968.

O jovem militante dos anos de 1960 contestava a pouca combatividade dos partidos oficiais de oposição, denunciando que a disciplina do militante ao partido mais servia para frear os ânimos revolucionários do rebelde do que para educá-lo à revolta. Vários desses jovens propuseram que o mais importante era a motivação individual, a rebeldia pessoal, do que a estrutura da

organização – uma interessante e estranha celebração disso é *Revolução na revolução*, de Régis Debray (1967). Forjava-se a imagem do jovem – em geral, universitário e vindo das classes médias das grandes urbes mundo afora – rebelde, revolucionário, generoso, idealista, doador de seu tempo, de sua energia e, às vezes, até de sua própria vida para a transformação profunda da sociedade.

2. O alienado

A derrota política dos movimentos de 1968 e a somatização de sua rebeldia cultural ao consumismo teriam dado origem, já nos anos de 1970, ao modelo avesso do jovem militante: o jovem alienado, individualista, despolitizado e consumista, inverso àquele de 1968 e quase seu complemento, um tipo jovem militante que mais servia, *a posteriori*, para prejudicar todo jovem e qualquer ação das novas juventudes como fetichizados.

Esse período – esse prejulgamento – foi marcado pelo texto “Geração AI-5”, do sociólogo Luciano Martins (1979), com rigorosa reprovação de uma juventude de classe média brasileira que se refugiara nas drogas, na psicanálise e na contracultura, despolitizando-se e acatando o fechamento instaurado pela ditadura militar com o AI-5.⁵

Os anos de 1970, 1980 e 1990 assistiram as omissões dessas juventudes alienadas politicamente e individualistas, que voltaram as costas para as questões coletivas e os problemas mais amplos. A militância, no caso do Brasil e de outros países da América Latina, viria se instaurar em outros lugares – nos “novos movimentos sociais”, voltados a questões locais, de sobrevivência, étnicas e de emancipação da mulher.

Crê-se que é possível relativizar e criticar esse tipo mito por seu reducionismo sociológico e por sua condenação sumária de toda uma série de juventudes a rótulos depreciativos. É preciso considerar mais seriamente a pesada sedução exercida pelo *marketing* e por

sua pregação do consumismo. No caso do Brasil e de outros países com regimes de exceção, houve uma severa vigilância e uma violenta repressão às mínimas ações politizadas dos estudantes ao longo de parte importante desse período. É necessário considerar as expressões alternativas de descontentamento, ou antes, as tentativas de expressão, bem como o potencial contestador em ações e em encenações socioculturais tão facilmente rotuladas como “desbunde”, alienação. Houve, então, a reorganização do movimento estudantil, das contraculturas, das ações culturais e artísticas dos estudantes e a participação de indivíduos jovens nos novos movimentos sociais e da igreja progressista etc.

Em breve, contudo, no imaginário político e no discurso hegemônico, a participação social dos jovens iria se encontrar com outro modelo que, como será visto, nada tem de inédito, mas que ganhou curiosa centralidade nesse início do século XXI: o voluntariado.

Retomando o conceito de práxis comunitária delineado na introdução deste artigo, pode-se dizer que o jovem voluntário realiza uma práxis justamente de tipo comunitário, portanto, de caráter local, fragmentário, descontínuo e sem perspectivas de transformações na estrutura social. Já o jovem militante realizava o que Martins (2007) definiu como práxis social, isto é, uma práxis que visava realizar alterações consideráveis na estrutura social, para além da inclusão de comunidades em situação de risco ou outros pequenos arranjos socioeconômicos em favor da manutenção do modo de vida instituído. Entre um tipo de práxis e outro, entre a militância e o voluntariado – como maneiras que hegemonizaram o imaginário social para caracterizar a participação social dos jovens –, teve-se, como já descrito, o alienado. Este marca a não ação, a recusa da práxis, a fuga da prática sociopolítica.

Mais que uma característica natural, ou mesmo uma marca de uma geração – a do final do século XX –, a alienação ou a

omissão sociopolítica pode ser lida como uma necessidade estrutural mesma do sistema sociopolítico em tempos de crise da economia mundial (tanto no capitalismo desenvolvido quanto no “subdesenvolvido” e no socialismo) e da ascensão das doutrinas e políticas neoliberais – tempos, cá na América Latina, de ditaduras militares ferrenhas na repressão de oposições.

O início do século XXI, contudo, iria apresentar outra condição sociopolítica, outra configuração ideológica e política hegemônica, a qual, mais do que incentivar a omissão sociopolítica, mas sem pregar a militância, a práxis social, estimulava o voluntariado.

3. Voluntariado no Brasil

Antes de traçar um quadro do voluntariado de jovens na contemporaneidade, em especial no Brasil, é importante descrever uma breve genealogia do voluntariado, demonstrando que essa prática não é inédita. Nova, sim, é a força da sua legitimidade como atividade de intervenção social. Ao se tomar ações voluntárias por práticas assistenciais, é possível traçar uma linha histórica no Brasil, a qual se inicia, praticamente, com seu descobrimento.⁶

Mas, para compreender os sentidos atuais de voluntariado, pode-se avançar até os anos de 1950 e 1960. Diante da industrialização no país em aceleração, bem como o êxodo rural crescente, houve um agravamento relativo às questões sociais no país. Com isso a chamada “sociedade civil”⁷ buscou atuar com maior eficácia nessas questões, e algumas pessoas de destaque na sociedade lideraram movimentos em favor de causas específicas, capazes de gerar comoção social, como o acolhimento de órfãos e o combate à fome, agregando simpatizantes, principalmente do círculo social a que pertenciam.

No início, a maioria dos voluntários era composta de mulheres que se envolviam na causa por opção ou por afinidade. Então, chás de senhoras e eventos de caridade eram os principais

instrumentos utilizados. Em breve, essas atividades passaram a ser vistas com reserva ou mesmo severamente criticadas, porque, muitas vezes, eram desenvolvidas visando à ascensão social e ao ganho de *status* para quem as conduziam, tanto de pessoas quanto de empresas. Também serviam como meios de corrupção, pois não havia prestação de contas aos colaboradores. Essa foi a “Era Damista” do voluntariado, pautada no assistencialismo estatal, na igreja e na segregação elitista que a sociedade mais rica da época impunha aos mais necessitados.

Pode-se afirmar que essa fase foi o trampolim para formas mais modernas de organização social, dando início a novos conceitos, a novas técnicas na área de servir e a novas filosofias. É importante ressaltar que, mesmo com essa “evolução”, ainda existia o antigo modelo em diversas instituições do país.

Nessa mesma época, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para auxiliar os portadores de necessidades especiais. Além disso, o governo criou o Projeto Rondon, que tinha como sujeito os universitários brasileiros, os quais passaram a dar assistência a comunidades consideradas carentes, localizadas no interior do país – atividade precursora de outras ações voluntárias protagonizadas por jovens que se tornariam tão comuns depois.

No decorrer dos anos de 1970, as organizações não governamentais (ONGs) europeias, com o objetivo de fomentar projetos de desenvolvimento no terceiro mundo, incentivaram o surgimento de ONGs nos continentes do hemisfério sul, inclusive no Brasil. Ainda no contexto histórico brasileiro, a Pastoral da Criança foi criada, em 1983, com a finalidade de treinar líderes comunitários para combater a mortalidade infantil.⁸ A Pastoral da Criança é um exemplo de práxis comunitária capaz de causar grande impacto no tecido social, ainda que sem a intenção – e sem, ao que parece, efeito – de transformação das estruturas socioeconômicas. O que busca, antes, é a intervenção em uma

questão específica, ainda que bastante relevante: a desnutrição infantil.

As ações da Pastoral da Criança de promoção do desenvolvimento infantil e a melhoria da qualidade de vida são possíveis graças ao trabalho voluntário. Mais de 261 mil pessoas acompanham mais de 1,8 milhão de crianças e 95 mil gestantes em mais de 42 mil comunidades de 4.066 municípios brasileiros. As ações dessas pessoas ajudam a reduzir a desnutrição, a mortalidade infantil e ainda promovem a paz e a justiça social nos grandes bolsões de pobreza e miséria do país. Todo trabalho tem como base a solidariedade e a multiplicação do saber. O resultado é a promoção humana e o fortalecimento do tecido social das comunidades (PASTORAL DA CRIANÇA, 2009).

A partir de 1990, surgiram maneiras mais modernas de atuação social, nas quais as entidades do “terceiro setor” (ou da chamada “sociedade civil”)⁹ e seus voluntários buscaram incorporar conceitos, filosofias e procedimentos do segundo setor (ou seja, do mercado), mas, ao menos formalmente, atentas à preocupação de não perderem sua identidade e sua missão (GOHN, 2001).

Nessa mesma época, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) instituiu o projeto Comunidade Solidária para tentar adequar-se às exigências do moderno voluntariado. A primeira dama, Ruth Cardoso, foi nomeada presidente do conselho. Em seguida, a Fundação ABRINQ manifestou o interesse em conhecer a organização do trabalho voluntário no território nacional. Unindo-se ao programa Comunidade Solidária, fundaram o Programa de Estímulo ao Trabalho Voluntário no Brasil, que visava fomentar a prática da cidadania, oferecendo vias organizadas para a ação voluntária. Para isso, surgiu a necessidade de se criar os centros de voluntariado do Brasil. Atualmente, esses centros existem na maioria das capitais, atuando na captação e na formação das entidades e dos voluntários.

O então presidente promulgou a Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispunha sobre as condições do exercício do serviço voluntário nas entidades sociais, com a regulamentação, a legitimação e o reconhecimento desse tipo de ação, estabelecendo-o com a exigência do termo de adesão pelo interessado e minimizando, dessa forma, a probabilidade de ocorrência de problemas nas relações trabalhistas (BRASIL, 1998).

O ano de 2001 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional do Voluntário, com apoio de 123 países. Nesse mesmo ano, pelos trabalhos realizados por seus 150 mil voluntários, a Pastoral da Criança foi indicada ao Prêmio Nobel da Paz.

Como dito, buscando estabelecer responsabilidades e direitos na prestação do serviço voluntário, em 1998 foi sancionada a Lei do Voluntariado no Brasil. Em 2003, essa lei sofreu algumas alterações, com a incorporação de novos itens visando atrair mais um público para o serviço voluntário: o público jovem. Segue abaixo o artigo 3º e sua complementação, efetuada em 2007:

Artigo 3º – O prestador do serviço voluntário poderá se ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único – As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Artigo 3ºA. – Fica a União autorizada a conceder auxílio financeiro ao prestador de serviço voluntário com idade de dezesseis a vinte e quatro anos integrante de família com renda mensal per capita de até meio salário mínimo.

§ 1º – O auxílio financeiro a que se refere o caput terá valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e será custeado com recursos da União por um período máximo de seis meses, sendo destinado preferencialmente:

I – aos jovens egressos de unidades prisionais ou que estejam cumprindo medidas sócio-educativas;

II – a grupos específicos de jovens trabalhadores submetidos a maiores taxas de desemprego.

§ 2º – O auxílio financeiro será pago pelo órgão ou entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos previamente cadastradas no Ministério do Trabalho e Emprego, utilizando recursos da União, mediante convênio, ou com recursos próprios.

§ 3º – É vedada a concessão do auxílio financeiro a que se refere este artigo ao voluntário que preste serviço a entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos, na qual trabalhe qualquer parente, ainda que por afinidade, até o terceiro grau, bem como ao beneficiado pelo Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE (BRASIL, 1998).

Na alteração promovida no governo de Luis Inácio Lula da Silva, houve a introdução do artigo 3ºA na lei. Essa alteração consistiu em um artifício do Governo Federal para atrair os jovens que não puderam participar do Programa Primeiro Emprego. Como eles não preenchiam os pré-requisitos do jovem aprendiz – precisavam estar estudando –, foi criado um auxílio financeiro para os interessados em desenvolver trabalhos voluntários. Essa alteração acabou gerando certa polêmica entre vários dos defensores desse tipo de trabalho, porque, no entender deles, descaracterizava-se o que se entendia por voluntariado – essa lei e essa alteração serão discutidas profundamente mais adiante.

Antes, faz-se um olhar panorâmico sobre a defesa e a crítica do voluntariado.

Os que consideram fundamental o voluntariado acreditam que, para ser um verdadeiro cidadão, é necessário participar, de forma voluntária, de projetos sociais. Acreditam ainda que o indivíduo que se recusa ou discorda desse tipo de ação acaba tendo um prejuízo ético e moral, sendo considerado como aquele que não se preocupa e não se compromete com o desenvolvimento social e com a comunidade na qual está inserido, e acaba, portanto, sendo parcialmente culpado pelo “atraso” da transformação social que todos almejam.

Como defensores dessa mesma linha de pensamento, alguns autores e personalidades que apoiam o “terceiro setor” enfatizam que a diminuição das respostas estatais às necessidades sociais é, de certa forma, positiva porque possibilita o estabelecimento e/ou o aumento dos laços de solidariedade local e voluntária entre os particulares, criando espaços de participação social. Bandeiras são levantadas para defender essa postura, como os movimentos desenvolvidos no caso dos flagelados da seca, dos desabrigados, dos moradores de rua e do voluntarismo do Amigo da Escola.

Alguns apresentam sua defesa com o olhar da psicologia, como é o caso de Seagal e Horne (1998), baseados na teoria chamada *human dynamics*¹⁰ (dinâmicas humanas), que enfatiza a transpessoalidade. Segundo esses autores:

As pessoas nas quais a dimensão transpessoal é ativa são tipicamente inundadas por qualidades que todos nós podemos reconhecer, mas freqüentemente temos dificuldade em descrever – qualidades como graça, compaixão, bondade, brandura ou grande visão. Quando as pessoas são transpessoalmente desenvolvidas e pessoalmente integradas, tais qualidades se refletem consistentemente em suas ações, e suas vidas são consistentemente orientadas para servir o bem comum (2000, p. 312).

Contribuindo para a conscientização da importância do trabalho voluntário, Giddens (2005), sociólogo britânico que assumiu e organizou como ideologia política a terceira via, defende que, para que aconteça uma renovação dos sentimentos de pertença e de comunidade, é preciso um conjunto de ações, como ajuda mútua, colaboração entre classes e harmonização. Nesse aspecto, os voluntários são bons exemplos porque colaboram com sua participação cidadã e com a recriação da sociedade civil.

Tentando consolidar sua posição, Giddens cita Robert Wuthnow, estudioso que pesquisou nos Estados Unidos o desenvolvimento de pequenos grupos de pessoas, concluindo que:

Os pequenos grupos estão fazendo um trabalho melhor do que muito dos seus críticos gostariam de admitir. As comunidades que eles criam raramente são frágeis. As pessoas se sentem objeto de atenção. Elas se ajudam umas às outras... Os vínculos que se desenvolvem entre os membros dos pequenos grupos demonstram claramente que não somos uma sociedade de individualistas empedernidos que desejam viver por sua própria conta mas, antes, que [...] mesmos em meio às tendências de desarticulação de nossa sociedade, somos capazes de nos associar em vínculos de apoio mútuo (GIDDENS, 2005, p. 91).

As críticas ao voluntariado, assim como as apologias, não são poucas. Muitos são os autores que expressam e fundamentam essa postura contrária, argumentando que o discurso pró-voluntariado legitima as novas formas adotadas no capitalismo, revigora a organização do “terceiro setor” e mantém o Estado na posição de apenas delegar atribuições. Pode-se ainda afirmar que existem aqueles que, sem uma definição clara, também manifestam seu descontentamento.

Montaño (2002), ao expor sua crítica, ressalta que o neoliberalismo faz com que as necessidades sociais, antes garantidas pelo Estado como uma responsabilidade de todos e um direito do cidadão, passem a ser supridas pelo voluntário. Nesse mesmo aspecto Petras (1999, p. 47-48) enfatiza que:

[...] a ideologia da “atividade voluntária privada” das ONGs prejudica o sentido da coisa pública: a idéia de que o governo tem a obrigação de cuidar de seus cidadãos [...] Contra esta noção de responsabilidade pela coisa pública, as ONGs fomentam a idéia neoliberal da responsabilidade privada.

Outros autores citados por Montaño também compartilham dessa ideia e salientam que onde o mercado não atua – porque não há demanda –, as ONGs, sob o controle de indivíduos, substituem a ação do Estado, dando tamanha ênfase à responsabili-

dade individual, que a responsabilidade coletiva pelo bem-estar se definha.

Além dos aspectos citados e defendidos pelos referidos autores, faz-se necessário pensar em outros aspectos, como a doação (de tempo, de serviço, de dinheiro): aquele que a recebe deve se resignar e aceitar “o que vier”, com a falsa consciência de que não tem direito como cidadão.

4. Jovens voluntários

Se a Lei do Voluntariado ilustra a importância dessa prática social na contemporaneidade, ela indica também seu caráter contraditório – já que se trata de uma atividade voluntária que só pode ser reconhecida e regulamentada via lei. Já a alteração da Lei do Voluntariado pelo governo Lula, justamente para dar conta da possibilidade de remuneração – via “bolsa” – a jovens voluntários não estudantes, ilustra, há um tempo, a importância da categoria juvenil para a categoria voluntário, assim como outros dilemas e contradições do voluntariado. Afinal, como já se indicou, nas motivações ao voluntariado aparece um pouco de tudo, não apenas – e talvez muito menos do que se imagina ou se discursa – a benfeitoria desinteressada. Daí a importância e a necessidade de uma “bolsa” para motivar o jovem voluntário. Talvez, principalmente, para cumprir uma função que vai para além do benefício ao outro que é alvo da ação solidária.

O desinteresse para com possíveis ganhos pecuniários parecia ser a principal característica do voluntariado. Contudo, quando se olha para os jovens voluntários, mais do que nunca essa qualidade se revela em seus contornos de mistificação ideológica.

Como apontam os estudos em Neves (2005), em especial com base na análise crítica da obra de Giddens sobre a terceira via, o chamamento ao voluntariado é uma das novas estratégias de “re-politização” da esfera social. A terceira via é uma das principais

sistematizações dos novos neoliberalismos em voga a partir dos anos de 1990, mais preocupado com os efeitos sociais perigosos derivados da excessiva mercantilização da vida social, em comparação com o neoliberalismo *stricto sensu*. Diferentemente do militante radical em prol de transformações gerais do modo de vida, mas também diversamente do estímulo à apatia política tão típica do neoliberalismo ortodoxo, a terceira via e suas variantes, que se tornaram as doutrinas políticas hegemônicas desde o final do século XX, incentivam a participação comunitária, formas “positivas” de contribuição com a solução de questões locais e focalizadas. Essa participação, ativa e “positiva”, permitiria tanto comprometer o novo cidadão com a “concertação social” quanto de solver questões sociais sem apelar para a reconstrução de formas mais “sociais” de Estado e sem ameaçar o âmago do sistema socioeconômico vigente. Avulta-se, aí, o voluntariado.

Nesse aspecto, nada mais interessante que o voluntariado para redirecionar as energias vitais e a disponibilidade de tempo livre, algo que os jovens – por sua condição físico-psíquica em geral e pelas tendências sociais – costumam possuir mais em comparação com as categorias etárias mais velhas. Os jovens, nesse aspecto, distinguem-se das crianças também pelo fato de que a juventude tende a marcar, nas sociedades modernas e contemporâneas, o momento em que os indivíduos pela primeira vez são apresentados, de modo consciente, aos valores e às estruturas sociais que dão base ao sistema de vida vigente (cf. MANNHEIM, 1982; FORACCHI, 1972).

Tem-se aqui uma variação específica à categoria juvenil de uma tendência geral que leva o indivíduo a praticar o voluntariado para buscar seu bem-estar. Se para o adulto voluntário de classes médias e altas, essa tendência se expressa na busca de alívio da consciência pesada diante da desigualdade social, para os jovens pode se expressar como uma canalização de energias

vitais e de tempo em excesso, evitando diversos modos de mal-estar e de comportamentos tidos pelas ideologias hegemônicas como “desviantes”, incluindo a própria militância radical.

Mannheim (1982) já preconizava, nos anos de 1940, a necessidade de direcionar as energias potencialmente rebeldes das juventudes, como técnica social, para apoiar a implementação de necessárias reformas sociais nas sociedades liberais, diante da anomia em que tais sociedades viviam e diante do desafio do totalitarismo. Nas décadas anteriores a 1940, segundo Mannheim, tal potencial transformador fora utilizado por movimentos nazi-fascistas para instaurar e dar apoio a regimes totalitários. Poder-se-ia dizer que, nos anos de 1960, tal potencial transformador juvenil articulou-se mais ou menos espontaneamente e em prol de movimentos políticos e culturais irresistíveis, os quais contestaram, de alto a baixo, de leste a oeste e de norte a sul, as bases dos sistemas sociais vigentes.

Diversamente dos anos de 1960, a motivação para a ação juvenil no voluntariado é menos espontânea: campanhas nos meios de comunicação, programas governamentais e supranacionais, projetos de ONGs e de fundações empresariais que têm insistido muito na necessidade e na qualidade da participação social como voluntário. O *marketing* pesado e a valoração positivamente construída por instituições interessadas ou cooptadas em favor da manutenção do *status quo* já indicam, novamente, o quão pode ser ignóbil o caráter voluntário do voluntariado.

Diversamente do radicalismo político de 1968, o voluntariado não implica em crítica total e em busca de superação do sistema social dado – por meio de passeatas, de ocupações e de formação de organizações revolucionárias –, mas sim a contribuição pessoal, focalizada e localizada em dada questão micro, pretensamente ajudando a incluir indivíduos e populações excluídas do sistema social vigente, o qual nunca é contestado em seus fundamentos,

mas, quando muito, advertido por conta de algumas de suas arestas que, com a boa vontade dos cidadãos solidários, bem podem ser aparadas. No discurso do voluntariado, as causas da exclusão estariam menos naquelas arestas do sistema e mais nos próprios excluídos. A solução estaria na boa vontade de todos: dos mais bem incluídos, estimulando os não incluídos a se adequarem às necessidades da sociedade e do mercado contemporâneos; dos excluídos, aceitando de bom grado a oferta de ajuda dos primeiros, dos voluntários.

Apesar de muitas das motivações dos jovens voluntários demonstrarem o quão pouco há de efetivamente voluntário e de interesse nessas ações, ainda assim não há de se desprezar que, ao menos no fim dessa práxis comunitária, pode haver um autêntico sentimento de participação e de solidariedade, uma vontade de sair do imobilismo e da indiferença.

Continuando a aproximação dos indivíduos que se tornam voluntários, entretanto, encontram-se aquelas outras interessantes motivações para essa participação – já aludidas. Para os jovens estudantes voluntários, diante das atuais tendências do mercado de trabalho, o voluntariado pode ser uma forma de aumentar sua “empregabilidade”. Passaram a ser valorizadas, no currículo, experiências como voluntário, visto que as empresas tendem a manter seus próprios programas de voluntariado: o novo funcionário, além de formação e de atuação na área profissional em que será contratado, precisa demonstrar disposição para essa nova forma de participação social e até mesmo vivência no voluntariado. Em um momento, como no Brasil atual, em que uma das principais preocupações dos jovens, em todas as categorias sociais, é o trabalho – como demonstra a pesquisa do Instituto Cidadania (ABRAMO; BRANCO, 2005) –, rapidamente eles se apercebem das vantagens de se ter experiência como voluntário. Tanto ou mais que fazer o “bem”, “transformar o mundo” ou ser

“cidadão”, é preciso aumentar sua “empregabilidade”. Em um mundo do trabalho marcado por relações de trabalho instáveis, precárias e fugazes, nas quais o emprego estável torna-se espécie em extinção, o que esses jovens buscam e precisam ter é “empregabilidade”: um conjunto de habilidades e de experiências que aumentam suas chances de se empregar ou conseguir trabalho com mais qualidade. Processos de seleção de mão de obra de grandes empresas chegam a incluir breves estágios como voluntários aos que demandam vagas.

Também antenadas com as novas tendências ideológicas e do mercado de trabalho, as instituições de ensino vêm incentivando e/ou cobrando o exercício da solidariedade voluntária. Estímulos e práticas têm se dado desde a educação infantil: visitas a projetos sociais, quando os professores da escola visitante ministram atividades lúdicas aos visitados; contribuição pecuniária do aluno, em troca de não usar o uniforme escolar naquele dia, destinada a projetos; ações ligadas à educação ambiental, como plantio de mudas e palestras que visam mudar atitudes em relação ao uso da água e à reciclagem etc. Em uma palestra sobre participação política dos jovens, em uma escola particular de ensino médio de uma grande cidade, um dos autores deste artigo, depois de notar uma curiosa mistura de surpresa com apatia da plateia adolescente diante da história dos movimentos estudantis, lançou a pergunta: “o que é ser voluntário?” A resposta estava na ponta da língua. Várias vozes responderam, quase em coro: “dispor de um tempo de si para o outro”.

A educação para o voluntariado completa seu ciclo no ensino superior, em especial por meio de atividades complementares que serão impressas no currículo escolar, ao lado das notas e da frequência nas disciplinas e das horas de estágio. Muitas dessas atividades tendem a ser horas “doadas ao outro” como voluntário nos chamados projetos sociais, alguns inclusive montados

pela instituição universitária, que assim também cumpre sua cota de responsabilidade social (não por meio de seus funcionários, como as demais empresas, mas sim por seus estudantes). Atividades que são planejadas pelos professores e coordenadores, “aderidas” pelos alunos, supervisionadas, registradas em relatórios, consagradas em cerimônias e reportagens da imprensa.

Para as juventudes, ricas ou pobres, o voluntariado pode bem ter a função de alternativa ao mero desemprego. Na verdade, para o bem do próprio sistema social produtor de desemprego estrutural, o voluntariado pode ser uma feliz contribuição para a redução da taxa de desemprego (PARK, 2007). Jovens em formação universitária ou recém-formados podem ter no trabalho voluntário uma interessante ocupação para o exercício de sua profissão, ganhando experiência, ainda que sem emprego formal, e talvez até alguma remuneração. Jovens de camadas populares podem ter uma “bolsa” em diversos projetos de voluntariado governamentais, quase sempre em parceria com ONGs e fundações (e não foi por menos que houve a alteração supracitada da Lei do Voluntariado no Brasil).

Diversos programas sociais voltados a jovens de camadas populares convocam um novo ideário sobre a participação social da juventude, em íntima ligação com a mitologia do voluntariado: trata-se do protagonismo juvenil. Dados da pesquisa sobre programas socioeducativos voltados a jovens, entretanto, mostram que a participação efetiva destes nos programas se dá prioritariamente na execução das ações, e mais raramente nas etapas de elaboração (SPÓSITO; SILVA; SOUZA, 2006).

De todo modo, com esse jovem voluntário bolsista, vê-se mais uma tarefa cumprida pelo voluntariado: a inclusão daqueles localizados em zonas perigosas da vida social – que correm o risco de ser levados à criminalidade e até a revolta – não apenas como beneficiados pelas ações voluntárias, mas também exercendo a

própria função de voluntário. Tais jovens, entretanto, parecem padecer de ainda mais exigências por parte dos que concedem as bolsas para aqueles agraciados por programas ao estilo Agente Jovem (SPÓSITO; SILVA; SOUZA, 2006). O enquadramento desse jovem voluntário – que é bolsista e oriundo, em geral, de camadas populares – parece ser mais severo e completo do que aquele destinado a jovens de outras categorias. Esse enquadramento, como foi visto, traveste-se da ideologia do protagonismo juvenil: o jovem bolsista, em sua grande maioria, oriundo de áreas menos atendidas por serviços públicos, em troca de uma pequena bolsa, é obrigado a comprovar sua frequência escolar e a realizar ações em sua comunidade (a tal da práxis comunitária descrita no início deste texto):

Os programas, por serem focalizados, atingem principalmente jovens desprovidos de direitos, que vivem em territórios destituídos de serviços básicos, predominando uma quase absoluta ausência do Poder Público. Espera-se eu essa população volte à escola pública para concluir seus estudos (sabemos que não são poucas as dificuldades inscritas nessa meta), para participar, quase de modo diário, de atividades educativas e para promover o desenvolvimento do seu bairro, quando o Estado e outras instituições não o fizeram. Por que esse conjunto de exigências e tais expectativas apenas com jovens pobres? Por que alunos de escolas técnicas federais ou de universidades públicas, usufruindo serviços gratuitos mantidos pelos impostos, não estão também submetidos a qualquer contrapartida comunitária, sabendo-se que teriam melhor capital cultural e social para essa ação? (SPÓSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p. 255).

E a uma fração desses jovens das camadas populares será destinada ainda a um último tipo de voluntariado, se bem que raramente ele recebe tal nome, já que é uma participação solidária coagida. Foi instalada recentemente no Brasil a prática de serviços comunitários como alternativa à prisão – práticas que, às ve-

zes, são divulgadas como voluntárias, ocultando o que é coação como solidariedade autônoma. Também se consagraram, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), diversas medidas socioeducativas a adolescentes em conflito com a lei, como alternativa à internação – entre as medidas, justamente as de serviços comunitários. Ao se observar melhor o que aponta a alteração da Lei do Voluntariado, no item I do parágrafo 1º do Artigo 3ºA, mesmo após o cumprimento dessas medidas socioeducativas (assim como para aqueles egressos do sistema prisional), o que se oferece aos jovens recém-saídos do voluntariado coagido é outra modalidade de práxis comunitária: justamente aquela praticada pelo jovem voluntário bolsista.

Conclusão

Este artigo buscou possibilitar a ampliação da concepção e estabelecer uma visão mais clara e uma postura mais crítica sobre o trabalho voluntário.

Um ponto ficou evidente: se essa ação está instituída e, talvez, consolidada, já há algum tempo, é impressionante como nos últimos anos o discurso para ser voluntário se tornou bastante enfático, trazendo implícito que essa é a única maneira de preencher o vazio que o sistema capitalista deixa, recuperando a aparência de equilíbrio e o controle sobre a realidade.

Contudo, a efetivação do voluntariado acaba dissimulando a intenção do Estado em se escusar das responsabilidades que lhe são atribuídas. É preciso ter consciência de que as necessidades sociais brasileiras, acrescidas ao abismo social, exigem respostas complexas e que posições radicais e pontuais não conseguirão, de forma nenhuma, elevar o cidadão pobre, discriminado e predestinado ao fracasso e à exclusão social com a concepção de que é o único culpado pela sua situação.

Apesar do tom bastante crítico do artigo, necessário diante de tantas apologias simplistas e ingênuas sobre o voluntariado, não se defende uma posição extremada sobre o voluntariado. Deseja-se, sim, que se tenha uma visão crítica para se levantar os prós e os contras, e, a partir disso, equacionar para saber se e como as ações voluntárias trazem mais benefícios ou malefícios. Já não é mais possível “demonizar” ou “endeusar” esse sujeito, mas desenvolver a consciência de que a sociedade está repleta de voluntários. Se eles fazem mais mal do que bem, é necessário, então, encontrar soluções para o problema, e mais, é preciso lutar por elas.

Entre as motivações do voluntariado, existe em algum teor – e isso pode se potencializar – o desejo de uma efetiva participação social e um incômodo diante de questões que urgem na coletividade. Em comparação com voluntários de outras categorias etárias, esse é um aspecto muito mais presente e que tende a se tornar mais forte entre os jovens voluntários. Reside aí a esperança de que tal desejo, esse ímpeto, não seja simplesmente somatizado e canalizado para as costumeiras ações fragmentadas e frágeis que marcam os programas de voluntariado atualmente.

Para refletir sobre isso e para finalizar este estudo, Freire (2002, p. 58) contribui com a seguinte afirmação:

[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

Notas

- ¹ Este artigo foi apresentado como trabalho no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 26 “Sociologia da Infância e da Juventude”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em julho de 2009.
- ² *Novo dicionário Aurélio*, 15ª impressão, editora Nova Fronteira.

- ³ Informação encontrada no site <<http://www.davison.com.br/novembro/voluntario.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2007. Na época da pesquisa, o site estava no ar. Atualmente, ele está indisponível.
- ⁴ Ver Gillis (1981) sobre a importante participação de jovens nessas organizações e nesses movimentos.
- ⁵ Ato Institucional nº 5: conjunto de medidas de exceção decretas pelo regime no final de 1968, dando início aos mais sombrios anos da ditadura.
- ⁶ Ver Park *et al.* (2006), referência que servirá de base também para outros dados históricos desse item.
- ⁷ A sociedade civil está com aspas por se referir a uma concepção atual que tem muita força nos círculos sociais e políticos e que praticamente a iguala ao dito “terceiro setor”. Em outras palavras, a sociedade civil tem sido considerada, nas práticas e nos discursos governamentais e de diversas associações sociais, como uma esfera diferenciada tanto do Estado (chamado primeiro setor), quanto do mercado (segundo setor), segundo Montañó (2002). Entretanto, adotou-se neste artigo a concepção de sociedade civil presente em Antonio Gramsci, na qual o Estado é visto de modo ampliado, ou seja, uma totalidade que abarca tanto instituições da sociedade política (fundamentadas na força e nas quais a classe dominante tem a posse) quanto instituições da sociedade civil (fundamentadas na ideologia e nas quais a classe dirigente busca a hegemonia). Estas instituições não necessariamente são ligadas ou controladas pela sociedade política, como igrejas, escolas, sindicatos e associações beneficentes, mas realizam um trabalho ideológico fundamental de convencimento sobre a legitimidade do sistema socioeconômico reinante (MARTINS, 2007).
- ⁸ A Pastoral da Criança, organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, é uma sociedade civil de direito privado, de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, com atuação em nível nacional e duração por prazo indeterminado, com sede e foro na cidade de Curitiba, no Paraná (ver o site: <www.pastoraldacrianca.org.br>).
- ⁹ Conforme a nota 7.
- ¹⁰ Uma das teorias da psicologia transpessoal baseada na construção do sujeito combinando os princípios: mental, físico, emocional.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.
- ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 9.608*, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2008.
- CORULLÓN, Monica; WILHEIM, Ana Maria. *Voluntários: programa de estímulo ao trabalho voluntário no Brasil*. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1996.
- DEBRAY, Régis. *Revolução na revolução?* Havana: Casa de las Américas, 1967.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GILLIS, John. *Youth and history: tradition and change in European age relations, 1770-present*. Nova York: Academic Press; London: Expanded Student Edition, 1981.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROPPA, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HOLLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). *Mannheim: sociologia*. Tradução de Emilio Willems, Sylvio Uliana e Claudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 25).
- MARTINS, Marcos Francisco. Educação Sócio-comunitária em construção. *Histedbr On-line*, Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 2 de novembro de 2009.
- MARTINS, Luciano. A Geração AI-5. *Ensaio de Opinião*, v. 2, n. 3, p. 72-103, 1979.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- PARK, Margareth. Dilemas do voluntariado. *Revista de Ciências da Educação*, Aparecida, ano 9, n. 17, p. 57-66, 2º sem./2007.
- PARK, Margareth, et. al. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. *Revista de Ciências da Educação*, Aparecida, ano 8, n. 15, p. 93-130, 2º sem./2006.
- PASTORAL DA CRIANÇA. *Como fazemos*. Disponível em: <www.pastoraldacrianca.org.br>. Acesso em: 12 de fevereiro 2009.
- PETRAS, James. *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*. Blumenau: Furb, 1999. (Coleção Sociedade e Ambiente, nº 3).
- SEAGAL, Sandra; HORNE, David. *Human Dynamics: um novo contexto para compreender pessoas e realizar o potencial de nossas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho e; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago., 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. 1968: revolution in the world-system. Thesis and queries. *Theory and Society*, Holanda, Kluwer Academic Press, n. 18, p. 431-449, 1989.

Discursos sobre a política de segurança pública no Rio de Janeiro: estratégias de conformação ético-política para a direção da sociedade

Discourses about politics of public security in Rio de Janeiro: the conformation ethical and political as strategy for the direction of society

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 10/03/2010

Bruno Gawryszewski

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela UFRJ. *E-mail:* brunog81@yahoo.com.br

Resumo

O artigo discute a dimensão educativa, no sentido da conformação ético-política ao projeto hegemônico burguês, presente nos discursos de reportagens televisivas sobre a implementação de uma política de segurança pública do governo do Estado do Rio de Janeiro, conhecida como Unidade de Polícia Pacificadora. O referencial teórico está inscrito na perspectiva materialista histórica, com a proposição atual dos conceitos de hegemonia, de Estado e de sociedade civil e o papel da imprensa, tal como desenvolvidos por Antonio Gramsci, estabelecen-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 21 - 2º Semestre/2009

Discursos sobre a política de segurança pública no Rio de Janeiro: estratégias de conformação ético-política para a direção da sociedade - p. 437-464

GAWRYSZEWSKI, B.

do nexos atuais entre o exercício da política e a conquista da direção da sociedade. A análise crítica de discurso é empregada como ferramenta metodológica, nos termos formulados por Norman Fairclough. O artigo busca o desenvolvimento de um olhar que se diferencie da produção de significados, os quais, majoritariamente, vêm se construindo pela mídia, intelectuais e sociedade política, com o argumento de que há em curso uma estratégia que combina e reconfigura as esferas da coerção e do consentimento com objetivo máximo na preservação da governabilidade e da ordem social instituída.

Palavras-chave

Política de segurança pública, discursos, hegemonia, imprensa.

Abstract

The paper discusses the educational dimension in the direction of conformation ethical-policy to the bourgeois hegemonic project in the discourses of television reports on the implementation of public security policy of the state government of Rio de Janeiro, known as the Police Unit Peacemaker. The theoretical framework is embodied in historical materialist perspective, proposes to present the concepts of hegemony, state, civil society and the role of media as developed by Antonio Gramsci, establishing links between the exercise policy and the achievement of the direction of society. A Critical Discourse Analysis is used as a methodological tool in the terms formulated by Norman Fairclough. The article seeks to develop a look that is distinct from the production of meanings that has been built mostly by the media, intellectuals and political society, arguing that there is an ongoing strategy that combines and reconfigures the areas of coercion and consent with the ultimate goal: the preservation of governance and social order established.

Keywords

Public safety policy, discourses, hegemony, press.

Introdução

Na contemporaneidade, a questão da educação passa pela discussão sobre a manifestação da violência, seja em grandes centros urbanos, em cidades fronteiriças ou na zona rural. Por isso, um debate sobre violência e educação é uma oportunidade para refletir sobre as diversas estratégias instituídas e/ou empregadas pelo corpo educacional para conduzir o processo educativo em situações que, por vezes, apresentam-se limítrofes.

O presente estudo particulariza sua análise na metrópole do Rio de Janeiro, onde tais questões se evidenciam de modo mais visível, a partir da grande exposição midiática das notícias em todo território nacional e internacional. Não é incomum a transmissão de reportagens que atestam a situação de “guerra” urbana, em que os moradores são tidos como “reféns” de marginais, e os gestores públicos, representados como pessoas “sem vontade política”, pois são brandos demais na resposta à “bandidagem” ou incompetentes porque só realizam operações paliativas e não atacam os problemas na origem.

Contudo, vem ganhando destaque um novo elemento da política de segurança pública do governo estadual: a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Reverberado por diversos sujeitos sociais, como a grande imprensa, intelectuais, governantes e cidadãos em geral, a implementação dessa política consiste na ocupação policial de favelas que têm sua rotina comandada pela ação de grupos armados, principalmente narcotraficantes que exercem seu poder por meio do domínio de territórios. Geralmente, as ocupações são precedidas de trabalho investigativo com o objetivo de enfraquecer ou dismantlar os principais chefes do crime naquela área, para que a tomada de controle territorial ocorra

com o mínimo de situações de enfrentamento armado. As forças policiais ocupam os acessos e os pontos considerados estratégicos para a vigilância da comunidade, para que, posteriormente, seja instalada uma sede local que funcione como uma espécie de batalhão comunitário. Até o presente momento, estão instaladas cinco UPPs, que abrangem dez favelas¹ dentre as 752 existentes no município. Por opção do governo estadual, majoritariamente as favelas escolhidas na fase inicial do processo de ocupação estão localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, região onde se concentra grande parte da classe média alta e alta da população carioca e onde se recebe o grande fluxo de turistas nacionais e estrangeiros que chegam à cidade.

Diante da repercussão que vem causando na sociedade, fomentada, em grande parte, pelo apoio que a imprensa tem oferecido a essa intervenção estatal, o problema a ser discutido no artigo é compreender o movimento discursivo das reportagens sobre a ocupação policial nas favelas e a conformação ético-política desses discursos para educar a sociedade em torno do projeto hegemônico burguês. O objeto de análise empírica consiste em três reportagens de diferentes programas televisivos que compõem o Sistema Globo de Televisão, reportagens estas que estão inseridas e disponíveis em página da *internet*. Também interessa perceber as práticas discursivas que assumem como mote central a política de segurança pública do governo estadual fluminense e sua interface com a implementação e a consolidação de práticas e de políticas educativas em comunidades consideradas pacificadas.

O referencial teórico está inscrito na perspectiva materialista histórica, adotando como ferramenta metodológica a análise crítica de discurso (ACD), nos termos formulados por Norman Fairclough (*apud* Barreto, 2009, p. 18) que define a ACD como

[...] uma análise crítica das relações dialéticas entre elementos semióticos (“discurso”, no seu sentido mais amplo) e outros elementos do processo social, assumindo os primeiros como “pontos de entrada” nos últimos.

O exercício dialético dos elementos semióticos pretende clarificar a maneira que estes se apresentam no *establishment*, o que ajuda na interpretação de como a educação se manifesta tal qual um artífice legitimador nos discursos sobre a política de ocupação policial nas favelas, realizando uma análise que combina estrutura social (a ordem capitalista) e um evento específico (a ocupação das favelas). O exame dessas relações se mostra indispensável, mesmo porque a exposição dos fatos não está assegurada por um manto da verdade absoluta. Ao contrário, frequentemente, são parciais e – por isso mesmo – organizadores de um determinado projeto histórico de sociedade, composto por uma ideologia.

O conceito de ideologia é compreendido com base em Antonio Gramsci (1978, p. 62-63), para quem

[...] as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.

Em outras palavras, por mais que a ideologia possa ocultar a dominação, ela não se limita a criação de um mundo de falsidades, mas expressa formas materiais de manifestações da vida, o que inclui a disputa ideológica para moldar as práticas discursivas da imprensa no contexto da produção, da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

A ACD notadamente procura se diferenciar do pensamento pós-moderno que visa tornar a linguagem um campo independente da ação humana. Aqui, trata-se de considerar “[...] o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Feita a opção pelo exame crítico dos discursos veiculados na mídia, não há como dotar o discurso de um poder metafísico capaz de instaurar isoladamente novas práticas sociais ou sustentar

novos paradigmas da produção do conhecimento que estejam apartados da dimensão material da vida, mas, ao contrário, requer que haja congruência entre as disposições de pensamento e a base da vida material, pois o discurso não é um ente idealizado, ele se funda pela materialidade, afinal “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, s/d, p. 9), ou ainda, não é pelo discurso que as questões sociais vão ser resolvidas, mas pelos fatores objetivos, pelos quais as práticas sociais intervêm para apontar as soluções em busca de resolver tais problemas.

Quando a análise se propõe a refletir sobre um discurso particular como exemplo de prática discursiva, ela focaliza os processos de produção, de distribuição e de consumo textual, ou seja, demanda um questionamento quanto aos modos de organização e de interpretação dos textos, como estes são produzidos, difundidos e consumidos e como essa prática social se relaciona com as estruturas e as lutas sociais. Compreendendo que a produção da vida está imbricada com as estruturas da sociedade e as relações de poder, a prática dos sujeitos sociais tem resultados e efeitos sobre essas estruturas, relações e lutas. No caso deste trabalho, no qual se optou por analisar reportagens divulgadas pelo Sistema Globo de Televisão, significa apontar que está se tratando da maior corporação de comunicação do Brasil e que sua cobertura jornalística é reconhecida por sua opção em conferir apoio à ordem capitalista.

Gramsci (1982) situa que o papel da imprensa pode se assemelhar a de um partido político. Esse papel de organizador e difusor do pensamento cultural encontra respaldo em sua atuação como um aparelho privado de hegemonia, situado na sociedade civil, o que lhe permite, mesmo uma fração ou classe não dominante no aparato estatal, dirigir a sociedade no plano do poder político por meio da conquista da hegemonia desses veículos de comu-

nicação. Dessa forma, os assuntos da esfera pública são tratados como questões de interesse privado, determinando a função da imprensa como “o partido do capital” que organiza e amalgama os interesses das várias frações de classe da burguesia.

A argumentação aqui desenvolvida coloca em discussão um elemento novo (as UPPs) e vai de encontro à grande imprensa e especialistas convidados, porque ela, radicalmente distinta, pretende colocar em questão a produção e a difusão de discursos jornalísticos, os quais, dotados de forte dimensão educativa, impulsionam uma política que estabelece um novo controle sobre a parcela mais empobrecida da sociedade, residente nas áreas mais precárias e abandonadas da cidade, concebendo que as ações educacionais devem estar a serviço dessa iniciativa.

1. A implementação da política de pacificação do governo Sérgio Cabral

O atual governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral Filho (PMDB) assumiu seu posto em 2007. Sua eleição representou a permanência do partido no governo estadual, após dois mandatos do casal Garotinho (Anthony e Rosinha). Diferente dos últimos dois governadores, Cabral estava (e permanece) alinhado com o Governo Federal, o que lhe conferiu certo grau de prestígio para iniciar seu mandato. O nó górdio que Cabral herdou dos últimos governos foi a escalada da violência e da criminalidade.

Desde meados dos anos de 1980, a partir do aumento do comércio das drogas consideradas ilícitas, os grupos criminosos passaram a adquirir armas de guerra, exercendo uma soberania territorial a partir da incorporação de um *ethos* bélico. O consumo de drogas no Rio de Janeiro se expandiu por meio do pequeno comércio. O controle dos pontos de venda foi marcado por intensa instabilidade e rotatividade nas lideranças locais, o que fez com que as quadrilhas passassem a se proteger por intermédio

de alianças maiores, denominadas como facções. Esse coletivo criminoso se diferenciava das quadrilhas, pois promovia uma ideologia de sustentação dos grupos, caracterizada pela conquista de outros territórios, difusão de símbolos e de marcas, empoderamento individual e a formação de lideranças natas, vide o poder exercido pelos chefes do tráfico, mesmo em situação de encarceramento (DUARTE, 2008).

No entanto, grupos criminosos, comumente chamados de milícias, passaram a exercer seu poder em territórios cada vez mais extensos. A origem das milícias ainda é incerta, mas é frequentemente associada a grupos de “justiceiros” que se organizavam ou eram contratados para garantir a segurança em determinada comunidade. Com o tempo, esses grupos passaram a atuar de maneira mais empresarial, cobrando uma mensalidade dos moradores e dos comerciantes e expandindo suas atividades para outros ramos, como o controle territorial da permissão do transporte coletivo de vans e de kombis, a venda de botijão de gás, a transmissão de tv por assinatura etc. O domínio sobre os moradores e comerciantes ocorre por monitoramento e controle permanente, impingindo que qualquer distúrbio esteja sujeito ao julgamento da milícia, o que varia desde a coação velada até punições físicas aos “transgressores” da ordem local. É necessário salientar que no comando desses grupos estão presentes agentes de segurança do Estado, provenientes das polícias civil, militar, do corpo de bombeiros e das forças armadas. A participação de tais sujeitos sociais permeia a difusão de um discurso moralista que pretende legitimar sua ação em prol de benesses como a libertação das comunidades do domínio dos “traficantes” (JUSTIÇA GLOBAL, 2008).

Diante desse quadro, Sérgio Cabral efetivou, em seu primeiro ano de governo, uma política de enfrentamento às facções criminosas, materializadas nas chamadas megaoperações em favelas e comunidades do Rio de Janeiro. Essas operações policiais se

caracterizaram pelo alto grau de letalidade, como demonstra o relatório do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), que denunciou a elevada incidência de mortos, de feridos, saques ao comércio local e a paralisação da rotina das regiões afetadas. O maior ícone dessa iniciativa foi a incursão no Complexo do Alemão, em 27 de junho de 2007, quando o Estado mobilizou 1.280 policiais civis e militares, acrescidos de 170 integrantes da Força Nacional de Segurança Pública, e, após oito horas de confrontos, os dados oficiais contabilizaram 19 mortos e nove feridos (ALSTON, 2008).² Sob a roupagem da “guerra contra as drogas”, o combate ao tráfico serviu como pretexto para ações que violam os direitos humanos e submetem a população local a um estado de exceção.

O mês de novembro do ano de 2008 foi o ponto zero da implementação de uma nova estratégia na política de segurança do estado. No dia 11 de novembro, a polícia desencadeou a operação batizada de “A Cidade de Deus é de Deus”, na qual ocupou sete pontos da favela homônima, o que resultou na morte de três indivíduos que estavam armados, apreensão de armas, inclusive uma espada samurai, veículos e máquinas caça-níqueis. Por conta do confronto, cerca de 7.700 alunos de 13 escolas tiveram suas atividades suspensas por alguns dias.³ Após a operação, 150 policiais permaneceram na comunidade.

Oito dias depois, foi a vez da favela Santa Marta sofrer uma operação policial. Cerca de 130 homens, incluindo o Batalhão de Choque e Operações Especiais (Bope), ocuparam diversos pontos da favela, em busca de armas, drogas e do chefe do tráfico local. Terminada a ação, as equipes policiais continuariam no local.⁴

A ocupação policial das favelas foi, inicialmente, cercada de dúvidas, tendo em vista as experiências anteriores que mostravam no período inicial uma queda acentuada do índice de práticas criminosas no entorno da comunidade, mas que, passado o

período de maior confronto, quando as forças de segurança se retiravam, as facções armadas voltavam a exercer seu domínio bélico sobre a comunidade.

Dessa vez, o governo estadual conduziu a questão de maneira diferente, apostando que a continuidade da presença da polícia garantiria a retomada do controle territorial e do monopólio da violência pelo Estado. O processo da permanência policial foi consolidado por meio da assinatura de convênio entre a prefeitura e o governo do Estado, com o município pagando R\$ 500 mensais como gratificação aos recrutas que fossem fazer o policiamento nas favelas ocupadas, os quais deveriam ser formados no curso especial de policiamento comunitário da polícia militar, procedimento adotado por se considerar a necessidade de contar com policiais ainda novos, idealistas e sem vícios, eufemismo dito pelo secretário de segurança pública para denotar práticas ilícitas e/ou criminosas (BELTRAME, 2009).

De um modo geral, tanto na realização das megaoperações quanto nas ocupações permanentes, o propósito não está centrado na erradicação do tráfico de drogas, mesmo que os narcotraficantes sejam considerados os principais inimigos das forças de segurança pública, mas na consolidação de patamares aceitáveis de criminalidade para que o Estado não fique alijado de exercer o controle territorial nas favelas e nas comunidades. Em entrevista à revista *Época*, Sérgio Cabral declarou que o objetivo das operações não era de acabar com o tráfico, mas “[...] chegarmos a níveis civilizatórios de criminalidade” (CABRAL FILHO, 2007). Na mesma linha, o secretário José Mariano Beltrame entende que o intento principal da política de segurança “[...] não é acabar com o tráfico ou com a violência, mas acabar com a lógica da territorialidade imposta pelo fuzil [...]” (ALMEIDA, 2009).

A partir da consolidação desse modelo de policiamento comunitário, um novo vocábulo foi inserido nas reportagens jornalísticas e nos pronunciamentos dos governantes: pacificação. Talvez por uma visão de que o Rio de Janeiro estivesse submetido a situações de guerra civil, o termo foi ganhando destaque com o sucesso dos postos de policiamento comunitário que foram denominados como UPP.

Outro reforço para a mudança de nome foi a associação do nome polícia comunitária aos grupos milicianos. O deputado estadual Natalino Guimarães (DEM) apresentou o anteprojeto de lei 214/2007, que autorizava o Poder Executivo a criar uma polícia comunitária, formada por policiais aposentados, a atuar nas comunidades. O encaminhamento que não tinha caráter legislativo, mas sugestivo para o Poder Executivo, foi aprovado com apenas três votos contrários, e não foi acatado pelo governador, que, no ano de 2008, já estava diante do crescimento exponencial das milícias, as quais passaram a ser alvo de investigação das forças de segurança pública. Em junho daquele ano, foi aprovada a instauração da comissão parlamentar de inquérito (CPI) das milícias, presidida por Marcelo Freixo (PSOL), deputado que, após 150 dias de apuração, indiciou e cassou o ex-chefe da polícia civil e então deputado estadual Álvaro Lins (PMDB), policiais, militares das forças armadas e civis, desencadeando uma série de prisões e de operações policiais para desmantelar os grupos milicianos.

O discurso da pacificação estava centrado em torno de três objetivos:

- 1) retomada integral do controle territorial;
- 2) restabelecimento da cidadania, associando direitos a cumprimento de deveres, como o pagamento de serviços prestados;
- 3) ocupação policial mesclada a atividades de cunho social.

A iniciativa de centrar esforços em uma política de segurança pública que oferece destaque a (algumas) favelas e comunidades

vem contando com o apoio das outras esferas de poder. Estas, por sua vez, desenvolvem programas e ações complementares ao governo do Estado. A prefeitura do município lançou o programa Escolas do Amanhã, projeto que desenvolve, no contraturno escolar dos alunos, atividades diversas, como esportes, artes, oficinas de leitura e de produção de textos, a partir de metodologias ditas diferenciadas de ensino, levando em conta dificuldade de aprendizado, por conta da exposição das crianças a situações de violência. O Governo Federal tem outros dois: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci).

Pode-se dizer que a intervenção estatal nas favelas produziu alguns efeitos colaterais no entorno das localidades atingidas. Uma das mais noticiadas é a valorização imobiliária das regiões, inclusive aquelas situadas nas favelas que, de patinhos feios, agora se tornaram cisne, ancoradas pela presença das UPPs. O que antes significava a decrepitude do imóvel, agora passou a oferecer oportunidade de negócios em áreas que já não interessavam a iniciativa privada. Beltrame ratifica esse novo tempo de oportunidades ao afirmar que “[...] todos nós precisamos começar a olhar para as favelas pacificadas como bairros com oportunidades de crescimento” (AQUINO, 2009).

Outro aspecto foi a entrada dos serviços (públicos e privados) oferecidos de maneira legal, o que, para muitos moradores, foi uma nova realidade, tendo em vista que não pagavam pelas taxas e pelos serviços aos prestadores de fato. No caso da distribuição de energia elétrica, a empresa Light lançou o programa Comunidade Eficiente, em parceria com os governos estadual e municipal, distribuindo geladeiras e chuveiros elétricos para as comunidades cobertas, o que ganhou reforço com a garantia de segurança e de controle sobre as favelas ocupadas pela polícia. Na área de educação, a Cidade de Deus foi contemplada com a

abertura de duas creches, uma municipal e a outra por associação de investimentos de empresas privadas a ser gerenciada por uma organização não governamental (ONG).

Todo esse arco de ações foi difundido pela imprensa em geral, especialmente pelo Sistema de Globo de Jornalismo, em todos seus veículos de comunicação (destaques para jornal O Globo, revista Época, telejornal regional – RJTV –, Jornal Nacional, telejornais na tv por assinatura, rádio CBN etc.). O jornal impresso O Globo publicou durante uma semana, em agosto de 2009, uma série de reportagens denominadas “Democracia nas favelas”, oferecendo seu panorama sobre a intervenção estatal nas comunidades ocupadas pelas UPPs. O semanário Época também ofereceu uma cobertura regular da situação carioca, o que pode ser percebido pelas citações e referências contidas neste trabalho. Por fim, mesmo um programa de entretenimento como o Caldeirão do Huck também já gravou dois quadros na favela Santa Marta. Nos telejornais, objeto empírico de análise do artigo, as edições têm reconhecido o sucesso da ocupação policial, apenas pontuando os serviços públicos que ainda não se estabeleceram adequadamente e, formalmente, dando voz aos moradores, ainda que à custa do apagamento de sujeitos com maior potencial contestatório. Um exemplo ocorrido foi no quadro RJ Comunidade, do programa RJTV 1ª Edição, em que a reportagem que noticiou a instalação de um sistema de controle de imagens com sete câmeras na comunidade do Santa Marta optou por não publicar a carta divulgada por grupo de moradores, criticando a iniciativa. Por isso, não se estranha o fato de o governo estadual ter escolhido publicar seu encarte publicitário de balanço dos três anos de gestão no jornal O Globo.

Diante do conjunto de ações citadas, percebe-se uma mudança de orientação política no exercício do poder em relação ao primeiro ano do governo Cabral. Conforme já exposto, o ano de

2007 e primeiros meses de 2008 foram marcados por períodos de duros enfrentamentos entre o Estado e grupos criminosos armados, notadamente narcotraficantes e milicianos, tempo em que os discursos proferidos pelas autoridades se notabilizavam pelo alto grau de beligerância e pelo destaque da inevitabilidade da morte.⁵ Esse exercício do poder ganhou novos contornos com a implementação da política de ocupação permanente das favelas com o pretexto de pacificar os territórios que estavam sob domínio de um “poder paralelo” a serviço do crime.

Analisa-se essas novas determinações da política de segurança a partir do conceito de Estado em Gramsci. Ao examinar a superestrutura, o autor distingue duas esferas em seu interior, denominando-as sociedade civil e sociedade política. A primeira está designada como o conjunto das instituições a serviço da elaboração e da difusão das plataformas, valores simbólicos e ideológicos dos grupos sociais. A segunda aparece como o rol de aparatos no qual a classe dominante no poder exerce seu monopólio da violência. Em conjunto, formariam o Estado integral ou “Estado em sentido amplo” (COUTINHO, 1996, p.54).

De um modo geral, as leituras referenciadas na obra de Gramsci, que pretendem dar conta da realidade atual, tendem a separar as funções de cada uma das esferas, ou seja, a de que, no âmbito da sociedade civil, as classes procuram exercer sua hegemonia, enquanto a sociedade política lança mão de aparatos repressivos para impingir a coerção, o que resulta na supremacia de um grupo social manifestando-se como dominação e como direção intelectual e moral da sociedade (COUTINHO, 1996, p. 54-7).

Partindo do conceito de hegemonia, tem-se que

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, **tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria,**

expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2000, p. 95. grifo nosso).

Assim, compreende-se que as atuais estratégias adotadas pelo Estado em retomar o controle territorial de regiões com alta conflituosidade social não permitem que se adote um modelo em demasia esquemático e/ou que se entenda que a repressão, onde o domínio se exerce predominantemente por consentimento, é apenas esporádica e pontual, mas que seja possível pensar que a coerção e o consentimento compõem uma mesma totalidade, na qual uma não existe sem a outra, de maneira que um elemento aumenta à custa do outro, em certas conjunturas, mas, em nenhum momento, qualquer dos dois desaparece. Essa relação mútua entre o consentimento e a coerção é recorrente no uso da força policial, o que não serve apenas para reprimir diretamente os sujeitos que estão incorrendo em alguma prática criminosa, mas para neutralizar possíveis reações contra as condições sociais, por meio da política do medo, e, ainda, apresentar, por meio da imprensa, um conjunto de medidas à comunidade como necessárias para possibilitar a entrada de ações sociais. Por isso, a interpretação de Christine Buci-Glucksmann (1980, p. 128) se mostra mais adequada por abranger a função educativa do exercício de coerção, ao salientar que a “[...] função coercitiva é inseparável de um certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares.”

2. Discursos sobre a violência: uma educação para o projeto hegemônico

Esta seção dedica-se à apresentação das reportagens escolhidas para exame (Tabela 1), as quais foram selecionadas tendo em

vista que elas evidenciavam a estratégia de ocupação de favelas cariocas, conformando uma dimensão ético-política como estratégia educativa para preservação da governabilidade nessas áreas. Estas serão apreciadas a partir de pontos de entrada formulados pela ACD e sistematizadas por Fairclough.

Tabela 1 – Reportagens veiculadas pelo Sistema Globo de Televisão.

Título da reportagem (sigla)	Duração	Telejornal apresentado (canal)
Jovens conhecem novas salas de aula no Santa Marta ⁶ (R1)	01'11"	Jornal Nacional (Globo)
Programa tenta implantar medidas educativas na Cidade de Deus ⁷ (R2)	02'23"	RJTV 1ª Edição (Globo)
Cidade de Deus apresenta mais educação e menos violência ⁸ (R3)	04'02"	Jornal das Dez (Globo News)

O recorte empreendido nos discursos das reportagens tem como escolhas de análise os pressupostos dos discursos e a nominalização dos processos (Tabela 2).

Pressupostos “[...] são as proposições que são tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155). Em outras palavras, o pressuposto é algo que não está aberto ao debate, pois já foi devidamente dito – ainda que de maneira implícita, os pressupostos podem ser atribuídos como o marco inicial para se compreender a posição social a qual os sujeitos ancoram suas falas.

Quanto à nominalização, Fairclough (2001, p. 223) parte do entendimento de que se trata de uma “[...] conversão de processos em nomes, que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano”, o que frequentemente leva a um apagamento dos sujeitos em ação.

Tabela 2 – Trechos destacados das reportagens.

Reportagem	Local de gravação	Trecho destacado (tomada de imagem)
R1	Estúdio com narração do âncora jornalístico	<i>“Jovens conheceram hoje as salas de aula onde vão ter a oportunidade de completar os estudos no Morro Santa Marta. A comunidade do Rio que ficou livre dos traficantes depois da chegada da polícia pacificadora.”</i>
	Entrevista com pastores que cederam igreja para o projeto	<i>“Eu creio que a educação veio para consolidar toda essa infraestrutura nova que tá tendo na comunidade, o novo que tá acontecendo na comunidade.”</i>
R2	Estúdio com edição de imagens externas	<i>“Falando das UPPs, a gente sabe que na Cidade de Deus esse projeto já funciona desde fevereiro e uma das coisas que a gente sempre diz aqui, é que, além de libertar os moradores do domínio do tráfico (imagem da sede da UPP em plano geral), acaba com essa paz e com a segurança ali, facilitando a entrada de outros serviços” (plano detalhe na placa da UPP).</i>
R3	Estúdio com narração do âncora jornalístico	<i>“Ainda falando de educação, o projeto de pacificar algumas favelas do Rio de Janeiro, com novo tipo de policiamento comunitário, está se refletindo justamente em sala de aula. Com o fim da violência e do tráfico na Cidade de Deus, na zona oeste da cidade, a frequência escolar deu um salto na rede municipal.”</i>

Gravação no local	<p>“Q. <i>mora na Cidade de Deus, zona oeste do Rio de Janeiro (imagens do bairro). É o lugar (em primeiro plano, uma criança de bicicleta; ao fundo, imagem do carro da UPP) onde cresceram crianças como o Zé Pequeno do filme (cena clássica do filme). Mas fora das telas, a história começa a mudar (policiais acompanham a entrada de crianças no colégio). A polícia ocupou o bairro em fevereiro deste ano. Agora, quase 300 homens fazem parte da Unidade Pacificadora que está instalada na Cidade de Deus.</i>”</p>
	<p>“<i>Passados oito meses desde a entrada da Polícia Pacificadora, a Cidade de Deus já está bem diferente (ângulo de frente para focalizar PMs em patrulha fixa com carro sob a inscrição “UPP Cidade de Deus”). De lá pra cá, por exemplo, não houve registros de homicídios. Com uma segurança maior (repórter em primeiro plano, escola ao fundo), a frequência escolar melhorou.</i>”</p>
	<p>(Professora dando aula) “<i>No pátio ou nas salas de aula, as atividades ficaram disputadas (aluno usando um “computador”), e as crianças até surpreendem, tamanha a vontade de estar ali</i>”. Professora: – “<i>Mudou completamente, as crianças estão mais bem envolvidas, mais animadas, mais motivadas, elas entendem agora que a escola não é um espaço obrigatório, mas um espaço prazeroso.</i>”</p> <p>“<i>O bairro, que era patinho feio, virou cisne aos olhos da Secretária de Educação.</i>” Secretária: – “<i>Onde há presença de uma Unidade Pacificadora, a frequência escolar aumentou em 30%.</i>”</p>

De maneira geral, foi evidenciado o pressuposto de que a política de ocupação das favelas pelo aparato repressivo do Estado é o fator primordial para a implementação ou desenvolvimento dos serviços públicos, primordialmente, aqui, a educação nas respectivas localidades. Os discursos atribuem, como condição expressa, pela ação da polícia pacificadora, as recentes conquistas na comunidade.

A forma como são apresentados os discursos faz parte de um tratamento metodológico dos aparelhos privados (no caso, a mídia), assegurando que as ideias e os sentidos difundidos permitam ao Estado manejar a legitimação social da hegemonia burguesa, pois “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Incorpora-se aqui a compreensão de Gramsci de que o Estado exerce uma função educadora, na medida em que lança esforços para fomentar e instaurar uma complexa rede articulada entre a sociedade civil e a sociedade política, adequando um modelo de civilização para que o indivíduo particular se autogoverne organicamente em consonância com a ordem social. Concomitante à condição de educador, o Estado capitalista desenvolve uma pedagogia da hegemonia, a qual, mediante ações concretas no aparelho estatal e na sociedade civil, traduz-se em elementos para a direção da sociedade. Os aparelhos privados de hegemonia aqui contribuem de maneira decisiva por meio de ações, proposições e concepções, já que as classes socialmente dominantes se articulam, constituindo-se em um bloco histórico responsável pela complexa tarefa de harmonizar os interesses das classes e das frações de classes em nome das quais atuam, além de organizar e tornar orgânico as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-os como gerais (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

A objetivação das condições materiais possibilita o suporte necessário para que os discursos adquiram um patamar de maior *status*, pois estarão respaldados em processos sociais que constituem o ordenamento da sociedade. O conjunto de ações do projeto político dominante confere sentido a uma maneira de produção, construção e difusão do discurso, pois os “[...] discursos como imaginários também podem vir a inculcar como novos modos de ser, novas identidades” (FAIRCLOUGH, 19--., p. 3).⁹

Portanto, aqui, a inculcação, à qual se refere Fairclough, constitui-se como um elemento que dialoga com a objetivação da vida e com a formação da consciência social, logo, também no forjar do homem coletivo, ao qual se referiu Gramsci como a conformação técnica e ética das massas populares à sociabilidade burguesa (NEVES; SANT’ANNA, 2005). A incorporação para si desses processos sociais então se faz presente nos discursos que conferem sentidos a sua forma de ver o mundo.

Por isso, como já foi sinalizado, os pressupostos se configuraram como balizadores importantes para uma análise crítica, com o objetivo de verificar os marcos ideológicos dos quais partem os sujeitos. Outro movimento de análise que se realiza neste trabalho compreende a presença da nominalização nos discursos, identificando como se constituem os agentes e ações a eles atribuídas.

O primeiro destaque é a conversão da intervenção estatal armada em projeto. A denominação transmite ao receptor um significado comumente associado a critérios meramente técnicos e procedimentais, em uma operação tomada por conta de sua viabilidade instrumental. Em R2, o trecho destacado é “*Falando das UPPs, a gente sabe que na Cidade de Deus esse projeto já funciona desde fevereiro [...]*”; em R3, “*Ainda falando de educação, o projeto de pacificar algumas favelas do Rio de Janeiro, com novo tipo de policiamento comunitário [...]*”. A conversão do processo de ocupação policial – processo esse que demanda sempre mais de 100 policiais

(na maior das UPPs, a Cidade de Deus conta com efetivo de 260 policiais), disponibilização de equipamentos de segurança, mapeamento das características topográficas da área, processo investigativo que aponte os chefes e os membros dos grupos criminosos locais, contato com as principais lideranças comunitárias em busca de assegurar apoio para sua permanência, verba para montagem de uma infraestrutura que permita a instalação de uma sede no local e demais requisitos ignorados pelo autor –, em um procedimento administrativo, visa atribuir um ar corriqueiro a uma ação de caráter policial, e, portanto, potencialmente conflitiva. Para complementar, tem-se em R2 a fala de que “[...] *a gente sabe que tem esse projeto [...] e uma das coisas que a gente sempre diz aqui [...]*”, em que se compreende como uma tentativa de tornar esse procedimento indiscutível, tendo em vista que todos já têm ciência (como foi sublinhado) de que é a norma a ser seguida e que foram devidamente informados pelo telejornal da principal emissora de televisão do país.

Os discursos são conduzidos a assegurar um controle interacional entre as reportagens e as demandas políticas – as quais estão alinhadas. Isso possibilita, sem maiores divergências, a difusão de não mais se falar em ocupação do Estado por meio de seu aparelho repressivo policial, mas em projetos, os quais, nessa condição, são mais palatáveis à aceitação pública. A nominalização como projeto pacificador permite forjar novos significados nos usos da linguagem. Em especial, destaca-se a presença da dualidade entre a polícia convencional e a polícia pacificadora. A primeira é ressaltada como aquela que ocupa, como em R3 “*A polícia ocupou o bairro [...]*”, enquanto a segunda chega, como em “*A comunidade do Rio ficou livre dos traficantes depois da chegada da polícia pacificadora*” (R1), e se faz presente, “*Onde há presença de uma UPP [...]*” (R3).

No caso da polícia convencional, a conotação de ocupação interessa ao poder constituído como uma demonstração de força que,

finalmente, rompe com o caráter das políticas reativas do passado. Sendo assim, a “proatividade” alimenta o ego do Estado, por isso a marcação do sujeito é pontuada de maneira direta. Porém, quando se refere à polícia pacificadora, a ação que lhe é atribuída pretende consolidar a imagem do Estado como um ente conhecido, não por seu objetivo de instaurar uma “nova ordem”, mas que, por sua legitimidade e reconhecimento, tem a possibilidade de se misturar ao cotidiano dos moradores, tornando-se parte da comunidade. E quem mora na comunidade não precisa de permissão para entrar, pois sua presença já é tomada como fato dado.

O projeto de pacificação, às vezes acompanhado do substantivo polícia, é caracterizado como sujeito que efetiva as ações que estabelecem a “nova ordem” na comunidade. Tal conduta é reforçada na edição das imagens selecionadas, as quais, como todo material semiótico, contribuem para a produção de sentidos. Nesse caso particular, chama-se a atenção para as reportagens R2 e R3 que, no momento em que se referiam à retomada do controle territorial por parte do Estado pela “presença” da polícia pacificadora, fechavam suas tomadas nos equipamentos materiais e simbólicos que representam as UPPs (o posto comunitário, a placa na fachada, os policiais em patrulha) – imagens que sugerem força, onipresença e sucesso.

É lícito supor que, por conta desse conjunto de construção de significados, em nenhuma das reportagens a educação aparece como protagonista, mas sim como algo que está em posição determinada. Daí, dois problemas se derivam: primeiro, a compreensão de que nos discursos, a educação está sendo conduzida como um marco de sustentação de uma política de segurança pública em favor do exercício da dominação política, funcionando como uma espécie de argamassa social (“[...] a educação veio pra consolidar essa infraestrutura nova [...]” – R1); segundo, a educação não apresenta problemas de ordem estrutural, mas conjuntural, pois bastou que

as comunidades passassem à condição de pacificadas para que o alardeado potencial de transformação da educação começasse a prosperar, tendo em vista que “[...] *as atividades ficaram disputadas* (talvez porque não haja condição de atender a todos os alunos) *e as crianças até surpreendem, tamanha a vontade de estar ali* (pois a escola é sempre um sinônimo de negatividade aos alunos)” (R3).

Conclusão

O arcabouço discursivo explicitado no tratamento jornalístico das reportagens configura um processo de conformação ético-política da sociedade, em especial dos moradores dessas comunidades, em prol da regulação e da gestão da sociedade capitalista. A consecução do projeto dominante burguês depende, em boa medida, do manejo do exercício da política em dar conta da contenção social, particularmente em frear possíveis iniciativas que se configuram antissistêmicas. Por isso é que se defende a impossibilidade de as leituras gramscianas apartarem, de um lado, os mecanismos de convencimento e de persuasão e, de outro, as iniciativas coercitivas e repressivas. Na política de ocupação das favelas, a polícia também assumiu um papel de aparelho de hegemonia junto à sociedade civil para obter a legitimidade da intervenção estatal. Desse modo, atua nas duas frentes, forjando uma zona de indistinção entre a coerção e o consenso. Considerando que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, pode-se concluir que a coerção é educativa e o consenso também pode ser coercitivo.

Ao mesmo tempo, e como parte da política de pacificação, discursos para formação de consenso são fomentados por meio da grande imprensa, objetivando internalizar processos por intermédio de elementos apresentados como pressupostos inquestionáveis e nominalizações que reconfiguram ou invertem a relação dos sujeitos e as ações por eles empreendidas.

O terreno montado para o chamado exercício da hegemonia depende, em boa medida, do controle bem-sucedido dos aparelhos privados de hegemonia, atuando como portadores materiais da sociedade civil. Estes aparelhos, que, por sua vez, difundem os interesses, os valores simbólicos e as ideologias dos grupos sociais, jogam um papel de fiel da balança, pois, ao mesmo tempo em que veiculam a ideologia dominante, constituem-se em foco decisivo para luta de classes, já que possuem relativa autonomia em face do Estado. Essa é a motivação principal de Gramsci para defender que o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas também deve exercer direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que se opõem ao capitalismo, especialmente utilizar a seu favor os aparelhos difusores de ideias, os quais representam ainda importantes espaços a serem conquistados por sua capacidade de dar resposta a certos anseios da sociedade.

Notas

- ¹ Até então, as comunidades ocupadas pela polícia são: Santa Marta, Cidade de Deus, Jardim Batam, Babilônia, Chapéu Mangueira, Pavão-Pavãozinho, Cantagalo, Ladeira dos Tabajaras e Cabritos.
- ² Após a visita de Philip Alston, relator do Conselho de Direitos Humanos, foram realizadas outras operações nos mesmos moldes no primeiro semestre de 2008: em janeiro, no bairro do Jacarezinho e no Morro da Mangueira; em fevereiro, nas favelas da Coreia, Rebu e Vila Aliança; em abril, na favela de Vila Cruzeiro, que faz parte do Complexo do Alemão.
- ³ Ver O Dia Online (2008a), O Dia Online (2008b) e Folha Online (2008).
- ⁴ Ver o site Globo.com (2008).
- ⁵ Ver Ribeiro, Dias e Carvalho (2008).
- ⁶ Ver o site Globo.com (2009c).
- ⁷ Ver o site Globo.com (2009a).
- ⁸ Ver o site Globo.com (2009b).
- ⁹ Tradução nossa.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rodrigo de. Até o final de 2010, Rio quer tirar do domínio do tráfico 1/3 dos moradores de favela. *IG Rio*, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/perspectivas2010/2009/12/21/ate+final+de+2010+ri+o+quer+tirar+do+dominio+do+tráfico+13+dos+moradores+d+e+favela++9251297.html>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2009.
- ALSTON, Philip. *Missão ao Brasil*. Promoção e proteção de todos os direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais incluindo o direito ao desenvolvimento. Genebra. Conselho de Direitos Humanos/ONU. 2008. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/issues/executions/docs/A_HRC_11_2_Add_2_Portugues.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2008.
- AQUINO, Ruth de. Guerra e paz no Rio. *Revista Época Online*, 22 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://revista-epoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI99631-15223,00-GUERRA+E+PAZ+NO+RIO.html>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart. Análise crítica do discurso (ACD): realismo crítico, performatividade e ideologia. In: _____ (Org.). *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- BELTRAME, José Mariano. Especial Perspectivas 2010. *IG Rio*, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2009. Entrevista concedida a Luiz Antonio Ryff e Rodrigo de Almeida Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/perspectivas2010/2009/12/21/nosso+problema+numero+um+nao+e+a+droga+e+o+fuzil+na+mao+dos+bandidos+diz+o+secretario+de+seguranca+do+rio+9251863.html>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2009.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci e o estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CABRAL FILHO, Sérgio. “Os bandidos já viram que não estamos de brincadeira”. Em entrevista exclusiva a ÉPOCA, o governador do

Rio, Sérgio Cabral Filho, fala da estratégia do Estado para vencer o crime. *Revista Época Online*, edição n. 477, 6 de julho de 2007. Entrevista concedida a Nelito Fernandes. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG77973-5856,00.html>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Mario Sérgio de Brito. *Segurança pública e pacto social*. In: FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA E CIDADANIA – O papel da sociedade na luta contra a violência. Rio de Janeiro, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izaabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. *The dialectics of discourse*. s/d. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc>>. Acesso em: 10 de outubro de 2009.

FOLHA ONLINE. *PM mantém ocupação na Cidade de Deus; crianças e jovens ficam sem aula*. São Paulo, 12 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u466825.shtml>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2009.

GLOBO.COM. RJTV 1ª Edição. *Programa tenta implantar medidas educativas na CDD*. Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2009a. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1175817-7823-PROGRAMA+TENTA+IMPLANTAR+MEDIDAS+EDUCATIVAS+NA+CDD,00.html>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2010.

_____. *Jornal das Dez. Cidade de Deus apresenta mais educação e menos violência*. Rio de Janeiro, 27 de novembro de 2009b. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1167189-7823-CIDADE+DE+DEUS+APRESENTA+MAIS+EDUCACAO+E+MENOS+VIOLENCIA,00.html>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2010.

_____. *Jornal Nacional. Jovens conhecem novas salas de aula no Morro Santa Marta.* Rio de Janeiro, 20 de agosto de 2009c. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1108272-7823-JOVENS+CONHECEM+NOVAS+SALAS+DE+AULA+NO+MORRO+SANTA+MARTA,00.html>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2010.

_____. G1. *Operação termina, mas PM manterá ocupação no Dona Marta.* Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL868201-5606,00-OPERACAO+TERMINA+MAS+PM+MANTERA+OCUPACAO+NO+DONA+MARTA.html>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere.* vol. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Concepção dialética da história.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JUSTIÇA GLOBAL (Org.). *Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 3 de novembro de 2007.

NEVES, Lucia; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

O DIA ONLINE. *Cidade de Deus permanece ocupada pela polícia.* Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2008a. Disponível em: <http://odia.terra.com.br/rio/htm/cidade_de_deus_permanece_ocupada_pela_policia_212353.asp>. Acesso em: 26 de janeiro de 2009.

_____. *Moradores protestam contra ocupação na Cidade de Deus*. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 2008b. Disponível em: <http://odia.terra.com.br/rio/htm/moradores_protestam_contra_ocupacao_na_cidade_de_deus_212973.asp>. Acesso em: 26 de janeiro de 2009.

RIBEIRO, Camilla; DIAS, Rafael; CARVALHO, Sandra. Discursos e práticas na construção de uma política de segurança: o caso do Governo Sérgio Cabral Filho (2007-2008). In: JUSTIÇA GLOBAL (Org.). *Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008. p. 6-15.

Assembleia de usuários do CAPS: uma proposta de Educação Sócio-Comunitária

CAPS users' Assembly: a Social and Communitarian Educational proposal

Recebido: 10/02/2010
Aprovado: 27/02/2010

Denise do Amaral Camossa

Mestranda em Educação Sócio-Comunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. Aprimoramento em Psicologia em Hospital Geral pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Especialização em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (FATECE). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). *E-mail*: denisecamossa@yahoo.com.br

Sueli Maria Pessagno Caro

Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Mestrado em Psicologia pela PUCAMP. Especialização em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Especialização em Psicologia Social pelo Conselho Federal de Psicologia. Graduação em Psicologia pela PUCAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação (mestrado) de Psicologia e de Direito pelo UNISAL. *E-mail*: sueli.caro@am.unisal.br

Resumo

Este artigo objetiva discorrer sobre o dispositivo da assembleia nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como proposta de Educação Sócio-Comunitária. Os CAPS fazem parte do Sistema Único de Saúde (SUS) e realizam serviços intermediários entre o hospital psiquiátrico e o ambulatório, um local de referência no tratamento para pessoas com transtornos mentais severos, visando à reintegração destes na sociedade, os quais necessitam de um dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida, tendo por objetivo primário ser um substituto das internações psiquiátricas. As assembleias nos CAPS surgem como uma opção de exercício de cidadania para que o usuário deixe de ser passivo e passe a ser sujeito de sua história, ponto esse que será explorado e questionado neste artigo.

Palavras-chave

Saúde mental, exclusão social, Educação Sócio-Comunitária.

Abstract

This article aims to discuss the mechanism of the assembly in the Psychologist and Social Help Centre (Centro de Atenção Psicossocial – CAPS), which is a project for social and communitarian education. The CAPS integrate the Brazilian global health system (Sistema Único de Saúde – SUS) and emerge as a mediator between the psychiatrist hospital and the ambulatory – a landmark in the treatment of people who show some kind of several mental illness and fight for the reintegration in society. These users need a mechanism for both intensive healthy and social customized care, which can help to provide quality of life; the assemblies rise as a proposal for citizenship, making the users less passive and more participative. This last will be also explored in the text.

Keywords

Mental health, social exclusion, Social and Communitarian Education.

Introdução

Este artigo objetiva discorrer sobre o dispositivo da assembleia nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), local considerado pelo Ministério da Saúde um recurso de Educação Sócio-Comunitária, tendo o compromisso de superar a condição de exclusão em que os usuários desses serviços de saúde mental foram submetidos ao longo da história (BRASIL, 2004).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- IV-TR, 1995, p. 20-21):

Transtorno mental é contextualizado como uma síndrome ou padrão comportamental ou psicológico clinicamente importante, que ocorre em um indivíduo e que está associado com sofrimento ou incapacitação ou com um risco significadamente aumentado de sofrimento atual, morte, dor, deficiência ou uma perda importante de liberdade.

Na antiguidade, os transtornos mentais eram atribuídos a demônios; já na Idade Média, relacionados à feitiçaria, e, desse modo, essas pessoas eram queimadas na fogueira – pensamento que prevaleceu até metade do século XVIII.

No ano de 1347, foi implantado, em Londres, na Inglaterra, o primeiro hospital psiquiátrico de que se tem relato. Ainda nessa época permitia-se que se assistisse aos “espetáculos” protagonizados pelos internos, caso o visitante pagasse uma taxa, sendo que, uma vez ao mês, era gratuita a entrada e era dada a oportunidade aos visitantes de levarem objetos para cutucar os internos.

No Brasil, o primeiro hospital psiquiátrico foi fundado em 1841, no Rio de Janeiro, e o último, em 1960. Considera-se que esses hospitais passaram a ser mais uma instituição de repressão

e de controle social e que “disciplinavam” a mão de obra excedente. Ao se utilizar a categoria doente mental, há uma redução da complexidade do ser humano e de suas relações sociais para uma parte dele, dicotomizando e individualizando o processo saúde x doença. Nesse contexto, a psiquiatria surgiu a serviço da classe social dominante (burguesia) para legitimar a intervenção desta sobre os “sem nada”, isto é, os excluídos economicamente.

Ideologia, poder e saber psiquiátricos são inseparáveis no permanente processo de exclusão e segregação de setores marginalizados pelas desigualdades e também na constante revalidação de seus pressupostos racionalistas e positivistas (BOARINI, 2000, p. 38).

O atendimento na área de saúde mental no Brasil, até por volta da década de 1970, era centrado nos hospitais psiquiátricos que tinham como foco terapêutico a internação prolongada com uso constante de medicação e com medidas de contenção, como camisa de força e choques, por meio de um modelo médico higienista, baseado na normatização.

A história da saúde mental e a assistência aos usuários basearam-se em um modelo tradicional, que colocava os usuários como “seres não sociais” que tinham seus direitos banidos (CAMPOS *et al.*, 2007). No Brasil, concomitantemente com a reforma sanitária, teve-se início a reforma psiquiátrica, organizada por usuários desses serviços, familiares, funcionários e sindicalistas, por meio do movimento dos trabalhadores de saúde mental, que pontuaram uma série de reivindicações e mostraram o declínio desses serviços e dessa política psiquiátrica. É de extrema importância colocar que esse movimento foi influenciado pela psiquiatria democrática italiana, psicoterapia institucional francesa e comunidades terapêuticas inglesas

É sobretudo este Movimento, através de variados campos de luta, que passa a protagonizar e a construir a partir deste período a denúncia da violência dos manicômios, da mercantilização

da loucura, da hegemonia de uma rede privada de assistência e a construir coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais. A experiência italiana de desinstitucionalização em psiquiatria e sua crítica radical ao manicômio é inspiradora, e revela a possibilidade de ruptura com os antigos paradigmas (BRASIL, 2005, p. 7).

O projeto de Lei da Câmara nº 8, de 1991 (nº 3.657 de 1989, na Casa de origem) de autoria do Deputado Paulo Delgado, propunha a criação de unidades psiquiátricas em hospitais, centro de atenção e hospitais-dia, não sendo permitida a construção de novos manicômios. Em 1992, movimentos sociais, pautados no Projeto de Lei Paulo Delgado, aprovaram as primeiras leis que visavam substituir os leitos psiquiátricos por uma rede integrada de atenção à saúde mental (CAPS, Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS), hospitais-dia), leis essas que foram firmadas por meio da Declaração de Caracas (1990) e da II Conferência Nacional de Saúde Mental (1994).

O tema da reforma psiquiátrica ainda está em percurso, e as resoluções ainda não foram implantadas totalmente ou parcialmente. Em 6 de abril de 2001, foi aprovada a Lei Federal de Saúde Mental, nº 10.216, que versava sobre a reforma psiquiátrica no Brasil (BRASIL, 2001).

De acordo com o Ministério da Saúde, os CAPS, assim como as residências terapêuticas, centros de convivência, hospitais gerais e ambulatorios, são serviços públicos que fazem parte do Sistema Único de Saúde (SUS) e surgem como serviços intermediários entre o hospital e o ambulatório, um local de referência no tratamento para pessoas com transtornos mentais severos, visando à reintegração destes na sociedade, os quais necessitam de um dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida, tendo por objetivo pri-

mário ser um substituto das internações psiquiátricas. Os CAPS criaram uma nova forma de cuidado em saúde mental: a clínica ampliada, baseada nos princípios do SUS (integralidade, universalidade, equidade e controle social), sendo que seu foco deixou de ser a patologia e passou a ser a produção da saúde (BRASIL, 2004).

O primeiro CAPS no Brasil, chamado Professor Luís da Rocha Cerqueira, surgiu em 1986, na cidade de São Paulo, com o objetivo de evitar e de substituir as internações psiquiátricas por meio de atendimento intensivo para os usuários dos serviços de saúde mental. Antes de ser regulamentado e adquirir um estatuto jurídico, o CAPS passou a existir como uma experiência de um projeto.

O Ministério da Saúde delimitou diferentes tipos de CAPS:

- CAPS 1 e 2: atendimento diário de adultos, sendo CAPS 1 para população de até 70 mil habitantes;
- CAPS 3: atendimento diário e noturno de adultos;
- CAPS i: para crianças e adolescentes em atendimento diário;
- CAPS ad: para usuários de álcool e drogas em atendimento diário (BRASIL, 2004).

Os atendimentos prestados objetivam: oferecer cuidado clínico personalizado, por intermédio dos projetos terapêuticos individuais; e promover a reinserção social dos usuários, por meio de ações que abarquem educação, trabalho, esporte, cultura e lazer. Os atendimentos são oferecidos por uma equipe multi e interdisciplinares nos saberes e nas ações.

Partindo dessa visão, o trabalho do CAPS está inserido na comunidade em busca de uma rede de suporte social para o usuário e sua família. Dentre as várias atividades desenvolvidas, destacam-se, pelo caráter educativo comunitário, as atividades comunitárias e as de suporte social. Estas envolvem recursos da comunidade, por meio de grupos (festas, campeonatos, entre outros), de projetos de reinserção social, do trabalho, do encaminhamen-

to para a rede de ensino, do apoio para o exercício dos direitos civis, nos grupos de usuários e/ou familiares.

Para que os CAPS contribuam com a desinstitucionalização – a qual é entendida como os hospitais psiquiátricos, a humanização e as novas formas de relações sociais horizontalizadas, por meio de um processo de transformação social e político –, é necessário um compromisso com a superação da condição de exclusão em que esses usuários foram submetidos ao longo da história.

Com uma visão social dos transtornos, o atendimento aos usuários do CAPS não pode ser uma prática profissional individual, mas sim multiprofissional e interdisciplinar, considerando que há influência, ideológica e politicamente, nas relações entre as pessoas. Ribeiro (1996) faz uma análise ao colocar que o usuário é o objeto de uma violência que a sociedade ainda exerce sobre ele, na medida em que, antes de ser um doente mental, ele é um indivíduo sem poder social, econômico e político.

Os usuários são sujeitos sociais, autores de sua história. Deve-se mudar a relação entre o Poder Público e o usuário, fomentando canais de participação para que os direitos dos usuários possam ser exercidos. Estimular a organização dos cidadãos em associações comunitárias, onde serão debatidos os problemas de saúde mental e encaminhadas as propostas aos conselhos municipais de saúde (BRASIL, 1994).

Dentre os dispositivos do CAPS, está, como forma de Educação Sócio-Comunitária, a assembleia de usuários do serviço e de familiares, que é uma iniciativa presente na reforma psiquiátrica desde o pós-guerra. A assembleia é caracterizada pelo Ministério da Saúde como um espaço de convivência, que objetiva discutir, avaliar e propor encaminhamentos para o serviço.

O ‘cuidar de uma pessoa’, ou seja, a construção do projeto terapêutico, implica a existência daquele sujeito para além da remissão do sintoma, reparação do dano ou o olhar para a doença.

[...] Este projeto coloca em ação os diferentes instrumentos técnicos de conhecimento: a medicação, o estar junto, os grupos, a reunião de familiares, o atendimento individual, o atendimento familiar, a assembleia, o grupo de mulheres, os núcleos de trabalho, o passeio na cidade e na praia, a visita domiciliar (NICÁCIO *apud* AMARANTE; TORRE, 2001, p. 30-31).

Souza (2009) define a assembleia na saúde mental como:

[...] dispositivo organizador do cotidiano de serviços de atenção ao sofrimento psíquico é uma iniciativa presente nos diversos movimentos de reforma psiquiátrica desde o pós-guerra. A assembleia ganha centralidade no cenário da psiquiatria democrática italiana, pois, como um espaço de deliberação e participação, é também uma instância de tratamento (p. 23).

[...] articuladora e essencial ao funcionamento institucional (p. 24).

Trata-se de um dispositivo que funciona como um articulador do funcionamento da instituição fazendo uso da escuta coletiva, de projetos de vida e de reivindicações.

1. Assembleia na saúde mental como espaço democrático?

A palavra democracia é formada etimologicamente por dois termos gregos, *demos* – que se referia aos diversos distritos que constituíam as dez tribos em que a cidade de Atenas fora dividida, e, com o tempo, o termo passou a significar povo, comunidade de cidadãos – e *kratein* – que significa governo, poder autoridade. Atualmente, democracia significa governo do povo, de todos os cidadãos.

Segundo Chauí (1980), o que constitui a democracia são as ideias de conflito, de abertura e de rotatividade. Entende-se que o conflito é inerente em uma sociedade democrática, e o papel da sociedade é trabalhá-lo, possibilitando a discussão. Já a abertura

ressalta que a cultura e a produção de cultura e de informação são de livre acesso para toda a população, enquanto que a rotatividade, de acordo com Aranha e Martins (2003, p. 218), significa: “[...] tornar o poder na democracia vazio por excelência, sem privilegiar grupo ou classe. É permitir que todos os setores da sociedade sejam legitimamente representados.”

A democracia foi expressa pela primeira vez, no século V a.C, em Atenas, e teve grande importância histórica. A assembleia era o instrumento que tinha o poder de tomada de decisões políticas permitido a todo cidadão ateniense, pois era o espaço gerenciador de decisões democráticas. No entanto, eram considerados cidadãos somente pessoas do sexo masculino, maiores de 18 anos, filhos de mães e pais atenienses. Nesse sentido, a democracia de Atenas, em uma sociedade escravocrata, trazia muitas contradições, pois, apesar de uma suposta igualdade política, esta era permeada por uma desigualdade material.

A palavra assembleia vem do grego *ekklésia*, que significa chamar, convocar, reunir para determinada finalidade. Sua origem está relacionada à cidade de Atenas, pois era o local em que os cidadãos participavam de um espaço público (*ágora*) para a discussão de assuntos relativos à cidade (*polis*). Assim, de acordo com Bontempo (2009), “[...] a assembleia remete a um espaço democrático onde todos os participantes tinham o direito de fazer o uso da palavra.” Considera-se que a assembleia é uma instância política democrática de decisão na qual há uma horizontalização do poder, com liberdade de fala e de participação dos presentes.

De acordo com Cabral Neto (1997), após a derrota da experiência democrática ateniense, a questão da democracia eclodiu na política 2.000 anos depois, nas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, na Europa. Esse autor ainda acrescenta que: “[...] O pensamento liberal que serve de fundamento para a de-

mocracia dos modernos subordina a condição de cidadão à propriedade privada [...] é cidadão quem é proprietário” (1997, p. 6).

A partir dessas transformações, houve uma democracia burguesa com igualdade jurídica, mas uma desigualdade econômica.

No século XIX, aprofundaram-se as contradições do capitalismo, pois este se tornou monopolista, aumentando a concentração de riquezas e de capitais na forma de grupos empresariais de trustes, cartéis e *holdings*, monopolizando mercados e provocando uma super exploração do trabalho na busca da mais-valia, o que, no entanto, aumentou a miséria social.

Essa contradição obrigou Estados burgueses, principalmente após grandes crises econômicas e financeiras (quebra da bolsa de valores em 1929) a darem uma solução negociada, como o *New Deal*, o *Welfare State* e as medidas adotadas por Vargas no Brasil. Da década de 1930 até 1970, foi garantida a política do *Welfare State*. Na década de 1970 e 1980, esse modelo começou a ser desmontado devido a contradições do capital com a política da massa trabalhadora. Houve, então, o surgimento das organizações não governamentais (ONGs), da psicologia comunitária, entre outras, como forma de administrar as crises da sociedade civil, sendo atribuído ao Estado apenas os grandes conflitos.

O termo psicologia comunitária, tema deste artigo, é amplo e de difícil conceituação, pois perpassa diferentes momentos históricos e correntes teóricas da psicologia. É comum, às diferentes correntes, entender a psicologia comunitária como uma área de atuação da psicologia social, preocupada com os achados da psicologia e as situações sociais da comunidade em suas questões interpessoais.

Gomes (1999) faz uma síntese da psicologia comunitária no Brasil por meio de três modelos teóricos: norte-americano, que prima pelo modelo adaptativo da psicologia; cognitivista, voltado para o desenvolvimento social e que também mantém o mode-

lo adaptativo; e, por fim, o modelo de ação comunitária, que se baseia no materialismo histórico e que propõe uma psicologia de transformação social. Entende-se que os dois primeiros modelos estão a serviço da burguesia na manutenção da ordem e na administração das crises da sociedade civil. É por intermédio do modelo de ação comunitária que há uma superação da função de “administrador de crises” para uma proposta de transformação social.

2. Assembleia no CAPS como um dispositivo de Educação Sócio-Comunitária?

O Ministério da Saúde reorganizou as ações de educação com a criação do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, objetivando a integração dos setores da saúde e da educação, por meio da Educação Sócio-Comunitária. Ao criar este departamento, o governo espera que a educação seja trabalhada como uma das estratégias para a transformação das práticas no SUS.

Romans, Petrus e Trilla (2003) definem a educação comunitária como uma forma de educação formal ou não formal e popular, que atua nos setores excluídos da sociedade – exclusão essa do sistema econômico –, com o objetivo principal de organizar a população para o exercício da cidadania. Nesse sentido, trabalha-se para que o educando deixe de ser passivo e passe a ser sujeito de sua história. Garcia (2008) coloca o cuidado que as equipes profissionais do CAPS devem ter para que os excluídos não sejam vítimas de ações pensadas para eles, e não junto com eles, necessitando, assim, de cuidados em separado do restante da população. É nesse sentido que a assembleia no CAPS surge como uma proposta de exercício de cidadania, para que o usuário seja sujeito de sua história.

É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação também será obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa

fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade [...] (FREIRE, 1979, p. 48).

A proposta é que todos os profissionais da equipe do CAPS sejam conscientes do seu papel de educadores sociais, em uma visão crítica, para que consigam ser, em uma relação de horizontalidade, um dos facilitadores para a conscientização dos usuários sobre seu processo histórico.

Atualmente ainda há uma dificuldade de se delimitar as funções do educador social. Petruz (2003) coloca algumas possibilidades, dentre elas, as que se destacam dentro do trabalho do CAPS: detectar e analisar problemas sociais; diálogar com os “educandos” em uma proposta de reeducação, mas não no sentido normativo; organizar e participar, de forma coparticipativa da vida cotidiana e comunitária; informar e orientar; trabalhar em equipe, dentre outras.

Entende-se que não é possível ao educador social ser neutro, já que a suposta neutralidade já implica em uma posição ideológica. Também não cabe ao educador impor sua ideologia ou se julgar o único responsável e capaz de conscientizar os excluídos social e economicamente da sociedade, ou seja, o agente de mudança. Mas cabe sim ao educador social, um dos agentes de mudança, auxiliar no processo de conscientização dessas pessoas e contribuir para a organização política dessas comunidades, para o verdadeiro exercício da cidadania, por meio de participação popular, trabalhando com processos educativos para contribuir com a análise crítica dos envolvidos e com o conhecimento de formas de enfrentamento.

É preciso, portanto, compreender que ao se propor o estudo da Educação Sócio-comunitária, a proposta não é feita como hipótese de resolução de todos os problemas sociais e educa-

tivos, mas como problematização das possibilidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provoquem transformações sociais intencionadas (GOMES, 2008, p. 8).

O trabalho do educador social com a população excluída proporciona uma relação dialética na qual, ao trabalhar, no sentido de contribuir para a conscientização dos indivíduos, há uma mudança no próprio educador “[...] enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (FREIRE, 1979, p. 60).

Considerações finais

Após uma explanação de uma proposta de Educação Sócio-Comunitária dentro dos serviços de saúde mental, Ribeiro (2006) questiona como os usuários dos serviços de saúde mental serão integrados à sociedade que os reproduz como excluídos institucional e socialmente. Brito (2006) diz que as práticas atuais, que são uma exigência do Ministério da Saúde, embora com uma nova roupagem, despotencializam os espaços da assembleia, mantendo a alienação por intermédio de uma falsa democracia que não os coloca em situações de igualdade do restante da população. Também fica a problematização do quanto a função de um educador social despolitizado e sem preparação pode ser reduzida a um “controlador de conflitos”, por meio de entretenimento, distração, infantilização e controle.

Considera-se que, para que os profissionais responsáveis pelos serviços de saúde mental não tenham uma prática despolitizada, faz-se necessário que a equipe amplie seus conhecimentos teóricos e tenha uma formação específica em Educação Sócio-Comunitária, com o objetivo de superar as questões problematizadas. Entende-se que a atuação do educador sociocomunitário define-se por um trabalho social e interventivo, que não se limi-

ta a uma visão de saúde, mas uma interface saúde e educação, como proposta de superação de exclusão da população inserida no CAPS, sendo que um dos dispositivos para isso é a assembleia de usuários, familiares e equipe interdisciplinar.

Referências bibliográficas

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. Constituição de Novas Práticas no Campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 26-34, mai./ago. 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.

BASAGLIA, Franco. *Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BOARINI, Maria Lucia (Org.). *Desafios na atenção à saúde mental*. Maringá: Eduem, 2000.

BONTEMPO, Valéria Lima. A assembleia de usuários e o Caps I. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1. mar. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. *Lei nº 10.216*, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 2 de janeiro de 2010.

_____. Ministério da Saúde. Coordenação de Saúde Mental. *Relatório final da 2ª Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília: Ministério da Saúde, 1994.

BRITO, Izaura Cunha de. *Refletindo sobre o dispositivo assembleia de usuários e profissionais nos equipamentos substitutivos de saúde mental*. Campinas, UNICAMP, 2006. Trabalho de conclusão de curso de Aprimoramento em Saúde Mental. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/laboratorios/saude_mental/artigos/tcc/dispositivo_assembleia.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2010.

CABRAL NETO, Antonio. Democracia: velhas e novas controvérsias. *Revista de Psicologia de Saúde Pública*, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, 1997.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas, et al.(Orgs.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAUÍ, Marilene de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.

COZBY, Paul C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2006.

DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL (DSM-IV-TR). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 18, p. 65-98, 1º sem. 2008.

GOMES, Antonio Maspoli de Araujo. Psicologia comunitária: uma abordagem conceitual. *Psicologia: teoria e prática*, v. 1, n. 2, p. 71-79, 1999.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2008. *Anais...* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 de julho de 2009.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Saúde mental: dimensão histórica e campos de atuação*. São Paulo: EPU, 1996.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de março de 2009.

ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Paula Moura Lacerda de. *Projetualidades em cena*. O CAPS e sua função de coletivização. Campinas, UNICAMP, 2009. Trabalho de conclusão de curso de Aprimoramento em Saúde Mental. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/laboratorios/saude_mental/artigos/aprimorandos/2008/Paula%20Lacerda%20-%20Projetualidades%20em%20cena.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2010.

A educação social de rua é uma práxis educativa?

Is the street social education an educative praxis?

Recebido: 19/01/2010

Aprovado: 5/04/2010

Antonio Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Mestre em Educação pela UFBA. Docente na Universidade do Estado
da Bahia (UNEB). *E-mail*: antonyopereira@yahoo.com.br

Resumo

Este texto discute as relações entre educação social de rua, prática e práxis educativa, em uma perspectiva crítica de educação e de sociedade. Defende-se, aqui, que a educação social precisa ser uma práxis educativa capaz de permitir a emancipação social dos jovens marginalizados, engajando-os na luta por uma sociedade mais justa.

Palavras-chave

Prática, práxis, práxis educativa, educação social de rua.

Abstract

This text discusses the relations between social street education, practical and educative praxis in a critical perspective of education and society. It defends that the necessary social educa-

tion to be educative praxis capable to allow the social emancipation of society marginalized boys and girls engaging them in the fight for a fairer society.

Keywords

Practical, praxis, educative praxis, street social education.

Introdução

Quando se inicia um texto com um questionamento, é porque se quer que o leitor já comece a leitura refletindo sobre o tema proposto e, ao mesmo tempo, forme, previamente, conceitos, opiniões e questionamentos. Tratando-se de educação, isso se faz urgente por ser um campo epistemológico que se alimenta da ação-reflexão, quando toma a realidade social concreta como contexto e os conhecimentos científico-culturais como conteúdo de formação dos indivíduos.

Nesse sentido, diz-se que a educação é uma prática social que visa, conforme o sistema econômico que a engendrou, à construção de um tipo de homem ideal. Fazer o contrário dessa situação não é nada fácil, pois significa, muitas vezes, e, na maioria delas, a defesa de outro sistema. Porém, nem sempre essa questão está clara para aqueles que defendem outro modelo de educação, porque tal defesa implica na formação de um novo homem que legitime, política, ideológica e economicamente, o novo modo de produção da existência.

Essa educação de novo tipo precisa ser posta ainda no modelo produtivo vigente, o que torna uma tarefa bastante difícil, mas não impossível, porque é preciso dar conta de uma série de fatores do campo da ideologia, da política, da economia e da própria educação sistematizada. A educação contrária a um sistema econômico e social contraditório e opressor precisa ser posta de

maneira a preparar os oprimidos para essa investida. No caso do sistema capitalista, como realizar essa educação se todo o conhecimento científico com suas ideologias foi produzido por ele, assim como o conhecimento cultural foi reapropriado e também produzido sob sua égide?

Essa é uma questão que Freire (1987) ajuda a compreender ao trazer algumas respostas quando fala da pedagogia dialógica e da antidialógica, afirmando que a implantação de outra educação precisa da tomada do poder instituído, e que isso não se dá de maneira tão fácil como se pensa. A outra possibilidade são os trabalhos educativos de base realizados com os oprimidos para sua organização, de maneira a prepará-los para essa tomada do poder via revolução. Contudo, essa prática educativa organizadora dos oprimidos não pode ser realizada de forma ingênua, para que não seja uma doutrinação dos oprimidos, portanto sendo a favor do opressor.

A questão posta é que essa educação para surtir tal efeito precisa estar na concepção de práxis educativa ou, como Freire (1987) prefere chamar, de quefazer, em que a teoria, a prática e a reflexão estão presentes com o objetivo de promoção cognitiva, crítica e reflexiva dos sujeitos, aguçando-lhes o desejo de transformar suas condições materiais de vida.

Diante dessa análise, convém questionar se as práticas educativas que pretendem organizar os oprimidos, como é o caso da educação social de rua, são práxis pedagógicas ou se são meras atividades para a conformação das condições desses oprimidos, apenas atuando para mudanças superficiais de suas situações. Este texto vai em busca dessa análise, tendo a educação social de rua como reflexão para responder as seguintes questões: a educação social de rua é uma práxis educativa? O que é prática e práxis educativa? O que é educação social de rua?

1. Prática e práxis educativa: a diferenciação necessária

Procurando responder uma das questões (o que são práxis e prática educativa?), pode-se afirmar que se trata de duas palavras que, aparentemente, são contraditórias, mas não são, pois é impossível falar de práxis sem falar de prática. Esta é uma palavra de origem grega: *praktikós*, que significa ação ou atividade realizada por uma necessidade de sobrevivência, concepção essa muito próxima do conceito de trabalho traçado por Marx. Mas esse fazer ou agir, quando refletido criticamente e com o objetivo de transformação do real, recebe o nome de práxis, ou seja, deixa de ser mera atividade de sobrevivência para ser também atividade de humanização. Essa última concepção de prática enquanto práxis é que tem sido tomada para identificar a atividade educativa. Assim, embora se tenha os vários conceitos tradicionais de prática educativa enquanto mera atividade, também há aqueles mais contemporâneos, no sentido de atividade-emancipação. Mas, em todos, está o caráter de atividade organizadora do ensino-aprendizagem.

Para Imbert (2003, p. 15), o conceito tradicional de prática educativa é aquela que se refere a “[...] um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens).” O conceito contemporâneo de prática educativa está na concepção de práxis enquanto aquela que possibilita a autonomia dos sujeitos, significando mesmo uma “[...] tensão, uma virada, um projeto que não se deixa fixar em termos determinados – um programa –, mas abre o campo de um processo indeterminado, não-dedutível” (2003, p. 16).

Garcia (1977) afirma que prática se refere à atividade, e a prática educativa é uma atividade com o objetivo de educar e com uma intencionalidade que é de promoção cognitiva e social dos sujeitos, tendo algumas características básicas, como: fundamen-

ta-se no “próprio ato de educar”; tem estreita relação com as teorias educacionais, portanto é uma atividade dinâmica, não presa a rituais metodológicos; e tem estreita relação com a práxis social. Para Severino (2001, p. 69-81), prática educativa é práxis porque toma a realidade vivida pelos homens entre homens para humanizá-los. Desse modo, é uma “atividade intelectual” de produção de cultura que visa à “preparação para o mundo do trabalho e da sociabilidade”. A prática educativa é uma “atividade técnica e socialmente útil”; é uma ação na qual “se educa e se aprende” e está estritamente relacionada com a política e com a sociedade, para ser uma atividade transformadora; é uma “prática simbolizadora” porque constrói subjetivamente os indivíduos para a autorrealização como sujeitos.

A prática educativa é tão fundamental que é reconhecida como o objeto de estudo da pedagogia capaz de fornecer a esta seu estatuto epistemológico. Neste sentido, Schmeid-Kowarzik (1988) faz um percurso epistêmico por dentro da pedagogia e define prática educativa enquanto objeto de estudo dessa ciência, dizendo que a “[...] prática educacional só pode alcançar a positividade de sentido de sua realização efetiva graças à ciência pedagógica, embora somente através de uma teoria consciente de sua dialética em relação à prática” (p. 17). Portanto, não se pode compreender prática educativa fora do contexto da pedagogia, mas de uma pedagogia dialética, pois, nessa concepção, a prática educativa assume reflexões científicas quando incorpora também a noção de teoria, visto que toda prática sempre equivale a uma teoria subjacente, e a pedagogia enquanto ciência da prática educativa deve não somente compreendê-la, mas aperfeiçoá-la de modo que ela se torne verdadeiramente uma práxis pedagógica.

A pedagogia procura investigar os pressupostos das diversas práticas educativas que ocorrem na sociedade, pelo fato de que essas práticas sociais têm uma intencionalidade. Tomar a prática

educativa no contexto da práxis é ressignificar a prática que não é mais percebida como simples organização didática de um determinado conhecimento, com objetivos explícitos de promoção cognitiva e social dos indivíduos, para ser aquela que garante dialeticamente essa organização e seus fins cognitivos e sociais para os indivíduos na individualidade e na coletividade, mas que também lhes garante a autonomia.

A práxis é o elemento que reifica a prática educativa e, conseqüentemente, a pedagogia como ciência. Portanto, a prática educativa, na concepção de práxis, é aquela atividade consciente de humanização; ela é teoria e ação reelaborada constantemente. Segundo Schmeid-Kowarzik (1988), a prática é o referencial da teoria, e esta é o da práxis, pois a práxis pedagógica não tem o fim em si mesma, mas é determinada para a transformação do homem em uma sociedade.

A práxis, em uma concepção marxista, é a que possibilita a transformação do real, da situação objetiva do homem. Portanto, é antes um projeto revolucionário do que um projeto de conformação ou de adaptação do homem às condições postas por ele quando imerso na ideologia de um sistema. Para Marx e Engels (1984), a práxis é “[...] uma atividade humana sensível” (p. 13), revolucionária, porque “[...] toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (p. 14). Também para Castoriadis (1982), a práxis é revolucionária e que, objetivamente, permite a construção da autonomia pelos e para os homens, por isso ela é “[...] um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (p. 94).

Autonomia, aqui, em uma concepção castoriadiana, é o processo de desalienação individual e coletiva. A primeira é quando

o ego (consciente) toma o lugar do id (inconsciente), ou seja, é quando meu discurso toma o lugar do outro; é o processo de desautorização do discurso do outro no meu discurso. O segundo se refere a uma ação de libertação para todos. O discurso tem um conteúdo e um imaginário que definem a realidade como o desejo do sujeito.

São esses processos que precisam ser negados pelo sujeito alienado, e isso deve começar pela reflexão crítica do conteúdo do discurso do outro mantendo uma relação diferente com esse discurso, isto é, meio termo “[...] entre consciente e inconsciente, entre lucidez e função imaginária [...]” (CASTORIADIS, 1982, p. 126), pois não existe a negação total do discurso do outro. O conceito de autonomia individual redimensiona-se para abarcar a ideia de elucidação e a de eliminação do discurso do outro, de forma parcial. Autonomia é “[...] instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico” (CASTORIADIS, 1982, p. 126).

A autonomia coletiva refere-se à liberdade para todos os que vivem em sociedade e buscam também fazer parte da relação social. A autonomia coletiva visa aos outros sociais, ou seja, é um alvejar de e para todos. Ela não existe sem a individual (inter-subjetiva), porque, em parte, esse social é constituído por várias subjetividades. Essa relação diz respeito ao social-histórico que é anônimo, impessoal, globalizante e que é representado pelas instituições instituídas e instituintes. Castoriadis (1982) considera que desalienar o social é condição posterior da desalienação do indivíduo, pois “[...] não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva” (p. 129). Esta significa uma ação concreta em que o conjunto das instituições (produção, repartição, mercado que veiculam um conteúdo alienante

para toda a sociedade, incluindo aí o proletário e o capitalista) está a serviço do coletivo, e não o contrário.

Em ambas as perspectivas de autonomia (individual e coletiva) é que, segundo Castoriadis, faz-se sentido falar de práxis como ação objetiva de autonomizar os homens. Também é só nesse sentido que é possível falar de uma práxis pedagógica como uma atividade consciente baseada em um saber “[...] fragmentário e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história. Ela é provisória porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber” (CASTORIADIS, 1982, p. 95). Além disso, toda educação deve ser antes um projeto revolucionário, que é aquela “[...] intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade” (CASTORIADIS, 1982, p. 97).

Mas, assim como “[...] o real não é totalmente racional”, nas afirmações de Castoriadis (1982, p. 99), a práxis educativa também não o é, porque ela se transforma em cada espaço, contexto, campo, situação objetiva e subjetiva. Ela toma variadas epistemologias para concretizar-se, porém, para que seja sempre alimentada, é preciso, como afirma Garcia (1977), identificar essas teorias subjacentes a toda práxis educativa como requisito de aprimoramento dessa práxis. Sendo assim, convém perguntar: a educação social de rua é uma práxis educativa? Mas o que é a educação social de rua?

2. Práxis e educação social de rua: conceituação e possibilidades

Como se viu, a prática educativa é uma atividade social que visa ao ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais e que pode estar relacionada à práxis enquanto relação dialética da teoria com a prática, tendo objetivos explícitos

de autonomização dos indivíduos. Assim como Vasquez (1968, p. 185) afirma que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, também se pode afirmar que nem toda prática educativa é ainda uma práxis, mas que nela já se encontra uma zona potencial¹ para esta. A zona real é a prática concreta que, no movimento do acontecer, às vezes apriorística, outras empirista, acumula um saber sempre retificável. Portanto, as diversas práticas educativas estão no limiar entre o real e o proximal, entre o fato de ser ainda uma mera atividade e já ser também uma práxis de transformação do real, como a prática educativa de rua.

Prática educativa de rua não é uma noção usual entre aqueles que efetivam a ação de educar nas ruas meninos e meninas em situação de risco social e pessoal. É preferível usar educação ou pedagogia social de rua, ora como sinônimo, ora como antônimo. Porém, entende-se que, quando se emprega o termo educação social de rua, está-se muito mais falando de um fenômeno social assistemático de transmissão de algum saber para um determinado grupo que vive nas ruas, como os meninos e as meninas em situação de risco social. E quando se refere à pedagogia social de rua, significa um debruçar científico sobre o fenômeno educativo que está acontecendo na rua a partir de uma prática educativa sistematizada. Esse debruçar investigativo deve estar imbricado em uma concepção teórica que a alimenta.

Graciani (2001) utiliza os dois termos – pedagogia e educação – significando de uma mesma coisa relacionada à educação popular, que se conceitua, como sendo um “[...] exercício prático de delinear regras, normas e limites que favorece a compreensão e aprendizagem de como viver em comunidade, *com-unicidade*” (p. 195. grifo da autora). É uma prática educativa que procura criar condições de ressocialização dos meninos e das meninas de rua, de forma a permitir sua construção de cidadania. Para esta autora, é uma etapa “[...] prévia, um atendimento inicial alta-

mente intensivo e específico aos meninos (as) degradados física, mental e moralmente pela vida nas ruas” (2001, p. 93).

É nesse sentido que Tardif (2005, p. 182) diz que prática educativa é “[...] uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato [...]”. É esse mundo sensato que a educação social de rua busca – é a ressocialização das crianças e dos adolescentes que se encontram em situação de risco social nas ruas, no mundo do trabalho precarizado e na escola sem qualidade, pois são esses meninos e meninas marginalizados que estão em toda parte, convivendo não mais nas principais capitais do país, mas também nos pequenos e nos grandes municípios. Eles são os grupos que mais precisam de uma educação para além das suas condições de pobreza e de marginalidade em que vivem.

Lemos e Giugliani (*apud* PAICA, 2002) consideram que a rua é um espaço privilegiado de educar. No sentido plural da palavra, é um acontecer dialético o educar na rua – que é a aplicação de certa metodologia de intervenção pedagógica, objetivando mudança das condições de marginalização de crianças e de adolescentes pobres – e o educar a rua – que é o estabelecimento de “[...] um diálogo com a sociedade sobre o reconhecimento das crianças e adolescentes em situação de rua, sujeitos violados em seus direitos” (LEMONS; GIUGLIANI *apud* PAICA, 2002, p. 29). Para Carvalho (1993), pedagogia de rua ou educação de rua é uma prática pedagógica de construção de cidadania dos meninos e das meninas de/na rua; é [...] um processo de criação, de geração, de construção de uma cidadania que passa por um fazer pedagógico que ofereça para essa meninada que está na rua instrumental de leitura dessa realidade [...] [para] interferir nessa realidade (1993, p. 104).

A prática educativa de rua corporifica-se de diferentes maneiras. Porém, em linhas gerais, ela compreende uma etapa de conquista, de aceitação e de intervenção pedagógica, ou também chamadas

de paquera, namoro e aconchego pedagógico, etapas denominadas pelo Projeto Axé, ainda na década de 1990. A paquera é o momento em que o educador, no contexto da rua, observa e é observado pelos meninos(as) de/na rua, em uma forma de compreensão mútua. Esse é um trabalho de cunho etnográfico dos educadores, no sentido de descrever as atitudes e as percepções desses jovens. Essa etapa é seguida pelo namoro, no qual se continua o trabalho etnográfico, agora do tipo ação, em que os educadores empreendem uma intervenção pedagógica, tendo por suporte o diálogo, as atividades lúdicas, artísticas etc. Os adolescentes nessa fase do diálogo-escuta desnudam suas vidas e, assim, criam outros vínculos com os educadores, retornando à sua família e à escola e aceitando também a assistência da instituição do educador, que é a chamada etapa do aconchego pedagógico.

Essa educação tem uma especificidade muito própria que é a de contribuir no processo de transformação das condições materiais de crianças e dos adolescentes em situação de marginalização. É esta especificidade que a torna especial, porque têm os educandos/educadores como sujeitos e tem a rua como espaço de desenvolvimento educativo e como pertencente ao *habitus* da educação popular. Esta tem compromisso político com o movimento popular, e, para isso, adota uma práxis pedagógica para emancipação social, o que se verifica quando se toma a realidade concreta, a ação educativa dialética como ponto de partida, como afirma Hurtado (1993, p. 48. grifo do autor):

[...] é o caminho adequado que nos permite ter como *ponto de partida* do processo a prática real da organização transformando sua realidade; este partir da prática será levado sistematicamente a novos níveis de compreensão, isto é, a processos de abstração da mesma realidade que nos permita compreendê-la, de maneira diferente, em sua complexidade histórica e estrutural, para então projetar as novas ações transformadoras de uma maneira mais consciente e sobretudo, de acordo com uma teoria que nos

ajude a conhecer as leis históricas, permitindo-nos avançar mais adequadamente dentro de uma visão estratégica [...].

Mesmo com a prática educativa de rua estando alinhada à ideia de emancipação social, não significa que ela seja concretizada nessa concepção, vindo a se tornar uma práxis educativa, porque o ser, como toda e qualquer educação, necessita se alinhar a uma teoria revolucionária que pensa, articula e exercita outro projeto histórico de sociedade, e este, conseqüentemente, forja um novo homem. Embora isso pareça utopia para os educadores mais céticos, na verdade não é, pois a defesa de uma educação social (de rua) passa pela ideia da construção de outro sistema econômico, social e político que não o capitalismo, por meio do embate ideológico-político e concreto capaz de minar as estruturas desse sistema.

Sem essa noção não é possível defender nenhuma educação social (de rua), educação popular, educação emancipatória, comunitária, dos movimentos sociais, pois essa ideia se alinha ao materialismo histórico-dialético como teoria revolucionária, de acordo como afirma Pistrak (2000, p. 24), dizendo que,

Primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

Essa clareza é *sine qua non* para não acontecer os mesmos erros da educação sob a égide do Estado capitalista, o qual garante uma educação para a conformação. E as bem-intencionadas ações pedagógicas críticas, porém inocentes, não conseguem bater de frente contra o sistema, porque está ausente a consciência revolucionária capaz de dar um basta às ilusões do capitalismo, como explicita Duarte (2003), quando enumera cinco ilusões,

dentre as quais, aquela que diz respeito às metanarrativas que, segundo a ideologia capitalista, não são mais importantes para a compreensão dos problemas da sociedade contemporânea, pois adquirir o aprender a aprender é mais central do que

[...] a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (DUARTE, 2003, p. 14).

As ações educativas críticas e de construção de cidadania no capitalismo são apenas corretivos marginais, como adverte Mészáros (2005, p. 25), admitidas “[...] apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo.” Porque a lógica global do capitalismo se assenta na base da divisão social do trabalho e, portanto, de toda a forma de produção da existência humana.

Os corretivos significam que cada vez que o sistema percebe, por meio dos seus aparelhos ideológicos, que está falhando, imediatamente ele os convoca para solucionar o problema e, ao mesmo tempo, enfraquecer a luta da classe dominada, silenciado-a e desestruturado-a, como se vê acontecer com muitos movimentos sociais, os quais, pela força repressiva do Estado, calam-se (ALTHUSSER, 1985). Nesse processo, a mídia capitalista ocupa um papel muito importante – e que a educação não consegue bater de frente –, que é colocar na marginalidade qualquer grupo que defenda a substituição da propriedade privada dos meios de produção pela coletiva, haja vista as ações do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que são taxadas de invasões em vez de ocupação, e dos próprios trabalhadores que são chamados de vândalos e de bandidos em vez de intelectuais orgânicos em busca de igualdade de condições (i)materiais de vida.

Para Guareschi e Biz (2005, p. 151), a mídia tem esse poder de manutenção da ordem estabelecida quando vincula, em seus diversos meios de comunicação, muitas informações ideologizadas. Um exemplo claro disso são os vários programas televisivos que buscam ridicularizar, neutralizar e banalizar o modo de vida da classe oprimida, como se este modo não fosse uma imposição do próprio sistema capitalista. Portanto, esses programas procuram “dissimular as relações de dominação” em uma sociedade.

A luta dos oprimidos é sempre minimizada pelas forças do capitalismo, não permitindo que o oprimido alcance vitórias em sua empreitada contra esse sistema.

Para Lênin (1988), a luta de classes (opressor-oprimido) é quando grupos sociais antagônicos lutam por seus interesses na base da apropriação do trabalho, sendo que este interesse está ligado à consciência espontânea ou racional de classe: a primeira é aquela em que os grupos lutam porque algo do cotidiano que os aflige, sem necessariamente querer transformações das estruturas opressoras existentes, como é o caso de muitas greves de trabalhadores; a segunda é mais consciente e está ligada ao projeto histórico do capitalismo, como é o caso de movimentos sociais mais profundos, duradouros e intelectualizados, os quais pensam suas ações a partir de referenciais teóricos coerentes com suas ações, incluindo aí uma concepção crítica de educação capaz de forjar o intelectual orgânico, como defende Gramsci (1985).

Nesse sentido, a educação sobre a responsabilidade do Estado capitalista tem pouco a oferecer aos indivíduos em termos de emancipação, pois eles precisam engendrar sua própria educação, o que significa ir contra a hegemonia do próprio Estado e, conseqüentemente, do capitalismo. Não dá para fazer educação social defendendo-a nas barbas desse sistema, pois, se assim é feito, está-se sendo ingênuos ou fingindo que nada se sabe para

continuar (re)produzindo conhecimento para o deleite intelectual, para não se falar em vaidade.

A ingenuidade, segundo Freire (1987), é quando o educador acredita que realiza uma prática educativa contra a dominação, porém, na realidade, ele faz a favor desta ao buscar seus princípios educativos supostamente revolucionários. Freire considera isso uma contradição, pois não se pode revolucionar a sociedade utilizando a mesma educação da classe opressora. É emblemática sua afirmação sobre isso, quando diz que:

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção *bancária*, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (FREIRE, 1987, p. 66. grifo do autor).

A libertação é um processo de desalienação que se inicia, mas que não termina na educação conscientizadora, tendo como princípio fundante a práxis socioeducativa. Esta é o princípio que garante a neutralização da ingenuidade nas práticas educativas que têm a pretensão de libertar grupos socialmente oprimidos. Freire (1987) inocenta os educadores que fazem uma prática para a alienação pensando ser para a desalienação, pois considera que isso se deve ao fato de uma formação cultural alienadora que eles receberam e que não estão preparados para perceber o quanto trabalham a favor do opressor.

Conclusão

Sendo assim, acredita-se que a questão proposta neste texto já foi respondida, pois a educação social de rua como um ação educativa de mudança de vida social dos meninos e das meninas que (con)vivem nas ruas dos pequenos, médios e grandes centros urbanos pode ou não se corporificar como uma práxis no senti-

do *stricto sensu* da palavra, dependendo das finalidades e do grupo que está instituindo e legitimando essa educação.

Em se tratando da educação social de rua, o grupo que a institui, legitima e implementa precisa levar em consideração uma série de questões para que seja uma práxis educativa, como:

- a) práxis revolucionária não prega mudança, mas transformação das estruturas socioeconômicas – não é apenas tirar os jovens das ruas, dar-lhes uma profissão, tirá-los do mundo das drogas, da violência, da prostituição, do furto. É preciso que seja mais do que isso, sobretudo em oportunizar-lhes uma conscientização das suas condições de vida para que eles se engajem na luta por uma sociedade melhor. Se não for assim, todos continuarão revoltados por assistir a matança dos inocentes – os filhos da miséria pela fome, drogas, violência etc., – e, ao mesmo tempo, elaborando uma educação que se diz transformadora, mas que no fundo não é. Isso não significa dizer que não se reconheça a importância de ações educativas que buscam a melhoria de vida daquelas populações marginalizadas, mas que isso seja o início, pois se tem a plena consciência que se precisa mais do que isso para que haja transformação das condições de vida (i)material dessas populações e da sociedade de uma forma geral;
- b) não é possível pensar em uma educação social de rua como uma práxis social sem a teorização dessa prática, das experiências concretas existentes pelo Brasil. E, mais do que isso, é preciso desde já assumir uma metanarrativa, uma teoria capaz de dar sustentação à episteme que nasce dessa prática educativa. Aliás, esta não é uma prerrogativa dessa educação, mas de qualquer uma em processo de nascimento e que precisa de legitimação epistemológica. Para Graciani (2006), a filosofia da práxis deve ser a base de sustentação dessa prática educativa fundamentada, portanto, na metodologia dialética, para que ela possa (re)criar-se em sua própria prática, desvelando suas contradições internas e assumindo a totalidade como resultado de tal reflexão para que seja possível a teorização

dessa prática. Graciani (2006, p. 5) afirma, categoricamente, que “[...] a pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para o avanço histórico do movimento popular no qual se insere”, pois “[...] a criação e recriação dos fundamentos metodológicos favorece a formação sólida e consistente da postura do educador social” (2006, p. 5), no sentido de ser um agente que contribui para o processo de emancipação social dos grupos marginalizados.

Portanto, toda prática educativa revolucionária deve levar os sujeitos a uma prática social de desestruturação do sistema opressor e, conseqüentemente, ao nascimento de um outro, resultante desse movimento revolucionário. Sabe-se que isso pode parecer um grande idealismo, uma utopia irrealizável, porém os caminhos que o capitalismo tem tomado indicam que a utopia pode virar realidade, e, para isso, é preciso formar, com urgência, os intelectuais orgânicos a partir do engajamento dos sujeitos em movimentos sociais concretos.

Nesse sentido é que Graciani (2006), ao analisar o papel do educador frente à educação social na concepção dialética, afirma que o objetivo é fazer com que ele, na coletividade, possa refletir sobre sua prática a ponto de ir se autonomizando e, ao mesmo tempo, não deixar de lado a “[...] autocrítica e a auto-revisão constante de seu processo como agente de mudança, também do grupo com o qual partilha sua ação educativa” (2006, p. 5).

Concorda-se com essa autora. É preciso ser fiel à teoria de sustentação da educação social, pois não é possível trazer matrizes sociofilosóficas que não sejam revolucionárias para pensar essa educação, mesmo que essas teorias tenham algo de crítico, o que não quer dizer que seja crítica ao sistema que a legitima, como é o caso das teorias estruturalistas da psicologia, da psicanálise etc. É preciso coerência epistemológica quando se defende a educação social de rua para essas populações que ali estão, porque já

desceram para a mais baixa condição humana – a desumanização, provocada por um sistema que em sua gênese é excludente.

Dessa forma, Pereira (2009), ao analisar a base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé – instituição que assiste a crianças e adolescentes marginalizados que convivem nas ruas de Salvador, Bahia –, identifica que essa base é bastante eclética e contraditória porque busca juntar matrizes sociofilosóficas diferentes, que têm toda uma visão de mundo e de homem diferente, como é o caso do estruturalismo de Piaget e de Lacan, o materialismo histórico dialético de Vygotsky e Wallon, bem como o humanismo dialético não ateuista de Paulo Freire. Conclui que uma base eclética na educação social dificulta a implementação da ideia de práxis transformadora das condições (i)materiais jovens marginalizados.

Enfim, não adianta defender uma educação social (de rua), comunitária e popular que não seja para além do capital. É preciso ter clareza de que as lutas empreendidas contra o capitalismo precisam ser reais, de maneira radical para que seja possível sonhar com uma sociedade mais igualitária e justa, na qual não seja preciso defender pequenos direitos como se fossem migalhas para grupos marginalizados, como meninos e meninas de rua, pessoas deficientes, mulheres, negros, velhos, desempregados e outros. Se isso não acontecer urgentemente, significará o fim da humanidade, porque tudo leva a esse precipício.

Notas

- ¹ Toma-se, aqui, esse termo de vygotskyniano por melhor representar a capacidade de práxis inerente à prática educativa enquanto capacidade prospectiva. Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento mental de uma criança pode ser compreendido a partir de duas zonas: a de desenvolvimento real, que é aquela capacidade que a criança adquire para resolver problemas sozinhos, sem a ajuda de um adulto; e a de desenvolvimento potencial, que é aquela em que a criança soluciona um problema com a assistência de alguém.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- CARVALHO, Marcos Antônio Cândido. de. *Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise da prática*. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 103-123.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Walter. *Educação: (visão teórica e prática pedagógica)*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GRACIANI, Maria Stela. *Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção*. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. São Paulo, USP, 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100038&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 novembro de 2008.
- _____. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Tradução de Romualdo Dias. Petrópolis: Vozes, 1993.

- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Editora Plano, 2003.
- LEMONS, Miriam Pereira; GIUGLIANI, Silvia. Educação social de rua. In: PAICA, RUA (Org.) *Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. p. 21-36.
- LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?* : as questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1988.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. (I- Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1984.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PEREIRA, Antonio. *Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé*. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



V - Educação dos Sentidos

V - Education of the senses

Assim como o vai e vem da água: crônica sobre ensaios teatrais com crianças

Like the coming and going of the waters: a cronic about theatrical rehearsals with children

Recebido: 10/02/2010

Aprovado: 23/02/2010

Gustavo Arantes de Souza Lima

Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* gusarantes@hotmail.com/gggmello@ig.com.br

Resumo

O presente texto trata de uma crônica que registra a experiência de um arte-educador no processo de criação de uma peça teatral com crianças de baixa renda. Os principais objetivos do texto são revelar, de forma poética, as estratégias, as contradições, as dificuldades e as conquistas de um processo de trabalho no campo da Educação Não-Formal e propiciar uma reflexão sobre a educação social realizada, com o suporte de linguagens artísticas.

Palavras-chave

Teatro, arte-educação, educação social, Educação Não-Formal.

Abstract

Working as an art educator, whose main focus are poor children. The project is focused on the daily experience and it is used through the creative process. The main goal of the text consists in revealing the contradictions, difficulties and achievement of a work process through a Non Formal education. The result provides a reflection about social education supported by artistic languages.

Keywords

Theatre, art-educator, social education, Non Formal Education.

Caro leitor, a ideia de escrever este texto me veio em um *insight*, enquanto eu percebia e registrava tantas situações interessantes que aconteciam ao estar em contato com crianças no momento em que eu as dirigia na criação de uma peça teatral.

Em tempo: Sou arte-educador e trabalho em uma organização não governamental (ONG) com um grupo de 60 crianças (sim, 60!) de 7 a 14 anos, da favela do Jaguaré, zona oeste de São Paulo.

Meados de Agosto. Primeiro dia de ensaio.

Manhã. Quarta-feira. Dia de apresentar aos alunos da oficina de teatro o tema do ano. Antes de começar a contar as aventuras e as desventuras de se montar uma peça com crianças, faz-se necessário dizer, em primeiro lugar, como esse tema¹ surgiu para mim: ele me foi encomendado pela ONG em que trabalho. Ponto. Tem ano que consigo perceber um tema que todos vão comprar a ideia, mas neste ano... não. Consolou-me pensar que no ano passado, de início, tivemos problemas semelhantes, e que, na verdade, o tema não tem tanta relevância assim, mas sim como vamos abordá-lo. Ah, o tema era: meio ambiente. Não sei, não. Pensei: será?

Entrei na sala, as crianças estavam sentados em roda me aguardando. Conversei com elas, gesticulei, arregalei os olhos, procurei seduzi-las, encantá-las e disfarçar minha própria desconfiança em relação à ineficácia da aplicação desse tema que me parecia tão batido e esgotado. No meio da minha fala, eu próprio me surpreendi com o potencial do tema: disse que o meio ambiente não estava longe da gente, mas sim presente nas ações cotidianas, e que podíamos esquecer tudo o que ouvíamos sobre este assunto e que... De repente, ouvi um garoto dizendo:

– *Ai que chato! Vamos fazer uma peça de terror?*

Em seguida, mais um coro de cinco ou seis meninos concordavam animados com a ideia dada pelo colega. Um pouco de alvoroço na sala, e, no meio da balbúrdia, veio até mim a garota A. (ela sempre tinha esse hábito de, no meio da confusão, aproximar-se de mim para falar algo, quase balbuciando) e disse:

– *Professor não seria melhor se o senhor pensasse num tema em que todos gostassem?*

Não sabia se prestava atenção no que ela dizia ou na balbúrdia da sala que só aumentava. A única coisa que respondi foi:

– *O Senhor está no céu!*

Ela deu risada, pedi para que voltasse para seu lugar na sala. De qualquer forma, percebi que, naquele dia, nada seria definido. Começamos uma atividade de expressão corporal sem nada decidir sobre o tema.

Tarde. Quarta-Feira. Mesma situação descrita acima só que agora para a turma da tarde. Também me aguardavam, mas não sentados em roda. Alguns corriam pela sala, outros conversavam no canto, outros pulavam, mascavam chiclete. Barulho. Parei e esperei pelo silêncio. Fiz cara de quem queria silêncio e falei:

– *Vamos começar, façam uma roda, por favor.*

Quase todos pararam. Comecei a falar bem baixinho, (aprendi essa técnica com uma amiga educadora – aliás, existem tantas!

Vou ver se consigo dividir mais algumas aqui) e os que restavam conversando passaram a dar atenção a mim. Aliás, isso é um princípio do teatro que serve muito para os educadores: perceber se a atenção está em você. Os atores precisam ter essa percepção durante a apresentação de uma peça e os educadores também. Na hora que a peteca for cair, a gente tem de fazer algo para reverter o quadro. Mas voltando ao nosso assunto, anunciei o tema do meio ambiente para a turma da tarde e fui surpreendido pela reação das crianças. Rapidamente elas não questionaram o tema e se mobilizaram para criar cenas. Dividi-os em dois grupos procurando misturar as idades e desfazer as famosas panelinhas. A garota L., do grupo 1, contou-me sobre o passeio que fizeram até uma central de tratamento de água da cidade, e ela e seu grupo criaram uma cena em que uma família pobre economizava água e outra rica gastava muita água. O grupo 2 apresentou uma cena muito bela plasticamente de pessoas sendo carregadas.

Meados de Setembro. Segundo dia de ensaio.

Manhã. Quarta-feira. As crianças menores pareciam envolvidas com o tema e desenvolveram uma cena que se passava no sertão do Brasil, onde apareciam retirantes andando com sede, até que começava a chover e todos dançavam um forró para comemorar. A partir deste ensaio, substituímos o tema geral do meio ambiente pelo tema específico da água.

A turma de maiores participava do ensaio, mas ainda de cara feia e não muito animados. Fiquei preocupado. Ao final do ensaio, esse grupo de maiores me chamou para uma conversa. A garota F, uma das mais velhas e uma forte liderança do grupo, disse:

– *Nós não estamos gostando da peça, queremos fazer algo mais animado, com música... Algo como High School Music.*

E sua colega K. completou:

– *Queremos fazer algo forte, que choque as pessoas.*

Fiquei mais preocupado ainda porque nós educadores nos esforçamos tanto para evitar as influências dos meios de comunicação de massa. Mas não adianta, é inevitável. Em toda peça que dirijo com crianças, em algum momento, tenho de lidar com esse fato. Disse para elas trazerem então uma música que gostassem e pedi para criarem uma coreografia.

Tentei pensar rapidamente em uma forma de estimular essas garotas para que fizessem “algo forte” que tanto queriam, pois, apesar de não estar gostando da falta de envolvimento delas com a peça, o fato de me chamarem para conversar foi um ato que demonstrou sinceridade e engajamento com o teatro. Disse para elas que não tinha nada mais forte do que mostrar que as pessoas são responsáveis por seus atos, e que tudo que se faz volta contra si mesmo. A garota K. finalmente concordou comigo, e terminamos nosso dia com a seguinte pergunta em aberto: “o que fazemos de errado que volta para a gente?”

Tarde. Quarta-feira. A turma da tarde estava animadíssima e envolvida com a peça. Apresentaram uma cena com panos que simbolizavam ondas de água, como se uma cidade estivesse sendo alagada pela enchente. Elas movimentavam os panos envolvendo pedestres e motoristas enquanto tocava uma música que sugeria uma atmosfera de suspense. Sugeri² que colassem nestes panos signos que se remetessem ao lixo como garrafas pet, caixas de leite, sacos de lixo, galhos – o que nos fez refletir que o problema do lixo gera a enchente. Nesse dia, determinei que toda a cenografia e figurino da peça deveriam ser feitos com material reciclado, e começamos uma campanha na ONG de coleta de materiais. A partir daí, sempre apareciam crianças no corredor carregando sacos enormes de lixo, alguns maiores do que elas.

No intervalo desse ensaio, o garoto K. veio conversar comigo:

– *Professor, tive uma ideia: por que não unimos a cena da enchente com a cena em que carregamos as pessoas? Poderíamos carregar os corpos das pessoas que foram arrastadas pelas águas... Não?*

Dia ganho de novo!

Meados de outubro ou talvez novembro. Terceiro dia de ensaio.

Manhã. Quarta-feira. A garota A. (aquela que sempre me chamava em um canto para fazer sugestões balbuciando) disse-me:

– *Agora está tudo resolvido! Criamos uma cena para iniciar a peça e outra para finalizar! Daqui a pouco nós chamamos o senhor para assistir!*

Disse de novo “o Senhor está no céu!” Ela riu e fechou a porta na minha cara, impedindo-me de entrar na sala de ensaio. Do lado de fora, eu a ouvi falar bem alto para todos seus colegas: “vamos ensaiar!”.

Mais tarde, apresentaram-me uma cena em que aparecia uma garota representando a água com movimentos leves, enquanto um coro fazia sons aquáticos com a voz. Dois narradores falavam sobre a importância de se cuidar da água, “um bem precioso”. Na segunda parte, portanto, parte final, as crianças apresentaram uma cena em que a mesma personagem – água – reaparecia, e cantaram uma música que tinha como refrão a frase “ainda dá tempo de mudar”. Percebi que estavam felizes em cena e pareciam ter se entendido.

Tarde. Quarta-feira. As crianças acrescentaram entre a cena da enchente e a cena do carregamento uma narração em que falavam sobre as doenças e os males causados pelas atitudes do homem. Corri no ambulatório da ONG e peguei máscaras de rosto, aquelas utilizadas para evitar o contágio pela respiração. As crianças ficaram animadas em usá-las.³ Lembrei de um artigo lido no jornal que dizia que a gripe suína foi causada por um problema ambiental: uma multinacional mantinha uma criação

de porcos que acabou infectando um pequeno vilarejo próximo. Dividi essa informação com os pequenos atores.

A garota Q. reapareceu no ensaio depois de um mês de faltas. Havia sido substituída por outra atriz mirim. Conversei com ela e expliquei a situação dizendo que uma possível solução seria dividir a cena com sua substituta. Ela sentou e chorou. Aproximei-me, tentando fazer com que ela compreendesse a situação de responsabilidade com que estávamos lidando. Ela saiu da sala sem dizer nada. Senti um aperto no peito e uma sensação de dúvida se estava sendo justo. Conversei com outra educadora que me aconselhou a esperar.

Observei que o garoto M., que interpretou o pai da família rica, movimentava-se bem no palco, falava alto e articulado, e que seu personagem divertia a todos. Percebi como todos passaram a respeitá-lo por causa de seu desempenho. Depois, voltando para casa, essa imagem guardada na minha mente consolou meu dia.⁴

Início de Dezembro. O último dia de ensaio.

O dia todo. Sábado. Caro leitor, aqui se faz necessário um parêntese. Você deve ter percebido no decorrer dos fatos deste relato que existiam dois grupos de crianças divididos em dois períodos – manhã e tarde. Estas crianças, respectivamente, estavam ensaiando a mesma peça sem nunca terem se encontrado, porque enquanto um grupo estava na ONG, o outro estava na escola, e vice-versa. Pois é, atirei-me na insanidade de fazer um espetáculo segmentado, e marcamos um dia todo de ensaio extra para juntar as peças dessa máquina doida. É lógico que eu havia explicado incessantemente durante o processo que isso iria acontecer, e parece-me que tal estratégia foi útil, porque gerou certa curiosidade em relação aos dois períodos. Gerou também uma competição, claro! Porém tentei canalizá-la para a admiração construtiva, e não para a inveja destrutiva.

Cheguei atrasado ao ensaio porque fiquei até as quatro horas da manhã acordado auxiliando o figurinista a terminar os últimos detalhes das roupas, adereços e painéis da apresentação. As crianças estavam ensaiando sozinhas! Já tinham juntado todas as partes e compreendido a peça toda. Refizemos o ensaio e apenas ajustei os últimos detalhes de entradas e saídas, sonoplastia, iluminação etc. Insisti para que fizessem silêncio nas coxias e que cada um só aparecesse em cena em seu momento, mas sempre tinha uma cabecinha curiosa que aparecia no palco na hora errada.

A garota Q. voltou para o ensaio e havia se acertado com sua substituta. Perguntei se estava tudo bem e ela me respondeu apenas com um sorriso.

11 de dezembro. Dia de apresentação.

Tarde. Sexta-feira. Palco montado, as crianças corriam para lá e para cá, ansiosas, enquanto eu e o figurinista terminávamos de subir o painel de fundo do cenário. Algumas se ofereciam para ajudar. Fazia um calor infernal. Meu colega comentou exausto e suado:

– *Como você consegue?*

Respondi também exausto e suado que estava acostumado.

Tudo pronto. Começou um ensaio geral às 17 horas e 20 minutos; a apresentação estava marcada para as 18 horas. Caía uma chuva torrencial lá fora. No meio do ensaio, entrou um público desavisado e se sentou. Apesar de estar tudo um pouco caótico, o público se mostrou interessado.

Algum tempo depois começou o espetáculo. O público aplaudiu a primeira cena. Bom sinal! Os meninos não conseguiam ficar na coxia, permaneciam todos na lateral do palco querendo assistir ao espetáculo e vibrando com a apresentação. Da mesa da técnica montada ao lado do palco, enquanto operava a luz e o som, eu conseguia auxiliar algumas entradas e saídas. Cheguei até a pedir para o garoto T. pegar um pedaço de plástico esquecido

no palco por alguém. Ele entrou na próxima cena e limpou o palco. Desisti de pedir para não ficarem ao lado do palco, relaxei e decidi assistir aquele momento.

Ao final, aplausos calorosos. Dia ganho! Missão cumprida. Mas no ano que vem vou fazer uma peça sem coxia.

Notas

¹ O tema é o fio condutor que une todas as pulsações da peça ou cena: “[...] No teatro, como em todas as formas de arte, é difícil definir exatamente o tema. O teatro improvisacional é de tal forma estruturado que sua fonte de energia é alcançada ao mesmo tempo em que a cena se desenvolve, pois cada cena cresce de uma realidade objetiva (acordo). Eis por que, no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas à sua volta [...]. O diretor deve pensar no tema como sendo o fio que une todas as partes separadas – um meio de manter sob um único prisma o vestuário, o cenário, a peça, os técnicos, diretor e atores. Às vezes, observando, ouvindo, é uma única palavra ou frase que nos traz a compreensão; outras é simplesmente um “sentimento” não verbal que desenvolve. O diretor pode encontrar o tema antes dos ensaios começarem, ou pode começar os ensaios antes que o tema apareça. Em alguns casos, entretanto, ele nunca se mostra. O diretor deve ter cuidado para não ser rígido quanto à descoberta do tema e, no desespero, impor um tema sobre a peça. Essa rigidez pode levar a um beco sem saída, em vez de um caminho aberto para todos.” Consultar: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e de Eduardo Jose de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979. Capítulo 16. p. 287-288.

² A inspiração na situação teatral pode ser mais bem descrita como sendo energia. “Energia não significa dar saltos em pleno palco (embora isso possa, às vezes, acontecer). É a intensidade da atenção do diretor para que os atores estejam fazendo, mais o uso de toda habilidade que ele puder solicitar que impulsiona os atores a se expandirem e “alcançarem o que está além”. Algumas vezes o diretor deve literalmente despejar essa energia sobre seu elenco, como se despejasse água num copo; e, em muitos exemplos, o elenco irá responder

e despejar de volta para ele. Um ator certa vez fez um comentário de que “atuar para você é como atuar para uma casa cheia na Ópera! Essa é a energia que o diretor deve dar aos seus atores.” Consultar: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e de Eduardo Jose de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979. Capítulo 17. p. 297.

³ “Para desenvolver o gosto nas crianças, é preciso que entrem em uma escola especial onde possam fazer aquilo que se faz com a química nos laboratórios. Elas devem ter máscaras, roupas e objetos para brincar. Elas devem ter móveis para decorar quartos no cenário. Os móveis devem ser de boa e má qualidade, as roupas de diferentes qualidades. Elas precisam ter blocos de construção com peças de épocas diferentes, entre as quais possam escolher. A partir de pequenos moldes devem aprender a planejar jardins e a fazer arranjos com flores artificiais. Para a aula de música elas necessitam de gravadores, com fitas de trechos de obras musicais. Elas devem aprender a fotografar e a fazer composições, a moldar e pintar potes de barro. Elas necessitam de tipografias para compor páginas de livros. De pastas com imagens kitsch. Precisam ler poemas, e ouvir bons e maus oradores, em discos. Precisam de caixas com objetos de uso nobre, talheres, cartas de baralho.” Consultar: BRECHT, Bertolt. Escola de Estética. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática Brechtiana* São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 9.

⁴ “Uma atividade musical, artística ou esportiva for estruturada enfatizando as raízes socioculturais desse estudante, pela valorização da produção musical ou artística do grupo étnico ou social do qual ele se origina, certamente ela produzirá uma ênfase positiva do capital cultural que traz do âmbito familiar e se constituirá naturalmente como uma liderança na realização de tais atividades n campo da arte ou do esporte. Os liames que o ligam aos colegas serão reforçados e a sua auto-estima, reconstruída.” Consultar: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von, et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol de Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sicero (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/ CMU, 2001. p. 59.



VI - Errata

VI - Erratum

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada

Compensatory public policies in Brazilian higher education: issues of fragmented citizenship

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 1/10/2009

Célia Regina Gonçalves Marinelli

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). *E-mail*: celiamarinelli@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo analisa a possibilidade da efetivação de políticas públicas compensatórias no mesmo modelo de sociedade em que nasceu e que inviabilizou a universalização da educação, a partir do pressuposto de que elas sinalizam para a fragmentação da ideia de cidadania e do direito à educação, configurado por ocasião das revoluções liberais do século XVIII. Os referenciais teóricos são tomados basicamente de autores clássicos, como Locke e Rousseau, e também contemporâneos, como Friedman, Mialle e Bendix. A abordagem teórica se realiza a partir dos con-

ceitos de educação, igualdade e cidadania, os quais se entrelaçam sob a perspectiva histórica na configuração do direito à educação, em formas mais ou menos fragmentadas de se obtê-lo, com o intuito de concluir que a abordagem das estratégias compensatórias deve levar em conta os contextos histórico, social e econômico em que as mesmas são engendradas e que, ao considerá-los, é possível identificar elementos que conduzem a mecanismos sugeridos pelo ideário neoliberal no campo educacional.

Palavras-chave

Educação superior, universalização, políticas públicas focalizadas.

Abstract

This article examines whether it is possible the execution of public policies to compensate the same model of society that was born and making impossible the universalization of education, from the assumption that public policy points to the fragmentation of the idea of citizenship and the right to education, set at the Liberal Revolutions of the eighteenth century. The theoretical references are taken primarily from classical authors such as Locke, Rousseau and also in contemporary as Friedman, Miaille and Bendix. The theoretical approach is carried out based on the concepts education, equality and citizenship, which are entwined in the historical perspective in shaping the right to education in a more or less fragmented access to education to complete that the approach of compensatory strategies must take into account historical background, social and economic development in which they are engendered and in doing so we can identify factors that lead to mechanisms suggested by neoliberal ideas in education.

Keywords

High education, universalization, targeted policies.

Introdução

A educação tornou-se elemento essencial da cidadania a partir da Revolução Francesa e, desde então, foi acrescida ao discurso e às preocupações da sociedade. As constituições dos Estados modernos incorporaram-na como um direito individual do cidadão, que variava apenas quanto à extensão, ao alcance, à profundidade e à precisão do direito declarado (SAES, 2003). Nessa perspectiva, a universalização da educação surgiu como grande promessa liberal ao defender o acesso das camadas menos favorecidas à cidadania. Contemporaneamente, a educação alcançou *status* de direito social, atribuído a todos indistintamente, inspirado no princípio da igualdade entre as pessoas.

Assumindo a universalização como um valor preconizado pelo Estado brasileiro, sem distinção de nível educacional, este artigo tem o propósito de refletir sobre o princípio da igualdade e o aparente consenso a respeito do direito de todos à educação. A hipótese é de que as políticas compensatórias constituem um modo de realização que reforça a aparência universalista e a natureza formal e ilusória do princípio da igualdade (SAES, 2001).¹

Discute-se a possibilidade da efetivação de políticas públicas compensatórias no mesmo modelo de sociedade em que nasceu e inviabilizou a universalização da educação, ou seja, na sociedade capitalista. Para isso, fez-se um recorte metodológico para considerar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), escolhido por reunir algumas características históricas que permitem abordar a questão do acesso pela via das políticas públicas compensatórias, a partir do pressuposto de que as mesmas trazem em si elementos que conduzem à “negação” da universalização, em favor da fragmentação da cidadania, por intermédio de instrumentos que guardam proximidade com alguns mecanismos prescritos pela receita neoliberal no campo da educação.

Os referenciais teóricos que subsidiam a reflexão aqui empreendida são tomados de autores clássicos, como Locke (1978) e Rous-

seau (1999), que são considerados essenciais para compreensão da relação entre Estado, sociedade e educação na perspectiva liberal-capitalista e também da concepção de igualdade que está na base desse sistema. Apoiar-se teoricamente ainda em Friedman (1988), para refletir sobre a retomada das ideias liberais, especialmente no que tange à defesa da primazia da iniciativa privada no manejo dos fundos públicos. Em Miaille (1994) e Bendix (1996), buscam-se aportes para refletir sobre a relação entre direito à educação e cidadania na sociedade capitalista, considerando que a construção da cidadania, quando referida à produção de direitos, está diretamente implicada com o conflito de interesses entre as classes sociais e que, como qualquer produção social, objetiva criar instrumentos que tornem possível a manutenção das relações sociais vigentes.

A abordagem teórica, portanto, realiza-se a partir do eixo conceitual de educação, igualdade e cidadania, ideias que se entrelaçam sob a perspectiva histórica na configuração do direito à educação em formas mais ou menos fragmentadas de se obtê-lo.

1. A estrutura social da Idade Moderna: a cidadania e o direito à educação na perspectiva liberal

Saviani (2004, p. 1) afirma que “[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem”, sendo que, mais que procurar sobreviver, o homem procurou transformar a natureza, adaptando-a a si. Desse modo, aprendendo pela experiência, ele conserva e transmite formas e conteúdos para as novas gerações, buscando, com isso, preservar a continuidade da espécie.

Uma vez produzidas pela vida social e, portanto, como um conceito histórico, as formas de domínios da natureza também foram evoluindo. Assim, na sociedade capitalista, onde as relações de produção são constantemente revolucionadas pela força inovadora e empreendedora da burguesia, a educação tornou-se um imperativo, consignado nos textos legais, configurando-se como um direito.

A necessidade da educação se coloca de uma maneira tão central que não há como participar, de modo pleno, da vida da cidade (ser cidadão) sem que o indivíduo tenha o domínio da linguagem escrita. Então, para ser trabalhador produtivo e cidadão, é preciso o ingresso na cultura letrada, processo formal e sistemático que somente pode ser atingido por intermédio de um processo educativo, também sistemático, que se dá na escola. É essa instituição que possibilita o acesso “[...] reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2004, p. 3). Sob tal perspectiva, a educação escolarizada passa a ser o modo principal e dominante de educação, convertendo-se, “[...]de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado [...]”, conforme afirma Saviani (2004, p.3).

Foi no século XVIII que o Iluminismo forneceu as bases conceituais da crença na liberdade dos indivíduos e no poder libertador da educação. Politicamente, foi o tempo em que reinaram os déspotas esclarecidos e também o da perda de hegemonia da Igreja no campo educacional, com a secularização da educação e com o Estado, aos poucos, chamando para si essa responsabilidade. Pedagogicamente, foi época do predomínio do racionalismo e da crença de que o progresso da sociedade deveria ser alcançado por intermédio da educação. Pode-se afirmar que o século XVIII foi o período em que a educação foi elevada ao *status* de questão de interesse nacional, ganhando centralidade política (LUZURIAGA, 1959).

A burguesia apoiou intensamente as idéias iluministas-liberais que propagavam a autonomia do pensamento, a liberdade do indivíduo e a igualdade entre os homens. Idéias essas consubstanciadas no pensamento de filósofos como Locke e Rousseau, foram decisivas para o surgimento da democracia-liberal, que guiaram as Revoluções Burguesas ocorridas nos séculos XVII e XVIII na Europa Ocidental. Surgiu, então, a ênfase na liberdade do indivíduo e a idéia de propriedade material (MARINELLI, 2006, p. 47).

Foi nesse período que a educação começou a ser reivindicada como direito do cidadão, relevante para manutenção da liberdade civil e política. À luz dessa perspectiva, consolidaram-se as ideias de laicização, universalização, gratuidade e obrigatoriedade, ao menos para a educação fundamental mínima. A Constituição Francesa de 1791 é um bom exemplo desse momento, pois trazia três das quatro características elementares da educação moderna: a condução pelo Estado (educação pública), a universalidade e a gratuidade, deixando de referir-se apenas à obrigatoriedade.

A educação surgiu, então, como preocupação do Estado-nação, ao instituir a relação direta de cada cidadão com a autoridade governante, diferentemente do que acontecia no Estado medieval, quando essa relação política era privilégio de poucos e quase sempre decorrente das relações de parentesco:

[...] passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional (BOBBIO, 1992, p. 3).

Os direitos dos cidadãos no Estado-nação emergiram, por assim dizer, do reconhecimento da igualdade formal, a partir do princípio de que todos são iguais perante a lei. Porém, a capacidade de exercitar esse e outros direitos pressupunha um patamar mínimo de educação, ou seja, sem a educação elementar, os demais direitos seriam inacessíveis aos homens. Tornou-se necessário, pois, garanti-los por meio de um direito precedente: o direito à educação. Iniciou-se, então, a mobilização para estendê-lo às camadas inferiores da sociedade.

Luzuriaga (1959) insinua o que Bendix (1996) diz com todas as letras: que a educação estendida às camadas inferiores na Europa constituiu-se em “subproduto do absolutismo esclarecido”.

E como tal, apresentou-se, em um primeiro momento, como instrumento para cultivar a religiosidade, a lealdade dos súditos ao monarca. O povo era considerado ainda como súdito do rei, argumento que, por si mesmo, “[...] rejeita a idéia de direitos e deveres derivados da autoridade soberana do Estado-nação” (BENDIX, 1996, p. 123-124) e atribuídos ao cidadão.

A educação somente ganharia *status* de questão nacional com a consolidação do liberalismo, quando o Estado, caracterizado como um “[...] fenômeno histórico surgido num momento dado da história para resolver as contradições aparecidas na sociedade civil” (MIAILLE, 1994, p. 128), passou a reconhecer ao indivíduo uma série de direitos, legitimando a relação de igualdade perante a lei, ao instituir a figura da personalidade jurídica, segundo a qual as desigualdades existentes decorrem diretamente das relações sociais necessárias ao funcionamento do modo de produção, constituindo-se, portanto, em uma criação própria da sociedade capitalista, e não de um tipo abstrato de sociedade. Essa dinâmica se repete sempre que se alteram as bases da produção capitalista e tem seus fundamentos em duas condições específicas: que os proprietários da força de trabalho não sejam proprietários dos meios de produção; e que não possam vir a sê-lo (MIAILLE, 1994).

Nesse contexto, portanto, as desigualdades existentes entre as pessoas não decorrem diretamente da economia, mas das relações sociais necessárias ao funcionamento do modo de produção, não significando a evolução para um estágio melhor da existência humana. Reconhecer que todos os homens são sujeitos de direito, iguais entre si e livres não representa um progresso, “[...] significa tão somente que o modo de produção da vida social mudou” (MIAILLE, 1994, p. 117). Ou, ainda, conforme assevera o mesmo autor, “[...] a ‘atomização’ da sociedade pelo desfazer dos grupos que a estruturavam não é, pois um efeito evidente do viver melhor ou de uma melhor consciência exprime apenas outro estágio das transformações sociais” (1994, p. 117), acrescentando que:

Fica-se, pois, com a noção de que a categoria jurídica de sujeito de direito não é uma categoria racional em si: ela surge num momento relativamente preciso da história e desenvolve-se como uma das condições da hegemonia de um novo modo de produção. A noção de sujeito de direito é bem, pois uma noção histórica, com todas as conseqüências que esta afirmação acarreta (MIAILLE, 1994, p. 119-120).

Em outras palavras, no cerne das transformações sociais, a noção de sujeito de direito como equivalente de indivíduo decorre da necessidade de este ser obrigado economicamente a vender sua força de trabalho, sem, contudo, obrigar-se juridicamente, visto que é livre:

Com efeito, o sujeito de direito é sujeito de direitos virtuais, perfeitamente abstractos: animado apenas por sua vontade, ele tem a possibilidade, a liberdade de se obrigar, designadamente de vender a sua força de trabalho a outro sujeito de direito. Mas este acto não é uma renúncia a existir, como se ele entrasse na escravatura; é um acto livre, que ele pode revogar em determinadas circunstâncias (MIAILLE, 1994, p. 118).

Essa ideia de igualdade que orientou as revoluções burguesas encontrou no pensamento de filósofos, como Rousseau e Locke, o substrato para sustentar teoricamente a não existência de poderes inatos, de origem divina. Reconhecer a igualdade entre os homens constituiu-se em fator determinante para abrir espaço para os anseios burgueses, os quais tinham no modelo vigente um obstáculo significativo. Locke (1978), por exemplo, sustenta que a sociedade e o poder político são originários de um pacto entre os homens. A partir desse pressuposto, construiu sua teoria afirmando que todos os indivíduos nascem livres, iguais, independentes e governados pela razão.

A sociedade política seria, então, a resposta ou o ente capaz de preservar os valores elementares dados por Deus, como a igual-

dade, a liberdade e a propriedade (direitos naturais), e de mediar tendências individualistas e egoístas dos homens, as quais poderiam levá-los ao estado de guerra. A sociedade política, portanto, nasceu de um contrato firmado entre homens igualmente livres, em busca da força coletiva na defesa de seus direitos naturais. Desse modo, o poder outorgado ao governante era derivado da vontade de todos os homens e, por isso, poderia ser revogado, em caso de abuso de poder pela autoridade governante.

Para Locke, a liberdade do indivíduo frente ao Estado se expressava, principalmente, por intermédio da liberdade econômica, cabendo a autoridade governante o papel de garantidor dos contratos, deixando espaço para iniciativa privada explorar toda e qualquer atividade que pudesse gerar lucro. A propriedade continuava firme e forte como um direito fundamental, garantindo a acumulação de bens conseguidos pelo trabalho e talento. Locke (1978, p. 52) afirmava que o homem adquiria a “[...] propriedade sobre tudo o que pode levar a efeito pelo trabalho”, pertencendo-lhe “[...] tudo aquilo a que sua indústria era capaz de estender-se, a fim de modificar o estado em que a natureza o dispôs” (1978, p. 52). De tal modo, a acumulação não se constituía em ofensa, desde que não percesse e nem se tornasse inútil.

A igualdade, por sua vez, também não se constituía um valor integral. Isso nunca foi prometido nem pactuado. Locke (1978, p. 55) já declarava que – embora tivesse dito que “[...] todos os homens são iguais pela natureza” –, não estava se referindo a toda espécie de igualdade, complementando que:

[...] a idade ou a virtude podem atribuir ao homem justa precedência; a excelência dos dotes e o mérito colocarão outros acima do nível comum; o nascimento pode submeter a algumas alianças e benefícios a outros, para prestar obediência aqueles que a merecem pela natureza, gratidão ou outros motivos; contudo, tudo isto está de acordo com a igualdade em que os homens vivem (LOCKE, 1978, p. 55).

Para Rousseau (1999), a desigualdade nasceu da simples reunião dos homens, quando a aparência tornou-se mais importante que o ser. A riqueza, a posse de bens materiais, nada mais é do que um meio de sobreposição aos demais. Portanto, a origem da desigualdade não era a propriedade privada, a riqueza de uns em detrimento da pobreza de muitos. A desigualdade origina-se, segundo a perspectiva de Rousseau, da necessidade do homem por aceitação em seu grupo, quando ele se compara com seus semelhantes, percebendo diferenças em si e entre uns e outros. Tais diferenças se acentuam e se ampliam pela riqueza e também por outras formas de distinção, como a beleza, a juventude, a divisão do trabalho. A ampliação das desigualdades, por sua vez, faz surgir guerras. Porém, apesar dessa falta de igualdade, a tentativa de evitar a degeneração completa leva o homem a preferir a vida em sociedade, confiando na instituição de direitos uma segurança mínima para a convivência em grupo (ROGER, 1999).

Todo esse aparato teórico consubstanciou-se na ideia da igualdade formal existente entre os homens, o que significa aceitar como inevitável a desigualdade social. No plano virtual, a igualdade é uma condição de que todos usufruem. Sob essa perspectiva, a educação passou a ser condição para o exercício dos direitos dos homens livres e o instrumento de mobilidade social. Daí a proposta de universalização, no sentido de levar a educação a todos, principalmente às classes menos favorecidas.

Assim, o direito à educação foi elevado à condição de categoria fundante da cidadania, devendo ser estendido a todos, sem distinção. A igualdade de oportunidades e a mobilidade social seriam garantidas por intermédio da universalização conduzida pelo Estado. Diante de tal cenário, e retomando o objeto central deste artigo, entende-se que a opção por políticas públicas educacionais focalizadas em grupos específicos ressignifica o conceito de igualdade, princípio fundamental do liberalismo, ao instituir o direito à dife-

rença, ao mesmo tempo em que coloca em xeque a universalização como estratégia do Estado para equalizar as desigualdades sociais.

2. A construção social da cidadania e o direito à educação: políticas públicas universalistas e políticas públicas compensatórias

A cidadania está indelevelmente associada à vida em sociedade e pode ser compreendida como construção social que sofre os impactos e as transformações das trajetórias históricas, comportando múltiplas dimensões de análise – social, econômica, política e jurídica – e que implica em conflitos de interesses entre grupos/segmentos sociais, constituindo-se em campo de luta pela ampliação de direitos. Essa concepção permite considerar o papel preponderante das classes sociais, da burocracia do Estado e, mais recentemente, de grupos sociais específicos na configuração, na consolidação e na ampliação de direitos civis, políticos e sociais.

Nessa perspectiva, as políticas compensatórias educacionais, de certo modo, deslocam a abordagem das desigualdades em termos de classe sociais (entre capitalistas e trabalhadores), para focar-se na individualização ou na fragmentação da luta pela democratização do acesso. Em outras palavras: verifica-se o deslocamento da abordagem universalista para uma visão individualizada, quando se consideram as políticas públicas compensatórias como produtos concebidos e aplicados no âmbito da sociedade capitalista e na medida em que fragmentam e individualizam o beneficiário do direito, muito embora sejam aparentemente concebidas ou defendidas como estratégia para a universalização de direitos.

Com efeito, o argumento de que as políticas compensatórias são estratégias para se chegar à universalização parte da perspectiva de que a sociedade capitalista apresenta variados graus de desigualdade, aliada ao reconhecimento da fragilidade e da insuficiência das políticas públicas universalistas. Nesse sentido, Cury (2005, p. 15) assinala que:

[...] essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.

Segundo esse entendimento, as diferentes desigualdades e as formas de exclusão da sociedade capitalista permitem considerar as políticas compensatórias sob a perspectiva da especificação de direitos, como uma estratégia de universalização na medida em que se voltam “[...] para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica” (CURY, 2005, p. 15), que não são ou não foram atingidos pelas políticas universalistas:

[...] A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em seqüelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado (CURY, 2005, p. 15).

É importante observar que a defesa da conveniência e da propriedade das políticas compensatórias não descarta a continuidade ou a simultaneidade das políticas de natureza universalistas. Contudo, se as de cunho universalista falharam ou são insuficientes – o que leva a crer que as políticas compensatórias, focadas em grupos específicos, teriam mais sucesso –, quando que as bases da sociedade capitalistas, em que ambas são ou foram engendradas, continuam as mesmas? Como é possível garantir que as políticas compensatórias não fiquem apenas no plano formal,

sem efetivação, especialmente quando se considera que as formas de exclusão surgem como herança social e cultural do modo de colonização brasileira e do modo de instalação do capitalismo no país? Com o propósito de justificar a adoção de políticas compensatórias, Cury (2005, p. 24) pondera que:

[...] As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim, ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de inteligência e o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Em uma perspectiva crítica, essa afirmação soa como algo concebível apenas no plano ideal, pois o modo de produção capitalista sempre dependeu da existência de segmentos mais frágeis, aos quais as classes dominantes se submeteram para manter a hegemonia. Assim foi na Roma Antiga quando se escravizou a população branca de povos conquistados pelo império; na Idade Média, por intermédio da servidão instituída pelo feudalismo; no período de expansão marítima e do mercantilismo, com a escravidão de negros e índios; na fase de domínio do capitalismo, com os trabalhadores.

No entanto, não se pode afirmar que as políticas universalistas falharam completamente, visto que, historicamente, foram responsáveis pelo estado atual de conquista de direitos pelas classes e pelos grupos menos favorecidos. Nesse sentido, o estudo das políticas compensatórias não pode ser considerado a partir de uma perspectiva reducionista, sem levar em conta o quadro geral em que elas foram ou estão sendo engendradas. Não se pode perder

de vista o contexto histórico em que elas começaram a ser introduzidas no Brasil, ou seja, o momento de retomada dos princípios do liberalismo, convertido em neoliberalismo, compreendido como

[...] um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal (SILVA, 1994, p. 16).

3. O contexto histórico das políticas compensatórias no Brasil: o PRONUI

A análise das iniciativas das políticas educacionais compensatórias no Brasil não pode ser dissociada da conjuntura das políticas educacionais como um todo, no qual prevalece a hegemonia das ideias liberais. Há que se considerá-las, por exemplo, sob a ótica da intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A estratégia ainda é a mesma do liberalismo inicial: a educação como forma de ascensão social e de democratização de oportunidades.

A construção da hegemonia liberal não se limita à educação, como bem lembra Silva (1994), mas não se pode ignorar o papel estratégico que a educação desempenha no projeto neoliberal: de educar para o trabalho e para a competitividade; atuar em favor do capital, ampliando o mercado consumidor (a educação gera trabalho, consumo e conduz à cidadania, que se limita a tornar-se consumidor); produzir estabilidade política que garanta a governabilidade (controle social); transmitir “[...] idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (SILVA, 1994, p. 12).

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e ceda lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade (SILVA, 1994, p. 14).

Tem-se, assim, um quadro em que os esforços neoconservadores e neoliberais são dirigidos para “[...] a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p. 13-14), e é justamente nesse espaço em que se dá a redefinição dos conceitos de igualdade e de cidadania.

Nessa perspectiva, o cenário a partir da década de 1990 no Brasil foi de retomada dos princípios liberais a partir de uma nova leitura das velhas bases: propriedade privada, trabalho como mercadoria, centralidade do mercado, dentre outras. Essa nova conjuntura propagou ideias, como a precarização das relações de trabalho (na defesa da desregulamentação), a globalização como algo irreversível e a competitividade como combustível que faz o mercado de consumo se movimentar.

Na política educacional, ocorre o que Frigotto (1994, p. 19) denomina de efeitos do economicismo, evidenciado no “[...] contexto da crise do Estado de Bem-Estar ou do modelo fordista de regulação social” e construído a partir dos seguintes pressupostos: as novas demandas educacionais são ditadas por organismos internacionais, lastreadas em categorias como “[...] sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 1994, p. 20), o que equivale a uma redefinição da teoria do capital humano; a defesa de teses que apregoam o fim da sociedade do trabalho e a perda da centralidade do trabalho “como categoria de análise das relações sociais”.

Em termos práticos, essas ideias conduzem a atual situação do ensino superior brasileiro: expansão da privatização, incentivada por isenções e incentivos fiscais, que têm como efeito direto a redução da arrecadação, a qual, por sua vez, inviabiliza os investimentos por parte do Estado, refletindo na estagnação do ensino público. Esse quadro afina-se com a proposta de redução

da atuação do Estado, devolvendo ao indivíduo o poder de decisão econômica, bem como a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso, visto que as oportunidades são dadas pelo mercado a todos. Adam Smith (2003) já considerava a educação como responsabilidade do Estado e também do indivíduo, e que, por isso, deveria ser livre à iniciativa privada, principalmente no ensino superior. A lição, portanto, não é nova.²

Efetivamente, as iniciativas em favor da instalação de políticas públicas compensatórias iniciaram-se no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente em 1996, no cenário mais amplo das mudanças que atingiram o campo educacional. A partir de então, o assunto entrou na pauta de discussão em todos os campos, inclusive, no educacional. O PROUNI é expressão dessas mudanças, tendo sido concebido na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva com a intenção de proporcionar o acesso da população de baixa renda ao estudo universitário. Foi instituído inicialmente pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e depois pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. A rigor, constitui-se em uma modalidade de renúncia fiscal por parte do Estado.³ A fórmula é simples: as instituições particulares de ensino superior, em troca de isenção de tributos federais, obrigam-se a oferecer bolsas de estudos (inteiras e parciais) destinadas a grupos sociais específicos em cursos de graduação e sequenciais (BRASIL, 2007).

Dentre os grupos beneficiados pelo PROUNI, estão aqueles pertencentes às classes sociais economicamente desfavorecidas com renda familiar *per capita* de até 1,5 e de até 3 salários mínimos para concessão de bolsa integral e parcial, respectivamente. E ainda bolsa de 25% para estudantes com renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos para cursos com mensalidades de até R\$ 200,00. Além disso, reserva bolsas aos portadores de deficiência e aos que se autodeclararam negros, pardos ou índios (BRASIL, 2007).⁴

O programa foi negociado pelo Governo Federal com entidades representantes dos estabelecimentos particulares, como o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), a Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC), dentre outras.

A partir do diálogo com essas organizações, foram introduzidas mudanças importantes em relação ao projeto inicial:

- a inclusão de bolsas parciais;
- o acesso do aluno oriundo da rede privada, desde que tenha cursado o ensino médio como bolsista integral;
- o acesso dos professores da rede pública somente aos cursos de licenciatura e de pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica;
- a responsabilidade legal do beneficiário do PROUNI pela veracidade e pela autenticidade das informações sociais e econômicas por ele prestadas;
- o restabelecimento do processo seletivo para ingresso no programa;
- a possibilidade de o aluno beneficiado realizar trabalho voluntário;
- a possibilidade de transição de regime jurídico de associação beneficente de assistência social para sociedade com finalidade lucrativa, com pagamento gradual da quota patronal em cinco anos;
- a exclusão do curso do programa somente após três e não um ciclo de avaliação insuficiente;
- o restabelecimento do certificado de assistência social às instituições que aderissem ao programa;
- a não penalização da instituição que não conseguir número de alunos nas condições estabelecidas, dentre outras (BRASIL, 2005).

Apesar de não terem todas as suas reivindicações atendidas, as instituições particulares de ensino superior festejaram a iniciativa do Governo Federal:

Erradamente, algumas pessoas, por preconceito, insistem em tributar o ensino privado e, por conseqüência, aumentar o custo do valor da mensalidade escolar, atingindo assim o contribuinte. O Programa tem o mérito de desonerar tributos de um setor que exerce função fundamental que é o de ministrar o ensino. Curiosamente, um governo de esquerda teve a capacidade de enxergar o óbvio. Aliás, o ensino não deveria ser tributado em nenhum nível, ainda que seja pela via de isenção (BRASIL, 2004, p. 12).

Sob a perspectiva teórica adotada, o PROUNI instituiu um sistema de *vouchers*, ou vales-educação, ao estabelecer subsídios outorgados pelo Estado para financiar a matrícula em escolas privadas, escolhidas pelo aluno/consumidor dentre as possibilidades ofertadas pelo mercado. Esses subsídios assumem a forma de isenção de impostos, com intenção de ampliar a concorrência e de permitir/facilitar o acesso à educação superior às classes economicamente menos favorecidas e aos grupos específicos pela via do segmento privado, ao mesmo tempo em que responde à ociosidade de vagas existente no mesmo setor, o qual reclama auxílio governamental e reivindica a primazia no manejo dos fundos públicos (FRIEDMAN, 1988).

O sistema de vales-educacionais não é novo. Foi proposto por Adam Smith (2003) e retomado por Friedman (1988), seguindo a lógica do mercado aplicada à educação, sob o argumento de que o Estado se mostrou ineficiente para gerir os recursos, falhando onde a iniciativa privada é mais eficiente. De tal modo, mais sensato e apropriado seria que o Estado abandonasse o campo da educação, deixando de utilizar os recursos recolhidos mediante os impostos para manter a educação pública, passando a destinar às famílias o dinheiro necessário

para elas utilizarem na educação de seus filhos – na instituição escolhida do setor privado que melhor lhes convenha –, ainda que sob a forma indireta das isenções tributárias.

Friedman (1988) argumentava que a nacionalização e os efeitos laterais (ou monopólio técnico) da esfera pública são ainda menos compreensíveis e defensáveis na educação superior:

Nos níveis mais baixos de ensino, há uma concordância considerável, quase unanimidade, quanto ao conteúdo apropriado de um programa de educacional para os cidadãos de uma democracia. Nos níveis seguintes, a área de concordância diminui cada vez mais [...] A falta de concordância é tal, nesta área, que já permite levantar dúvidas sobre a conveniência da subvenção à instrução neste nível; e é bastante grande para impedir qualquer tentativa de defesa na nacionalização na base da criação de um conjunto comum de valores. Não se pode levantar a questão do “monopólio técnico” neste nível, devido às distâncias que os indivíduos são obrigados a percorrer para freqüentar instituições de nível superior (1988, p. 91).

Friedman (1988) defendia, então, que o governo faria melhor se dirigisse a subvenção não às instituições, mas aos indivíduos “[...] para ser utilizada em instituições de sua própria escolha, com a única condição de que sejam do tipo e natureza convenientes” (p. 92). Do mesmo modo, defendia que as escolas públicas – que continuassem funcionando – deveriam cobrar anuidades de seus alunos, “que cobrissem os custos educacionais” e também como modo de consolidar a competição. Conforme se observa, os argumentos em favor dessa estratégia são os mesmos apresentados desde Adam Smith (2003), ou seja, o aumento da oferta de vagas no segmento privado – o estímulo à competição que faria com que a qualidade e os valores das mensalidades diminuíssem, bem como reduziria o papel do Estado.

A privatização do ensino superior privado no Brasil é retratada apropriadamente por Pacheco e Ristoff (2004, p. 10-11. grifo dos autores) quando afirmam que:

A privatização do sistema brasileiro, apesar de sua anomalia no contexto mundial, é uma realidade que precisa ser considerada. Como ela evidentemente foi construída por uma política de governos e de homens, ela pode evidentemente ser desconstruída e revista por outra política de governos e homens. A privatização herdada dos últimos anos resultou de uma política que teve sublinhado em seu dicionário os termos *desregulamentação* e *downsizing*, dois dos baluartes da política neoliberal e que, como sabemos se traduziram fundamentalmente na abertura livre para o mercado e no encolhimento da presença do Estado [...] É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas, em 2002, entre os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela McDonald's [...] Argumentam também os críticos que o setor recolhe pouco aos cofres públicos, apesar do grande volume de recursos envolvidos, algo em torno de 200 milhões de reais/ano, menos de um quarto do valor que o Fies repassa a elas. Estaria ocorrendo, portanto, uma renúncia fiscal em torno de 839 milhões/ reais ano, pelos níveis diferenciados de renúncia. Segundo declaração do secretário executivo do Ministério da Educação, em 4 de maio de 2004, à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 50% das IES privadas não recolhem nada de impostos; 35% pagam somente o Programa de Integração Social (PIS) e apenas 15% declaram-se instituições com fins lucrativos, recolhendo todos os impostos.

Ora, não se pode negar a evidência da presença e a importância dessas estratégias de isenção em favor da iniciativa privada, principalmente quando se compara dados da expansão do ensino superior no Brasil desde a década de 1990, ampliando significativamente o espaço de atuação da iniciativa privada. Tampouco há

como se negar que esse tipo de estratégia encontra respaldo no receituário neoliberal para educação superior.

Considerações finais

Para conhecer e discutir a eficiência das políticas públicas no campo da educação, sejam elas de natureza universalista ou compensatória, é necessário levar em conta a estrutura da sociedade em que seus respectivos processos de construção foram engendrados. Nesse sentido, na reflexão sobre eficiência das políticas públicas compensatórias recentemente adotadas no Brasil, não se pode ignorar a força do capital e de como ele se insinua nos processos e nas práticas sociais, de modo a garantir a manutenção de sua hegemonia.

A defesa irrefletida das políticas educacionais compensatórias pode conduzir um conjunto de digressões e de arroubos traduzidos em linguagem sociológica, que somente fazem perpetuar as representações burguesas da desigualdade social.

Não se pode acreditar ingenuamente que as tais políticas sejam capazes de promover uma mudança significativa na estrutura da sociedade. Afinal, não basta assegurar o acesso. É preciso garantir a permanência do aluno, o ensino de qualidade e a oportunidade de trabalho digno depois da formação obtida.

Tomadas irrefletidamente, as políticas compensatórias podem conduzir a tal equívoco, especialmente quando não se leva em consideração a realidade em que homens, mulheres, brancos, negros e índios vivem. Em outras palavras, propõe-se a necessidade de se questionar as condições de existência material das pessoas antes de alardear aos quatro cantos que as políticas compensatórias são capazes de resolver injustiças, chegando onde as políticas universalistas não foram ou não são eficientes para chegar.

Não se pode perder de vista nessa análise que foram as transformações ocorridas nos modos de produção que propiciaram a

separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola e entre trabalho manual e intelectual e, ainda, o surgimento de subdivisões decorrentes dos modos de exploração dos vários tipos de trabalho, o que implica em considerar as relações de discriminação entre homens e mulheres e entre negros e brancos, dentre outras, conforme consideravam Marx e Engels (2002).

Em outros termos, é preciso considerar que as políticas compensatórias, assim como as políticas universalistas, são fenômenos históricos, próprios de um tipo específico de sociedade e das relações que se estabelecem entre os segmentos sociais e o Estado. Essa atitude crítica e reflexiva implica em renunciar às concepções reducionistas, as quais advogam que determinados eventos podem, por si só, produzir um novo momento histórico, quando o velho e o novo conviverem nas transformações que acometem as trajetórias históricas. A compreensão da dinâmica das mudanças sociais não pode ser feita de modo fragmentado.

Colocando essas questões de forma crítica, será possível desvelar a complexidade da exclusão existente nas sociedades capitalistas, fugindo de análises superficiais e redutoras que, iluminadas pela novidade, querem fazer crer que o futuro das classes economicamente menos favorecidas ou de grupos específicos considerados em situação de risco social estará assegurado mediante o acesso à educação superior, capaz de redimir, recuperar e/ou equiparar o capital cultural, o desenvolvimento intelectual e a ascensão social negados historicamente.

Nesse sentido, o PROUNI deve ser analisado como parte de uma política educacional para o ensino superior no Brasil, tendo outras ações tão ou mais importantes, voltadas inclusive à expansão e à democratização do acesso ao ensino público e gratuito. O programa não resume e não resolve sozinho problemas que as políticas universalistas não conseguiram resolver, principalmente se entendido como estratégia para a diminuição da atuação do Estado,

justificado pela desarticulação do setor público e consequente ampliação da presença desqualificada da iniciativa privada, notadamente aquela que se apoia na mercantilização da educação. Até mesmo porque não basta garantir a oportunidade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades para educação superior de qualidade.

Notas

- ¹ A universalização como referência também para educação superior tem como pressuposto a ideia de que o direito à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especificamente no artigo 205, não faz distinção entre níveis de escolarização, afirmando textualmente que a “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a Constituição Federal reconhece a educação como fonte essencial para a formação da pessoa humana e condição para cidadania, assumindo a educação para todos (universalização) como condição para a existência e manutenção do Estado democrático. O direito à educação constitui-se formalmente como um direito social que tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Isso é também o que se depreende das disposições constantes do atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 para um período de dez anos, que almeja incluir 30% da população brasileira na faixa etária dos 18 aos 24 anos no ensino superior até 2012 (BRASIL, 2000). O argumento da universalização como uma promessa para educação superior também se expressa no apoio do Estado à expansão do ensino superior privado ocorrido a partir de 1990. Tal pressuposto justifica até mesmo a atuação do Estado na educação superior, por intermédio das instituições públicas. As políticas públicas compensatórias, por sua vez, incorporam ou deveriam incorporar esse valor.
- ² A respeito da expansão do segmento de ensino superior privado Pacheco e Ristoff (2004, p. 10) afirmam que “É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas, em 2002, entre

os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela McDonald's”.

- ³ As instituições particulares que aderem ao programa recebem em contrapartida a isenção de Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), de Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS). Ver Brasil (2004).
- ⁴ O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000. Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa (BRASIL, 2007, 2003).

Referências bibliográficas

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Universidade Para Todo (PROUNI)*. O Programa. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2007.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 5 de outubro de 2009.

_____. Programa Universidade para Todos. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. *ABMES Cadernos 13*. Brasília: ABMES, 2004.

_____. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Metodologia do Censo*

Demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2003. Série Relatórios Metodológicos volume 25. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/metodologia>>. Acesso em: 25 de agosto 2007.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 5 de outubro de 2009.

_____. *Constituição de República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 5 de outubro 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto 2007.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Tradução de Luciana CARLI. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*: segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano. Tradução de Anuar Aiex e Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Baptista Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. *O direito à educação no Brasil republicano*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESP, São Paulo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. I-Feuerbach. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MIAILLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. Tradução de Ana Prata. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. *Educação superior: democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. (Série Documental. Textos para Discussão). Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/textos_discussao/2004/ed_sup_democratizando_o_acesso.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

ROGER, Jacques. Cronologia e introdução. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3-15.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Preliminares teóricos à análise do modo de presença do direito à educação nos textos constitucionais. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas, 2003. *Anais...* Campinas: Ed. UNICAMP. São Paulo, 2003.

_____. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 42 maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



VII - Permutas

VII - Swaps

01	Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)” de Batatais
02	Associação Limeirense de Educação (ALIE)
03	Biblioteca Municipal de Americana
04	Centro de Estudos Superiores Positivo (UNICENP)
05	Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL)
06	Centro Universitário Adventista de São Paulo
07	Centro Universitário Amparense (UNIFIA)
08	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)
09	Centro Universitário de Anápolis (UNIEVANGÉLICA)
10	Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
11	Centro Universitário de Santo André (UNIA)
12	Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)
13	Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)
14	Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)
15	Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)
16	Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)
17	Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
18	Centro Universitário Moura Lacerda
19	Centro Universitário Newton Paiva
20	Centro Universitário Nove de Julho
21	Centro Universitário São Camilo
22	Centro Universitário São Camilo/ES
23	Centro Universitário UNIVATES
24	Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
25	Faculdade de Minas (FAMINAS)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda
26	Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
27	Faculdade Expoente
28	Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)
29	Faculdade Mozarteum de São Paulo – Sociedade de Ensino Superior Mozarteum
30	Faculdade Vicentina (FAVI)
31	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI)
32	Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM)/ Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM)/ Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
33	Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)
34	Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC)
35	Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP)
36	Faculdades Planalto

37	Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF)
38	Fundação Educacional de Ituverava
39	Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)
40	Instituto Presbiteriano Mackenzie
41	Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)
42	Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda (IUSPO)
43	Institutos Superiores de Ensino La Salle (UNILASALLE)
44	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)
45	Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
46	Universidad Pontificia de Salamanca
47	Universidade Católica de Goiás (UCG)
48	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
49	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
50	Universidade de Passo Fundo (UPF)
51	Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
52	Universidade de São Paulo – Departamento de Geografia
53	Universidade de Sorocaba (UNISO)
54	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
55	Universidade do Grande ABC (UNIABC)
56	Universidade do Sagrado Coração (USC)
57	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
58	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
59	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
60	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Biociências/ <i>campus</i> de Rio Claro
61	Universidade Federal de Alenas (UNIFAL/MG)
62	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
63	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
64	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGS)
65	Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)
66	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
67	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
68	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
69	Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
70	Universidade Salvador (UNIFACS)