

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

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

Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009
ISSN 1518-7039 – CDU - 37



Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: *Pe. Marco Biaggi*

Reitor: *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
- Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - UNIFESP/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Margareth Brandini Park - UNICAMP/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCAR/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez - UNIFAL/Alfenas-MG - Brasil
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci - UNIMEP/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - PUCPR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa - PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/Maringá - PR - 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 de Salamanca - España

Editor Responsável: *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins*

Organizada por: *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira*

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) e Ascísio dos Reis Pereira (PUC/PR) 13

Entrevista - *Interview*

- “A educação fora da escola”, com Dermeval Saviani.....17

Artigos - *Articles*

I – Seção internacional - *Internacional section*

1. Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - *Salesian musical groups in Salamanca through the local press: 1900-1910*

- Francisco José Álvarez García (Universidade Pontifícia de Salamanca/Espanha).....31

2. Ideias e teorias educativas numa filosofia de pós-modernidade - *Educative ideas and theories in the logic of after-modernity*

- Ernesto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal).....57

3. El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno para el trabajo de las compe-

- tencias generales en un marco de Educación No Formal - *The “workshop of colors” School of Teacher Luis Vives - a great place to work skills in a general Non-Formal Education***
- Francisco José Álvarez García, Sonia Casillas Martín, Amaya Sara García Pérez e Noemí Sánchez-Carralero Carabias (Universidade Pontifícia de Salamanca/Espanha)97
- 4. 2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo - *2009: 80 years of girl guiding in Spain, 100 in the world***
- María Luisa García Rodríguez (Universidade Pontifícia de Salamanca/Espanha) 125

II – Seção nacional - *National section*

- 1. A educação social no Brasil: um resgate aos pressupostos históricos - *Social education in Brazil: an historical rescue the assumptions***
- Juliano Mota Parente (UFSE)167
- 2. Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária - *Alienation, fetishism and emancipation in education of social and community***
- Luís Antônio Groppo (UNISAL)199
- 3. Instituições de Educação Não-Formal: apontamentos sobre a formação profissional dos educadores sociais - *Non-Formal Educational institutions: notes about the professional formation of the social educators***
- Paula Marçal Natali e Ercília (Rede Estadual de Ensino do Paraná) e Maria Angeli Teixeira de Paula (UEPG)225
- 4. Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento - *Sowing the citizenship: a study on the formation and the role of educating social in favor of literacy***
- Tais Nascarella Ramos (UNIA)243

- 5. Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas - *Education Non-Formal Norbert Wiener and its applicability to modern educational practice***
- Renato Kraide Soffner (UNISAL) e Milton Braga de Rezende (UNISAL)257
- 6. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações - *Youth, nonprofit and education: some considerations***
- Eliane Aparecida de Araújo de Oliveira (UNISAL)275
- 7. Da beleza à arte: meus caminhos de crítica ao preconceito - *The art of beauty: my ways of critical to prejudice***
- Gustavo Martins Piccolo (UFSCAR) e Fátima Elisabeth Denari (UFSCAR)301
- 8. Valores salesianos na construção de um currículo de linguagem, códigos e suas tecnologias - *Salesians values in construction of a curriculum for language, code and technology***
- José Luís Marques López Landeira (USP e Rede Salesiana de Escolas)323
- 9. Escola confessional e gestores leigos - *Confessional school administrators and lay***
- Orivaldo Aparecido Lovison (UNIMEP)341
- 10. Diálogos entre linguagem, tempo e espaço - *Dialogue between language, time and space***
- Vejane Gaelzer (Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina)359
- 11. Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada - *Public policy compensation in brazilian higher education: aspects of citizenship fragmented***
- Célia Regina Gonçalves Marinelli (UNIMEP)383

- 12. Educação no Brasil - caminhos e descaminhos: luzes e lições a partir de Auschwitz na visão de Adorno**
 - *Education in Brazil - good and bad outcomes: lights and lessons from the perspective of Auschwitz, Adorno*
 • Dílson Passos Júnior (UNISAL)409
- 13. Compreender a origem ontológica da educação: um passo para emancipação humana** - *To comprehend the ontological origin of education: a step for the human emancipation*
 • Lucas Domingui (UNESC) e Vidalcir Ortigara (UNESC)433
- 14. (Des)velando a creche: discussões acerca da identidade institucional** - *Unveiling the creche: discussions about institutional identity*
 • Elisabeth Hoffmann Sanchez (UNISAL), Salete Aparecida Borges Ribeiro (UNISAL) e Thiago Luis da Silva (UNISAL)453

Relatos de experiência - *Reports of experience*

- 1. Florestan Fernandes e o legado de uma práxis crítico-transformadora na história da educação brasileira**
 - *Floresta Fernandes and the legacy of a praxis-critical sector in the history of brazilian education*
 • Carlos Bauer (UNINOVE)477
- 2. Um estágio de pós-doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e possíveis contribuições à educação brasileira** - *A stage in the post-doctoral institute of Technology Massachusetts: MIT and possible contributions to brazilian education*
 • Renato Kraide Soffner (UNISAL).....503
- 3. Brinquedoteca em clube recreativo** - *Toy in recreation club*
 • Antonia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL) e Estefânia Maria de Almeida Gonçalves (UNISAL)513

Resumos - *Abstracts*

1. Comunicação e educação: projetos político-pedagógicos de escolas católicas do Estado de São Paulo (ESP) na perspectiva da comunicação interna - <i>Communication and education: politics and pedagogical projects of catholic schools of the State of São Paulo (SSP) about the internal communication perspective</i>	
• Pe. Dr. Milton Braga de Rezende (UNISAL)	531
Pareceristas ano 2008	539
Instituições com as quais se mantém permuta.....	541

Apresentação *Presentation*

A Revista de Ciências da Educação está completamente reformulada sob vários aspectos em sua edição nº 20, continuando, desse modo, um processo que se iniciou há mais de um ano e que ainda caminha a passos largos.

Além da reformulação gráfica, destaque-se que, a partir do nº 19, a Revista passou a ser editada pela Editora Setembro, localizada na cidade de Holambra, interior de São Paulo.

Sob o ponto de vista de sua dinâmica de captação e de avaliação de trabalhos, houve um incremento, pois os quatro números mais recentes editados tiveram a chamada de trabalhos anunciada, por meio de edital específico, para a comunidade científica da área de ciências humanas e sociais, e os trabalhos recebidos contaram com a avaliação no sistema de “pares de pareceristas”. Todos os autores que submeteram trabalhos foram comunicados formalmente pelos organizadores sobre o recebimento dos textos e sobre os resultados da avaliação, tal como é tradicional na prática acadêmica e como orientam os órgãos federais avaliadores de periódicos nacionais da área da educação.

Importante considerar também que, nesta Revista, estamos publicando a lista de pareceristas que foram avaliadores dos trabalhos submetidos durante o ano de 2008. Essa prática se tornará comum nas próximas edições, isto é, serão publicados, sempre no primeiro número da Revista de um

ano, os nomes dos avaliadores que atuaram no ano anterior. Assim, de acordo com o Conselho Editorial, será dada uma maior transparência ao trabalho acadêmico-científico realizado por este periódico, o qual, devida à sua crescente circulação, ganha uma maior repercussão. Para conferi-lo, pode-se observar a lista, publicada neste número e que também passará a ser constante nas próximas edições, de permutas atualmente em vigência.

Dessa forma, a Revista de Ciências da Educação tem se destacado no cenário nacional por ser um periódico da área da educação que adotou como linha editorial os processos educativos que se desdobram fora da escola, principalmente os que são protagonizados por organizações da sociedade civil organizada. Mais precisamente, publicam-se trabalhos que tratam da Educação Não-Formal, Educação Sócio-Comunitária e Educação Salesiana, o que aproxima a Revista da identidade institucional da mantenedora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*: o Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Nesta edição, é possível encontrar textos das mais variadas regiões do Brasil e, até mesmo, de países europeus – Espanha e Portugal. Por isso, a Revista, em sua organização interna, respeitou a divisão entre artigos nacionais e internacionais.

Os artigos oriundos da Espanha, publicados na seção internacional, foram encaminhados por professores da Universidade de Salamanca, uma parceira do UNISAL. Um deles – “2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo” –, inclusive, foi escrito pela Prof^ª. Dr^ª. María Luisa García Rodríguez, que passa integrar o nosso Conselho Editorial da Revista.

Na seção nacional, por sua vez, contamos com 14 artigos que abordam a vasta gama de perspectivas que se articulam em torno da linha editorial deste periódico.

Em continuidade ao processo de otimização da dinâmica da Revista, pudemos contar, neste número, com a participação de Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) da Faculdade de Educação da UNICAMP, e que concedeu uma entrevista por *E-mail* sobre sua concepção crítica em relação ao que se observa na chamada “Educação Não-Formal” desenvolvida atualmente no âmbito nacional. Dada a sua notoriedade no Brasil e na América Latina, talvez nem fosse o caso de identificá-lo. Contudo, permitimo-nos dizer, para ressaltar a importância da publicação dessa entrevista, que Saviani é uma das mais respeitadas autoridades nacionais e latino-americanas no que concerne aos estudos e pesquisas em educação, sobretudo no paradigma teórico-metodológico marxiano e marxista, principalmente o gramsciano. Além disso, ele também é um expoente e fundador da chamada “Pedagogia histórico-crítica”, a qual faz 30 anos em 2009.

Por fim, não poderíamos deixar de fazer um breve balanço do trabalho realizado na organização deste número da Revista de Ciências da Educação. Ao todo foram: 30 artigos submetidos (14 aprovados); 5 relatos de experiência apresentados (3 aprovados); 3 trabalhos para a seção Educação dos sentidos (nenhum selecionado); 1 entrevista realizada; e 1 resumo.

Apesar do seu avanço quantitativo e qualitativo, a Revista de Ciências da Educação tem ainda um longo caminho a percorrer em busca de sua consolidação no cenário nacional

e internacional. Mesmo se constituindo como um periódico cuja linha editorial aborda uma questão pouco tratada pelos demais no campo acadêmico-científico brasileiro, seu futuro é promissor. E o Conselho Editorial desta Revista está trabalhando para tornar real essa possibilidade de consolidação.

Marcos Francisco Martins (UNISAL)
Ascísio dos Reis Pereira (PUC/PR)

Entrevista: “A educação fora da escola”

* **Entrevistado:** Prof. Dr. Dermeval Saviani¹

* **Entrevistador:** Prof. Dr. Marcos Francisco Martins²

* **Instrumento utilizado:** perguntas enviadas por *E-mail* no dia 30 de junho de 2009 e recebidas em 3 de outubro de 2009.

1. Marcos Francisco Martins: Considero que as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais do mundo contemporâneo repercutiram na educação, o que tem dificultado o trabalho de conceituação desse fenômeno social. Desse modo, pergunto-lhe: qual é o seu conceito de educação?

Dermeval Saviani: Não é simples definir educação. Não, porém, por causa da conjuntura contemporânea marcada pelas transformações referidas. E, sim, em razão da própria natureza do assunto. Com efeito, educação está direta e intimamente relacionada com a realidade humana. E assim como não é fácil dizer em que consiste o homem, também resulta difícil conceituar a educação. Mas isto está relacionado também à dificuldade inerente ao próprio sentido de definição, como se depreende do dito de Espinoza “*omnis determinatio negatio est*” que, literalmente, traduz-se por “toda determinação é negação”. De-finir é, em verdade, de-terminar, de-limitar. Isso significa que, quando definimos, quando determinamos, nós estamos delimitando, estamos

pondo um término, isto é, ao afirmarmos algo de um objeto qualquer, estamos excluindo, estamos negando tudo o mais que, de alguma maneira, relaciona-se com tal objeto. Portanto, a citada frase de Espinosa pode também ser livremente traduzida por “toda definição implica algum tipo de exclusão”. Ora, está aí a dificuldade para se definir tanto o homem como a educação, uma vez que se trata de fenômenos complexos, de grande abrangência. E quando definimos, ou seja, quando afirmamos algo, acabamos por excluir elementos que, com certeza, não deveriam ficar de fora de nossa compreensão, tanto do ser humano como da educação. Não obstante, é sempre necessário buscarmos compreender de forma profunda e o mais amplamente possível a educação, o que não nos exige de procurar conceituá-la.

Em minha tese de doutorado, defendida em 1971 e publicada no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, conceituei a educação como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, tendo como objetivo a promoção do homem. Essa definição decorreu da análise da estrutura do homem em que se manifestaram seus três aspectos constitutivos: situação, liberdade e consciência. Como se vê nessa conceituação, o acento foi posto na relação interpessoal.

No livro *Escola e democracia*, conceituei educação como mediação no interior da prática social, o que foi traduzido em um método pedagógico, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, e, como passos intermediários, a problematização, a instrumentalização e a catarse. Nesse caso, destacou-se a função social da educação.

Mas a definição que expressa mais plenamente minha concepção de educação é aquela que enunciei no livro *Pedagogia histórico-crítica*: “educação é o ato de produzir, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade.

2. Martins: Dada a multiplicidade e a complexidade do fenômeno educativo observado hoje em dia, desenvolvido em muitos casos por diferentes tipos de organizações sociais, podemos considerar que a “sociedade civil” (na perspectiva gramsciana deste termo) está absorvendo a escola em sua dinâmica?

Saviani: O enunciado da pergunta parece sugerir que a escola estaria fora da “sociedade civil”, e esta, ao se desenvolver e ampliar seu raio de ação, acaba absorvendo a escola. No entanto, na perspectiva de Gramsci, a escola se situa exatamente no âmbito da “sociedade civil”, independentemente do grau de complexidade seja do fenômeno educativo, seja da própria sociedade. Assim, se o desenvolvimento da sociedade moderna vem gerando uma “sociedade civil” cada vez mais robusta, composta por um número cada vez maior de organizações sociais, a escola tende a acompanhar esse processo, diferenciando-se e ampliando suas formas de manifestação. Aliás, o próprio Gramsci chamou a atenção para esse fenômeno quando afirmou que “a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.”

3. Martins: A escola, nos dias atuais, ainda guarda centralidade entre os aparelhos e processos de formação do homem ou os processos e aparelhos educativos extraescolares estão tomando seu lugar? Por quê?

Saviani: Penso que, mais do que nunca, a escola ocupa lugar central no campo da educação. De fato, foi no desenvolvimento da sociedade moderna que a escola se converteu na forma principal e dominante de educação. Nas sociedades antiga e medieval a escola era um instrumento restrito destinado aos grupos também restritos que viviam do trabalho alheio e, por isso, dispunham de tempo livre para se instruir, tendo em vista o exercício do poder de direção da sociedade. Veja-se que aí está o sentido etimológico da palavra escola, que, em grego, significa o lugar do ócio, do tempo livre. A grande maioria (os escravos na Antiguidade e os servos na Idade Média) vivia do trabalho e se educava no e pelo trabalho. A sociedade capitalista, ao deslocar o eixo do processo produtivo e da vida social da agricultura para a indústria e do campo para a cidade, incorporou os conhecimentos (a ciência) e os códigos escritos na produção, no direito e na organização da vida urbana. Com isso, o domínio da cultura letrada, cuja porta de entrada é o alfabeto, tendeu a se tornar uma exigência geral. Daí a iniciativa da organização da escola pública, universal, gratuita e leiga como instrumento para o ingresso na cultura escrita.

Em consequência a escola, emergindo como a forma mais elaborada, sistemática e mais avançada de educação, tendeu (e tende) a absorver toda a função educativa. Ela se torna sinônimo da educação, em sentido próprio. Ocorre aí um fenômeno análogo à constatação feita por Marx a propósito do capital, definido por ele como a força econômica que tudo domina. Poderíamos parafraseá-lo afirmando que

a escola é a força educativa que tudo domina. E embora o capital tenha surgido depois da renda da terra, Marx observa que, na sociedade moderna, é possível compreender a renda da terra a partir do capital, e não o contrário, ou seja, não é possível compreender o capital a partir da renda da terra. Assim também, embora a escola tenha surgido depois das formas espontâneas de educação, hoje é possível compreender as outras formas de educação a partir da escola, mas não é possível compreender a escola a partir das outras formas de educação. Isso porque é sempre a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido, e não o contrário, como se desprende da fórmula expressa na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, a qual nós poderíamos transpor para a educação nos seguintes termos: “a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”.

Portanto, a escola, sendo a forma mais desenvolvida de educação, é a chave para se compreender as outras formas educativas. Aliás, isso fica evidente até mesmo no senso comum e na própria linguagem. Assim, quando falamos em educação, todos logo pensam na escola, e vice-versa (quando falamos em escola, imediatamente se pensa em educação). E isso é tão forte que, quando queremos falar de algum tipo de educação que não seja a escolar, nós precisamos alertar os interlocutores dizendo explicitamente que não é da escola que estamos querendo falar. E, mesmo assim, não temos referência positiva para falar das outras formas. Temos de dizer: é da educação não escolar, extraescolar, assistemática, informal, não sistematizada etc., que quero falar. Vê-se que a referência para falarmos das outras formas de educação continua sendo a escola. Constatamos também que essa centralidade da escola traz consigo a tendência a um

alargamento sem precedentes: a escola tende a se expandir verticalmente, começando do zero ano de idade e indo até a idade adulta, com os cursos de pós-doutorado e de reciclagem para todas as idades. E se estende também horizontalmente, abarcando todo o tempo das crianças e jovens com a tendência à generalização das escolas de período integral.

Outro indicador que temos desse predomínio acachapante da escola é o consenso, hoje dominante, sobre a escola como o fator estratégico da chamada “sociedade do conhecimento”. Assim, em lugar de considerarmos a grande variedade de instituições sociais que se ocupam do desenvolvimento de projetos educativos como um indicador de que a escola esteja perdendo espaço, creio que cabe pensar o contrário, isto é, essas múltiplas iniciativas sugerem a grande complexificação e diversificação das próprias formas escolares que se desenvolvem na atualidade.

4. Martins: Muito mais do que em outras épocas históricas, a educação atual caracteriza-se por uma enorme plêiade de princípios, finalidades, conteúdos, métodos e processos que se concretizam na escola e fora dela. Na tentativa de compreender e explicar esse fenômeno educacional, sobretudo aquele que se efetiva fora da escola, uma série de novos conceitos têm sido formulados, como é o caso da educação social, educação comunitária, educação não formal, educação cidadã etc. Considerando o pluralismo e a multivocacidade da educação contemporânea, como podemos caracterizar os diferentes processos educativos atuais? É possível identificá-los, tipificá-los (sem conotação weberiana!) de alguma forma?

Saviani: Penso que podemos entender a multiplicidade dos tipos de educação e de pedagogia que têm pululado nos

tempos atuais de duas maneiras. Por um lado, constituem expressão da já mencionada complexificação da produção material e cultural atingida pela humanidade. Por outro, muitas dessas modalidades que vêm sendo veiculadas respondem, de fato, a um apelo midiático. Estamos vivendo em uma época que levou muito longe o fetiche da forma mercadoria. Nesse contexto, boa parte das fórmulas pedagógicas que são constantemente lançadas é comandada pelo impulso do “marketing”.

Na terceira parte de meu livro, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008, compus um glossário pedagógico com 45 verbetes. Mas é possível verificar que vários desses verbetes são reduplicativos. Dou apenas um exemplo: pedagogia social, pedagogia dos movimentos sociais, pedagogia da terra, pedagogia do campo são modalidades que constam entre os 45 verbetes que listei, os quais, além de serem reiterativos entre si, são, também, em relação a outras denominações que vêm circulando, como ecopedagogia e pedagogia do desenvolvimento sustentável. E devo registrar que, em meu livro, deixei de incluir outras denominações, digamos assim, mais bizarras, como pedagogia do amor e pedagogia do afeto.

Minha posição é que devemos afastar essas preocupações que se centram em aspectos adjetivos, secundários do processo educativo e nos concentrarmos nas questões substantivas, voltando nossa atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação. Uma estratégia que tenho acionado nessa direção toma o critério do “clássico” como antídoto às tergiversações que têm marcado a proliferação das mais diversas pedagogias em nossa época. E para marcar essa estratégia, gosto de me reportar à seguinte passagem de Gramsci: “Ainda se está na fase romântica da escola ativa,

na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.” (*Gli Intellettuali*, p.132 – na tradução brasileira, p.124).

5. Martins: No livro *Escola e democracia*, ao abordar o “problema” das teorias da educação, você considera como teorias “[...] críticas [as] que [se] empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (p. 5 – edição comemorativa, 2008). Considerando especificamente os processos educativos realizados fora da escola nos dias atuais, podemos dizer que as teorias que os fundamentam são críticas ou não críticas?

Saviani: Considerando a proliferação de denominações pedagógicas tal como exposto na questão anterior, parece-me que, à luz do critério de criticidade mencionado, as referidas pedagogias se classificariam, sem dúvida, como não críticas. Há, com efeito, por parte dessas pedagogias, certo deslumbramento com a tendência dominante na sociedade atual, movida pelos apelos mercadológicos e midiáticos. Longe estão, portanto, de levar em consideração os condicionantes sociais, objetivos do fenômeno educativo. É claro, porém, que não podemos perder de vista que, desde a década de 1960, desenvolveram-se iniciativas e experiências geralmente denominadas de educação popular, as quais, ainda que em diferentes graus, integraram o movimento da educação crítica, baseando-se, portanto, em teorias críticas. Embora esse movimento tenha sofrido certo refluxo, ainda

se faz presente, por exemplo, em determinadas iniciativas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

6. Martins: Você é considerado um dos intelectuais brasileiros que introduziram o referencial teórico-metodológico gramsciano no debate sobre educação. Qual é a contribuição de Gramsci para que possamos melhor compreender e explicar o fenômeno educativo efetivado fora da escola hodiernamente?

Dermeval Saviani: O ponto de partida da reflexão gramsciana é a questão da viabilidade da revolução socialista no Ocidente, isto é, nas sociedades capitalistas constituídas a partir do desenvolvimento e da expansão da produção europeia. Com essa preocupação, ele foi construindo um conjunto de categorias, visando a apreender o movimento orgânico do “bloco histórico capitalista-burguês”. Nesse processo, ele chegou à teoria do Estado ampliado que, por sua vez, implicava igualmente uma teoria do partido ampliado. Distinguiu, assim, sociedade política e sociedade civil na composição do Estado, e partido político e partido ideológico na configuração do partido. Os partidos ideológicos, entre os quais se situa a escola, não são outra coisa senão os aparelhos privados que constituem o complexo da sociedade civil, lugar por excelência do exercício da hegemonia.

Em meu entendimento, o movimento orgânico do bloco histórico burguês que Gramsci detectou no início do século XX atingiu seu apogeu e, ao mesmo tempo, seu esgotamento no final desse mesmo século, situação essa que estamos vivendo no início do século XXI. Considerando o peso decisivo da sociedade civil no bloco histórico capitalista, cabe perguntar: o que é a explosão das organizações não governa-

mentais (ONGs) nas duas últimas décadas senão a expressão do referido peso da sociedade civil? Ora, a proliferação de iniciativas educacionais de caráter extraescolar se situa nesse âmbito, tanto assim que tais iniciativas assumem, direta ou indiretamente, formal ou informalmente, o caráter de ONGs. E como entender as ONGs sem levar em conta sua visceral relação com a esfera governamental, donde, aliás, provém sua própria denominação, indicando tratar-se de algo que só pode existir em seu contraponto com a “sociedade política”? Algo semelhante ocorre com as entidades de educação extraescolar que, como já indiquei, só podem existir em contraponto com a escola. Portanto, a compreensão desse fenômeno se beneficiará fortemente, na medida em que recorreremos à teoria gramsciana do Estado ampliado.

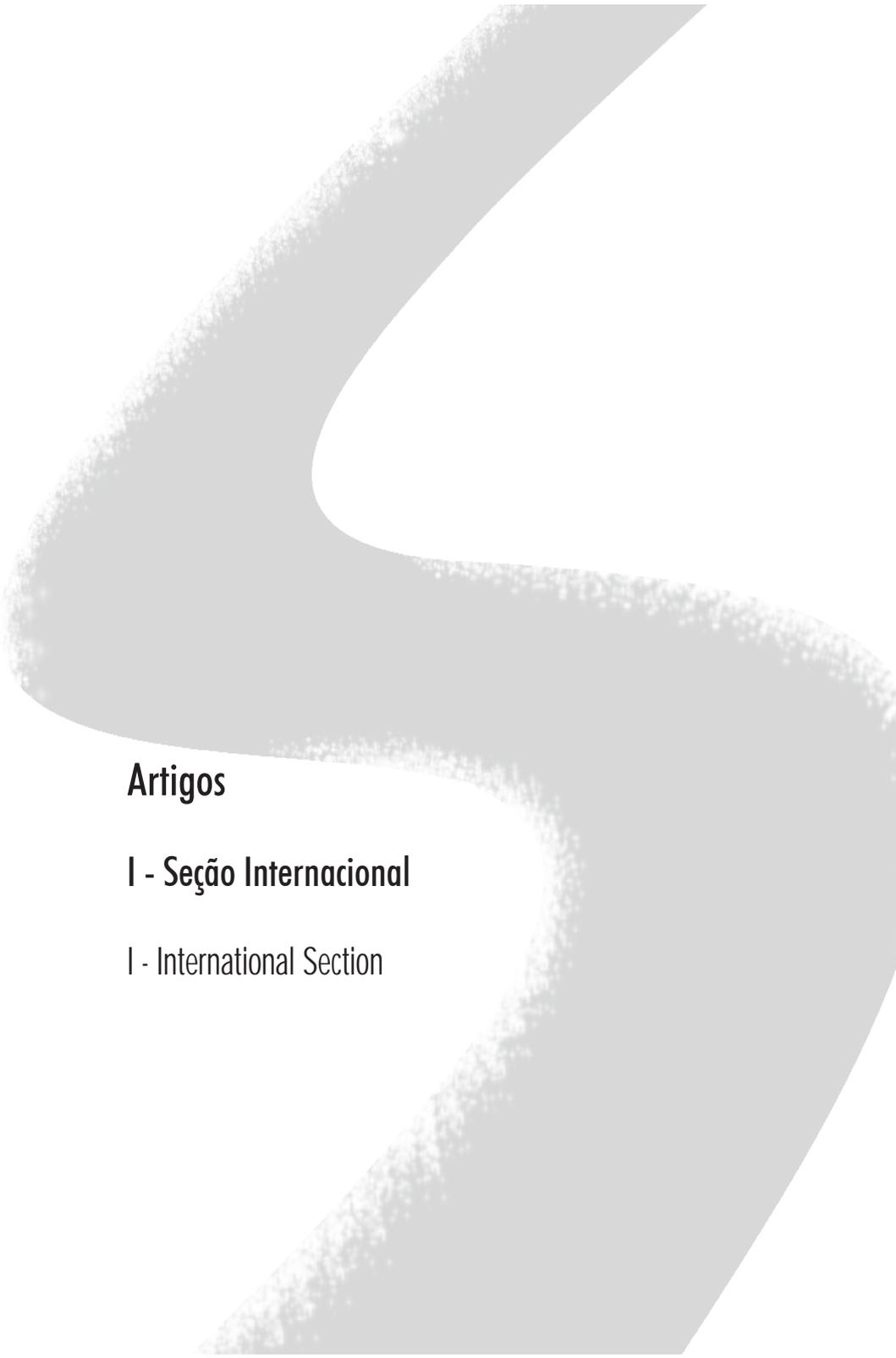
Outro aspecto, este pouco explorado e divulgado, diz respeito à categoria de “transformismo” que, em Gramsci, refere-se à assimilação dos membros – em especial os intelectuais –, das classes subalternas à classe dominante, ampliando sua base social. Gramsci distingue dois tipos de “transformismo”: o “transformismo molecular”, no qual elementos dos partidos democráticos de oposição, em especial os dirigentes, passam individualmente para o bloco conservador-moderado; e o “transformismo de grupos”, no qual conjuntos inteiros da elite consciente e ativa das massas aderem ao bloco histórico dominante. Está aí uma categoria que nos permitiria compreender mais claramente muitas e reiteradas manifestações da política brasileira, inclusive aquelas que se desenvolvem na atualidade e que envolvem o Partido dos Trabalhadores (PT). E nos permite compreender também como intelectuais que integraram o movimento crítico dos educadores vêm aderindo à corrente hegemônica e propondo ou participando das muitas expres-

sões pedagógicas que frequentam os meios de comunicação, cimentando um senso comum que fortalece a hegemonia da classe dominante do bloco histórico vigente.

Notas

¹ Dermeval Saviani possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1966, doutorado em Filosofia da Educação pela PUC/SP, em 1971 e o título de livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1986. É professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. Como uma das mais respeitadas autoridades nacionais e latino-americanas no que concerne aos estudos e pesquisas em educação, sobretudo no paradigma teórico-metodológico marxiano e marxista, principalmente o gramsciano, Saviani é um dos expoentes e fundador da chamada “Pedagogia histórico-crítica”, a qual faz 30 anos em 2009. Entre suas inúmeras obras, há de se destacar pelo menos duas: a clássica *Escola e Democracia*, que chega a sua 41ª edição como uma das mais significativas referências aos que estudam a área da Educação, e *História da Idéias Pedagógicas no Brasil*, vencedora do Prêmio Jabuti 2008 na categoria “Educação, Psicologia e Psicanálise”.

² Editor da Revista de Ciências da Educação e um dos organizadores desta edição.



Artigos

I - Seção Internacional

I - International Section

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910

Musical groups in Salamanca Salesian through the local press: 1900-1910

Recebido: 29/06/2009

Aprovado: 30/07/2009

Francisco José Álvarez García

Profesor de música en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. *E-mail*: chisco@me.com

Resumen

La actividad musical del los P.P. Salesianos, conocida mundialmente, es también más que representativa en Salamanca, una aún pequeña ciudad española a comienzos del siglo XX que vio como en los once años delimitados por el estudio marco del presente artículo, las agrupaciones bandísticas del seminario de Calatrava, Miguel Rodríguez, del Protectorado de Industriales Jóvenes y Salesiana, todas apoyadas en la congregación de Don Bosco, nacieron y se desarrollaron en torno a la incipiente comunidad que hasta el día de hoy continúa siendo un referente educativo y musical en la ciudad.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

Palabras claves

Bandas salesianas, Salamanca, música, 1900-1910.

Abstract

The musical activity of the P.P. Salesianos, well-known world-wide, is also quite more representative in Salamanca, a still little Spanish town at the beginning of the 20th Century, that saw like since 1900 to 1910 the musics bands named: 'Del seminario de Calatrava', 'de Miguel Rodríguez', 'del Protectorado de Industriales jóvenes' and 'Salesiana', they were born and they were developed around the incipient community that until today continues being referring educative and a musical one in the city.

Keywords

Bands salesian, Salamanca, music, 1900-1910.

Introducción

De alguna manera, con las diferentes participaciones musicales de la congregación de Don Bosco (Banda Salesiana, de Miguel Rodríguez, del Protectorado de Industriales y de las Escuelas Salesianas), la actividad educativa a nivel musical dentro de la comunidad religiosa salesiana, ha sido muy rica, precisando, cómo no, de un estudio específico que desarrolle su historia e implicación como institución musical en la Salamanca de comienzos del S.XX.

Una pequeña comunidad salesiana, formada en principio, tan sólo, por los religiosos P. Vicente Schiralli (sacerdote salesiano), y P. Juan Bértola (hermano coadjutor), llega a Salamanca la última semana de 1898, para hacerse cargo de la Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes, por ini-

ciativa y constancia de Francisco de la Concha Alcalde, presidente de las Conferencias de San Vicente de Paúl. De esta forma, los P.P. salesianos, son recibidos hospitalariamente por los P.P. jesuitas en su colegio de la Clerecía, hasta su establecimiento, ya definitivo, en Salamanca. El 13 de Enero de 1899, los salesianos empiezan las actividades académicas en el Protectorado de Industriales Jóvenes, impartiendo clases de enseñanza elemental, dibujo lineal, adorno y figura, modelación y también de albañilería.

Al margen de la banda vinculada al Protectorado de Industriales Jóvenes, tenemos constancia de dos enseñanzas directamente relacionadas con la educación musical: solfeo y música instrumental, que se mantendrían, de igual forma, tras la desaparición de las enseñanzas del Protectorado, por los PP. salesianos. Todas las clases eran gratuitas y nocturnas. Tenían lugar en unos locales anejos a la parroquia de San Benito, frente a la Clerecía que serán conocidos popularmente como ‘Colegio de San Benito’ o ‘Colegio salesiano de San Benito’.

En Noviembre de 1901, es nombrado director del colegio, el salesiano P. Juan Tagliabue, y un mes después, se inaugura solemnemente el primer oratorio festivo, al que acuden más de 400 niños de toda Salamanca. Con el oratorio, los salesianos atendían a los niños y jóvenes en su tiempo libre, especialmente los fines de semana. Pronto, la capacidad de los locales de la parroquia de San Benito, se hicieron pequeños para albergar tanto alumnado, viéndose la necesidad, de trasladarse a un edificio de mayor amplitud. El P. Vicente Schiaralli, viaja a Madrid con la intención de solicitar donativos, siendo recibido por la Reina y la Infanta Doña Isabel.

El 11 de Julio de 1900, se firma la escritura de compra-venta de unos terrenos junto a la vía férrea portuguesa, en

la calzada de Toro, a D. Jerónimo Gómez-Rodulfo Yagüe, para construir el nuevo edificio. Serán unos 10.000 metros cuadrados, a los que habría que sumar 440 que regaló el propio vendedor a la institución. Estamos hablando del emplazamiento definitivo del actual Colegio salesiano de María Auxiliadora en Salamanca. Hasta Agosto de 1902, no comenzarán las obras del nuevo edificio diseñado de manera altruista por el arquitecto D. Joaquín de la Concha Alcalde, con el maestro de obras Juan García.

Unas semanas antes de la fundación salesiana de la Archicofradía de María Auxiliadora, (raíces de la institución actual), el Protectorado de Industriales Jóvenes deja de funcionar, dedicándose ya la orden salesiana, de forma exclusiva, a la gestión del Instituto Salesiano de María Auxiliadora (por entonces, aún en San Benito). Como sabemos, la desaparición de la Escuela del Protectorado, trajo consigo, meses después y de manera inevitable, la disolución de la fructífera banda del Protectorado de Industriales Jóvenes, seguramente transformándose, como veremos, en la Banda de las Escuelas Salesianas. El 9 de Septiembre de 1909, el Sr. Obispo Mons. Francisco Valdés, acompañado de los Obispos de Ciudad Rodrigo y de Astorga, bendice el nuevo edificio del colegio, una vez finalizado. En Octubre, los alumnos de la 3ª clase del Colegio San Benito, se trasladan al nuevo edificio. Los educadores salesianos se reparten entre las dos sedes, y el P. Juan Tagliabue, seguirá de director de ambas obras salesianas, hasta 1913: “[...] La nueva residencia de los salesianos. [...] La construcción no tiene orden y estilo determinado, advirtiéndose tendencias a un gótico muy extraviado y muy del día. En el coro hay un órgano hermoso, construido por el señor Bernardi [...]”¹

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

En el Instituto Salesiano de María Auxiliadora, se prestará el doble servicio de centro educativo y de internado de estudiantes. La sede de San Benito, será vendida en 1948 a la Universidad Pontificia, para aumentar sus instalaciones, quedando, desde entonces, el espacio educativo que ha llegado a nuestros días. La actividad musical en las dos sedes (ambas instituto escolar) es muy rica, encontrando varias referencias a recitales de piano y violín y pequeños conjuntos ofrecidas por alumnos a lo largo de toda la década, al margen de toda la actividad derivada de las bandas salesianas, ya estudiada. Podemos afirmar que, tomando como marco el propio ámbito salesiano, al menos cuatro formaciones en el ámbito bandístico tuvieron cierta relevancia en el entramado social salmantino: la banda del Seminario de Calatrava, la de Miguel Rodríguez, la prestigiosa agrupación del propio Protectorado de Industriales Jóvenes y la omnipresente banda Salesiana.

Veamos, de forma resumida, las principales características e historia de todas ellas en el periodo objeto de estudio en este artículo (1900-1910).

1. Banda del Seminario de Calatrava

Aunque parece que la banda formada por alumnos del Seminario de Calatrava, gozó de cierta popularidad en los últimos años del siglo XIX, ésta se disolvió supuestamente a comienzos de 1900, como se nos relata en un editorial de *El Adelanto*, donde el periódico trata de ofrecer diferentes posibilidades a la idea de formación de una banda municipal, realizando una visión general de la situación de las bandas en Salamanca, a comienzos de siglo: “[...] Teníamos la de Calatrava, cuyos progresos eran patentes; pero dejó de existir gracias a los padres Salesianos [...]”²

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.



Ilustración 1 – Seminario de Calatrava 1910.³ (Venancio Gombau).

Parece ser que la llegada de los P.P. Salesianos a Salamanca, en 1898, de alguna forma condicionó la actividad de la banda del Seminario que, muy probablemente, nutriría de alumnos y músicos a la nueva institución salesiana, perjudicando a la primera, seriamente.

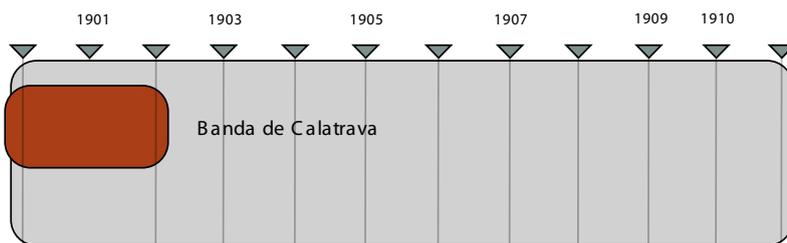


Gráfico 1 – Actividad del seminario de Calatrava en Salamanca: 1900-1910.

Sin embargo, tras esta disolución apuntada en El Adelanto, dos años después, encontramos a la banda del seminario de Calatrava en activo de nuevo, recibiendo a la banda portuguesa ‘La Filarmónica’ en la estación del ferrocarril:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

[...]Como oportunamente habíamos anunciado, ayer a las doce llegó a esta capital la banda de música de Coimbra titulada “La Filarmónica”. A la estación bajaron a esperar la música de Calatrava y numeroso público cruzándose entre los expedicionarios y los que venían vivas a España y Portugal, que fueron contestados con entusiasmo [...].⁴

Desde 1902 no encontramos nuevas referencias a la misma aunque sí a actividad teatral y literaria de los alumnos del seminario, dato que nos vuelve a llevar a pensar en la teoría de la absorción de la parte musical de la institución, por parte de los P.P. Salesianos, de la mano de las enseñanzas musicales impartidas en la Escuela del Protectorado de Industriales y, posteriormente en el propio Instituto Salesiano:

En el teatro del seminario de esta ciudad, tendrá lugar mañana la representación de un drama y zarzuela por los alumnos del Colegio de Estudios superiores de Calatrava, ambos originales de don Andrés Alonso Polo y don José V. de Benito, colegiales de dicho centro. El drama se titula “Sangre o cielo” y la zarzuela “Luna llena y cuartos menguantes” [...].⁵

2. Banda de Miguel Rodríguez

La Banda de Miguel Rodríguez aparece reseñada en prensa en una única ocasión, el 26 de Agosto de 1900, concretamente en El Adelanto:

El profesor de música Don Miguel Rodríguez que dirige una escogida banda, dará esta noche, de nueve a once, una serenata al conocido comerciante del Corriollo Don Mariano Rodríguez Galván. El repertorio que ejecutará es de lo más escogido que interpreta la Banda de Alabarderos de Madrid.⁶

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

La única crítica que conocemos a la interpretación de la banda, es bastante buena, por lo menos en comparación con la banda anónima que, en la misma época y contratada por el Ayuntamiento, amenizaba los paseos de la Plaza Mayor:

A la misma hora que en la Plaza Mayor amenizaba el paseo la banda contratada por el Ayuntamiento, otra ejecutaba en el Corrillo escogidas piezas que obtuvieron excelente interpretación. La gente acudió en gran número a oír a esta última y hacía elogios de su maestría.⁷

De la formación, tan sólo conocemos el nombre de su director, Miguel Rodríguez, que era un conocido profesor de música salmantino, con una buena preparación técnica en el campo, a juzgar por su paso en las oposiciones a director de la banda Provincial de 1904:

[...] Tomarán parte en estas oposiciones los señores don Luis Martín García, don Agustín Soler León, don Miguel Santafé, don Cristino Maldonado Rojo, don Inocencio Hedo Fernández, don Gonzalo Martín García, don Juan Calles y don Miguel Rodríguez.⁸

Desgraciadamente no contamos con más información acerca de la banda ni tampoco acerca de su repertorio que, imagino, no distaba mucho del ofrecido por agrupaciones del momento, como la Unión Musical o la Banda Provincial.

Al margen de esta ausencia de información, nos atrevemos a establecer una hipótesis:

Si, como veremos en el apartado siguiente del artículo, Miguel Rodríguez fuera salesiano y director de la banda del Protectorado de Industriales Jóvenes (o por lo menos miembro importante en la misma), es bastante probable que la

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

formación estudiada en esta sección y conocida como Banda de Miguel Rodríguez, también estuviera vinculada a los P.P. Salesianos, e incluso su propia existencia estuviera ligada a los orígenes de la banda del Protectorado, que comenzaría su actividad la primavera siguiente (en Junio de 1901).

3. Banda de música del Protectorado de Industriales Jóvenes

La Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes es la primera misión educativa encargada a los P.P. Salesianos tras su llegada en 1898 a Salamanca. Entre otras disciplinas, se imparte, en este centro, enseñanza musical, apoyada directamente en una banda formada por los propios alumnos de la Escuela – la conocida como ‘Banda del Protectorado de Industriales Jóvenes’: “La banda de música del Protectorado de Industriales jóvenes que dirigen los Salesianos [...]”⁹

La Banda de música del Protectorado aparece en prensa, por primera vez, en la primavera de 1901, de una manera imprevista, contratada por el Ayuntamiento para amenizar toda la temporada estival correspondiente, desplazando a la agrupación de Pablo M. Sánchez, la ‘Unión Musical’: “Parece que, desde el próximo domingo, la banda de música del Protectorado de industriales jóvenes, comenzará a amenizar por la noche el paseo de la Plaza Mayor. Ya era hora.”¹⁰

Sin embargo sabemos que sus orígenes, siempre vinculados a la Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes, se remontan dos años atrás, cuando los P.P. Salesianos comienzan a gestionar, en 1899, en unos locales anejos a la Parroquia de San Benito, un centro educativo nocturno y gratuito.

Analizando e interpretando algunas de las referencias en prensa que poseemos, quizá podamos llegar a concluir que la Banda del Protectorado, no haya aparecido en el panora-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

ma musical salmantino en 1901 esporádicamente, sino que bien pudiera ser la continuación de otra (u otras) agrupaciones ya conocidas, como la Banda de Miguel Rodríguez o la Banda del Seminario de Calatrava, también conocida como de las Escuelas Salesianas y también vinculadas al ámbito salesiano. Vamos a intentar aterrizar esta hipótesis, a través de las siguientes reflexiones:

- En Septiembre de 1903, el Lábaro publica, como tantas otras veces, el programa que la banda del Protectorado ofrecerá en el Paseo de la Plaza Mayor. La primera de las obras que conforman el programa es un pasodoble titulado ‘De Salamanca a Figueira’, y está compuesto por Miguel Rodríguez, director de la banda homónima (que, tuvo una única temporada de actividad musical a finales de Agosto de 1900): “Programa de las obras que ejecutará la banda del Protectorado esta noche en la Plaza Mayor. 1º “De Salamanca a Figueira”, pasodoble. Miguel Rodríguez [...]”¹¹;
- Una semana antes, y también por la prensa, sabemos que la Banda del Protectorado, fue contratada para dar una serie de conciertos en la vecina Portugal, precisamente en Figueira da Foz.

Con estos datos, no sería descabellado pensar que Miguel Rodríguez, compositor del pasodoble y director de la banda participante en Agosto de 1900, perteneciera, a su vez, a la Banda del Protectorado de Industriales y, por qué no, yendo un poco más allá, que fuera incluso su director¹², dada la formación musical demostrada en su participación para las oposiciones a director de la Banda Provincial y también, teniendo en cuenta que eran, normalmente, los propios directores de las bandas los que arreglaban y componían sus propias piezas dentro de cada agrupación. Así, la Banda de

Miguel Rodríguez, seguramente, tuviera también detrás a los P.P. Salesianos y en realidad, no fuera otra formación que el primer intento de los religiosos, por constituir lo que sería en 1901, la propia Banda del Protectorado de Industriales Jóvenes, vinculada a la orden salesiana.

De esta forma, y hasta la aparición en la temporada estival de 1904 de la popular ‘El 1º de Mayo’, (banda considerada, prácticamente como municipal, por sus largos periodos de actividad y sus prolongados contratos con el Ayuntamiento), los P.P. Salesianos, hubieran sido los encargados de administrar la música en las diferentes temporadas de banda (Junio, Junio y Agosto, Ferias y demás fiestas populares) durante los primeros cinco años de la década, cediendo su liderazgo, al final del periodo referido, a la citada banda.

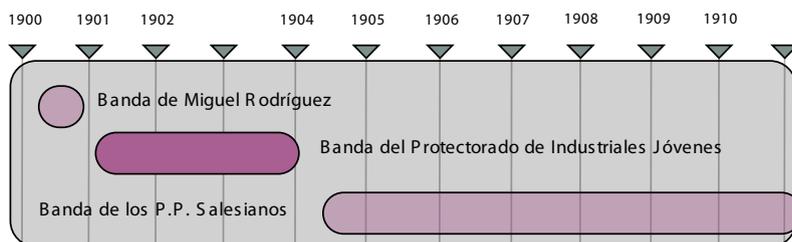


Gráfico 2 – Actividad de la Banda del Protectorado de Industriales Jóvenes frente al resto de bandas salesianas locales: 1900-1910.

Según nos consta, la formación de los músicos salesianos, siempre fue hacia sus alumnos, si no exquisita, por lo menos constante y disciplinada. De hecho, en un popular editorial de El Adelanto de Agosto de 1901, donde propone agrupaciones para consolidar una banda municipal en Salamanca, seguramente, la agrupación que queda mejor parada, es, precisamente, la formada por alumnos del Protectorado de Industriales Jóvenes:

[...] La banda del Protectorado es ya muy buena y seguramente podría llenar las necesidades locales si su utilización para actos oficiales fuera más fácil y no se prestara a torcidas interpretaciones. Así y todo, si la mayor frecuencia de las sesiones musicales exigiese más ensayos y estudio, se colocaría a gran altura [...].¹³

Justificadas estas hipótesis, pasemos a analizar con más detenimiento el periodo de actividad de la banda, que abarca desde Junio de 1901 hasta Octubre de 1903, fecha de la última aparición de la agrupación, vinculada con toda seguridad a la transformación de la Escuela del Protectorado en el actual instituto salesiano.¹⁴

Habiendo sido contratada por el Ayuntamiento para el periodo estival de 1901, la banda prolongó su contrato, amenizando también la temporada de Feria y llegando hasta la festividad de San Mateo, a finales de Septiembre.:

Programa que esta noche ejecutará la banda del Protectorado, de nueve a once, en los jardines de la Plaza Mayor. 1º “En los barrios”. pasodoble. N. 2º “Gran Vals”. E. Strobl. 3º Aria de barítono en la ópera “María Rohan”. Donicetti. 4º “Asunción”. Mazurca. A Santos. 5º “La Favorita”. Jota. R. Polo.¹⁵

Anoche, durante la hora en que la banda del Protectorado estuvo amenizando el paseo de la Plaza Mayor, vióse éste sumamente concurrido.¹⁶

El contrato con el Ayuntamiento implicaba ciertas responsabilidades protocolarias, y pronto fue exigido a sus músicos por el municipio la utilización de una gorra distintiva de la agrupación, gorra que, imagino, sería enseña de la propia Escuela Salesiana del Protectorado de Industriales

Jóvenes: “El Ayuntamiento ha ordenado se provean de una gorra como distintivo los individuos que componen la banda del protectorado.”¹⁷

Durante el verano, participaron junto con el Orfeón del Círculo Obrero, en algunas de las veladas, obteniendo en éstas y en la mayor parte de las reseñadas en prensa, una recepción crítica excelente: “[...] La banda del protectorado ejecutó las más escogidas piezas de su repertorio y el Orfeón del Círculo Obrero, cantando con sumo gusto, demostró que con el tiempo podrá figurar entre los mejores.”¹⁸

La última sesión musical de la presente temporada, dada anoche en la Plaza Mayor por la banda del protectorado, estuvo animadísima, contribuyendo a ello lo apacible de la noche. El público elogiaba los grandes adelantos realizados por los modestos artistas que componen la banda y augurábales grandes triunfos, si siguen estudiando como hasta aquí.¹⁹

La Banda del Protectorado era utilizada, en ocasiones, como trampolín para dar a conocer diferentes composiciones que, algunos músicos locales ofrecían al público salmantino. Hilario Goyenechea o el propio Miguel Rodríguez, posible director de la banda (como acabamos de aventurar), mostraron sus trabajos a través de la agrupación: “El Domingo tocará por primera vez en la Plaza Mayor la banda del Protectorado un bonito pasodoble, composición de don Hilario Goyenechea.”²⁰

Las audiciones veraniegas y de Feria no se limitaban sólo a la Plaza Mayor sino que, aprovechando que el enorme templete de hierro se encontraba provisionalmente en la Alamedilla (segundo ámbito musical de la ciudad, después de la propia Plaza Mayor), la banda amenizó en varias ocasiones el concurrido paseo:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

“[...] La banda de música del Protectorado de Industriales Jóvenes amenizará el paseo de la Plaza Mayor de doce de la mañana a dos de la tarde y de ocho y media a diez y media de la noche, el de la Alamedilla [...]”.²¹

Tras la temporada estival, de Feria y la fiesta de San Mateo, el Ayuntamiento contó con la banda, por última vez en 1901, para amenizar el paseo de la Plaza a mediados de Octubre, antes de comenzar los primeros fríos. Estas actuaciones fueron las últimas de la temporada. Según se puede extraer de la reseña de *El Adelanto*, es probable que estos dos recitales estuvieran ya fuera de contrato, siendo una manera de agradecer por la banda, la confianza del Ayuntamiento depositada en la gestión de los Padres Salesianos:

A petición del señor Alcalde, la banda del Protectorado amenizará el paseo de la Plaza Mayor desde las siete y media a las nueve y media de esta noche. He aquí la lista de piezas musicales que se proponen ejecutar. 1º “Volapié” (pasodoble). C. Pintado y Argüelles. 2º “La Caballería” (polka). Luis García. 3º Escena y Aria de tenor de la ópera “El Regoletto”. Verdi. 4º Mazurka. Strauss. 5º “El Maestro de obras”. (pasodoble). Cereceda.²²

La primera aparición en 1902, es ya en el ámbito de las procesiones de Semana Santa, cuando es contratada por la cofradía de ‘El Santo Entierro’ para acompañar, precisamente, la procesión homónima. En esta ocasión encontramos al popular compositor vasco Hilario Goyenechea como compositor de una marcha fúnebre – ‘El último suspiro’:

La banda de música del Protectorado de Industriales jóvenes que dirigen los Salesianos, estrenará en la procesión

del Santo Entierro, el Viernes Santo, una marcha fúnebre, titulada “El Último suspiro” original del profesor de Piano de la Escuela de San Eloy, Don Hilario Goyenechea.²³

Por segundo año consecutivo, y por primera vez en el periodo estudiado (1900-1910), el Ayuntamiento vuelve a encargar, a una misma banda, los conciertos de la temporada estival, la tradicional Mariseca y de Feria, estableciendo, de nuevo, un contrato con la agrupación salesiana.

Los recitales fueron todavía mejor recibidos que el año anterior, consignando la banda muy buenas críticas a sus actuaciones que, tradicionalmente, se efectuaban los Jueves, Domingos y festivos: “Desde el domingo próximo amenizará el paseo de la Plaza Mayor por la noche la banda de música del Protectorado.”²⁴

Esta noche, de nueva a once, amenizará el paseo de la Plaza Mayor la banda del Protectorado, que ejecutará el siguiente programa: 1º “Rat-Penat” (pasodoble militar). 2º Introducción, coro y canción húngara de la “Balada de la Luz”. 3º “Playar non Plectar” (capricho sinfónico). L. D. 4º “Las orillas del Turia”. (tanda del walses). E. Arbos.²⁵

Cada noche está más concurrido el paseo de la Plaza Mayor y son mayores los elogios que se hacen de los modestos artistas que componen la banda de música del protectorado. Ayer ejecutaron un bonito programa que fue muy aplaudido.²⁶

Pero también, como el año pasado, el templete de madera provisional (conocido coloquialmente como ‘el de don Ramón’), tardó en instalarse, obligando a la formación a tocar prácticamente a ras del suelo, durante casi la mitad de la campaña, mermando así la visibilidad y la recepción auditiva del

público: “Anoche, de nueve a once, ejecutó un escogido programa en la Plaza Mayor la banda de música del Protectorado. Esto hizo que el paseo estuviera muy animado. Pero oiga V., don Ramón, ¿Cuándo se instala el templete de madera?”²⁷

Ya en el periodo de Feria, la intervención más relevante, fue en cooperación, un año más, con el Orfeón del Círculo de Obreros que se encontraba en uno de los momentos más dulces de su trayectoria: “Anoche cantó en el templete de la Plaza Mayor, el Orfeón del Círculo Obrero. Fue muy aplaudido, especialmente una jota cantada en unión de la banda del protectorado.”²⁸

La tercera temporada (1903), comienza con la intervención de la banda en Enero, participando en la recepción al Provincial de la orden salesiana. Según la prensa esta visita era anual, así que no es de extrañar que, aunque no haya sido reseñado en prensa los dos años anteriores, la participación de la banda también hubiera existido. Es lógico pensar que una agrupación dirigida por los P.P. Salesianos, participe activamente en el propio contexto escolar del centro educativo. El teatro al que se refiere la reseña es aún el perteneciente a los locales anejos a la parroquia de San Benito, pues hasta 1908, no se trasladó la comunidad educativa a las instalaciones actuales de María Auxiliadora:

Anoche se verificó en el teatro de las escuelas Salesianas una velada músico literaria, con que los alumnos obsequiaron al inspector general de las Escuelas Salesianas de Castilla, que se encuentra en Salamanca, haciendo la visita anual [...] La banda del Protectorado ejecutó piezas musicales durante los intermedios [...].²⁹

La primera intervención para la temporada estival (que volvió a ser completa), comenzó, con un recital a modo de

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

adelanto, a finales de Mayo: “La plaza Mayor estuvo anoche iluminada y adornada con colgaduras y gallardetes. La banda de música del Protectorado amenizó el paseo hasta las diez y media de la noche.”³⁰

A finales de Agosto de 1903, la banda, no sin superar antes algunos obstáculos, cerró un acuerdo con las autoridades de la localidad portuguesa de Figueira da Foz (Portugal), para amenizar durante diez días los paseos de aquella. Entendemos que, durante esos días, la Plaza Mayor y la Alamedilla salmantina, se quedaron sin música: “Esta tarde ha salido en el tren de Portugal para Figueira da Foz la banda de música del Protectorado de Industriales Jóvenes. Regresará el Lunes de la semana próxima.”³¹

Durante todo el verano, se había venido anunciando, por parte del Ayuntamiento, que la comisión de industriales y comerciantes encargados, junto con la comisión de festejos, de la preparación de los eventos de ferias, había contratado a la prestigiosa Banda del Regimiento de Toledo, y que, supuestamente ésta, amenizaría los paseos en Septiembre. La realidad es que el contrato no llegó a materializarse nunca y fue, la propia Banda del Protectorado de Industriales la que, en sustitución de la agrupación burgalesa, volvió a ser contratada para este propósito, obteniendo, como en los dos años anteriores, muy buena crítica a su participación:

En sustitución de la banda de Toledo, los comerciantes e industriales han encargado las audiciones musicales extraordinarias a la banda de música del Protectorado de industriales Jóvenes, que se ha puesto a disposición de los organizadores sin fijar condiciones.³²

La banda de música del Protectorado de Industriales Jóvenes, tocará en la Plaza Mayor los días de feria en las horas

siguientes: Los cuatro días de toros de doce a dos de la tarde. Por al noche, de nueve a once, los días 13, 14, 15 y 16. El día 15 por la tarde en la plaza de toros. Por la mañana de doce a dos los días 20 y 21 en la Plaza Mayor.³³

Pero tras la temporada de Ferias de 1903, con la transformación de la Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes en el Instituto Salmantino de las Escuelas Salesianas, la banda como tal, no volvió a aparecer en prensa nunca más en lo que restó de década, deduciendo que, o bien simplemente se disolvió, como la propia Escuela a la que pertenecía o, (como parece ser la principal línea de investigación a seguir), tras su desaparición, sus integrantes (alumnos salesianos, no lo olvidemos), siguieron participando en la banda de las Escuelas Salesianas, agrupación menor que, aunque mucho menos activa que la estudiada estos tres últimos años, sobre todo en el ámbito público, estuvo en funcionamiento el resto de la década, obteniendo también buenas críticas.

Recordemos que, apoyando esta última teoría, tenemos una referencia de El Adelanto en 1909 (cinco años después de la desaparición de la banda) reseñándonos, dentro del manido tema de la formación de una banda municipal en Salamanca, la existencia de tres agrupaciones del género relevantes en la ciudad: El 1º de Mayo, la Provincial y, precisamente, la Salesiana: “[...] Pues bien: en Salamanca no hay banda que pueda llenar cumplidamente y cómo debe exigirse a estos requisitos, dicho sea con perdón de la municipal, provincial y salesiana [...]”³⁴

Como ya veremos, fue la banda de ‘El 1º de Mayo’ la que tomó el relevo de la agrupación del Protectorado de Industriales Jóvenes, en la tarea de dinamizar los paseos de la Plaza Mayor, en las tardes estivales, relegando a un segundo plano la hasta ahora gestión salesiana. De esta forma podemos afirmar

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

que, prácticamente fueron los P.P. Salesianos los encargados, hasta la mitad de la década a estudio, de la música instrumental tradicional de las tardes y noches estivales salmantinas.

Actividad	Temporalización
Veladas estivales en la Plaza Mayor.	Junio-Agosto de 1901.
Verbena de la Virgen del Carmen, junto con el Orfeón del Círculo Obrero.	15 de Julio de 1901
Conciertos de Feria.	Septiembre de 1901.
Festividad de San Mateo.	21 de Septiembre de 1901.
Recitales en la Plaza Mayor.	13-15 de Octubre de 1901.
Procesiones de Semana Santa.	Marzo-Abril de 1902.
Recital en la Plaza Mayor.	13 de Abril de 1902.
Temporada estival.	Junio-Agosto de 1902.
Mariseca (Junto con la Banda Provincial).	25 de Julio de 1902.
Conciertos de Feria.	Septiembre de 1902.
Concierto junto con el Orfeón del Círculo Obrero.	14 de Septiembre de 1902.
Visita del provincial Salesiano.	20 de Enero de 1903.
Velada musical.	25 de Mayo de 1903.
Mariseca.	25 de Julio de 1903.
Temporada estival.	Junio-Agosto de 1903.
Viaje a Figueira da Foz.	23-30 de Agosto de 1903.
Conciertos de Feria (en sustitución de la banda del Regimiento de Toledo).	Septiembre de 1903.
Serenata al señor Obispo de la diócesis.	17 de Septiembre de 1903.
Inauguración de locales de la Facultad de Medicina y Ciencias.	1 de Octubre de 1903.

Tabla 1 – Actividad musical documentada en prensa de la banda del Protectorado de Industriales Jóvenes: 1900-1910.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

Repertorio reseñado en prensa de la banda del Protectorado de Industriales Jóvenes: 1900-1910:

- 'El Guipuzcoano'. Pasodoble. E Arnillas.
- 'La Cri-cri'. Polka. Atmeller.
- Terceto de la Ópera 'Lucrecia Borgia' Donizetti.
- 'En los bosques'. Mazurka. Walteudfel.
- Coro de Repatriados de 'Gigantes y Cabezudos'. Caballero.
- Pasodoble sobre motivos de la zarzuela 'El Molinero de Subiza'. Oudrid.
- 'Lazzi'. Polka. Fahrbat.
- Coro de la conjura y final tercero de la ópera 'Hernani'. Verdi.
- 'Asunción'. Polka. A. Santos.
- 'La Favorita'. Jota. R. Polo.
- 'La Gracia de Dios'. Pasodoble, R. Reig.
- 'Alejandrina'. Polca. L. Martín y Elespuru.
- 'Ecos de mi patria'. Variaciones d cornetín. L. García.
- Mazurka de Straus.
- 'La Amistad'. Pasodoble por R. Barco.
- 'El conde de Torre Muzquiz'. Pasoboble. N.
- 'Rosa'. polca de M. Mancebo.
- Aria de tenor. 'La sonámbula'. Bellini.
- 'Celestial'. Mazurka. M.I.P.
- "Volapié" (pasodoble). C. Pintado y Argüelles.
- 'La Caballería' (polka). Luis García.
- Escena y Aria de tenor de la ópera 'El Regoletto'. Verdi.
- Mazurka. Strauss.
- 'Concha'. Mazurka. Milpage.
- 'El Tambor de Granaderos'. Chapí.
- 'El Regreso'. Pasodoble. Erviti.
- Introducción de la Ópera 'La muerte de Garcilaso'. Espinosa.
- 'La maravilla ecuestre'. Valses. Bretón.
- 'Carolina'. Mazurka. Meddul.
- 'Algabeño'. Pasodoble. J. Salvador.
- 'En los barrios'. Pasodoble. N.
- 'Gran vals'. E. Strobl.
- 'Aria de barítono' en la ópera 'María Rohán'. Donicetti.
- 'El Maestro de obras'.C.
- 'Rat-Penat' (pasodoble militar).
- Introducción, coro y canción húngara de la 'Balada de la Luz'.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Agrupaciones musicales salesianas en Salamanca a través de la prensa local: 1900-1910 - p. 31-56
GARCÍA, F.J.A.

- ‘Playar non Plectar’ L. D.
- ‘Las orillas del Turia’. Arbós.
- ‘De Salamanca a Figueira’, pasodoble. Miguel Rodríguez.
- ‘Las locuras’. Polka de Cornetín. Waldteufel.
- Fantasía sobre motivos de Bocaccio. Suppé.
- ‘Divertimento para requinto’ Giuseppe Massa.
- Gran marcha de la ópera Tanhäuser. Wagner.
- ‘La Alegría de la Huerta’. Jota del maestro Chueca.

4. Banda Salesiana, de los P.P. Salesianos o de las Escuelas Salesianas

Como acabamos de apuntar en la sección anterior del artículo, los P.P. Salesianos, tras asentarse en Salamanca en 1898, se hacen cargo de la Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes, situada en unos locales anejos a la Iglesia de San Benito. Tras la desaparición en 1903 de estos estudios, los Salesianos, en principio desde los mismos locales, fundan el que será conocido popularmente como Colegio de San Benito, Instituto educativo bajo gestión salesiana, que se trasladará a las nuevas instalaciones de María Auxiliadora en 1908, participando en la vida académica salmantina desde entonces.

Ya fuera desde la Escuela del Protectorado de Industriales Jóvenes o, tras su desaparición, desde la propia Escuela-Instituto salesiana, la formación musical, (tradición pilar en la congregación educativa), estuvo siempre presente, existiendo, vinculada a la misma, por lo menos dos agrupaciones instrumentales constituidas en forma de banda: la ya referida banda del Protectorado de Industriales Jóvenes y la banda de las Escuelas Salesianas, tras la desaparición en 1903, de la primera.

Por lo tanto, es muy probable que las raíces de la banda objeto de estudio en esta sección, sean las mismas que las de la estudiada banda del Protectorado de Industriales

Jóvenes disuelta, compartiendo seguramente directores, alumnos-músicos y repertorio, aunque, como ya hemos visto al tratar la banda del Protectorado, con una participación pública y repercusión mucho menor por parte de la nueva agrupación, encontrando muy pocas referencias a su actividad, desde 1904, y siempre vinculada a la propia dinámica escolar.

La primera referencia que tenemos de la Banda es de Junio de 1905, cuando El Adelanto nos sitúa a la formación, acompañando la procesión del Corpus Christi, junto con la incipiente ‘El 1º de Mayo’ (banda más representativa en la ciudad desde 1904, formada por músicos independientes): “[...] Asistieron las bandas de música “El 1º de Mayo” y la de los Salesianos [...]”³⁵

Muy probablemente a causa de la relevancia local que alcanzó la banda ‘El 1º de Mayo’ en la segunda mitad de la década (eclipsando al resto de agrupaciones musicales) y, seguramente también por problemas internos y de gestión dentro de la propia institución salesiana, la realidad es que la mayor parte de las pocas apariciones en prensa de la formación, están vinculadas al mismo colegio, casi siempre en forma de conciertos y recitales para alumnos salesianos, enmarcados dentro de la recepción de alguna visita de la congregación, inauguración festiva, aniversario, etc.:

“[...] Los superiores y alumnos de las Escuelas Salesianas, celebrarán mañana solemnísimas función religiosa y literario musical para conmemorar el quincuagésimo aniversario del fallecimiento del angelical joven Domingo Savio [...]”³⁶

En Octubre del mismo año encontramos a la banda dando un recital, seguramente con motivo de la festividad de Santa Teresa, en Alba de Tormes, siendo ésta la última refe-

rencia con actividad de la agrupación en la década a estudio (prueba inequívoca de su reducida actividad pública, objeto de ser reseñada en prensa):

Programa de las obras que ha de ejecutar la banda de música de las Escuelas salesianas en la villa de Alba de Tormes, el día 20 del corriente mes: “El Maestro de obras” (pasacalle). Cereceda. “Laugerbust” (polka). J. Strauss. “Grande fantasía in motivi dell opere di Monsignor Gier baglier onore dei salesiani e dell arte musicalle”. Giovanni De-Vecchi. Mazurka. E. Arboz y Adami. “Ecos del pueblo” (jota). José Ervini.³⁷

Sin embargo sabemos, gracias a una reseña tangencial de El Adelanto, que la banda, aunque fuera dentro del ámbito escolar, permaneció activa, por lo menos hasta Junio de 1909, situándonosla en un editorial, en el que el redactor intenta convencer al Municipio, de la conveniencia de contratar a la banda municipal de Madrid, para los venideros conciertos de ferias: “[...] Pues bien: en Salamanca no hay banda que pueda llenar cumplidamente y cómo debe exigirse a estos requisitos, dicho sea con perdón de la municipal, provincial y salesiana [...]”.³⁸

Sobre el repertorio de la banda de Calatrava o de las Escuelas Salesianas, no tenemos más referencia que la ya mencionada, de Octubre de 1907, en El Lábaro, y nada sobre la recepción crítica, por lo que no podemos formarnos una idea clara ni de su programa habitual, ni tampoco del nivel técnico de sus músicos-alumnos, pudiendo simplemente, inferir que, al tratarse, (tras la desaparición de la Banda del Protectorado), de una agrupación prácticamente escolar, sus resultados, seguramente, fueran mucho menos buenos, técnicamente, que los obtenidos por su hermana mayor.

Notas

¹ “Noticias”, *El Adelanto*, Salamanca, 11 de Octubre de 1909 – B.G.U.S.

² “Música”, *El Adelanto*, Salamanca, 1 de Octubre de 1900 – B.G.U.S.

³ CONESA. M. *La Salamanca de los Gombau*. Salamanca: Junta de Castilla y León, 1996.

⁴ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 14 de Septiembre de 1902 – B.G.U.S.

⁵ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 5 de Enero de 1902 – B.G.U.S.

⁶ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 26 de Agosto de 1900 – B.G.U.S.

⁷ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 27 de Agosto de 1900 – B.G.U.S.

⁸ “Provisión de Plaza”, *El Adelanto*, Salamanca, 24 de Febrero de 1904 – B.G.U.S.

⁹ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 23 de Marzo de 1902 – B.G.U.S.

¹⁰ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 20 de Junio de 1901 – B.G.U.S.

¹¹ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 1 de Septiembre de 1903 – B.G.U.S.

¹² Desgraciadamente no contamos con ninguna referencia en prensa en donde se mencione al director de la Banda del Protectorado de Industriales Jóvenes.

¹³ “Música”, *El Adelanto*, Salamanca, 13 de Agosto de 1901 – B.G.U.S.

¹⁴ Pasando, del mismo modo, la propia agrupación, a ser gestionada por el nuevo instituto de las Escuelas Salesianas.

¹⁵ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 15 de Agosto de 1901 – B.G.U.S.

¹⁶ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 19 de Agosto de 1901 – B.G.U.S.

¹⁷ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 7 de Septiembre de 1901 – B.G.U.S.

¹⁸ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 16 de Julio de 1901 – B.G.U.S.

- ¹⁹ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 30 de Septiembre de 1901 – B.G.U.S.
- ²⁰ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 5 de Septiembre de 1901 – B.G.U.S.
- ²¹ “La Feria”, *El Adelanto*, Salamanca, 12 de Septiembre de 1901 – B.G.U.S.
- ²² “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 13 de Octubre de 1901 – B.G.U.S.
- ²³ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 23 de Marzo de 1902 – B.G.U.S.
- ²⁴ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 10 de Julio de 1902 – B.G.U.S.
- ²⁵ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 24 de Julio de 1901 – B.G.U.S.
- ²⁶ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 8 de Agosto de 1902 – B.G.U.S.
- ²⁷ “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto*, Salamanca, 1 de Agosto de 1902 – B.G.U.S.
- ²⁸ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 15 de Septiembre de 1902 – B.G.U.S.
- ²⁹ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 21 de Enero de 1903 – B.G.U.S.
- ³⁰ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 26 de Mayo de 1903 – B.G.U.S.
- ³¹ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 22 de Agosto de 1903 – B.G.U.S.
- ³² “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 7 de Septiembre de 1903 – B.G.U.S.
- ³³ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 12 de Septiembre de 1903 – B.G.U.S.
- ³⁴ “Una idea”, *El Adelanto*, Salamanca, 14 de Junio de 1909 – B.G.U.S.
- ³⁵ “La Procesión de Ayer”, *El Adelanto*, Salamanca, 23 de Junio de 1905 – B.G.U.S.
- ³⁶ “Salamanca”, *El Lábaro*, Salamanca, 27 de Julio de 1907 – B.G.U.S.
- ³⁷ “Gacetillas”, *El Lábaro*, Salamanca, 19 de Octubre de 1907 – B.G.U.S.
- ³⁸ “Una idea”, *El Adelanto*, Salamanca, 14 de Junio de 1909 – B.G.U.S.

Referencias

“El Adelanto”. 1900-1910. (Salamanca). Biblioteca General de la Universidad de Salamanca.

“El Lábaro”. 1900-1910. (Salamanca). Biblioteca General de la Universidad de Salamanca.

CONESA. M.: *“La Salamanca de los Gombau”*. Junta de Castilla y León. Salamanca, 1996.

Ideias e teorias educativas numa filosofia de pós-modernidade

Educative ideas and theories in the logic of a after-modernity

Recebido: 30/06/ 2009

Aprovado: 29/09/ 2009

Ernesto Candeias Martins

Licenciado em Filosofia e Letras (Universidade Católica Portuguesa) e em Pedagogia (Universidad Pontificia de Salamanca/Espanha). Mestre em Educação (Universidade Católica Portuguesa). Doutor em Ciências da Educação (Universitat de Illes Balears em Palma Mallorca/Espanha), e de pós-graduações e masters no âmbito da Filosofia e das Ciências da Educação. É docente do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal, tendo exercido o cargo de diretor da Escola Superior de Educação, além de ser membro de várias associações e sociedades nacionais e internacionais de ciências da educação. Atualmente é coordenador da Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Publicou vários livros e artigos em revistas portuguesas e internacionais. Atua nas linhas de investigação que se inserem no âmbito da teoria e filosofia da educação, da história da educação, da pedagogia social, da história social de instituições, formação de professores e estudos sobre a criança/jovens em risco e marginalizados ou delinquentes. *E-mail*: ernesto@ese.ipcb.pt

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Ideias e teorias educativas numa filosofia de pós-modernidade - p. 57-95
MARTINS, E.C.

Resumo

A pós-modernidade surge numa sociedade com novas exigências educativas e sociais, geradora de uma nova cultura e de novas formas de saber e pensar, de acordo com as necessidades que se manifestam, por género e por gerações. O autor pretende analisar dois aspectos básicos. O primeiro propósito é o da “pós-modernidade”, no âmbito da filosofia da educação, que possui um vasto significado filosófico e ético, o que provoca uma situação de incerteza no homem pós-moderno. É evidente que a incerteza, no âmbito ético, não significa o final da moralidade (pós-modernidade como pós-moralidade), nem um fenómeno moralmente negativo. Pelo contrário, abre a possibilidade de um horizonte axiológico (e moral) novo neste milénio. O segundo propósito trata da educação sistémica com a dúvida da inclusão ou não do factor humano, o que implica analisar os fundamentos com que o homem narra a realidade (narratividade). Este aspecto implica questionar o cenário actual da escola e do ensino/formação.

Palavras-chave

Pós-modernidade, filosofia da educação, teoria narrativa, educação sistémica, factor humano.

Abstract

The philosophy After-modernity appears in a society with new educative and social requirements, generating of a new culture and new forms to know and to think, in accordance with the necessities that reveal for generous and generations. The author intends to analyze two basic aspects. The first intention is of ‘after-modernity’, in the scope of the philosophy of the education, that possesses a vast philosophical

and ethical meaning that provokes a situation of uncertainty in the man after-modern. It is evident that the uncertainty, in the ethical scope does not mean the end of the morality (after-modernity as after-morality), nor a morally negative phenomenon. In the contrary, it opens the possibility of an axiological horizon (and moral) new in this millennium. As a secondary proposal it deals with the systemic education with the doubt of the inclusion or not of the human factor, which implies to analyze the basis that the men narrate the reality. This aspect implies to question the current scene of the school and education/formation.

Keywords

After-modernity, philosophy of the education, theory narrative, systemic education, human factor.

Notas prévias

A modernidade surgiu do contexto da sociedade burguesa e do liberalismo económico, originando um discurso sobre a “natureza” e/ou sobre a “condição humana” que se foi desenvolvendo à medida que avançou a democracia e o capitalismo. É interessante indicar que o naturalismo (pedagógico, social) se transformou num discurso próprio da modernidade (sociedade liberal), colidindo com a valorização do individualismo (natureza do indivíduo). À ascensão da burguesia (e da instrução burguesa) como força social dominante uniu-se a esse discurso do naturalismo, tão divulgado, por exemplo, nos escritos de Daniel Defoe e J.J. Rousseau e pelo romantismo (COLOM; MÊLICH, 1994, p. 25-28).

É bem verdade que a modernidade percorreu os séculos XIX e XX através da crítica e da inovação, fazendo apologia da liberdade natural do homem, e criticando as manifes-

tações culturais que iam surgindo. Esta corrida de revisão e crítica tem os seus correlatos na filosofia, já que, depois de Kant, não há pensamento sistemático, apenas crítica ao pensamento, e no qual prevalece a filosofia do sujeito, entendida como consciência (idealismo filosófico). As consequências desse imperialismo da razão foram o triunfo da visão científica do mundo, o apogeu da técnica, o progresso e o utopismo revolucionário. O ponto de inflexão constitui a filosofia de Hegel, o idealismo absoluto (apogeu e expressão da crise do mundo moderno) (HABERMAS, 1989; MARTINS, 2006, p. 260-263).

Alasdair MacIntyre (1990, p. 34-52), ao reflectir sobre a modernidade, sobre a situação da filosofia (crise) e a sua relação com as outras formas vigentes de interpretar a realidade das sociedades democráticas, debruçou-se sobre os problemas éticos, convencido que o indivíduo podia receber da reflexão teórica a orientação existencial de que necessitava. Essa sua análise parte de três versões sobre a ética: a primeira, representada pela ilustração, vigente sociologicamente no século XIX e XX; a segunda, designada por “genealogia da moral” de Nietzsche; e a terceira, a tomista, que defendia a Encíclica de Leão XIII, “*Aeterni Patris*”. Neste sentido, o anti-moderno teria argumentos contra os “genealogos” representados, por exemplo, por Nietzsche ou Foucault (prescindir da auto-referência) e contra o pensamento ilustrado (orientação da humanidade sem dogmas ou superstições).

Creemos que MacIntyre não se dá conta do carácter positivo da modernidade, já que esta se caracterizou por experiências humanas, o homem instalado na realidade. É que a modernidade limitou, mas também permitiu, e haverá que reflectir como o pós-moderno se ajustou a essa situação. O espírito moderno teve a apoteose da subjectividade e do

entendimento pela razão (o racionalismo foi a sua essência). Daí que o antropocentrismo, que pretende que a realidade gire à volta do homem e não à volta de Deus, fez com que o homem se encontrasse perdido.

Provavelmente o problema consiste em determinar porque foi, está sendo ou o que vai ser substituído da modernidade no novo cenário da pós-modernidade. Deveremos ter cuidado em distinguir o que, de facto, está acontecendo ou aconteceu, e o que deveria ter acontecido (o provável e o possível).

Reconhecemos que a pós-modernidade desenvolve e impele até ao limite as tendências constituintes da modernidade. Prolonga a “morte de Deus” pela “morte dos ídolos” que se instalara no lugar deixado em vazio. A secularização total, reclamada pelos pós-heideggerianos, completa a des-cristianização que acompanhou a era moderna. O questionamento pós-moderno da modernidade mantém-se moderado, daí ser um pensamento débil (Vattimo), e, para dizer a verdade, a pós-modernidade é mais uma constatação do que uma contestação. Constatação da auto-destruição da modernidade que deixou de acreditar nos seus valores, após tê-los repudiado, constatação dos totalitarismos e genocídios.

Em consequência, a pós-modernidade surge duma sociedade (do conhecimento, da aprendizagem, da informação, digital etc.) com novas exigências, incluindo as de nível educativo/formativo, geradora de uma nova cultura e de novas formas de saber e pensar, de acordo com a realidade envolvente e com as necessidades que se manifestam, por género e por gerações. Tudo isto acontece mediatizado pelo surgimento das novas tecnologias.

Não estamos seguros de que a força dos pós-modernos advém da sua fraqueza. Mas o pós-modernismo, tal como o

existencialismo (Sartre), deve o seu êxito mais à sensibilidade, a um modo de vida, do que à (s) sua (s) teoria (s). Somos pós-modernos sem o sabermos! Nesta situação apostamos numa nova pedagogia como construção que proporcione uma lógica dinâmica e inovadora (saberes, conhecimento), o fim das certezas, das ilusões (progresso versus história) e do determinismo (cientismo explicativo) e promova a consciencialização e intencionalidade (fazer projectos, novo projecto antropológico), novas relações na base dos valores ético-morais e de uma cidadania global (KLAPPENBACH, 1990, p. 78-83).

Visamos dois propósitos basilares neste artigo sobre a temática da filosofia da educação na pós-modernidade. Num primeiro ponto reflectiremos sobre o termo da “pós-modernidade” que possui um vasto significado filosófico e ético, o que provoca uma situação de incerteza no homem pós-moderno. É evidente que a incerteza, no âmbito ético, não significa o final da moralidade (pós-modernidade como pós-moralidade), nem um fenómeno moralmente negativo. Pelo contrário, abre a possibilidade de um horizonte axiológico novo (e moral) neste milénio. Não sei se estaremos preparados para actuar ou agir em conformidade do que cremos, pois a certeza e a crença distinguem-se do “cepticismo”, da falta de crença, da dúvida ou da “indiferença” em que as atitudes humanas se fomentam na acção (passividade, acomodar-se). A certeza e a crença leva-nos à acção, a actuar sem vacilações.

No segundo ponto, abordaremos a educação sistémica com a dúvida da inclusão ou não do factor humano, o que implica analisar os fundamentos como o homem narra a realidade. Este aspecto leva-nos a questionar no cenário actual a escola e o ensino, ou seja, que educação queremos

nesta nov(a)idade pós-moderna. Estará a escola e os professores preparados para as mudanças previsíveis e para as exigências que a sociedade exige?

Teremos em conta estas questões na nossa argumentação, pois constituem desafios para a escola, para a educação e para formação dos professores. De facto, o esforço, a intensificação terão que ver com o empenho da escola e da actividade profissional docente. Esforço, no sentido de uma redefinição educativa frente à sociedade actual, com uma maior responsabilidade profissional, isto é, capacidade de organizar situações de aprendizagem facilitadoras para os alunos, desenvolvendo a sua autonomia, associada à capacidade de aprender ao longo da vida. A autoridade dos professores deve apoiar-se no livre reconhecimento da legitimidade do saber, de modo a proporcionar nos alunos o sentido de responsabilidade, do juízo crítico e da criatividade.

Estamos numa sociedade aprendente, de aprendizagens novas, de tal modo que a formação deverá responder aos princípios da qualidade, da inovação e da reflexão crítica.

A pretensão da nossa argumentação será o de reflectir sobre o papel da (s) filosofia (s) da educação na pós-modernidade, na base da questão: será que essa filosofia da educação se antecipa aos pensamentos e às práticas educativas/pedagógicas futuras?

Creemos que sim, pois, caso contrário, ficará reduzida a um mero comentário (“doxa”), a uma subsecção da história que não inventa o terreno comum à inovação, à criatividade, ao desenvolvimento dos vindouros (COLOM; MÈLICH, 1994, p. 87-96). Essa invenção futura localiza-se também no papel da escola, na ética e nos valores do cidadão, no acesso ao leque de escolhas formativas (especializações), num novo humanismo com novas responsabilidades humanas.

1. Uma (nova) filosofia da pós-modernidade

Primeiramente devemos colocar uma questão pertinente: saber se a pós-modernidade é a antítese ou a conclusão, ou é uma simples pausa da modernidade?

Está claro que a pós-modernidade é a alternativa à modernidade que se manifestou até finais do século XX, com o acesso do capital como sistema económico. Diversos pensadores (Kant, Hegel, Marx etc.) apresentaram várias questões relacionadas com o homem, com a sociedade e com o conhecimento. Pós-moderno é o mundo que se seguiu ao mundo moderno. Falar dele é falar de esgotamento da modernidade.

De facto, proclama-se, de há muito, a designação de pós-modernidade. Trata-se de um termo oriundo do contexto estético (arquitectura da década de 1980 do século passado, com a coexistência de diferentes estilos). Deste modo, a modernidade passou a ser negada no seu início, o que parece ter trazido progresso e mudanças. Deu-se a ruptura decisiva com a modernidade, já que, no dizer de Nietzsche, o “mundo – verdade torna-se” uma “fábula, uma ficção”. Esta é a razão pela qual a narrativa se encontra em vias de desaparecimento – a ficção científica foi a última narrativa da modernidade – (DOMENACH, 1995, p. 47-61).

Para Nietzsche não se dá o “absoluto” (não há verdade ou, se quisermos, Deus, como metáfora axiológica do absoluto e da verdade, “morreu”). O homem não possui um ponto de referência, um fundamento. Ele encontra-se, em termos absolutos, sem nada e sem ninguém. Assim começou o moderno niilismo que não acredita na existência de valores, nem da sua necessidade. Daí que caberá ao homem enfrentar-se com esta realidade vazia, já que o homem moderno acomodado às suas crenças, orientado pela verdade, pelos valores e pelo absoluto, morreu. Por isso, Derrida afirma que o pós-

modernismo é uma filosofia da “desconstrução”. O homem e a realidade deixam de ser as verdades imanentes. Passa a ser falsa a existência da *res cogitans* e da *res extensa* de Descartes. O sujeito transcendente deixou de existir.

O projecto ilustrado da modernidade, segundo Habermas (1989), não pode ser negado nem superado, mas sim completado, já que os intentos superadores da modernidade fracassaram e ficaram ancorados na filosofia do sujeito (hegelianismo de esquerda e direita, Nietzsche, a teoria crítica de Horkheimer e Adorno, Heidegger, Derrida, Bataille, Foucault, Castoriadis, Luhmann etc.). Para Habermas (1989) o que se esgotou foi o paradigma da filosofia da consciência e, por isso, nos propõe a teoria da “razão comunicativa” que, sendo uma teoria útil para fundamentar uma sociedade democrática, não significa que proporcione um fundamento adequado da “verdade”.

Também A. Heller e F. Fehér (1989), discípulos de Lukács (Escola de Budapeste), e os seguidores da tradição da esquerda hegeliana (repudiam o comunismo como falsa metafísica da questão social) apostam num ideal ilustrado que permite elaborar uma teoria da justiça apoiada na universalização dos valores da vida e da liberdade como valores constitutivos da modernidade, complementados com o princípio da igualdade, a racionalidade comunicativa e a teoria das virtudes cívicas. Aqueles filósofos, ao adoptarem uma nova condição cultural, consideram o pós-modernismo como uma etapa na evolução cultural pós II Guerra Mundial, etapa que se seguiu ao existencialismo e à generalização da alienação, que os levam a insistir na salvação da modernidade através da hermenêutica das ciências sociais. Mesmo destacando a esperança no destino histórico de Europa, Heller e Fehér impedem a superação do relativismo, correndo o risco de refazer explicitamente um relativismo cultural absoluto.

É bem evidente que na presente mundialização produzem-se fenómenos que combatem ou invertem os valores e os mitos que estavam na base da modernidade. Esta foi progressivamente posta em questão, não só nos seus valores (crença no progresso, na inovação – desenvolvimento, na libertação, na universalidade), como na coerência dos discursos e de uma arte que parecia ter perdido os seus fundamentos e a sua consistência.

Por conseguinte, a inflação e o desemprego aumentam, aparecem novidades nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), novas formas de produção e marketing, novas qualificações, uma nova economia, o comércio digital, a mobilidade na diversidade cultural etc. Doravante surge um pós-modernismo num certo ecletismo que apregoa a “inovação/desenvolvimento/tecnologia”, com implicações históricas, que marcam novos ritmos na sociedade:

- o advento da modernidade (a supremacia do individual); o aumento do investimento científico-tecnológico (paradigma tecnológico), com a conseqüente crise de identidades;
- a realização e a crítica à modernidade com o aparecimento das TICs, as novas energias alternativas, as novas técnicas comunicacionais, o consumismo, as novas formas de vida e de relações humanas;
- o multiculturalismo e interculturalismo: a diversidade e identidade cultural;
- as transformações (sociais, económicas, culturais) em contexto global e local.

Parece não haver nada mais que o presente, o que sucede de “imediato”, a presença. Não há fundamentos para o pensamento, porque só se dá o que é relativo. O presente,

o momento tem uma primazia para o homem, frente ao passado ou ao futuro. Valemo-nos do presente, pois cada momento é único e não há esperança no amanhã, no “depois de”. Além disso, não há projecto, porque não há sujeito para nele se projectar.

A própria crise da ideia de história, como diz Vattimo (1990, p. 75-77), entranha a ideia de progresso e os próprios valores antigos tendem a perecer. Não há outro “ser” que a pura presença. Este contexto de admissão da transcendência (o ser não transcende os entes), de aceitação da realidade do absoluto, não é possível na filosofia da pós-modernidade. Por isso, o ser deixa de ter estruturas estáveis para o pensamento (VATTIMO, 1986, p. 10-12). Tudo é relativo. Se existe uma certeza absoluta, será o absoluto da relatividade. Claro está que os crentes continuam a embrenhar-se na transcendência do seu Deus e, em volta dele, criam o seu projecto e as suas expectativas de vida.

Estamos numa nov(a)idade que passou do valor da razão e da racionalidade para a concretização da verdade. É evidente que a nova alternativa à modernidade tem, de momento, sedimentadas as suas manifestações no pensamento, nas tecnologias (estamos na era da “sociedade informacional” ou simplesmente na sociedade digital) e no campo do conhecimento. Desta evidência factual, levanta-se-nos a seguinte interrogação: será que, na pós-modernidade, a epistemologia sofre mudança(s), originando novas formas de abordagem narrativa da realidade?

À primeira vista bastará que analisemos o papel e o impacto que têm a tecnologia e o pensamento na pós-modernidade para dissecarmos os caminhos das possíveis transformações epistemológicas que implicam uma narratividade diferente da realidade.

A pós-modernidade desenvolveu o chamado “pensamento débil” ou a nova forma de entender a filosofia (Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Derrida, Finkielkraut, Giddens etc.). Ela é, principalmente, uma filosofia que desvela o derrubamento dos velhos ídolos, o que causa repercussões no âmbito ético-moral (os imperativos categóricos já não são referência).

Os valores sociais e cívicos e os valores morais entrelaçam-se sem estabelecer fronteiras entre eles, e as teorias científicas vêm-se atingidas pela filosofia da pós-modernidade, afectando o propósito positivista de um saber científico coerente, autónomo e transcendente, alterando o de Kühn (“Estruturas das Revoluções Científicas”), de aproximação das ciências naturais às ciências humanas (VATTIMO, 1990, p. 130-133). As ciências exactas passam a depender do social. A segurança da ciência, o poder da razão e a certeza do pensamento e do indivíduo são falsos ídolos que foram desmascarados pela pós-modernidade.

2. Os fundamentos da teoria narrativa da realidade

A teoria é uma forma sistemática que o homem propicia para narrar a realidade. A narração, no âmbito das ciências físico-naturais, estabelece uma análise experimental e objectiva, diferente das ciências sociais e humanas que tem outro tipo de narratividade (não científica), numa necessidade subjectiva na sua proposta cognitiva.

Na realidade, a teoria (científica) é o lugar onde opera a racionalidade, e esta impõe uma ordem, um modo de pensar, de perceber e de observar, sendo que o método científico é o guia da ciência em geral. O que surge não são mais que causalidades dessa própria racionalidade. De tal modo que podemos chegar a concluir que a ordem é o lugar no qual a racionalidade operou na modernidade e que

faz com que a ciência entenda a verdade em razão inversa à incerteza. De facto, a ordem é fruto da certeza, e vice-versa, por isso, a ciência e a ordem são duas faces da mesma moeda. Por isso, a ciência proporciona um mundo ordenado (racionalidade), e o mundo ordenado resulta da actividade que a ciência gera.

No âmbito da educação, a questão parece-nos paradigmática. Por um lado, devido à influência filosófica na pedagogia, resultante da tradição, principalmente do intelectualismo de Herbart, e, por outro lado, sobre o neokantismo da escola de Marburgo, que sofreu alterações (finais do século XIX e princípios do século XX), derivadas quer do experimentalismo (Dewey) que influenciou as metodologias das ciências sociais e humanas, quer da especialização das diversas ciências da educação que se apresentavam diante da pedagogia como teorias específicas sobre a educação, formuladas desde as suas áreas de procedência.

Pedagogicamente, foi-se impondo um modelo de racionalidade, de implementação do conceito de ordem da modernidade, pelo influxo do modelo analítico da ciência que originou uma desagregação da pedagogia para uma diversidade de saberes plurais das ciências da educação. O acto educativo passou a ser analisado por diversas ciências da educação, como a psicologia, a sociologia, a economia, a filosofia, a biologia etc.

Na pós-modernidade e na cultura social oriunda das novas TICs, a certeza foi perdendo valor pelo facto de já não haver certezas. A ordem deixou de ser importante no novo contexto cultural. Dão-se verdades em função de objectivos conjunturais e individuais, e o retorno do “eu” passa a ser preponderante. Cada um de nós é referente de si mesmo (anti-humanismo contemporâneo), por isso interessa mais

a necessidade, a lógica da necessidade ou da satisfação, que a verdade e a lógica racional (LIPOVETSKY, 1989). Parece que assistimos ao desaparecimento do pensamento fundamentante e ao triunfo das opções e do subjectivismo (LYON, 1996, p. 174-178).

Por conseguinte, a teoria de sistemas e as teorias da complexidade apresentam uma tentativa de superar a posição analítica e ordenada da ciência com um enfoque e um discurso em que a racionalidade já não se encontra na objectividade – que é a perspectiva do investigador ao fundamentar o conhecimento –, mas sim na consideração subjectiva da complexidade da realidade educativa. Assim, esses enfoques legalizam o saber (pedagógico) em posturas epistemológicas antagónicas às da modernidade: o saber fundacional transforma-se em opcional.

Por este motivo, a pós-modernidade evidencia uma crise de interpretação, mudando as narrações que as sustentam. Essa crise de interpretação é mais grave nas ciências sociais que pretendem explicar e dar razões às mudanças sociais (e educativas) produzidas pelo impacto das novas TICs que fizeram da sociedade um lugar fenomenológico diferente. Numa realidade social contingente, em que a inovação, a mudança e o desenvolvimento evolutivo fazem parte integrante dela, parece que as ciências sociais pretendam dar conta das mudanças ocorridas e compreender a sociedade em mudança. Este é o paradoxo de tentar explicar a contingência, a inovação, a partir da ordem, sabendo que o contingente produz incertezas e indeterminações.

Actualmente, nas ciências sociais e humanas, não se especifica a inovação, porque se produz instabilidade, a desordem, nem o movimento, porque é portador de incertezas (anti-ordem) e desordena a ordem constituída. Nega-se a

complexidade por ser indefinida e por não poder ser abordada por critérios analíticos, próprios da racionalidade moderna. De facto, a inovação, o movimento e a complexidade são os grandes inimigos das ciências sociais e humanas e, por isso, dizemos que a metodologia analítica fracassou.

No entanto, se o social e o educativo se caracteriza por sua fluidez, pelo movimento e, conseqüentemente, por alcançar a inovação, assim como pela sua complexidade, não há dúvida que a eticidade deverá abranger outras posições epistemológicas que possibilitem dar conta de fenómenos que conformam o social. Neste sentido, afirmamos que a incerteza, a instabilidade, a indefinição, o indeterminismo são os desafios explicativos que enfrentam o conhecimento social, e até o educativo, já que o social, tal como referimos, é incerto e contingente, instável no plano da ciência e da narração (clássica).

Abordar o conhecimento educativo e, também, o social, significa, na sociedade actual, dar conta da inovação, do movimento, do desenvolvimento e da complexidade. De facto, estudamos as questões educativas, analisamos os fenómenos educativos, postulamos as verdades, partindo da racionalidade especulativa, atendendo a autores, teorias ou correntes pedagógicas da modernidade ou, partindo da investigação educacional (experimentação), generalizando e projectando conclusões e resultados, sem ter em conta as diferenças, as correntes de mudança social que concorrem de forma contínua.

Temos em geral a tendência para esquematizar as situações educativas, propor explicações e proposições como se a realidade educativa fosse uma estrutura simples, definível, ordenada e linear, onde alguns efeitos são produzidos por algumas das mesmas causas. Por exemplo, quando quere-

mos estudar o insucesso escolar, concebemo-lo, geralmente, como uma anomalia do aluno, do ambiente familiar e/ou social, mas poucas vezes se envolve no processo educativo a própria educação, como mediadora do insucesso. Esta análise resulta da linearidade da teoria escolar, ao carecer de sentido, pois se o professor educa, se a escola ensina, o insucesso escolar deve ser entendido como excepção de origem externa.

Criámos uma pedagogia que entende a realidade educativa desde hipóteses pressupostas e que não são hipóteses actuais que tenham a ver com a realidade concreta de hoje. A teoria do conhecimento sobre a educação não proporciona respostas educativas. Por isso, os pedagogos e os professores perdem a oportunidade de saber o que é e o que deve ser o conhecimento em pedagogia. De toda a maneira, requer-se da educação a capacidade para enfrentar realidades complexas, relacionadas por redes de sistemas (rede global). Provavelmente são necessárias novas formas de pensar a educação num milénio, de facto novo, num mundo diferente, que não tem nada a ver com o da modernidade.

Parece evidente que o social e o educativo são complexos. O nosso raciocínio frente à complexidade continua a ser analítico, eivado da nossa imagem do mundo disciplinar, isto é, enfrentamos sistemas complexos com instrumentos intelectuais e heurísticos do passado, sob uma mentalidade linear que analisa um mundo homogéneo, estável, em que as mesmas causas produzem mais ou menos os mesmos efeitos. Não conseguimos compreender tudo e, por vezes, perdemos aspectos do objecto que estudamos. Morin (1983) admite que o saber científico proporciona incertezas, já que conhecer é reconhecer a complexidade das coisas, pelo que, quanto maior for o conhecimento da complexidade, mais

elevado será o nível de desordem e de incerteza. Daí que o discurso sobre a educação na pós-modernidade conjuge complexidade e desordem.

Supomos que existe a necessidade de estabelecer a pedagogia por meio da razão complexa, de uma epistemologia comparada ou compartilhada, pensando sistémica e ciberneticamente os fenómenos educativos (e sociais). O saber pedagógico só aceita para a sua explicação essa “razão complexa” (no âmbito da teoria do caos), pois a sustentação teórica do pedagógico encontra-se na crítica da razão linear, simples e ordenada. A modernidade, com a sua racionalidade, foi uma dificuldade para a construção teórica da educação (MARTINS, 2006, p. 265-268).

3. A educação sistémica e o factor humano

Sabemos que a educação não escapou à influência da ideologia social pós-moderna. A falta de fundamento axiológico, inclusive para este milénio, supõe um sinal de crise na educação, quer ao nível formal, quer ao nível das aprendizagens não formalizadas. A acção educativa pós-moderna entrou numa luta pela sua legitimação, simultaneamente ameaçada na sua própria identidade.

Poderemos falar de uma educação sistémica sem a inclusão do factor humano?

Esta questão insere-se na concepção sistémica aplicada à educação que permite “coisificar” a educação ou materializá-la. A aplicação da teoria de sistemas ao conhecimento pedagógico possibilitou o desenvolvimento do discurso educativo fora dos âmbitos espiritualistas, axiológicos e culturais, permitindo a possibilidade científica da educação. Por isso o enfoque de sistemas aplicado à educação foi infrutífero para construir uma verdadeira teoria da educação.

Lembramos que a ciência se refere a objectos materiais, tangíveis, que ocupam um lugar na realidade, ou seja, a ciência refere-se a sistemas de objectos que se conformam como objectos dos sistemas. Aplicando a condição materialista da ciência à pedagogia, o enfoque de sistemas, provavelmente, questionará o conhecimento sobre os objectos pedagógicos. Se concebemos os sistemas formados por comunicações, também o sistema educativo se nos apresentará como um sistema de comunicação apoiado em objectos materiais.

Se aceitamos esta perspectiva, então os métodos educativos, as estratégias e os meios pedagógicos, a aprendizagem, a comunicação como capacidade do professor, os reforços como condição da aprendizagem, os objectivos educativos como sequelas do próprio aprender, a organização escolar (sequências do espaço escolar) etc., tudo isto aparecerá sem a vertente humanista, já que não serão necessários, no discurso científico-teórico da educação sistémica, os subjectivismos e as especialidades do factor humano (professor, aluno).

Será possível explicar a educação sem nos referirmos aos valores, aos arquétipos humanistas como modelos de formação?

Analisemos esta questão no cenário das teorias da pós-modernidade. A teoria de sistemas conseguirá, por um lado, uma explicação materialista da pedagogia, e, por outro, a compreensão de uma educação sem o factor humano, porque o tratamento sistémico obvia o humanismo. Por exemplo, para Luhmann (MARTINS, 2006, p. 258-262), o homem não é necessário para a existência das ciências humanas e sociais. Cabe ao mundo, um mundo de sistemas, converter-se numa única realidade objecto de teorização e, simultaneamente, de conhecimento científico, desaparecendo o “*handicap*” diferenciador das ciências humanas e sociais em relação às ciências físicas e naturais.

A realidade é una (sistemas), por isso a sua abordagem pela razão é também única. O homem deixa de “existir”, deixando de ser objecto de conhecimento. A ciência será ciência dos sistemas reais porque a única realidade configurada é a sistémico-material. Não será esta concepção já vigente na nossa sociedade?

A educação dentro deste contexto apoia-se no possibilismo materialista da ciência e apresenta-se como objecto de conhecimento racional, seguindo os mesmos princípios e leis da ciência. O enfoque sistémico acredita na unidade da ciência, concebendo a realidade como unitária, toda como um sistema. Assim, não se diferenciam as denominadas ciências experimentais das humanas e sociais, já que os que estudam em separado cada uma das actuais matérias científicas são as diversas perspectivas que oferece a realidade ou o sistema de sistemas, que passa a ser o único objecto de conhecimento racional.

Não estranhemos que a teoria sobre a educação utilize a teoria de sistemas como instrumento (tecnologia conceptual) para desenvolver um discurso materialista, o que implicou questionar o enfoque de sistemas como contexto epistemológico e de apoio ao paradigma tecnológico da educação. Parece, pois, um desenvolvimento da educação desde a tecnologia, apoiado numa epistemologia que, simultaneamente, tem um papel tecnológico: os sistemas como instrumento da tecnologia conceptual que permite o estudo da própria educação (tecnológica) e da realidade educativa.

Poderá a tecnologia mudar as práticas educativas no futuro, surgindo, assim, uma pedagogia pós-moderna?

O sistema é a sua tecnologia conceptual, no âmbito da prática, também a tecnologia será quem determinará os sistemas de educação. A educação no futuro terá que mudar

os seus conteúdos, os seus currículos, pois a modificação das condições do saber transformará o próprio saber. Por conseguinte, a transmissão de conteúdos educativos assentará no ensino e aprendizagem de linguagens, e o saber alimentará as novas tecnologia da informação. Esta mudança implicará a separação entre a formação e a instrução.

Numa sociedade relativizada, os processos tecnológicos e informativos provocam essas mudanças, não havendo lugar para as “grandes verdades”, pelo que a formação apoiada em princípios (valores, crenças, transcendências etc.) não será objecto escolar, a não ser no âmbito privado dos indivíduos.

Só contará tudo o que tenha um valor funcional e imediato. O mais importante é o saber que faça progredir a realidade tecnológica, pois, o saber e o conhecimento são a nova mercadoria da sociedade de futuro. Este futuro, num mundo em mudança, dependerá da capacidade de inovação (innovar é criar, descobrir, ampliar o saber).

Assistimos na actualidade a uma necessidade do saber, pelo que o sistema educativo aperfeiçoará as suas capacidades de transmissão, através da tecnologia. Estamos num mundo em que a actividade principal (economia, emprego, matérias primas, produção, comércio, bolsa etc.) está ligada á informação (veja-se a internet). A informação (captar, tratar e emitir) requer competência formativa (capacidade, destreza) que deve ser desenvolvidas na escola, pois o sistema educativo assenta na eficácia da transmissão das informações e no radicalismo utilitário da própria informação.

Estamos na era em que é necessário o saber (saberes) e, por isso, é normal questionarmos a eficácia e a utilidade do ensino, da formação realizada.

Efectivamente, as tecnologias possibilitaram o imediato, a funcionalidade máxima e o pragmatismo radical. Daí que o

homem relativize o absoluto, as verdades inamovíveis e, assim, tenha substituído a lógica da moralidade (crença, valores) pela lógica da necessidade (utilização do que se deseja num determinado momento). Dá-se uma conexão entre os princípios filosóficos da pós-modernidade e os efeitos acontecidos na sociedade pela implementação e difusão das TICs.

A sociedade pós-moderna intui o laço social como consequência das tecnologias da comunicação, em que o homem (ser singular), estando em conexão com as redes telemáticas e audiovisuais de diverso teor, situa-se em contacto permanente com o mundo.

Concretamente, Toffler (1990, 1991) argumenta que a educação no futuro terá as seguintes características:

- interactividade: a educação através da tecnologia interactiva implicará uma capacidade bidimensional de resposta (aluno-computador, e vice-versa);
- mobilidade: capacidade de realizar a educação em qualquer meio ou instituição (a escola deixa de ser o espaço de monopolização da formação);
- conversão: capacidade de procura, transmissão, gestão e processamento da informação entre meios e redes diferentes, de modo a conformar sistemas complexos e multivariados de uso comum;
- conexão: possibilidades dos alunos (usuários) conectarem fontes plurais de informação (acesso multidimensional);
- democratização total da informação (segurança);
- informação sem fronteiras e sem diferenças (mundialização).

Caminhamos para uma educação dispersa, descentralizada e em contextos e espaços diversificados. Qualquer lar, oficina, empresa e espaços conectados em rede (campos virtuais) se convertem numa verdadeira escola, o que deter-

mina a concepção de uma educação sem estruturas administrativas tradicionais que burocratizem o conhecimento. Deixaremos de estar constrangidos a currículos rígidos e as agrupamentos tradicionais (grupo turma, grupo curso), já que se criam espaços e situações abertas, de experimentação e inovação contínua. Educar será inovar e aprender a viver com a(s) mudança(s).

Hoje em dia não compreendemos as dificuldades da escola em adaptar-se ao novo discurso tecnológico, às novas coordenadas dos TICs e multimédia e à compreensão complexa do mundo. Haverá, pois, que criar um ambiente escolar em que os alunos saibam superar e empreender tarefas difíceis (desafios reais), desenvolvam capacidades e destrezas, actualizem as suas potencialidades criativas e os seus desejos.

Provavelmente a escola deve recuperar o tempo perdido, já que a internet, as novas tecnologias ou a nova visão do mundo, além de serem evidências empíricas e desenvolvidas ao nível da ciência, não constituem agressão ao sistema educativo, pelo contrário, trazem novas características de interesse para a escola. Abrem-se, assim, novas fontes de informação e, simultaneamente, novas formas e instrumentos de aprendizagem (procedimentos). As TICs abrem espaço e tempo na sala de aula, rompem a organização escolar tradicional (horários) e criam espaços de convivência, associação e reflexão. Daí poderem ser utilizadas para a aprendizagem colectiva e para as novas formas de aprender (apreender) coerentes com as novas concepções da realidade educativa e da ciência.

É Toffler (1991) quem nos adverte que, para se conseguir aquelas situações futuras, serão necessárias três estratégias: mudanças nos docentes actuais (mudança no pensamento de professor), numa sociedade educadora e aprendente com uma pluralidade de educadores; mudança

nos currículos e nos conteúdos de aprendizagem (novas linguagens como cultura); e novo enfoque ou orientação dos conhecimentos para o futuro, isto é, inovação constante e contínua do conhecimento.

A educação na pós-modernidade assenta na tecnologia e nos seus discursos e na inovação. Requer-se uma teoria tecnológica da educação, uma verdadeira tecnologia cognitiva (a nova pedagogia) que possa ampliar o conhecimento ao modo de aprender do aluno, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais, já que a inovação será inovação do conhecimento, e as tecnologias da informação, a fonte primordial para se conseguir o conhecimento futuro (conhecimento virtual).

4. A escola e o ensino no cenário pós-moderno

É verdade que a escola é moderna e os alunos são pós-modernos (FINKIELKRAUT, 1987, p. 129-132). Os currículos escolares, os projectos educativos e projectos de turma nas escolas (agrupamentos de escola), a legislação e as normas educativas necessitam de pontos de referência, e, em qualquer um, surge a predominância da razão moderna. De facto, o sistema educativo e as relações sociais andam por outros caminhos. À diferença e ao relativismo opõem-se, ainda, a rigidez e a unidade dos planos educativos de formação, a velocidade das mudanças tecnológicas resiste ao sentido perene da ciência clássica e ao absurdo do desinteresse pelas áreas humanísticas. Por outro lado, a família também não anda muito pelos ajustes devido às alterações dos seus modelos tradicionais e ao aparecimento de outras uniões ou estruturas de convivência.

Que alternativas nos restam: pós-modernizar a escola? Mas não é a pós-modernidade um fiasco para a educação?

Reconhecemos que já no último século se intentou aproximar a escola à comunidade ou sociedade, mas a dinâmica da pós-modernidade vai no sentido contrário da hierarquização, planificação, controlo, avaliação e de outros elementos educativos e valores da modernidade (educação formal). Já dissemos que a pós-modernidade acredita que o saber muda de estatuto ao mudar as condições sociais que o sustentam: se o saber na modernidade estava fundamentado na ciência, na pós-modernidade o saber fundamenta-se na comunicação ou nas linguagens – cibernética, informática, álgebras modernas etc. (LYOTARD, 1987; 1988). Se, no contexto da sociedade moderna, a “inovação, o desenvolvimento e o capital humano” eram as bases sustentadas pela ciência no desenvolvimento económico e social, na pós-modernidade, fundamentamo-nos nas linguagens e nas redes de distribuição (redes de comunicação) que tornam possível a circulação da informação.

A transformação do saber e, inclusive do que entendemos por “saber”, afecta a duas áreas educativas: a investigação (procura de novos saberes e linguagens) e a transmissão (novo paradigma de aprendizagem de saberes). O saber no futuro não se associará à formação, o que altera o tradicional binómio de Herbart ao integrar a formação no processo educativo, já que o saber passa a ter um sentido funcional. É por isso que a escola pós-moderna terá que realizar reajustes curriculares em todos os níveis de ensino, quer no âmbito das atitudes e comportamentos, hábitos e competências, como no âmbito dos conteúdos, com sentido operativo e prático. Daí que a nova trilogia “inovação, desenvolvimento e tecnologia” deve insistir na inovação (criatividade) e investigação (DANZIN, 1976, p. 102-136).

Caminhamos na direcção de uma nova economia, na qual a principal actividade e a maioria dos empregos assentam

no domínio de competência na área da informação (captar, tratar, emitir e gerir) e na gestão do conhecimento. Portanto, não podemos falar de educação, nem do cultural ou do social como na modernidade. A realidade pós-moderna não exige saber pelo saber, pois o sistema educativo deve proporcionar competências e inovação, eficácia e eficiência na transmissão das informações consideradas valiosas e no radicalismo utilitarista da própria informação e do conhecimento. Assistimos a uma necessidade do saber.

Por conseguinte, as questões educativas parecem estar apoiadas na eficácia e na utilidade, em que o ensino individualizado e o valor do indivíduo (competências, “mais-valia”) serão providenciais. A destruição (sentido dado por Derrida) da concepção funcionalista da sociedade é típica da sociologia americana e do enfoque dinâmico da teoria crítica ou marxista. A sociedade pós-moderna intui os laços sociais como uma consequência das tecnologias da comunicação. Parece que a interioridade e a intimidade do indivíduo tendem a desaparecer, o que implica maior tempo de isolamento e a conexão às redes telemáticas de informação e uso diversificado de audiovisuais que o mantém ligado ao mundo.

Por outro lado, assistimos a uma mudança no conceito de cultura, devido, em parte, às mudanças no conceito de ciência e de saber. A construção pedagógica pós-moderna faz com que a “cultura” institucional não se fundamente na ciência, nem no conhecimento que prevalecia na modernidade, mas sim na aquisição, no domínio, na gestão e na utilização de linguagens na comunicação tecnológica.

Na escola, além da transmissão de conhecimento e do novo tipo de comunicação, os alunos terão de conviver com uma concepção de cultura apoiada na experimentação e participação, no sentido do “estar aí e agora”. Daí que os tipos de saber, principalmente o saber formal, assentem nas

linguagens, e o experiencial, na participação e experiência directa (coisificação da cultura e dos bens culturais), tendo como determinantes os seguintes aspectos:

- uma cultura fundamentada nos *mass-média* (meios de comunicação social) e até uma cultura de rua, de bairro ou de comunidade;
- uma cultura com grande incidência na população em geral (cultura global) que procura o conhecimento real (presente) como experiência vivida;
- concepção de novas formas de cultura (moda, imagem, publicidade e marketing, desporto, espectáculos, experiências de animação sociocultural etc.);
- uma cultura apoiada no experimentar, na participação activa, valorizando-se a criatividade, inovação e a liberdade;
- a projecção cultural que decanta como uma acção vital, dando possibilidade ao hedonismo e ao prazer cultural.

Reconhecemos que, na perspectiva antropológica, a cultura abarca tudo, desde formas de ser e de estar do indivíduo, aos hábitos e costumes de consumo e às formas de se comportar. O termo cultura integra a conexão de três significados (produto): a cultura no sentido das artes; a cultura como civilidade e vida valiosa (cidadania); e a cultura como sentido e estilo de vida social (os recursos sociais são os elementos constitutivos do pensamento humano). Estes elementos são essenciais para a sobrevivência e para a realização existencial do ser humano.

A tudo isto temos que acrescentar, hoje em dia, a indústria cultural que tem um papel importante na produção de bens de consumo. Assim, compreendemos porque a cultura se converteu num tema do nosso tempo, integrando-se no processo geral de produção de bens de consumo das populações, evidenciando o valor político da cultura.

Por outro lado, a escola transmissora de cultura deve passar a ser o lugar da utilidade e da necessidade, da aprendizagem de ferramentas necessárias para aceder ao mercado de trabalho. Cabe à escola, lugar pluralista (multiculturalidade, interculturalidade) e de formação contínua (“aprender a aprender”, no sentido do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de Faure, em 1971 e do “aprender a conviver”), associar-se ao sentido permanente da formação dos profissionais (aprendizagem ao longo da vida) nas empresas, nas indústrias e no próprio lugar de trabalho. A bagagem cultural será imediata e vivida tecnologicamente e, principalmente, com as participações urbanas. É que a cultura será para viver e não para reflectir. A dicotomia é evidente: da aprendizagem específica da alta tecnologia, à cultura, como experiência da vida.

Efectivamente, para se conseguir uma prática educativa e escolar assente nas taxinomias precedentes, haverá que admitir, segundo Alvin Toffler (1990, p. 288-291), três estratégias básicas de mudança: mudança na estrutura docente actual, o que implica mudança na estrutura organizacional da escola; renovação curricular e de programas dos níveis de ensino; e enfoque inovador do conhecimento para o futuro. A concretização daquelas estratégias, para Toffler, daria uma nova educação e uma nova condição escolar (modelo de escola). Cremos que algumas dessas estratégias para o sistema educativo já foram pensadas ou superadas, como as teses do movimento da desescolarização (I. Illich, Goodman), a organização de aulas, o projecto educativo de escola, a forma organizativa do trabalho escolar na aula (*team teaching*), aulas sem professores dirigidas por computadores (ensino *on line*, *eLearning*), alunos organizados em trabalhos temporais, alu-

nos em equipas de investigação e projectos, contratos de estágio profissional entre aluno, escola e comunidade etc.

A tendência escolar e metodológica orienta-se para um ensino individualizado em que os meios de comunicação e as novas tecnologias desempenham um papel preponderante no novo modelo educativo. Trata-se de projectar uma escola aberta, flexível e completamente integrada e inter-relacional com as necessidades da comunidade/sociedade, oferecendo soluções e respostas, de modo a que a sociedade/comunidade se inclua ou se integre na escola. Os professores devem adquirir capacidade docente dentro da escola, lugar de saber e de informação, ensinando a gerir e a actualizar a informação. Por isso, haverá que insistir em novas relações entre a família e a escola, entre esta e a comunidade e o mercado de trabalho. A simbiose entre formação e empresa deverá ser o epicentro da educação e do desenvolvimento futuro.

O conhecimento apresenta-se no cenário actual como o vector determinante do mundo económico e globalizado e da própria realidade em geral. Daí a necessidade de uma formação permanente, uma aprendizagem ao longo da vida, em que conhecer o conhecimento será imprescindível, cruzado com a trilogia “inovação/desenvolvimento/tecnologia”. Em suma, educação e eficácia, educação e qualidade, educação e decisão e educação e desenvolvimento não deixam de ser binómios conformadores da sociedade.

5. Desafios e paradoxos educativos pós-modernos

Historicamente, lembro as preocupações, por um lado, do relatório de Faure, anteriormente referido por Dewey, sobre as repercussões da revolução científico-tecnológica na educação e da democratização no ensino e na escola, e, por outro, do relatório Delors sobre a inferência da inter-

dependência planetária e da mundialização ou globalização proporcionadas pelos “media”. Foi graças a estas preocupações que surgiu a necessidade da educação ao longo da vida, reactualizando o conceito de educação permanente tão em voga a partir das décadas de 1970 do século passado, da renovação cultural, da inovação e desenvolvimento tecnológico e, ainda, de dar respostas às exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

Nesse processo contínuo da educação do educando devem contribuir todos os âmbitos das actividades humanas e todos os momentos da vida, de maneira que o indivíduo se desenvolva e se realize, coincidindo com a participação na vida social. A educação sem limites temporais nem espaciais converte-se numa dimensão da própria vida que ultrapassa as fronteiras da educação formal e não formal (ELIARD, 2002, p. 59-74).

As actuais exigências educativas da sociedade fazem com que a escola não possa ocupar-se das disfunções que a família, os meios de comunicação e a comunidade assumem.

É neste sentido que os paradoxos na pós-modernidade e os desafios para a escola e para o professorado nos levam a insistir na complexidade actual do trabalho dos professores, que poderá por em relevo um conjunto de contradições e dificuldades no momento de combinar a atenção à diversidade com a atenção à igualdade.

Destacamos algumas dessas dimensões:

- a flexibilidade da economia e da complexidade tecnológica geram a necessidade de diversidade e, simultaneamente, a tendência à segregação. Não é só o papel da escola que desenvolve as capacidades e competências nos alunos, com certa flexibilidade, é, também, a discussão sobre o uso das tecnologias nas situações de desemprego

ou emprego temporário que os jovens terão que enfrentar no futuro no mercado de trabalho;

- o paradoxo da globalização que provoca insegurança e instabilidade em vários campos, inclusive o educativo que implica uma diversidade curricular e módulos formativos ao nível europeu com os de opção nacional;
- a incerteza moral (ética do pós-dever ou da “pós-certeza”, em contraposição com a modernidade) e científica, que fará reduzir a confiança nas certezas concretas do que se ensina ou do que se ensinará nas escolas, a diminuição da dependência dos melhores métodos cientificamente comprovados nas situações de ensino-aprendizagem e, ainda, o difícil acordo do que se deve ensinar (fins, objetivos, valores), surgindo as nostalgias das certezas míticas do passado, não muito bem lembrado nem avaliado. A escola não deve pôr de lado os quadros morais de referência mais gerais presentes no debate político e social sobre a educação;
- a fluidez, a flexibilidade, a colaboração e a capacidade de auto-aprendizagem e adaptação das organizações pós-modernas (mosaico móbil e sistémico), no desafio às estruturas burocráticas do sistema educativo e das escolas. Isto implica maior poder de autonomia, de responsabilidade, de tomadas de decisão das escolas e professores sobre o ensino, o currículo e a avaliação;
- a ansiedade pessoal e a procura de autenticidade provocado pelo fenómeno do “EU ilimitado” (= procura psicológica contínua) num mundo com âncoras pouco consistentes. Trata-se das exigências cada vez mais elevadas às competências dos alunos, dos professores, à qualidade da educação/ensino, à aplicação das novas tecnologias e da inovação, nesse cenário de reacção à mudança e aos novos contextos de desenvolvimento;

- a sofisticação tecnológica e a complexidade criam um mundo de imagens instantâneas e das aparências artificiais, onde a simulação da realidade (realidade virtual) pode ser incontrollável, como por exemplo, a colaboração artificial numa aula;
- a compreensão e a gestão flexíveis do tempo, do espaço e do conhecimento, que conduzem, por um lado, o educando a formas de adaptação díspares, devido à maior capacidade de comunicação e de respostas, ou, por outro, a intensificações e sobrecargas de superficialidades (por exemplo, na internet), ausência de objectivos e de orientação. Haverá que desenvolver estruturas e processos mais flexíveis e adaptáveis às inovações. Não é novidade que o mundo se converte em mais global e mais local. Vai em ambas as direcções, implicando que o indivíduo se preocupe com a identidade e a cultura.

Na verdade, com estes paradoxos houve avanços e recuos nas teorias sobre a actual sociedade. Avanços nas mudanças sofridas nas teorias, principalmente, do pós-estruturalismo (âmbito teórico) e pós-modernismo (mundo real), recuos na fenomenologia, na hermenêutica e semiótica, desde as décadas de 1970 e 1980 do século passado. As pessoas interessaram-se pelo socialismo, pelo significado, pelo consumo, pelo ambiente, pela sexualidade, pelo direito internacional, pela “estética” do corpo etc.

Nesta perspectiva parece paradoxo voltar às teorias, se a teoria é vista cada vez mais com desconfiança, como uma ideia ou conjunto de ideias associadas e com um tipo de fundamentação radical. O pós-moderno fugiu deste cenário?

Creio que deveremos voltar a olhar e a observar de novo o mundo, a realidade, a educação e o ensino/formação, não pondo de lado muitas das teorias da modernidade. Também nos interrogamos se a teoria – qualquer teoria – tem que ser

interpretada dessa maneira, de uma determinada maneira. Possivelmente teremos que utilizar intelectualmente a sátira e a polémica, a narração e a descrição, a discussão e a reflexão nessa aproximação à realidade que nos envolve. É óbvio que nem tudo é consensual e, por isso, surgem as problemáticas e os desafios, principalmente ao nível educativo e formativo.

Concluimos sem concluir

Da nossa argumentação anterior, antevemos algumas ideias (in)conclusivas que merecem a reflexão do leitor, no âmbito da filosofia da educação.

Em primeiro lugar a civilização pós-moderna abriu um caminho nas considerações da história e nas ciências humanas contemporâneas no final do século passado. Diríamos que o valor das “maiúsculas” pereceu a favor das “minúsculas”. Os novos sofistas transformaram tudo o que encontraram no seu caminho de análise. Metaforicamente a aparência devorou o “SER”. As grandes revoluções modernas, os paradigmas, os mitos, as esperanças nas sociedades justas, valores tradicionais etc., tudo parece ter concluído. Na verdade, a desconfiança na ciência, na técnica e nas tecnologias, nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, no universal frente ao particular etc. fez com que o estado da cultura moderna tocasse no fundo (GIROUX, 1981).

Estamos numa nova era, numa nova civilização que abriu carreiros de desespero. A utopia colectiva parece não ter sentido. Os mínimos valores ético-morais conquistaram, no discurso humano, os máximos valores. Por isso, é uma obrigação falar de “ética mínima”. O indivíduo solitário, que possui possibilidades de transmitir informações, não sabe “o que” comunicar, porque já não há comunicação, isto é, não há comunicação no sentido de que não é possível pôr nada em comum, partilhar, porque somos habitantes de

uma colectividade em ilhas, em que a cultura pós-moderna é uma cultura de arquipélago (COLOM; MÉLICH, 1994, p. 52-53). Estamos imersos numa heterogeneidade (sociedade da informação, sociedade digital).

É bem verdade que a nossa sociedade actual não vive ausente de valores, já que a pós-modernidade não destruiu o axiológico, mas questionou o seu fundamento absoluto, a referência aos valores e, por isso, surgiram novos valores que, possivelmente, estão órfãos de fundamentação, tais como o hedonismo, o egoísmo, ecologismo, pacifismo, estética “kitsch”, retorno ao local e regional etc.

Parece que a fascinação do pós-moderno é a realidade degradada, o marketing, o império dos meios de comunicação social, as ilhas ou paisagens paradisíacas, as redes e sistemas telemáticos e digitais, os ídolos desportivos ou da moda e cinema etc. (JAMESON, 1991, p. 12-14). Tudo isto, ao contrário do moderno que teve vocação para a unicidade, a entidade e outros “ismos” artísticos, numa tentativa de explicação unitária da realidade. Contudo, o moderno foi pouco a pouco decaindo, esvaziando o conteúdo, de tal modo que o realismo se converteu em hiper-realismo, o abstracto em neo-abstracto, e as culturas juvenis perderam o ímpeto da procura de “algo novo”.

A cultura da modernidade foi sucumbindo, esgotou-se em si mesma, dando lugar a novas perspectivas e ao nascimento de uma sociedade e cultura “PÓS”. A própria Europa perdeu a identidade, passando a ser um mosaico de culturas com a irrupção do multi e interculturalismo. Abandonou-se a colonização, como afirma Finkelkraut (1987, p. 57-60), pois passou-se a aceitar a idiossincrasia e a pluralidade cultural e linguística.

Parece poder concluir-se que a crise pós-moderna é ela própria uma crise de fundamentação axiológica do Oci-

dente, da destruição das tradições, do sentido de vida e dos critérios éticos objectivos e até intersubjectivos. Vivemos numa constelação policêntrica das diversas regiões do mundo, numa sociedade pós-colonialista, numa economia pós-capitalista e pós-socialista, numa cultura pós-ideológica, numa religião pós-confessional (comunidade pós-confessional e ecuménica), numa sociedade de serviços e comunicações e num sistema familiar pós-patriarcal (VATTIMO, 1990). De facto, a diferença é a categoria sociológica fundamental, constituindo-se a cultura pós-moderna numa cultura pluricultural (a heterogeneidade cultural). Tudo merece ser explicado. O interesse privado adquire um estatuto de público.

A segunda ideia refere-se à característica da pós-modernidade, a de ser uma sociedade da informação e da comunicação generalizada, a sociedade dos meios de comunicação social (mass-media). Estes meios são factores determinantes da transmissão e reprodução de esquemas e dos não valores, isto é, da nova condição do valor na pós-modernidade. É possível que haja uma crise axiológica que, no fundo, não é mais que uma crise antropológica. O sujeito moderno desapareceu. A pessoa ficou esvaída no grupo, na massa, no sistema. Por isso, resulta difícil fazer referência às relações de alteridade, aos processos de comunicação e à educação (FOSTER; HABERMAS, 1985).

O indivíduo deixa de ser o portador dos valores éticos, o que se entrega com devoção ao encontro com os outros, para ser o que se observa a si mesmo, que procura a realização individual. A moralidade como elemento transcendente ao social desapareceu. O “outro” não ficou excluído das relações inter-individuais, mas relegado do âmbito do não necessário (me observa). O velho humanismo ilustrado deixa de ter sentido. Por isso, a auto-consciência não necessita, tal

como afirmaram Hegel e Marx, de outra auto-consciência para constituir-se, já que é capaz de construir-se na exclusão e no domínio do “outro” (jogo de máscaras). Como dizem Colom e Mélich (1994, p. 234-236), o homem pós-moderno é um zumbi, um astronauta ou um naufrago, pois, ao vivermos num arquipélago antropológico, o valor dessa antropologia pós-moderna é narcisista (LIPOVETSKY, 1989).

Com a pós-modernidade desapareceu a alienação e a angústia. Estes termos e experiências escapam às vivências do homem pós-moderno. Também o conceito económico das mercadorias se transforma no conceito de informação, de tal modo que o saber tende a substituir o capital como recurso essencial. O capital passou a estar na informação.

A terceira ideia está relacionada com o plano da epistemologia ou da teoria do conhecimento. A teoria geral dos sistemas e as epistemologias de complexidade que dela derivaram tomam, na pós-modernidade, o certificado de naturalização, no momento de analisar o saber e o seu estatuto. De facto, a teoria de sistemas baseia-se na definição do que é um sistema, entendendo este como um conjunto de elementos em relação, fazendo com que a visão da realidade seja um sistema que possibilita conceber a complexidade.

O enfoque sistémico ou de complexidade pressupõe uma opção alternativa à epistemologia mais adequada à modernidade, apoiando-se no estudo da realidade. Neste sentido, estamos diante da oposição entre o sistema e o mundo da vida (dialéctica defendida por Luhmann e Habermas). Assim, na actual sociologia ou na teoria da educação, podemos falar de modelos ou de categorias de pensamento, quando se faz uma explicação da realidade a estudar (FOSTER; HABERMAS, 1985).

Tínhamos observado o paradoxo que não é a presença do homem, nem dos fenómenos humanos, o que não explica a

realidade social, mas sim a sua construção sistémica. É neste ponto onde se encontra o grande ataque à modernidade e ao humanismo, pois é possível explicar a sociedade e a educação. Neste sentido difere Habermas, que continua a referir-se à sociedade, ao mundo da vida, à relação humanista, cara a cara, à comunicação e ao diálogo, enquanto para Luhmann não existe o sujeito humano, só existe o sistema (anti-humanismo). O homem não pode explicar a realidade, só o sistema. Numa sociedade com homens, o seu estudo científico é impossível, pois o homem leva consigo valores, moralidade e subjectividade, e tudo isso escapa à objectividade da ciência. Em troca, se intuimos a sociedade como sistema, podemos aproximar-nos ao conhecimento dos fenómenos.

Por último, na pós-modernidade os problemas existenciais e sociais deixam de ter lugar, ao estilo de luta de classes, porque o conceito de “classe” não existe. As tecnologias que dirigiam os processos antropológicos e sociais no início do século sucumbiram, dando lugar a novas tecnologias. Os referentes sociais e culturais passaram a ser outros. Inclusive os modos de produção passaram a ser modos de reprodução. As vibrações pessoais concretizam-se no desporto, na arte e na música, na velocidade, no rico, na agressividade urbana, etc. Tudo isto provocou uma nova concepção de acção educativa (SMART, 1993, p. 85-93).

Em suma, se a educação é socialização e, como tal, endoculturação, ela deverá ser crítica da cultura, contribuindo para a sua transformação. Pois para Manuel Ferreira Patrício (apud MARTINS, 2006, p. 52), (...) “A cultura é um sistema axiológico, um sistema vivo de valores. Penso que uma escola que verdadeiramente esteja a promover, não apenas a cultura institucional, mas a Cultura, está a promover os valores”. Por isso, os professores têm que ajudar os alunos a tomarem consciência

das novas exigências e riscos da pós-modernidade, promovendo um discurso de compromisso e de coragem com o homem e com a humanidade. É assim que intentamos pós-modernizar a escola, sem se antever o sucesso pretendido. No dizer do catedrático de psicologia da Universidade de Virgínia, Jonathan Haidt, na obra *The Happiness Hypothesis* (2004), parafraseando os mundos possíveis de Pooper, admite-se que vivemos no melhor dos mundos conhecidos, daí os paradoxos e os desafios com que o homem se enfrenta na actual sociedade do conhecimento e da informação.

Bibliografia de referência

- BREZINKA, W. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea, 1990.
- CASTELLS, M. *La era de la información*. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- COLOM, A.J.; MÈLICH, J.C. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CORTINA, A. *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya, 1995.
- DANZIN, A. *Science et renaissance de l'Europe*. Paris: Chotard, 1976.
- DOMENACH, J.M. *Abordagem à modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- ELIARD, M. *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisión Ediciones, 2002.
- FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- FORMOSINHO, M.D.; BOAVIDA, J. “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 1, ano XXXIII, p. 5-17, 1999.
- FOSTER, H.; Habermas, J. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairos, 1985.

- GERVILLA, C.E. *Posmodernidad y educación*. Valores y cultura de los jóvenes. Madrid: Dykinson, 1993.
- GIROUX, H. *Ideology, culture and process of schooling*. London: The Falmer Press, 1981.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989.
- HELLER, A.; FEHÉR, F. *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Tradução de Montserrat Gurgui. Barcelona: Ed. Península, 1989.
- JAMESON, F. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever*. A ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1994.
- _____. *A era do vazio*. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1989.
- LYON, D. *Posmodernidad*. Madrid: Alianza, 1996.
- LYOTARD, J. F. *Le postmoderne explique aux enfants*. Paris: Éditions Galilée, 1988.
- _____. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1987.
- KLAPPENBACH, A. *Ética y posmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1990.
- MACINTYRE, A. *Three rival versions of moral enquiry: encyclopedia, genealogy and tradition*. London: Duckworth, 1990.
- MARTINS, E.C. A educação na cultura da Pós-modernidade. In: MARTINS, E.C. (Coord.). *Evolução das ideias e teorias pedagógicas*. Coimbra: Alma Azul, 2006. p. 255-274.
- MORIN, E. *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra, 1983.
- PATRÍCIO, M.F. Horizonte problemático da Axiologia Educacional à entrada do 3º Milénio. In: MARTINS, E.C. (Coord.). *Evolução das ideias e teorias pedagógicas*. Coimbra: Alma Azul, 2006. p. 39-52.

SMART, B. *A pós-modernidade*. Tradução de Ana Paula Curado. Lisboa: Publicações Europa-América, 1993.

TOFFLER, A. *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés, 1991.

_____. *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés, 1990.

VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1986.

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno para el trabajo de las competencias generales en un marco de Educación No Formal

The “Workshop of Colors” School of Teacher Luis Vives - a great place to work skills in a general Non-Formal Education

Recibido: 29/06/2009

Aprobado: 03/08/2009

Dr. D. Francisco José Álvarez García

Profesor en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca/España. *E-mail*: chisco@me.com

Dr^a. Dña. Sonia Casillas Martín

Profesora en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca/España. *E-mail*: scasillasma@upsa.es

Dr^a. Dña. Amaya Sara García Pérez

Profesora en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Salamanca/España. *E-mail*: amayagar@gmail.com

Dña. Noemí Sánchez-Carralero Carabias

Profesora en la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca/España. *E-mail*: nsanchezca@upsa.es

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

Resumen

El siguiente artículo tiene como marco de referencia y conclusiones generales el proyecto de investigación homónimo completado en marzo de 2009 en la Escuela Universitaria de magisterio Luis Vives, de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. El objetivo del mismo es describir la adquisición de competencias generales por parte de alumnos de magisterio en unas prácticas en enseñanza no formal. Las competencias generales sujetas a estudio son las que la Escuela de Magisterio Luis Vives, en su proceso de adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha definido y priorizado como relevantes para sus planes de formación. Las prácticas en enseñanza no formal corresponden al “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 generales, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Abstract

The following article has as frame of reference and general conclusions the homonym research project completed in March 2009 at the University School of Teaching Luis Vives, Universidad Pontificia de Salamanca, Spain. Its objective is to describe the acquisition of key competences on the part of students teaching in some practices of non-formal education. The key competences subject to study are those that the University School of Teaching Luis Vives, in its process of adequacy to the European Higher Education Area (EHEA), has defined and prioritized like relevant for its curricula. The practices of Non-Formal Education corres-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

pond to the “Workshop of Colores” which carries out for 20 years in this University School of Teaching of Salamanca (Universidad Pontificia de Salamanca).

Keywords

Non-Formal Education, key competences, European Higher Education Area (EHEA).

1. Estado de la cuestión: competencias y Espacio Europeo de Educación Superior

Con la entrada de la Universidad española dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los elementos que conforman el entramado educativo, se han puesto en cuestión de una manera muy importante, y en un periodo de tiempo relativamente corto.

Los docentes (y no sólo en el ámbito universitario) han comenzado a hablar de competencias y currículum cuando, tan sólo un semestre atrás (y desde hace años) lo hacían de programas, temarios y asignaturas: “[...] El término competencia ha invadido el espacio curricular universitario y lo ha hecho con una rapidez y atrevimiento que resulta asombroso [...]” (GOÑI ZABALA, 2005, p. 85).

Este cambio genérico y de planteamiento que, en muchas ocasiones, corre el riesgo de quedarse en la forma y dejar de lado el propio fondo estructural, va a sentar las bases del marco educativo y laboral de las próximas décadas, reinventando, en cierto modo, la tarea educativa, dando importancia a determinados parámetros y herramientas que, en la etapa anterior eran, de alguna manera obviados e ignorados (consciente o inconscientemente).

Pero, ¿de dónde provienen estos cambios?. Desde las propuestas lanzadas por diferentes organismos educativos vinculados a la transformación y adaptación del sistema

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

educativo, dentro del EEES, (entre otros la propia Logse, informes Gardner y Delors, Tuning, SBL y Cudea), se apunta hacia el entorno laboral y la propia realidad empresarial, demandada por la sociedad, como el origen, la necesidad, el punto de partida que condiciona y justifica cada cambio, cada una de las transformaciones consensuadas en las diferentes aportaciones, informes y proyectos.

Dicho de otra manera: Los cambios sociales experimentados sobre todo en las últimas dos décadas, que han transformado, desde la propia realidad cotidiana, todo el entramado laboral, pasando de una óptica mercantilista y productiva a otra mucho más cercana a los medios de producción y transmisión del conocimiento, han originado, también dentro del ámbito educativo, una reflexión que lleva a cuestionarse, desde su propia idiosincrasia, si sus bases, sus planteamientos iniciales, sus objetivos, sus sistemas de evaluación y, en fin, toda su actividad docente (sobre todo dentro del marco universitario), preparan al joven actual para la realidad laboral existente (en un mundo, por otra parte, completamente globalizado)

[...] En nuestra sociedad se está experimentando un cambio rápido, desde una economía basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento. La estructura curricular de la universidad actual está relacionada con la especialización y la fragmentación propia del taylorismo, que supuso un importante avance en los sistemas productivos y laborales durante una gran parte del S.XX, e igualmente en el sistema universitario de la época. [...] (YÁÑIZ ÁLVAREZ; VILLARDÓN GALLEGO 2006, p. 1) .

De esta forma, el contexto educativo y, en particular, el entorno universitario, empieza a entender que, por suerte o por desgracia, es el propio ritmo de la sociedad, su cre-

cimiento y desarrollo, el que marca las pautas y necesidades que han de cubrir las próximas generaciones de jóvenes que construyan, (apoyándose en este propio entorno, para transformarlo de nuevo en un bucle constante y monótono, pero tremendamente diverso), una nueva realidad social.

Es precisamente en este ámbito dónde surge el concepto de competencia curricular y es, también desde la misma línea de salida planteada, preparándose para la carrera de transformaciones y cambios, donde se encuentra actualmente el contexto educativo, particularmente el universitario y, cómo no, también el marco en el que se encuadra el proyecto de investigación que tiene como centro la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca (España)

De esta forma, la sociedad elige y condiciona, desde la existente realidad laboral, a sus propios transformadores y constructores sociales en el ámbito educativo y no al revés, como venía siendo práctica habitual, llegándose, en determinadas circunstancias, a entregar jóvenes al mundo laboral, (tras haber finalizado unos estudios universitarios y haber adquirido una importante relación de contenidos), sino desfasados, sin herramientas con las que afrontar la cotidianeidad de su propio entorno productivo, teniendo que ser, éste último, el que formara, de nuevo, al joven trabajador, para desempeñar su cargo, (práctica común pero ciertamente ridícula)

[...] La Educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la Sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, la educación se ve obligada a cambiar. De esta manera, se

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El "Taller de Colores" de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

plantea la necesidad de proporcionar al estudiante elementos para enfrentar las variables existentes en el contexto del trabajo [...] (ARGUDÍN, 2007, p. 17).

La nueva óptica transformadora sobre la que se apoyan los nuevos planes de estudio se basa, precisamente, en el concepto de competencia, es decir, la capacidad, conjunto de habilidades, conocimientos etc., que un sujeto ha de alcanzar para desempeñar, precisamente, un determinado papel en la sociedad. La labor educativa previa ha de ser, precisamente, la que garantice la ‘competencia’, (valga la redundancia), del nuevo transformador social, adaptando y reinventando día a día, cada uno de los parámetros en los que se apoya un plan de estudios, currículo o carrera.

Ya en el año 1999, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su definición de competencia, daba las primeras pistas del camino a recorrer: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.”

Ampliando e iluminando esta definición desde el prisma de la educación superior en el nuevo entorno europeo, queda claro que es, precisamente la capacidad, la competencia de llevar a cabo un desempeño, la herramienta que puede transformar y construir eficazmente la sociedad; y que es ésta última la que, a través de diferentes vías, va marcando el camino a seguir, desde todos los ámbitos educativos, siempre con el referente laboral como marco común.

2. Justificación del estudio

El trabajo de investigación, concluido en marzo de 2009 y base del presente artículo, tuvo como objetivo principal el

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luís Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

estudio de la adquisición y desarrollo de cinco competencias generales por parte de alumnos de magisterio, en unas prácticas circunscritas a un marco de enseñanza no oficial, dentro del contexto del “Taller de Colores”.

La actividad marco del estudio, con más de 20 años de antigüedad, es gestionada y llevada a cabo por profesores universitarios de la Escuela de Magisterio Luis Vives, (de la Universidad Pontificia de Salamanca) e implementada para sus propios alumnos, (normalmente de los últimos cursos), que desarrollan, a través de la planificación, elaboración y puesta en práctica de diferentes talleres didácticos, las competencias necesarias para, en un futuro, enfrentarse, plenamente, al mundo real del magisterio escolar o a otros entornos educativos, dentro del mismo marco laboral.

2.1 El estudio dentro del marco referencial de las competencias generales

Las competencias generales sujetas a estudio dentro del ámbito del “Taller de Colores” propuestas como marco para este proyecto de investigación, forman parte de las que la propia Escuela de Magisterio, ha definido en su proceso de adecuación al EEES, priorizándolas, a su vez, como relevantes para sus planes de formación.

Esta selección y priorización de competencias en la Escuela Luis Vives se apoyó en una serie de encuestas (y el posterior estudio y reflexión de las mismas), realizadas a tres grupos enmarcados dentro del propio contexto universitario que, desde la propia Escuela de Magisterio se entendió, tenían algo que decir al respecto. Los tres grupos fueron:

- profesores de la Escuela de Magisterio;
- antiguos alumnos de la escuela que formaban parte ya del mundo laboral;

- equipos directivos de centros educativos donde los alumnos, una vez finalizados sus estudios, pretendían trabajar (conjunto de empleadores).

Las competencias seleccionadas para el propio estudio, una vez fueron descartadas las que, en opinión del comité investigador no estaban en consonancia directa con lo que iba a convertirse en la base principal del trabajo, fueron las siguientes:

1. Trabajo en equipo;
2. Capacidad de organización y planificación;
3. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad;
4. Razonamiento crítico;
5. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar;
6. Creatividad;
7. Comunicación oral y escrita en la lengua materna;
8. Compromiso ético;
9. Toma de decisiones;
10. Capacidad de análisis y síntesis;
11. Motivación por la calidad;
12. Resolución de problemas.

2.2 El “Taller de Colores” como marco para la investigación: historia

La idea primitiva nace de la mano del profesor, (y ahora director de la EULV), José Sarrión Cayuela, quien propone para el curso 1988-1989, una experiencia piloto consistente en realizar una simulación de prácticas de enseñanza no reglada, llevada a cabo por alumnos de la propia Escuela de Magisterio, a modo de campamento urbano y durante el mes de julio, invitando a participar en el mismo a niños salmantinos, principalmente hijos de profesores del colegio Marista Champagnat (vinculado a la institución universitaria desde sus orígenes) y a los dos centros salesianos de la ciudad.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luís Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

Desde estos primeros momentos, el taller tuvo una estructura muy similar a la dispuesta actualmente: un grupo de monitores, alumnos de los últimos cursos de las diferentes especialidades de magisterio, se encarga de elaborar y llevar a término una serie de talleres y experiencias educativas con niños y niñas de (en principio) 3 a 12 años, asesorados, a través de distintos seminarios y canales de participación, por los propios profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio, que, a su vez, evalúan todo el proceso, buscando un paralelismo de la actividad desarrollada, con la propia futura realidad laboral de los estudiantes.

Los talleres comenzaron a realizarse en las propias instalaciones de la Escuela de Magisterio, vacía ya de estudiantes durante el periodo estival, y perfectamente acondicionada al propósito educativo, contando con varias salas de dinámica, pabellón deportivo, sala de plástica y manualidades, salón de actos e incluso una piscina cercana disponible.

La afluencia de niños y niñas durante los primeros años fue creciendo, condicionando, en cierta forma, el número de monitores y profesores implicados en la actividad que, desde un principio, fue bautizada como “Taller de Colores”, (buscando un nombre llamativo para los participantes, alejado, en cierto modo, de la propia dinámica escolar, recientemente concluida por los niños al comienzo del verano). Así, a finales de la década de 1990, el Taller contaba con más de 100 niños participantes, 30 monitores y más de 10 profesores implicados.

Con la transformación de la Escuela de Magisterio Luis Vives en un centro universitario completamente adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca, (proceso que concluyó en 2005 con la total independencia de la misma para con la congregación marista), aunque la estructura general

se siguió manteniendo, la materia prima, los niños que nutrían con su presencia el taller, al abrirse el círculo, aumentaron la diversidad en cuanto a su procedencia, quedando conformada, hasta la actualidad, prácticamente por niños, no sólo vinculados al ámbito marista y salesiano, sino también al entorno de la propia Universidad Pontificia y a otros colegios cercanos a las instalaciones de la escuela.

2.3 Adaptación de la selección de competencias realizada por la EULV al proyecto de Investigación del “Taller de Colores”

El equipo de investigación entendió, desde un principio, que al ser los formandos del “Taller de Colores”, alumnos de la propia Escuela de Magisterio, las competencias generales determinadas para la escuela, podrían funcionar perfectamente en el contexto objeto de estudio.

Se pensó en prestar una mayor atención a cinco de las mismas, considerando que se adecuaban mucho más al contexto y dinámica del propio “Taller de Colores”. Estas cinco competencias fueron:

- trabajo en equipo;
- capacidad de organización y planificación;
- creatividad;
- toma de decisiones;
- resolución de problemas.

El equipo de trabajo encargado de la realización del estudio en el contexto del “Taller de Colores”, seleccionó estas competencias tras reunirse con el resto de profesores encargados de la marcha del taller, muchos de ellos con más de cinco años de experiencia en la organización de la actividad.

La adquisición de estas cinco competencias por parte de los alumnos, implicó, a posteriori crear entornos en los que

el trabajo de los participantes fuera activo, participativo y lo más parecido posible al entorno laboral.

Cierto es que dentro del propio marco estructural de cualquier Escuela de Magisterio, existen las consabidas “prácticas de enseñanza”, entorno muy parecido al descrito, para poder trabajar y analizar las competencias señaladas, pero, desde nuestro punto de vista, no con la libertad de acción y resultados que se logran en la experiencia didáctica del “Taller de Colores”.

Nuestros alumnos se integran, por tanto, en un entorno educativo que va más allá de las prácticas ordinarias, ya que se convierten no solo en formadores sino también en organizadores de un entorno educativo que, aunque limitado en el tiempo, implica la puesta en práctica de toda una serie de habilidades organizativas, de toma de decisiones rápidas, de resolución de problemas concretos etc. Es decir, los alumnos de magisterio, se encuentran en un ámbito mucho más parecido al mundo real, en el que no sólo acatan órdenes sino que, además, son responsables de sus propios actos y decisiones.

Por todo pronto y durante todo el proceso de investigación, el “Taller de Colores” constituyó un entorno ideal para el trabajo y la adquisición de las competencias generales, es decir, de aquellas competencias que no implican conocimientos teóricos concretos sino su puesta en práctica en el mundo real.

A modo de resumen: el objetivo final no fue otro que el de evaluar la adquisición de las competencias generales por parte de los alumnos de magisterio, que durante el mes de julio toman parte, como monitores formadores, en el “Taller de Colores”, perteneciente a la Escuela de Magisterio Luis Vives de la Universidad Pontificia de Salamanca, (España).

3. Objetivos de la investigación

3.1 General

Valorar la eficacia de un programa de formación práctico, vivencial y de corta duración, en la adquisición de competencias generales en alumnos de la titulación de Magisterio de la Escuela Universitaria Luis Vives (Universidad Pontificia de Salamanca, España)

3.2 Específicos

- Identificar y conocer las razones y expectativas generales de los alumnos.
- Identificar las razones por las que los alumnos deciden participar en el programa de formación.
- Conocer las expectativas generales de los alumnos frente al programa formativo.
- Conocer las expectativas que tienen los alumnos respecto a las competencias que van a ser trabajadas.
- 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.
- 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.
- Conocer la autopercepción de los alumnos sobre su nivel en las competencias objeto de estudio tras la primera fase del programa.
- Evaluar el nivel alcanzado por los alumnos en las competencias objeto de estudio, después de la primera fase del programa de formación, a partir de la valoración de sus compañeros.

- 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.
- Valorar la autopercepción de los alumnos sobre el nivel alcanzado en las competencias estudiadas, después de la segunda fase del programa.
- 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
- Determinar la relación existente entre la percepción del alumno sobre el grado en el que la primera fase del programa les ha permitido trabajar las competencias y la autopercepción de adquisición de las competencias en esa primera fase.
- Determinar el grado de relación existente entre la autopercepción del nivel de competencia alcanzado por el alumno y la valoración por sus compañeros, tras la primera fase del programa.
- Determinar la relación existente entre la percepción del alumno sobre el grado en el que la segunda fase del programa le ha permitido trabajar las competencias y la autopercepción de adquisición de las competencias en esa segunda fase.
- Determinar el grado de relación existente entre la autopercepción del nivel de competencia alcanzado por el alumno y la valoración por sus compañeros, tras la segunda fase del programa.
- Comparar la autopercepción del alumno sobre la adquisición de competencias después de la primera fase con su autopercepción de la adquisición de las mismas al final de la segunda fase del programa formativo.
- Comparar la valoración de los compañeros sobre la adquisición de competencias después de la primera fase con las de la segunda fase del programa formativo.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El "Taller de Colores" de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

4. Participantes de la investigación

El trabajo de investigación fue 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.

Los alumnos fueron divididos en grupos de entre tres y cinco personas. Los miembros de dichos grupos han tenido que trabajar de forma conjunta a lo largo de todo el proceso del “Taller de Colores”.

5. Metodología de la investigación

5.1 Procedimiento

La metodología seguida para el desarrollo de la investigación, marco del presente artículo, es 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 estaban encaminados a valorar las motivaciones previas y expectativas de los alumnos. Otros estaban pensados para evaluar las cinco competencias generales que hemos considerado más importantes y más trabajadas en el “Taller de Colores”.

Estas cinco competencias generales marco de la investigación, estaban tomadas de las doce competencias que la EULV se propuso trabajar a lo largo de toda la formación del alumno, y son:

- trabajo en equipo – es la competencia que permite colaborar de forma eficaz con otras personas para conseguir objetivos comunes;
- capacidad de organización y planificación – es la competencia que nos permite distribuir equilibradamente el tiempo en función de las prioridades personales y organizar los recursos materiales y personales teniendo en cuenta la variable tiempo;
- creatividad – es la capacidad para dar respuestas variadas y novedosas a una propuesta o problema dado;
- toma de decisiones – es la capacidad de seleccionar y priorizar la información para establecer los criterios más adecuados que lleven a la solución de un problema determinado;
- resolución de problemas – es la capacidad para identificar un problema, y encontrar y ejecutar las soluciones más adecuadas para el mismo.

Los tres cuestionarios realizados fueron pasados en tres momentos significativos del “Taller de Colores”, que marcaron diferentes periodos en el desarrollo de dicho Taller. El Taller se divide en dos periodos claramente diferenciados. En un primer momento, los alumnos, ubicados en pequeños grupos (3 a 5 personas), deben programar actividades formativas para llevar a cabo con niños de entre 3 a 12 años. Esta primera etapa del Taller 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 desarrollar 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.

Como ya hemos mencionado, los 20 alumnos han sido ubicados en grupos de entre tres y cinco personas que han

trabajado de forma conjunta a lo largo de todo el “Taller de Colores”. Cada alumno fue evaluado en su adquisición de competencias por los compañeros miembros de su grupo, asimismo, cada alumno se ha autoevaluado en su propia adquisición de competencias.

A cada uno de los alumnos se les asignó de forma aleatoria un número identificativo, conocido por sus compañeros de grupo pero desconocido para los realizadores del presente trabajo. De esta forma se preservó el anonimato de los alumnos al mismo tiempo que se consiguió, por un lado, poder comparar los resultados de los diferentes cuestionarios en un mismo alumno, y, por otro lado, tener acceso a las valoraciones que los demás alumnos hacen de un mismo compañero.

5.2 Instrumento de la investigación

Todo el trabajo ha estado apoyado en la elaboración y análisis de unos determinados cuestionarios apoyados en los objetivos generales y específicos del estudio.

5.2.1 Cuestionario 0

El cuestionario 0, o cuestionario inicial, fue aplicado antes de comenzar el trabajo en el “Taller de Colores”. Con él se pretendía 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.

En él se han incluido dos preguntas de opción múltiple y 20 preguntas tipo Likert. Además, a cada alumno se le asignó de forma aleatoria un número identificativo que nos sirvió para poder poner en relación los tres cuestionarios realizados por una misma persona, así como las valoraciones que los demás compañeros realizan sobre un compañero en concreto.

5.2.2 Cuestionario 1

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. Durante esta fase del “Taller de Colores”, los alumnos, guiados por profesores especialistas, programaron actividades para desarrollar durante el mes de julio con niños de 3 a 12 años. Para ello fueron divididos en grupos de entre tres y cinco personas. En esta fase, por tanto, nos parecen primordiales el trabajo en equipo, así como la capacidad de organización y planificación, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Han sido precisamente estas cinco competencias generales las que fueron evaluadas con el cuestionario. Se han planteado 35 preguntas tipo Likert (de 1 = nada, hasta 5 = mucho).

El cuestionario se divide en dos bloques:

1. en el primero se pretende que el alumno de su opinión sobre la medida en que cree que cada una de las competencias ha sido trabajada hasta ese momento (11 ítems);
2. los 24 ítems siguientes han sido planteados para la evaluación de la adquisición de competencias generales por parte de los alumnos. De cada ítem el alumno debe valorar la adquisición propia, así como la adquisición por parte de cada uno de sus compañeros:
 - los ítems del 1 al 7 están planteados para evaluar la competencia de trabajo en equipo;
 - los ítems del 8 al 13 están planteados para evaluar la competencia capacidad de organización y planificación;
 - los ítems 14 al 16 están planteados para evaluar la competencia de creatividad;
 - los ítems 17 al 21 están planteados para evaluar la competencia resolución de problemas;
 - los ítems 22 al 24 están planteados para evaluar la competencia toma de decisiones.

5.2.3 Cuestionario 2

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 debieron poner en práctica lo programado anteriormente para trabajar con los niños. Las competencias planteadas en el cuestionario para evaluar son las mismas que las del cuestionario 1. La estructura de este instrumento es similar a la del instrumento anterior, pero presenta un bloque más:

1. en los primeros ítems el alumno da su opinión sobre la medida en que cree que cada una de las competencias han sido trabajadas en la segunda fase del “Taller de Colores”;
2. los 24 ítems siguientes han sido planteados para la evaluación de la adquisición de competencias generales por parte de los alumnos. De cada ítem el alumno debió valorar la adquisición propia, así como la adquisición por parte de cada uno de sus compañeros:
 - los ítems del 1 al 7 están planteados para evaluar la competencia de trabajo en equipo;
 - los ítems del 8 al 13 están planteados para evaluar la competencia capacidad de organización y planificación;
 - los ítems 14 al 16 están planteados para evaluar la competencia de creatividad;
 - los ítems 17 al 21 están planteados para evaluar la competencia resolución de problemas;
 - los ítems 22 al 24 están planteados para evaluar la competencia toma de decisiones.
3. en los últimos ítems se pidió a cada alumno que reflexionara sobre sus motivaciones y expectativas iniciales: sobre si se han cumplido y sobre si cambiaría en ese momento las motivaciones que indicó en un principio.

Conclusiones generales y discusión

Analizados los datos obtenidos de los cuestionarios realizados por los alumnos participantes en el “Taller de Co-

lores” en diferentes momentos del desarrollo del mismo, se alcanzaron las siguientes conclusiones – tanto las razones por las que los alumnos decidieron participar en este programa formativo como las expectativas generales con respecto al mismo, se pudieron agrupar en tres categorías:

1. razones y expectativas de orden académico (Ampliar currículo, completar formación académica, ampliar mi formación);
2. motivaciones y expectativas relacionadas con el conocimiento práctico de un entorno cercano a su futura profesión como educadores (trabajar con niños, poner en práctica conocimientos teóricos, aprender a trabajar con otros compañeros);
3. razones y expectativas ajenas al mundo académico o profesional (pasarlo bien, para conocer gente, no tenía nada mejor que hacer este verano, por obligación, relacionarme con otros compañeros, divertirme).

Podemos concluir así 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. Valoran con las puntuaciones más altas las competencias de “trabajo en equipo” y “capacidad de organización y planificación”, mientras que la menos valorada es “resolución de problemas”. 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 debieron 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) serían 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 tuvieron que hacerlo de forma conjunta con sus compañeros) y “capaci-

dad de organización y planificación” (ya que finalmente el trabajo consistió 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 tuvieron que decidir qué actividades incluirían en su programación, cómo hacerlas, cuándo, con qué materiales etc.) y “creatividad” (ya que tuvieron que idear, crear, rehacer o reinventar actividades didácticas). Es probable que en esta primera fase del programa aún no hubieran tenido que enfrentarse a excesivos problemas como para que una competencia como “Resolución de problemas” tuviera que haber sido muy trabajada.

Aunque los alumnos piensan que las competencias “trabajo en equipo” y “capacidad de organización y planificación” han sido las más trabajadas, cuando son preguntados por su adquisición de las competencias al finalizar la primera fase del programa, consideraron que tienen mayor nivel en la competencia de “toma de decisiones”, a la que siguieron “trabajo en equipo”, “creatividad”, “resolución de problemas” y por último (con una puntuación bastante más baja) “capacidad de organización y planificación”. Por ello, podemos deducir, que cuando el alumno se enfrenta a una realidad caracterizada precisamente por una labor de planificación, que le exige una gran capacidad de organización, no se siente lo suficientemente capaz en este aspecto. Curiosamente, cuando la valoración de la adquisición de la competencia “capacidad de organización y planificación” es realizada por sus compañeros de grupo, podemos observar que obtiene el valor más alto. Podemos concluir que los alumnos son más críticos a la hora de valorar su propia “capacidad de organización y planificación” que cuando realizan las valoraciones de sus compañeros de grupo.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

El “Taller de Colores” de la Escuela de Magisterio Luis Vives - un entorno competencias generales en un marco de educación no formal - p. 97-123

GARCIA, F.J.A.; MARTIN, S.C.; PÉREZ, A.S.G., CARABIAS, N.S.C.

La segunda fase del programa consistió en llevar a la práctica con los niños las actividades didácticas programadas en la fase 1. Una vez analizados los datos obtenidos pudimos 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”.

Así, 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. Sin embargo, es precisamente en esta competencia en la que los alumnos obtienen la mayor puntuación cuando son evaluados por sus compañeros. 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.

Cuando los alumnos son valorados por el resto de miembros del grupo, 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. Esta capacidad también había obtenido una puntuación relativamente baja (la segunda más baja) en la autovaloración sobre la adquisición de competencias 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 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 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 sólo 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.

Analizados los datos estadísticos y comparando las percepciones de los alumnos en la primera fase y en la segunda fase del programa, podemos establecer las siguientes conclusiones al respecto: tanto después de la primera fase del programa de formación como después de la segunda, po-

demos comprobar que existe una correlación muy estrecha entre la autopercepción del alumno sobre su capacidad en cada una de las competencias y la valoración que obtiene de sus compañeros. La correlación, aunque se da en las cinco competencias, es especialmente fuerte en “trabajo en equipo”, “resolución de problemas” y “toma de decisiones”.

En general, los alumnos parecen bastante conscientes de su capacidad real en cada una de las competencias. Sin embargo (como se podía intuir por los datos comentados anteriormente) encontramos una diferencia significativa entre la autovaloración de los alumnos sobre su “capacidad de organización y planificación” y la valoración que le otorgan sus compañeros en dicha capacidad en las dos fases.

Curiosamente, la autovaloración es menor a la valoración externa. Los alumnos, por tanto, se consideran significativamente menos capaces de organizar y planificar de lo que les consideran sus compañeros.

Cuando se compara la percepción de los alumnos sobre el grado en que la primera fase del programa les ha permitido trabajar las competencias con la autopercepción de adquisición de las competencias en esta primera fase, podemos observar que en las competencias de “trabajo en equipo”, “capacidad de organización y planificación” y “resolución de problemas” existe una correlación significativa. Sin embargo, no encontramos ninguna correlación entre percepción de los alumnos sobre el grado en que la segunda fase del programa les ha permitido trabajar las competencias y la autopercepción de adquisición de las competencias en la segunda fase.

Si se comparan la autopercepción del alumno sobre la adquisición de competencias después de la primera fase con su autopercepción de la adquisición de las mismas al final de la

segunda fase del programa formativo, podemos observar que las medias obtenidas una vez concluido el programa formativo son ligeramente más altas que las obtenidas después de la primera fase del programa. Por ello podemos concluir que, en general, los alumnos perciben un aumento de su capacidad en las competencias evaluadas a lo largo del proceso del programa, con las excepciones de “trabajo en equipo” y “creatividad”, en las que dicho aumento no es tan evidente.

Por otra parte, cabe resaltar que al aplicar la prueba de rangos de Wilcoxon, tanto en la competencia de “capacidad de organización y planificación” como en la de “resolución de problemas”, las autovaloraciones que dan los alumnos sufren un aumento significativo. Esto nos permite concluir que el trabajo de la segunda fase del programa les ha ayudado a adquirir de forma significativa estas dos competencias (al menos según la percepción de los propios alumnos).

Cuando se comparan las valoraciones de los compañeros sobre la adquisición de competencias en una fase y en otra, se observa que la mayor parte de los alumnos obtienen una valoración más positiva en las distintas competencias al final del programa que después de la primera fase. Por ello podemos concluir que, en general, los alumnos perciben un aumento de la capacidad de sus compañeros en las competencias evaluadas a lo largo del proceso del programa, con la excepción de “toma de decisiones”, en la que dicho aumento no es tan evidente. Por otra parte, al aplicar la prueba de rangos de Wilcoxon se observa un aumento significativo en las puntuaciones obtenidas en la competencia de “resolución de problemas”. Al aplicar esta misma prueba a las autovaloraciones, esta misma competencia también sufría un aumento significativo entre las dos fases. Esto nos indica claramente que el trabajo de la segunda fase del programa

ha ayudado a nuestros alumnos a adquirir esta competencia. Es decir, el trabajo directo con los niños en el “Taller de Colores” ayuda claramente a nuestros alumnos a adquirir la competencia de “resolución de problemas”.

Resumiendo, podemos concluir que nuestros alumnos deciden matricularse en este programa formativo, además de por razones y expectativas de tipo profesional (como suele ser habitual en cualquier programa de formación), por razones y expectativas de tipo lúdico.

Los alumnos consideran que este programa de formación les ayuda a trabajar las cinco competencias evaluadas. Estas cinco competencias son más trabajadas en la segunda parte del programa (aquella en la que trabajan directamente con los niños desarrollando las actividades programadas anteriormente) que en la primera (aquella en la que diseñan y programan las actividades didácticas). La competencia más trabajada en ambas fases es “trabajo en equipo”.

Tanto sus autoevaluaciones como las evaluaciones de sus compañeros tras la segunda fase del programa, están, en general, por encima de lo que ellos mismos habían reconocido como su nivel previo en esas competencias. Además, tanto las autoevaluaciones como las evaluaciones de los compañeros aumentan ligeramente en todas las competencias entre la primera fase del programa y la segunda fase. En particular sufren un aumento significativo al aplicar la prueba de rangos de Wilcoxon, las competencias “capacidad de organización y planificación” y “resolución de problemas”, por lo que podríamos concluir que en estas dos competencias los alumnos han aumentado significativamente su nivel con la segunda fase del programa.

Las autoevaluaciones correlacionan estrechamente con las evaluaciones de sus compañeros, por lo que podemos

concluir que los alumnos son bastante conscientes de su nivel en cada competencia. No obstante, resulta curioso comprobar que suelen evaluarse bastante por debajo de lo que les evalúan sus compañeros en “capacidad de organización y planificación”.

Como conclusión al presente artículo sólo apuntar que la experiencia con estudiantes de magisterio en el marco de el “Taller de Colores”, continúa abierta a nuevas incursiones científicas que tengan como base el estudio de esta enseñanza no reglada que, hasta ahora, tantos buenos profesionales ha contribuido a formar.

Referencias

ARGUDÍN, Y. *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México D.F.; Alcalá de Guadaíra, Sevilla, Eduforma: Trillas, 2007.

GOÑI ZABALA, J.M. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE, 2005.

YÁÑIZ ÁLVAREZ, C.; VILLARDÓN GALLEGOS, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo

2009: 80 years of girl Guiding in Spain, 100 in the world

Recebido: 23/06/2009

Aprovado: 29/07/2009

Marisa García Rodríguez

Resumen

La celebración de un aniversario sugiere un recorrido cronológico por las fases más significativas de la trayectoria que ha conducido al momento actual. En el presente trabajo se revisan los orígenes y la historia del Guidismo en España, rememorando a las figuras clave que lo hicieron posible, junto a algunas pinceladas que nos dan idea de su peculiar y vibrante estilo educativo, como propuesta válida para formar personas capaces de responder eficientemente a las exigencias del mundo en el siglo XXI.

Palabras clave

Guidismo, escultismo femenino, estilo educativo, educación en el tiempo libre.

Abstract

Whenever an anniversary is celebrated it is compulsory to remember the steps the organization has taken until to-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo - p. 125-164
RODRIGUES, M.L.G.

day. In the present job today we revisit its origins and the history of girl guiding in Spain, and we remember the main figures that made it possible. Along with their peculiar and vibrant style of education that proves to form people that are capable of responding efficiently to the demands of the World in the 21st century.

Keywords

Girl guiding, girls scouts, education style, leisure time education.

1. El Guidismo y su historia en España

1.1. *Quiénes somos*

Celebramos, en este año 2009, la culminación de cien años de educación guía y el comienzo de un nuevo siglo de Guidismo. Tras el término Guidismo se ha de entender el Escultismo originariamente femenino.

Con la finalidad de contribuir a la conveniente orientación temporal y espacial, comenzamos presentando a la Federación Española de Guidismo (FEG), que, junto a las federaciones catalanas, constituye la referencia del Guidismo en el territorio español.

La Federación Española de Guidismo (FEG) es actualmente una organización educativa en el tiempo libre con personalidad jurídica propia, de ámbito estatal, sin ánimo de lucro, abierta a niñas, niños, adolescentes y jóvenes sin distinción de credo, raza, nacionalidad o cualquier circunstancia.

Proporciona oportunidades para la autoformación en el desarrollo del carácter, la ciudadanía responsable y el servicio a la comunidad ofreciendo un ideal y un espíritu basado en la responsabilidad sobre uno mismo, responsabilidad en

las comunidades en las que se vive, servicio a los demás, fraternidad para todos, respeto a los seres vivos y puesta en práctica de una extensa serie de valores, entre los que se encuentran el reconocimiento y el respeto a la condición femenina y a los derechos como persona de niñas y mujeres.

La FEG, con un total más de 1.000 miembros, está formada por 18 Grupos Guías Scouts que constituyen 6 asociaciones Guías Scouts de ámbito autonómico en el territorio del Estado Español: Asociación Scout-Guía Vasco da Ponte (Galicia), Asociación Guías de Aragón (Aragón), Asociación Guías de Madrid (Madrid), Associació Guíatge Valencia (Valencia), Escoltes i Guías de Mallorca (Islas Baleares) y Euskal Eskaut Gia Elkartea (País Vasco).

Las Federaciones de Guías se coordinan en el Comité de Enlace del Guidismo en España (CEGE). Existen también grupos independientes.

El programa educativo tiene su fundamento en los valores establecidos por el Fundador del Movimiento Scout, Robert Baden Powell, en 1907 y emanan de la Promesa y la Ley. Dichos valores fueron concretados en la versión femenina -Promesa Guía y Ley Guía- por su única hermana, Agnes, y posteriormente por su esposa Olave. Las Asociaciones Miembros de la Federación Española de Guidismo los adaptaron a la realidad de las regiones del Estado Español en que tenían sus sedes. Estos valores forman la base para la toma de decisiones por parte de la persona e influyen en la forma en que debe ser planteada la interacción con los demás.

La FEG es miembro de la Asociación Mundial de las Guías Scouts (AMGS), la organización internacional voluntaria más grande del mundo para niñas y mujeres jóvenes. A ella pertenecen 10 millones de niñas en 145 países. Otros países se encuentran en fase de preparación para obtener su

afiliación. Su trabajo beneficia aproximadamente a 50 millones de personas en todo el mundo.

Un millón de voluntarias, en muy diversas zonas del planeta que habitamos, se ocupa en hacer llegar amistad, diversión y desarrollo personal a las personas más jóvenes de la Asociación.

La AMGS está dirigida por una Conferencia Mundial y un Consejo Mundial. Éste último está formado por 17 miembros electos y cuenta con personal profesional en Londres (Inglaterra), país que fue escenario de los orígenes del Guidismo, hace ahora cien años.

Su lema es *diez millones de niñas... una sola voz* y su misión, acorde con su compromiso de trabajar por la defensa de la condición femenina, es ayudar a las niñas y jóvenes a desarrollar su máximo potencial de ciudadanas del mundo siendo conscientes de sus responsabilidades.

En 1988 la Asociación Mundial de las Guías Scouts (AMGS) reconoció a los socios masculinos como miembros de pleno derecho.

1.2. La fundadora del Guidismo en España

Seguir la pista del Guidismo en España conduce directamente a la figura de la persona que lo inició. A continuación resumimos su biografía a partir de la obra que, en homenaje a su fundadora, han realizado personas de gran calidad humana y guía, entre las que se encuentran Amparo Echeberria y María Teresa Cormenzana. (ECHEBERRIA, 2006)

María del Perpetuo Socorro Abrisqueta Delgado, llamada Mariíta desde pequeña en su familia, nació en el número 12 de la donostiarra calle Zubieta el 8 de febrero de 1911.

Su padre, Luciano Abrisqueta Monzonís, desarrolló una intensa actividad a favor de la ciudad de San Sebastián. Pu-

blicó numerosos artículos en la prensa local y defendió la plantación de pinos que se llevó a cabo en el monte Urgull, al que subió caminando diariamente hasta los ochenta y siete años. Por su condición de concejal del Ayuntamiento propuso la construcción del túnel del Antiguo, cuya obra se realizó años más tarde. Y presentó dos interesantes proyectos que no llegaron a materializarse: la construcción de un funicular desde el puerto hasta la parte alta del monte Urgull y la de un paseo marítimo alrededor del monte Igueldo.

Marita, nombre con el que la conocíamos, adoraba a su padre. En el libro que recoge las cartas que escribió a sus padres durante su estancia en Cuba, entre 1937 y 1950, aparece la siguiente dedicatoria: “A mi padre... para mí, de las pocas personas en el mundo que hace pensar que todavía la humanidad tiene ejemplos dignos de ser imitados y por quien yo sería capaz de cualquier cosa, hasta de escribir un libro”.

Su madre fue la bilbaína Dolores Delgado de la Prada. Tenía buena preparación cultural y sensibilidad social. Colaboró con la Diputación de Guipúzcoa y participó en la labor social y cultural que realizaban las Damas Catequistas.

Completaban su familia su hermana Clotilde, que le llevaba once años, y su hermano José Luis, nueve años mayor que ella.

Los años siguientes al nacimiento de María Abrisqueta, como ella firmaba, la ciudad de San Sebastián progresó debido al influjo del creciente ritmo de visitantes ilustres. La reina María Cristina puso de moda el veraneo donostiarra, y se coordinaron iniciativas para impulsar el crecimiento económico y social de la localidad. Se creó el hipódromo de Lasarte, tuvo lugar la primera carrera pedestre Behobia-San Sebastián, se levantó el Palacio de Justicia en la calle San Martín y se inauguró el Kursaal marítimo.

La imagen infantil de María Abrisqueta quedó plasmada en uno de los edificios históricos de su ciudad. En esa época se construyó en San Sebastián el teatro Victoria Eugenia, bajo la promoción de la Sociedad de Fomento. El arquitecto Francisco Urcola propuso a Ignacio Ugarte la decoración de la bóveda central. En ella puede identificarse a Marita, una niña rubia, con los brazos extendidos y flores color de rosa en las manos. La pintura se titula *Iñude de pie con niña en brazos*.

A los diez años fue escolarizada en el colegio del Sagrado Corazón, situado en Miraconcha, pero no llegó a finalizar el curso. Ella explicó muy bien los motivos con estas palabras: *iba a regañadientes... me quedaba rabiando porque no podía soportar estar encerrada entre cuatro paredes. Decidí emprender una huelga de hambre y mis padres cedieron a la presión pensando que podría morir de inanición*. Como puede deducirse, manifestaba ya entonces un carácter fuerte y una voluntad decidida para conseguir lo que se proponía.

En los años siguientes su formación estuvo a cargo de institutrices, de las que aprendió alemán, inglés y francés. Desarrolló desde los primeros años el gusto por la lectura y un profundo interés por los acontecimientos del mundo.

Su vocación frustrada, según expresó en diversas ocasiones, fue la de marino. En una habitación de la villa familiar, que ella denominaba su camarote, guardaba cartas de navegación, un sextante y fotografías de barcos.

A los dieciocho años, en 1929, su energías y su pasión vital promovieron sus proyectos de compromiso social. En el Hospital de la Cruz Roja aprendió a ser enfermera y obtuvo la insignia de Dama de la Cruz Roja que le permitió trabajar durante los años siguientes de forma voluntaria.

Ese mismo año impulsó la creación del equipo de jockey femenino de San Sebastián. Comenzó convenciendo a sus

amigas y entrenando en los terrenos próximos a la plaza de toros de Gros, según escribió. Cuatro años más tarde se federaron y entraron a formar parte de la Real Sociedad, aunque los deportes preferidos de Marita seguían siendo los relacionados con el mar: remo, vela y natación.

En 1933 Marita contrajo matrimonio con Julián Zulueta en la iglesia del Buen Pastor de San Sebastián. Fue madre de tres hijos y una hija.

En 1937 la familia se trasladó a Cuba, de donde ella regresó definitivamente en 1962, dejando allí a su esposo que volvió en 1987.

Durante aquellos años mantuvo una intensa correspondencia con su familia. Con la recopilación de sus cartas publicó un libro titulado *De la Concha al Malecón, pasando por medio mundo*. Hizo muchos viajes con todos o algunos de sus hijos. Llegó a cruzar el Atlántico hasta cuatro veces al año.

En 1940, con un grupo de mujeres se volcó en fundar en Cuba el movimiento guía. En un texto mecanografiado relató las experiencias, excursiones y promesas de las cinco primeras guías cubanas.

Es destacable su dedicación a la escritura. En enero de 1945 hizo su primer viaje en Clipper que resultó toda una aventura y que le inspiró para escribir su cuento *Viaje en Clipper* que el 2 de marzo de 1947 fue premiado en un Concurso de Cuentos Infantiles en Barcelona. En 1952 escribió el *Manual para las Guías Católicas* que la Asociación Mundial editó en febrero de 1953. En 1955 se publicó un relato sobre la vida de una sobrina suya, azafata de Iberia, que tuvo una actuación muy destacada durante el aterrizaje de emergencia de un avión en Bermudas ese mismo año. En 1962 escribió en La Habana *Qué son los vascos*, que se tradujo al euskera y se editó en San Sebastián en 1991.

La vida de Marita es intensa y en constante actitud de servicio. A su regreso de Cuba, en 1962, encontró en San Sebastián y sus alrededores cientos de niñas viviendo el Guidismo. Ese año las Guías de España expresaron a Marita su gratitud otorgándole el Pez de Plata, distinción que se concede por motivos muy señalados dentro del movimiento guía mundial.

En 1979 se celebra el Cincuentenario de las Guías de España en El Escorial y se le entrega a Marita el Trébol de Oro. Antes había sido nombrada Miembro Honorario de la Asociación Mundial.

El día 27 de junio de 1992, Marita *regresó a la casa del Padre*. Tenía una hija, tres hijos, diez nietos, diez biznietos, sobrinos y muchos amigos.

1.3. Empieza nuestra aventura

El día 23 de abril -celebración de San Jorge, el patrono scout- de 1929 Marita hizo la promesa guía en solitario. Lo recogía así en sus escritos: *En mi pequeño camarote, ante una estampa de la Virgen del Camino, una fotografía de Baden Powell y otra de Alfonso XIII, pronuncié en voz alta las siguientes palabras: Yo prometo por mi honor, cumplir mis deberes para con Dios y mi Patria, ser útil al prójimo y obedecer la Ley Guía.*

Le había apasionado la historia del escultismo iniciada por Robert Baden-Powell y continuada, pocos años después del primer campamento scout, por Agnes, la única hermana del fundador – además tuvieron cinco hermanos - que fundó el Movimiento de las Muchachas Guías, movimiento juvenil que se extendió por todo el mundo. Este movimiento fue desarrollado por Olave, su esposa, quien durante mucho tiempo fue Jefa Guía Mundial.

María Abrisqueta se puso en contacto con las guías inglesas por correspondencia y recibió la visita de una jefa guía

en San Sebastián, que le recomendó formar un equipo, una vez hecha su promesa.

Su promesa la convirtió en la primera guía española. Su tótem fue *Loba de mar* y su símbolo un ancla. Pasó a formar parte como *guía aislada*, de la Asociación de Guías Inglesas de Londres.

Junto a un grupo de donostiarras formó la patrulla *Petirrojo* de la que fue jefa y que se constituyó como núcleo de la futura Asociación de Guías de España. La primera compañía que funcionó en San Sebastián estuvo compuesta por personas de muy diversa extracción social, pertenecientes a familias de muy diversa ideología. Este hecho representa una de las principales señas de identidad de la historia del Guidismo en España.

En 1930 viajó a San Sebastián la comisaria de países aspirantes de la Oficina Mundial y aconsejó a Marita que organizara la Federación de Muchachas Guías de España. Surgieron grupos de guías en distintas provincias españolas y fueron coordinados desde su sede en Donostia.

1.4. Breve historia de la Asociación de Guías de España

Intentamos reconstruir la historia con el soporte documental que, conservado en archivos, ha sido posible consultar, y sustentarla con recuerdos y testimonios personales de quienes durante bastantes años hemos trabajado en ella.

María Abrisqueta fundó la Primera Compañía en San Sebastián. Era difícil que en aquella época el Guidismo se extendiera con rapidez, dada la mentalidad de la época y teniendo en cuenta que las actividades requerían que mujeres jóvenes viajaran solas para realizar excursiones y campamentos. Se conserva una bandera de las Guías de Vitoria, fechada en 1936, en la que puede leerse *Guías Diocesanas de Vitoria*.

Para cumplir con los requisitos de la Oficina Mundial se formó la Federación de Muchachas Guías de España cuya secretaría tenía su sede en San Sebastián y se confeccionaron Estatutos que fueron aprobados por el Gobierno. Se inició la publicación de “El Trébol”, un boletín de ámbito nacional, título que se debe a que el trébol es el símbolo del Guidismo, como se explicará más adelante.

Todas las actividades se suspendieron durante la guerra civil española y la postguerra.

Hacia 1945 surgió una nueva compañía en San Sebastián. En la Semana Santa de 1946 se celebró el primer campamento tras la guerra en Oyarzun (Guipúzcoa). Hacia 1948 volvieron a surgir focos de actividades guías, entre ellos organizaciones catalanas y el de la Asociación de Guías de España, como descendiente directa de la Federación.

Hacia 1954, según se deduce de la carta que Mariíta escribió en San Sebastián el 21 de noviembre de 1979, recordando los actos de celebración del cincuentenario, fue legalizada la Asociación de Guías de España (AGE) En dicha carta alude a la Asamblea que se celebró en Fuenterrabía con estas palabras: *como bonito broche para terminar el año del Cincuentenario. Eran las Bodas de Plata de la Asamblea. Veinticinco años desde que fue legalizada la AGE A esta Asamblea se la podría llamar de COINCIDENCIA Y CONSOLIDACIÓN.* Fue la única entidad juvenil que consiguió la condición de legal durante la época de la dictadura, en la que sólo estaban permitidas las actividades llevadas a cabo por las organizaciones patrocinadas por el gobierno de la dictadura: la Organización Juvenil Española (OJE), masculina, y la Sección Femenina.

El 4 de marzo de 1955, en presencia de la Directora de la Oficina Mundial y de la Comisaria para Países Aspirantes de la Asociación Mundial, se firmó un acuerdo entre la A.G.E.

y la Germanor de Noies Guies para fundar la Federación de Guías de España, que fue reconocida como país miembro aspirante de la Asociación Mundial en la Conferencia Mundial de Brasil de 1957.

En 1955 tuvo lugar la primera Asamblea General (ámbito estado español) de la AGE A partir de la misma, personas de la Asociación comenzaron a asistir a campamentos de formación y conferencias internacionales para ampliar sus conocimientos sobre el Guidismo.

Posteriormente se establecieron procedimientos de trabajo y se iniciaron varias publicaciones para facilitar la tarea pedagógica.

Se conservan estatutos de la Asociación aprobados por la Asociación Mundial en Julio de 1958. Ese verano, según testimonio de varias personas, se realizó un campamento internacional de celebración en Burgos.

Estos estatutos fueron aprobados por la Dirección General de Política Interior del Ministerio de la Gobernación, el 26 de junio de 1961, siendo presidenta de la Asociación Carmen Sartorius Álvarez de Bohórquez. Se reconoció la constitución y el funcionamiento legal de la Asociación, que el 28 de julio quedó registrada con el número 9613.

A partir de 1960 se iniciaron los trámites para que las guías fueran reconocidas como miembro oficial por la Asociación Mundial y a la Asociación de Guías de España (AGE) se le exigió como condición para serlo enlazar con el Guidismo Catalán. El Guitatge Catalá, a su vez estaba formado por cuatro asociaciones:

- Germanor de Nois i Noies Guies;
- Girls y Boys Scouts de Ctalunya;
- Noies i Nois Escoltes;
- Guies Sant Jordi.

Tras varios años de negociaciones entre sus integrantes, se constituyó el Comité de Enlace del Guidismo en España, que fue reconocido como miembro oficial de la Asociación Mundial en la Conferencia Mundial de Finlandia en junio de 1969.

En la década de los años 60 se consiguió un importante avance de la Asociación, que hacia 1970 contaba oficialmente con grupos en 24 provincias (aproximadamente la mitad del territorio de la nación), había conseguido actualizar los programas educativos de la rama guía, definir la pedagogía de la rama alita, formar la rama pionera, revisar los estatutos y los textos de la promesa y la ley, editar fichas técnicas, un Boletín Nacional y otras publicaciones, colaborar con otros países, ser miembro del Subcomité del Guidismo Europeo y ser socio fundador de la Conferencia Internacional Católica del Guidismo, todo ello autofinanciándose y apoyándose en una sólida administración.

Esta expansión se vio favorecida por el fenómeno sociológico europeo contemporáneo de toma de conciencia por parte de la juventud que se planteaba -y reivindicaba- ser artífice de la dirección de su propia vida, particularmente en lo relativo al ámbito de su tiempo de ocio o tiempo libre.

Se conserva otro certificado de existencia legal de la Asociación Guías de España, expedido por el Ministerio de la Gobernación, siendo presidenta Maria Elena Urrestarazu Ucín, con fecha 11 de febrero de 1966, en el que se hace constar que está legalmente inscrita con el número provincial 92 y con el número nacional 513, teniendo el domicilio social en Madrid.

Un nuevo documento recoge el acuerdo del Consejo de Ministros celebrado el 22 de julio de 1966 autorizando a la Asociación Guías de España para seguir formando parte de la Asociación Mundial de Guías y Exploradoras y de la

Conferencia Internacional de Guidismo Católico.

Según comunicación de fecha 7 de julio de 1969, la Asociación había abierto nuevos locales en Madrid, San Sebastián, Barcelona, Valladolid, Oviedo, Zaragoza, Valencia, Burgos, Orense, Salamanca, Sevilla, Granada Cádiz, Vitoria, Logroño y Estella (Navarra).

De acuerdo con una nueva comunicación de fecha 26 de octubre de 1973, la Asociación se había extendido a Murcia, Badajoz, Lugo, Vigo (Pontevedra), Las Palmas, Santander, La Coruña, Almería, Córdoba, Ávila y Tortosa (Tarragona). Es muy importante resaltar, en alusión a esta última localidad, que aunque existían y tenían actividad algunas entidades catalanas, la Asociación de Guías de España también contaba con Grupos activos en territorio catalán. Aunque no aparezca en los documentos consultados, estamos en condiciones de atestiguar que en esta fecha existía un grupo de Guías en Béjar (Salamanca) y otro en Benavente (Zamora).

Marita alude directamente a la existencia de Grupos en el sur del país: Río Tinto (Huelva) y en Ceuta (continente africano). Personalmente conocimos un Grupo más en San Fernando (Cádiz).

En 1975, en aras de una mayor garantía de calidad en los proyectos educativos desarrollados, se inicia la formación sistemática de sus jefes con cursos de preparación establecidos en dos niveles y otros de especialización (en orientación, campismo, animación...)

En 1977, tras la llegada de la democracia a la nación y a su gobierno, la Asociación de Guías de España divulga una Declaración para manifestar públicamente sus objetivos educativos y el papel que le correspondía en aquel momento con respecto a las necesidades educativas del país, destacando su compromiso de servicio a la comunidad.

El día 23 de abril de 1979 se celebra un homenaje a Marita por el cincuentenario de su promesa, que había sido realizada ante una estampa de la Virgen del Camino patrona de las Guías. Y en el verano de este mismo año se celebra el Cincuentenario de la Asociación de Guías de España con un campamento en El Escorial (Madrid).

En 1980 la AGE se incorpora a la Asamblea de Entidades Juveniles y Educativas y de Servicios (AEJES) que por primera vez da voto a todas las Asociaciones juveniles existentes en el territorio español, para que sean interlocutoras en el proceso de reconversión en patrimonio público de lo que había pertenecido a las entidades establecidas por la dictadura tras la guerra civil: la Organización Juvenil Española (OJE) y la Sección Femenina. Junto a las organizaciones juveniles políticas, las organizaciones juveniles sociales, entre las que se encontraba la Asociación de Guías de España, intervinieron en el proceso constituyente del Consejo de la Juventud de España.

El 20 de octubre de 1984 se constituye la Federación Española de Guidismo (FEG) como heredera de la Asociación de Guías de España, por decisión tomada en Asamblea, para adecuar su estructura interna a los nuevos tiempos, trasladándose su sede central de Madrid a Zaragoza.

1.5. Síntesis de la cronología del Guidismo en España

- 1910: Agnes Baden Powell funda el Movimiento Guía;
- 1912: Baden Powell se casa con Olave St. Clair Soames, de 23 años;
- 1924: Primer Campamento Guía Mundial;
- 1929: María Abrisqueta inicia la Asociación de Guías de España;
- 1930: Olave Baden Powell es nombrada Jefa Guía Mundial;

- 1940: Orden de prohibición del Guidismo y el Escultismo en España;
- 1954: Legalizada en España la Asociación de Guías de España (AGE);
- 1957: España país miembro aspirante de la Asociación Guía Mundial (Brasil);
- 1966: Primer grupo de la Asociación Guías de España en Salamanca;
- 1969: España país miembro oficial de la Asociación Guía Mundial (Finlandia);
- 1975: La A.G.E. inicia la coeducación, admitiendo varones;
- 1977: Muere Olave Baden Powell el 25 de junio;
- 1979: Cincuentenario del Guidismo en España;
- 1992: Muere María Abrisqueta, el 27 de junio;
- 2009: Ochenta años de Guidismo en España.

2. El Guidismo y su carácter educativo

2.1. *Carácter eminentemente educativo del Guidismo*

El reconocimiento del Guidismo como movimiento educativo está avalado por cumplir todos los requisitos que se exigen a la educación: perseguir determinados fines, contar con personas que tienen la capacidad de hacerlos posibles, dirigirse a unos destinatarios concretos y ofrecer un método educativo propio que se concreta en la Ley y la Promesa, una simbología específica, unos principios metodológicos y unas etapas de progresión.

Por lo que hace referencia a los fines, según el artículo 6º de los estatutos de la Asociación de Guías de España, formulado en 1958, y mantenido en los mismos términos en la adaptación realizada en asamblea general en 1965, los fines de la entidad son: *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.

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.

En cuanto a las relaciones con los scouts, escribe María Abrisqueta en la carta dirigida a las guías en 1979: *Está, creo yo, bien claro que somos dos movimientos paralelos. Muy unidos fraternalmente, pero sin inmiscuirnos el uno en el otro.*

Con la finalidad de contribuir a facilitar la comprensión, aludiremos brevemente a los planteamientos scouts. Baden Powell escribió e ilustró personalmente en 1908 “un manual de instrucción en buena ciudadanía haciendo vida de campaña” que tituló “Escultismo para muchachos” y posteriormente otras obras entre las que cabe destacar “Guía para el Jefe de Tropa” en el que especifica lo que denomina *las cuatro dimensiones de la instrucción del scout*: (1) carácter, (2) salud y vigor, (3) artes manuales y destreza, (4) servicio al prójimo. En cada una de ellas enmarca una serie de cualidades que pretende fortalecer y señala las prácticas indicadas para ello.

La determinación de convertirse en scouts eficientes y capaces no conduce sólo a correr aventuras, sino que, como en el caso de los guardabosques y exploradores, debe llevar a sentirse útiles al país y ayudar a quien lo necesite.

Un verdadero scout es visto como alguien en quien se puede confiar, que cumplirá su deber estando siempre alegre, por grande que sea la dificultad a la que deba enfrentarse.

Sus muchas orientaciones y pautas educativas, recogidas principalmente en sus libros, se completan con su último mensaje, hallado entre sus papeles después de su muerte. Dice así:

Mi vida ha sido muy feliz y quisiera que pudiera decirse lo mismo de la de cada una de vosotros.

Creo que Dios no ha puesto en este mundo para ser felices y disfrutar de la vida. Pero no son las riquezas, ni el éxito, ni las complacencias con uno mismo, lo que da la felicidad. Ésta se consigue, ante todo, en la entrega a los demás, procurando ser desde niños sanos y fuertes para poder ser útiles de mayores.

El vivir la naturaleza os enseñará que Dios ha llenado este mundo de cosas bellas y maravillosas para que las disfrutemos.

Conformaos con lo que tenéis y sacad de ello el mejor provecho posible. Ved siempre el lado bueno de las cosas y no el malo.

La mejor manera de conseguir la felicidad es haciendo felices a los demás.

Procurad, pues, dejar este mundo un poco mejor de lo que era cuando vinisteis a él. De esta manera, cuando se acerque la hora de la muerte podréis sentir os felices, porque no perdisteis el tiempo e hicisteis cuanto os fue posible por hacer el bien.

Sed siempre fieles a vuestra promesa, aunque hayáis dejado de ser jóvenes.

Que Dios os guarde para hacerlo así.

Vuestro amigo

Baden Powell

Una vez sentadas las bases del esultismo, punto de partida educativo del Guidismo, recogemos a continuación, los elementos específicos que avalan la consideración educativa de esta organización.

3. Las intenciones de la educación guía

Partamos de la aceptación de la idea de que todas las personas actuamos en función de la imagen que nos hemos forjado de nosotras mismas. Nuestras capacidades, nuestro lugar en el mundo y entre los demás, contribuyen a darnos una idea de quiénes somos y a qué metas podemos aspirar.

Esta imagen, que en la etapa adulta puede sufrir sucesivas modificaciones, se configura en la infancia a partir de vivencias, sensaciones, observaciones, reflexiones y relaciones que tienen lugar en el seno de las diferentes comunidades humanas de las que formamos parte.

El grupo constituye una de estas comunidades. Otras serían la familia y la escuela, cuyas intervenciones educativas el escoltismo pretende complementar.

Con tal finalidad, propone su propia escala de valores, de acuerdo con un ideal que sirve de referencia para identificar una determinada forma de ser y de actuar.

En comparación con dicha propuesta la persona puede autoevaluarse y plantearse un proyecto de progreso personal.

Algunas de las pinceladas que definen las metas que el Guidismo se propone serían las siguientes:

- convertir a la persona en ciudadana activa y feliz;
- reforzar en ella el sentimiento de fraternidad;
- procurar su aceptación de un compromiso con la comunidad en la que vive;
- provocar la adquisición de un sentido de la benevolencia internacional que favorezca la paz en el mundo;
- desarrollar su capacidad reflexiva para que pueda conducirse según su propio criterio;
- lograr la necesaria coherencia entre pensamientos y actuaciones;
- descubrir el valor de las relaciones humanas y la importancia de la buena convivencia;

- respetar a las demás personas, comprendiendo su forma de ser y actuar;
- adquirir un espíritu positivo y optimista ante la vida valorando cuanto tiene de bueno;
- progresar en la mejora de la propia forma de ser.

4.El Guidismo y las personas implicadas

4.1. La figura de la educadora guía

Un responsable scout no debe ser un maestro de escuela, ni un pastor, ni un monitor, ni un oficial del ejército; se trata de un adulto que se coloca al nivel de los muchachos, los escucha y comprende, le gusta estar con ellos y les ayuda a desarrollarse.

Baden Powell

Educar es algo así como “hacer camino con”. En este recorrido hay un reparto asimétrico de intenciones, en el que la persona educadora tiene la responsabilidad e interviene con intencionalidad.

Establecer una relación educativa supone, esencialmente, establecer una relación afectiva, que con frecuencia se da en las dos direcciones. Dice el refrán castellano que “amor con amor se paga”.

Para ser educadora guía no es necesario dedicarse profesionalmente a la educación, ni haber realizado estudios de magisterio, ni universitarios de pedagogía. Es suficiente con amar la vida, vivirla con rectitud y sencillez y sentirse llamada a educar, es decir, a preparar para vivir en el mundo. Su actitud debe ser la de guiar con el espíritu de hermana mayor. Pero, aunque sea una persona voluntaria, al igual que

todo educador, debe prever con seriedad los valores que quiere educar y expresarlos en un proyecto educativo.

La intervención de la persona educadora, denominada jefe, jefa, o responsable, consistirá, en primer lugar, en vivir de acuerdo con la Ley para facilitar que sea descubierta, interiorizada y aceptada en profundidad.

Por medio de la Ley las personas en proceso de formación aprenderán a cumplir sus promesas y compromisos, a ser leales, a ser útiles y ayudar a las personas que les rodean, a ser sociables y corteses, a cuidar y respetar la naturaleza, a ser responsables y concluir las tareas emprendidas, a tener una actitud optimista, especialmente ante dificultades o preocupaciones, a adquirir sólo los materiales y objetos necesarios, y a cuidar la propia salud y la de los demás.

La función de la educadora, consiste, en segundo lugar, en suscitar en la persona el deseo de aprender por sí misma. Se llega a ello apoyando actividades atrayentes que se pueden ir realizando cada vez mejor, como consecuencia del aprendizaje. Las diversas especialidades y la riqueza de símbolos sirven para sugerir actividades entre las cuales se elegirán las adecuadas para atraer a las distintas tipologías humanas.

Esta forma de trabajar se asemeja mucho al sistema de la doctora y pedagoga italiana María Montessori. Esta autora expresó en alguna ocasión que la educación scout es la continuación natural de la educación que ella daba en las Casas de los Niños y afirmó que “se trata del sistema que la escuela debe adoptar el día que se transforme en lo que debe ser”.

4.2. La infancia y su marco vital

El primer paso a dar para tener éxito en la educación guía es saber algo de psicología de la infancia y la juventud en

general y conocer en particular a cada una de las personas en formación que integran los equipos y grupos.

Escribe Baden Powell en “Guía del Jefe Scout” que “el niño y la niña no son ediciones reducidas del hombre y la mujer. No son una hoja de papel en blanco sobre la que el maestro debe escribir”.

Efectivamente, en la infancia las estructuras lógicas son cualitativamente distintas a las de los adultos y evolucionan según leyes precisas a medida que van creciendo.

Algunas características de la identidad infantil son:

- sentir gran curiosidad ante lo nuevo;
- rebosar buen humor;
- ver el lado alegre de las cosas;
- contar con magníficos recursos de energía;
- confiar en las propias fuerzas;
- apreciar los valores de justicia y lealtad;
- demostrar, si llega el caso, una gran dosis de valor.

Un considerable porcentaje de dificultades educativas se derivan de la percepción de educadores incapaces de mirar con benevolencia a los niños. Se centran en detectar sus defectos y concentran todas sus energías en intentar reprimir.

En *Guía para el Jefe de Tropa* expone Baden Powell (1924:10): Si se juzga por mi propia experiencia, diría que los muchachos tienen un mundo propio, un mundo que ellos crean para ellos mismos y en él ni las lecciones ni el maestro tienen lugar; el mundo de los muchachos tiene acontecimientos propios, sus puntos de referencia, su código, su lenguaje y su opinión pública.

En esta misma obra se pregunta Baden Powell (1924, p. 10):

¿No podemos traducir nuestra ciencia de adultos al lenguaje de la juventud?. Después de todo, ¿es que no tiene razón

el muchacho al querer mantener su propio código de justicia, sus hazañas y sus aventuras? ... ¿No es un maravilloso *pequeño-trabajador*, realizando mil y una cosas por sí mismo, sin una *dirección inteligente*?

¿No sería preferible que los maestros se convirtieran por un tiempo en estudiantes, con el fin de poder estudiar esta vida maravillosa del muchacho, que tratan, actualmente, de torcer y de reprimir sin éxito? ¿Por qué remontar la corriente si ésta discurre, después de todo, en un sentido positivo?

El esculatismo reconoce en los muchachos el dinamismo y en la juventud los valores que van en el sentido de los fines educativos que pretende alcanzar. Por ello les considera actores de su propio desarrollo.

La figura educadora de un grupo de niñas y niños o de adolescentes, ha de tener en cuenta, además, que la persona que ha de ser educada se encuentra inmersa en determinado contexto vital, que es necesario analizar. En este entorno pueden diferenciarse diversos ámbitos, algunos de los cuales son los siguientes:

- A: Ámbito físico: país, hábitat, ciudad, barrio, vivienda, habitación...;
- B: Social: familia, compañeros, amigos, vecinos, conocidos y otros grupos humanos;
- C: Cultural: medios de comunicación, lecturas, costumbres, formas de expresión...;
- D: Temporal: distribución del tiempo, horarios, uso del tiempo de trabajo, tiempo de estudio, ocupado en transporte, tiempo libre....
- E: Institucional: clase social, escuela o empresa...

A todo ello hay que añadir el conocimiento de las distintas escalas de valores que, vividas en los diferentes grupos humanos, puedan estar ejerciendo influencia sobre la per-

sona en proceso de formación. ¿A qué se da prioridad en el entorno familiar? ¿A la riqueza cultural? ¿Al sentido de la responsabilidad?... ¿Los padres son autoritarios? ¿Sobreprotegen? ¿“Dejan hacer”?...

La persona que lleva a cabo la educación guía debe conocer el marco vital para potenciar todo aquello que pueda favorecer el desarrollo y contrarrestar los efectos adversos al mismo, ya que debe cumplir una función complementaria. Una vez recopilada la correspondiente información y considerados todos los aspectos posibles, establecerá en cada caso un plan de acción particular.

5. La metodología educativa guía

La metodología educativa guía se caracteriza por un estilo peculiar cuyas notas se apoyan en las propuestas siguientes:

1. una pedagogía activa, es decir, del “aprender haciendo”;
2. una educación verdadera que desarrolle el intenso deseo de progreso que cada persona lleva en sí misma;
3. educar de “dentro hacia afuera”, permitiendo que se manifiesten las capacidades individuales;
4. reconocimiento del irrenunciable protagonismo de la persona en su propio desarrollo, gran confianza en sus posibilidades de autogobierno, y, consecuentemente, en los grupos de los que forma parte, a los que considera capaces de autogestionarse;
5. interacción o relación entre cada grupo y el mundo circundante.

Otras importantes connotaciones de dicho estilo educativo tienen el carácter de metas:

- A. partir de las características infantiles, aprovechando el interés, aptitudes y entusiasmo de las personas en proceso de formación;

- B. estimular la profunda satisfacción de alcanzar altas cumbres superando las dificultades que vayan apareciendo;
- C. ofrecer un espacio de libertad que favorezca la creatividad, las experiencias y los descubrimientos;
- D. preparar para conocer los ritmos naturales, enfrentarse a condiciones meteorológicas adversas, fortalecer el cuerpo y buscar la armonía con el entorno físico;
- E. vivir la experiencia de una pequeña comunidad adaptada a las condiciones y características de la infancia y la juventud, favoreciendo la posibilidad de enriquecer la vida social;
- F. potenciar el deseo natural de ser útil a los demás en algún aspecto, permitiendo actuar con la finalidad de contribuir a un mundo mejor.

Reflexionando brevemente sobre tan singular estilo educativo, la característica más evidente de la pedagogía guía es la de regirse por el principio de actividad. Además Baden Powell se preguntaba sobre la viabilidad de una educación verdadera que desarrolle el intenso deseo de progreso que cada persona lleva en sí misma y criticaba la pretensión de imponer desde fuera, a todos por igual, una instrucción automática.

Se planteaba el educar de “dentro hacia afuera”, permitiendo que se manifiesten las capacidades individuales, enriqueciéndose así los grupos humanos, como contraposición a pretender lograr una preparación impuesta desde fuera, homogénea para todos, mucho más fría y desmotivadora.

Otro rasgo que resalta de forma especial es el reconocimiento del irrenunciable protagonismo de la persona en su propio desarrollo, a la vez que se deposita una gran confianza en sus posibilidades de autogobierno, y, consecuentemente, en los grupos de los que forma parte, a los que considera capaces de autogestionarse. Es importante este

doble aprendizaje de regularse personalmente, a la vez que formando parte de un equipo.

Destaca también como elemento esencial del Guidismo la interacción o relación entre cada grupo y el mundo circundante. Su acción debe 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 sus conductas tienen en los demás.

5.1. Los valores

El estilo guía se manifiesta en un conjunto de valores que caracterizan una forma de ser, de pensar y de actuar entre los que cabe destacar los siguientes:

- abnegación, que predispone al sacrificio propio a favor de otra persona;
- afán de superación o perseverancia para vencer las dificultades;
- amistad, procurando ser el mejor amigo de tus amigos;
- austeridad, moderándose en el consumo de todo lo innecesario;
- coherencia, actuando de acuerdo con nuestros propios principios;
- confianza, esperando la mejor respuesta de uno mismo y de los demás;
- creatividad, buscando planteamientos imaginativos e ideas nuevas;
- empatía, siendo capaces de ponernos en el lugar de otras personas;
- generosidad, que consiste en dar y en darse: nuestras capacidades...;
- lealtad, defendiendo las ideas y a las personas en quienes creemos;

- optimismo, mirando el lado bueno de las situaciones y de la vida;
- respeto, aceptando y permitiendo ser a cada uno como es;
- responsabilidad, realizando adecuadamente lo que nos corresponde;
- sensibilidad, sintiéndose afectada por la realidad en la que se halla;
- sostenibilidad, usando racionalmente los recursos naturales;
- tolerancia, comprendiendo los puntos de vista e ideas de los demás.

5.2. La ley y la promesa

Puesto que se considera importante el hecho de pertenecer al Guidismo por propia voluntad, adherirse al mismo supone una decisión libre, que se concreta en la aceptación de la Ley y la realización de una Promesa para cumplir durante toda la vida.

Ley y Promesa expresan los ideales del Guidismo que se adoptan como estilo de vida.

La Ley Guía, dice así:

- 1 – La guía es leal y digna de confianza: alude a la dignidad de ser una persona que merece ser respetada a sus propios ojos y a los de los demás. De las guías se espera que sepan ser leales a sí mismas y que inspiren confianza;
- 2 – Es consciente de los derechos de los demás y de sus propios deberes: descubrir nuevos derechos en otras personas, supone la obligación de asumir nuevos deberes;
- 3 – Es generosa: tiene el deber de ser útil y ayudar al prójimo. La idea central es la actitud de servicio, de disponibilidad y ayuda a los demás. Para proporcionar una ayuda útil y responsable, hay que prepararse;

- 4 – Está abierta a todos y es hermana de las demás guías: expresa sentido de comunidad dentro del guidismo que no limita ni encierra. Ofrece vida de grupo y descubrimiento de otras realidades, apertura y profundo respeto hacia lo que es o se manifiesta diferente. Apoya la idea de formar el sentimiento del “nosotras”, de unidad y de compañerismo;
- 5 – Es amable y cortés; con el deseo de ponerse en el lugar de la otra persona para entender cómo le gustaría ser tratada;
- 6 – Ama la naturaleza y ve en ella la obra de Dios: sintiéndose parte de la naturaleza, se compromete en la protección activa de la misma;
- 7 – Aprende a obedecer para saber colaborar: la autodisciplina cobra sentido cuando se ha elegido qué es lo que se desea obedecer y después se persigue ese objetivo. La idea de obediencia alude al aspecto exterior, a la disciplina práctica en una organización y ante determinadas situaciones; y al aspecto interior, que conduce a ser capaz de llevar a cabo las tareas que uno mismo se ha propuesto;
- 8 – Afronta las dificultades con alegría: propone la fortaleza, el valor, el esfuerzo y una actitud dinámica y positiva en la vida;
- 9 – Es austera, limpia y ordenada: austeridad en contraposición a despilfarro. Saber usar los recursos materiales y naturales que nos han sido ofrecidos. Saber administrar el tiempo, las propias energías y la propia salud. Cuidar todo aquello que nos ha sido confiado;
- 10 – Sabe dominarse, es pura y alegre: hace referencia a la búsqueda de la autenticidad, a procurar conocerse y a respetarse. En consecuencia, a ser capaz de controlar los pensamientos, las palabras y obras.

Como puede observarse la ley está expresada en un lenguaje de acción. Los verbos indican cómo debe ser la persona (“la guía es”) y qué debe hacer, contribuyendo de este modo a configurar un espíritu de servicio.

Entre sus características cabe destacar la claridad, pues resulta fácilmente comprensible el sentido de todos sus artículos, y el hecho de estar redactada con frases afirmativas, que reflejan otra de las señas de identidad del espíritu que impregna este estilo educativo: la de apoyarse en las cualidades que hay en cada persona.

Se trata de detalles importantes para las preadolescentes, que hacia los doce años de edad, se comprometen con un estilo de vida que deben sentir que van a poder cumplir. En uno de sus libros, María Abrisqueta advierte a las guías que “la ley es para todos los días y para toda la vida”.

El texto de la Promesa dice: “Con la gracia de Dios yo prometo por mi honor hacer cuanto de mí dependa para cumplir mis deberes, ser útil al prójimo en todas las circunstancias y obedecer la Ley Guía”.

Muchas asociaciones guías europeas se planteaban la Promesa y la Ley como un “esquema de trabajo”, animando a las jóvenes a formular ellas mismas sus principios para orientar sus vidas.

De la ley y la promesa puede deducirse que, además de una formación en principios y en valores, y del entrenamiento en la práctica de habilidades, el Guidismo trata de llegar al compromiso libre con la esencia de la persona para desarrollar su vida positiva y activamente.

Estos planteamientos siguen plenamente vigentes en el siglo XXI porque las propuestas del Guidismo tratan de formar el carácter, realizando lo mejor posible la actividad de cada día, sin regatear esfuerzo, contribuyendo a conse-

guir algo cada vez más infrecuente, pero todavía necesario, entre las personas jóvenes: la fuerza de voluntad. Y además a vivir con alegría en medio de las posibles dificultades.

Todo ello conducirá a sentar las bases de una convivencia en paz, libertad y responsabilidad, abierta a la esperanza, que favorezca la posibilidad de mirar confiadamente hacia el futuro.

5.3. Los principios metodológicos básicos del Guidismo

Las claves metodológicas, o puntos básicos del Guidismo son cinco principios interdependientes y complementarios. Tratan de reflejar la propuesta del Guidismo para formar personas dinámicas y alegres, con un carácter equilibrado, capaces de conocerse y aceptarse, y de comprender y aceptar a los demás, a la vez que ponen en juego todas sus potencialidades.

- el juego, entendido como la actividad libremente elegida por los niños y niñas, en el que descubren sus posibilidades, desarrollan sus capacidades y proyectan sus deseos e ilusiones;
- la vida en la naturaleza, como posibilidad de encuentro con las fuentes de la vida y como medio natural que favorece el descubrimiento de uno mismo y el encuentro con los demás;
- el compromiso con un estilo de vida que anima a la acción, a la solidaridad, al trabajo entendido como servicio a la comunidad, impulsando una sociedad más fraterna en la que se respeten las diferencias y respondiendo a las obligaciones que, libremente, hemos contraído;
- en las primeras etapas se comienza realizando la buena acción diaria (BA) que consiste en ayudar en algo a otra persona, sin aceptar recompensa alguna a cambio;

- la progresión personal como avance constante, marcado por sucesivas metas que apoyan la decisión de asumir la responsabilidad del propio desarrollo;
- la vida en equipo, como pequeña comunidad en la que niños, niñas y adolescentes comparten la creatividad, la crítica, la emoción, la opinión, la actividad, la alegría, el esfuerzo... y como estrategia para lograr metas más elevadas.

5.4. Etapas de progresión del método guía

El método guía se estructura en cuatro etapas de progresión, denominadas ramas, que agrupan a las niñas de acuerdo con su edad y desarrollo madurativo. Son las siguientes:

- rama alita: entre 7 y 11 años, agrupadas en unidades, denominadas Rondas, de 24 alitas como máximo. Los equipos se llaman seisenas y en ellas cada niña desempeña un cargo. Los ejes en torno a los que se articulan sus experiencias se denominan Gran Actividad y el juego, como instrumento de educación, adquiere especial relevancia;
- rama guía: de 11 a 13 años, aglutinadas en equipos de 6 a 8 miembros que juntos forman la Compañía, con un máximo de 28 guías. El equipo vive la Aventura y tiene éxito gracias a la participación de todas. Se viven dos etapas: de iniciación hasta la realización de la Promesa y de especialización según las posibilidades e intereses de cada una;
- rama pionera: de 14 a 16 años, que en número de 15 a 18 personas constituyen la unidad de pioneras y tratan de desarrollar la Empresa elegida preparándola con rigor, implementándola y evaluándola, considerando las propias posibilidades, el mundo joven, el mundo que les rodea... y siendo realistas al aplicar los criterios de oportunidad, costo, posibilidad, etc.;

- rama guía mayor o rama fuego: de 17 y 18 años, organizadas en clanes que son comunidades de servicio y trabajo en las que se dialoga y se revisa el compromiso. El principal objetivo de esta etapa es poner en contacto a la persona con una realidad en la que pueda prestar un servicio activo, ya sea en el Guidismo o fuera de él.

5.5. La simbología: insignias, lemas, diplomas...

El simbolismo y los rituales son una poderosa herramienta educativa del Guidismo. Saludo, insignias, uniforme, diplomas, bandera y banderines, las velas de armas, las ceremonias de promesa, izadas y arriadas, senderos de alitas, consejos de ronda, canciones que inauguran o clausuran momentos especiales, el tótem, las etapas de progresión, los cargos, etc. están cargadas de significado para las niñas y jóvenes: son medios de comunicación, sirven para canalizar la disciplina y favorecen la adhesión explícita a unos ideales.

- el símbolo de las guías es el trébol. Las hojas representan Dios, Patria y Familia. Sobre la hoja central una aguja simboliza la brújula, que siempre debe señalarnos el norte, es decir, el camino recto. En la base del tallo se encuentra el amor a la humanidad;
- la bandera mundial lleva este mismo símbolo. Fue aprobada por la Conferencia Mundial en 1930;
- el uniforme es de color azul porque simboliza el planeta que habitamos y el propósito de trabajar por la fraternidad universal para conseguir la paz mundial;
- el lema guía es “Bien Preparadas” como garantía de disponibilidad. Sus siglas precisamente coinciden con las del nombre del fundador;
- la pañoleta de las alitas es de color amarillo. Es la nota de la alegría que intentan vivir y contagiar;

- Las cintas son distintas para cada ronda. Son del color de su grupo. Sirven como distintivo entre otras unidades de la misma provincia;
- El saludo alita, símbolo de la Promesa de alita, es con los dedos índice y corazón extendidos, recordando los principios Dios y familia. El dedo pulgar se cruza sobre el meñique, simbolizando la ayuda del fuerte hacia el débil;
- El hecho de estrechar la mano izquierda fue sugerido por el fundador como medio para reconocerse rápidamente;
- La insignia mundial de las alitas tiene forma ovalada, fondo azul oscuro y el saludo de las alitas en dorado;
- La insignia de promesa de la alita representa unas alas blancas extendidas sobre una cruz flordelisada en color dorado;
- La insignia guía tiene forma circular, fondo azul y el trébol en dorado. La elección del tono dorado trata de simbolizar el sol que brilla sobre la juventud del mundo;
- Los diplomas, bordados en tela, con hilo de diferentes colores según el aspecto en el que se destaque, se cosen en la manga izquierda de la camisa del uniforme.

Otras etapas de progresión se concretan en las denominadas segunda y primera clases.

5.6. Las canciones

Completan los mensajes que quedan grabados de una forma especial al repetirse con frecuencia, asociadas a la música.

La Canción Mundial fue adoptada en Conferencia Mundial en 1950. Las palabras en castellano, dicen así:

Marchemos todas con decisión
en pos de nuestro ideal,
y prometamos siempre servir

en un mundo fraternal,
 y que nuestras voces resuenen
 allende los montes y el mar
 para unir nuestra fe y nuestro amor
 en un solo canto universal.
 Bien alta la bandera levantad
 y que libre al viento ondee,
 cual símbolo de nuestra lealtad
 y esperanzas que no mueren
 y que nuestras manos se enlacen bien
 formando amistosa cadena
 para unir nuestro amor, nuestra fe
 en el cumplimiento de nuestra ley.

La Oración Guía

¡Oh Jesús! ¡Señor Jesús!
 que seamos generosas
 que sirvamos como Tú
 siempre te lo mereciste.
 Que te demos sin contar,
 sin pensar en heridas,
 trabajar sin descansar
 y luchar sin medida.

5.7. La buena acción

Simboliza el Servicio, una de las principales características del Guidismo, cuyo hábito se adquiere en edades tempranas y más tarde se traduce en apoyo a programas comunitarios, incluso a nivel mundial.

5.8. El tótem

Representa un logro posterior a la promesa. Para ser totemizada es necesario superar una serie de pruebas, que el Con-

sejo de Tótem propone personalizadamente a cada una de las aspirantes. Si se superan, pasa a ser llamada, en la familia guía, por el nombre asignado, elegido para destacar un rasgo de su personalidad. El de María Abrisqueta era Loba de Mar.

5.9. El Día del Pensamiento

La fiesta de las Guías es el 22 de febrero, fecha del cumpleaños tanto del Fundador del Escultismo como de la Jefa Guía Mundial. Se instauró en 1926 con la finalidad de que las Guías Scouts pensarán en las Guías de todo el mundo y se intercambiarán saludos.

Existe un símbolo del Día del Pensamiento, en forma circular simulando el planeta. Se encuentra en el centro el Trébol Mundial, simbolizando la Asociación Mundial. Y hacia él se dirigen diez flechas de trazo curvo que indican a la vez la acción y la dirección de la acción.

5.10. Último mensaje de Olave

Todas las aportaciones contenidas en las líneas anteriores contribuyen a dar una idea de la amplitud, variedad y riqueza de las connotaciones que configuran el Guidismo. Encuentran una excelente complementariedad en las aportaciones del último mensaje de Olave:

Queridas Guías, Scouts y todos sus líderes y amigos:
Yo habré partido de este mundo cuando reciban este mensaje, el cual dejo para expresar mi agradecimiento por toda la bondad y el afecto que me han mostrado, y para decir cuán gratamente me he regocijado por la manera en que todos ustedes han llevado a cabo la mayor parte del trabajo en el Movimiento que mi amado esposo inventó hace muchos años para el crecimiento de niños y niñas de todos los países.

Yo creo firmemente en Dios Todopoderoso y en la vida futura. Cuando él y yo estemos reunidos, juntos vigilaremos a todos los que se han enrolado como miembros de esta familia mundial y continuaremos preocupándonos por su progreso y bienestar.

Confío en que ustedes continuarán utilizando completamente el sistema de trabajo y juego que nuestro Movimiento provee, manteniendo la diversión y las amistades hechas en sus reuniones y en los campamentos, cumpliendo la Promesa y defendiendo la Ley que ustedes se comprometieron a vivir cuando se unieron al Movimiento.

De esta forma no sólo progresarán física, mental y espiritualmente, sino que repercutirá en todos aquellos que se encuentran a su alrededor, haciendo lo que es honorable, recto y sabio; mostrando benevolencia en sus pensamientos y acciones; luchando contra todos los males y ayudando a hacer del mundo un lugar mucho más feliz y mucho mejor en donde vivir.

Confío en que tendrán éxito en todas sus tareas y permita Dios que pueda estar con ustedes en los años venideros.

12 de noviembre de 1973

Olave Baden Powell

Conclusión

Para resumir los aspectos más cuestionados de la propuesta educativa del Guidismo, tomemos palabras textuales de la carta escrita por la fundadora, María Abrisqueta, en 1979:

Como Miembro Honorario de la Asociación Mundial, Marita intenta aclarar dudas sobre aspectos educativos que le son planteadas:

1. La Ley, el lema y la libre promesa son la médula del movimiento.

2. La estructura de equipos, de no más de cuatro en cada unidad, formados por ocho guías en el que cada una tiene una responsabilidad, es otra de sus características.
3. Cada Grupo es diferente y debe tener su propia personalidad, una vez aceptados los principios básicos.
4. El Guidismo tiene su tiempo como actividad post escolar y será mucho mejor cuanto menos se parezca a una escuela.
5. Ni Guías de salón, ni jefas que hagan de mamá-coco, ni reuniones en el local cuando luce el sol.
6. Trata de sacar a las muchachas de los encierros.
7. De desarrollar su personalidad y aptitudes (2ª y 1ª clase, diplomas).
8. De enseñarlas a valerse por sí mismas en las dificultades (campismo, rutas, procurarse alimentos...).
9. Las Jefas deben predicar con el ejemplo.
10. Nada de programas de arriba hacia abajo. El papel de la jefa es el de timonel para enderezar el barco, nunca imponer sus criterios.
11. Son las Guías las que deben, en sus reuniones de equipo, señalar los puertos a los que quieren arribar.
12. Hay que dejar experimentar, evitando los peligros, porque el mejor aprendizaje se adquiere por medio de la experiencia.
13. Somos neutrales en política.
14. En cuanto a religión, la Asociación de Guías de España ha sido una asociación de inspiración católica porque la inmensa mayoría de las guías eran católicas, pero se admitieron grupos de otras confesiones. Hubo un grupo de protestantes en Río Tinto (Huelva) y otro musulmán en Ceuta (continente africano).

En esta misma carta hace referencia a la presencia de guías de otros países en la celebración del Cincuentenario

“que nos volvió a confirmar la maravilla del Guidismo, que abarca al mundo entero y demuestra que no es una utopía soñar con la fraternidad universal. Allí se vivió la idea de *en lo esencial, unidad; en lo demás, libre diversidad*”.

Referencias bibliográficas

- ABRISQUETA, M. *Carta a las Guías con motivo de la celebración del Cincuentenario en España, fechada el 21 de noviembre*. San Sebastián: documento fotocopiado, 1979.
- ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA. *Manual Rama Guía Mayor*. Madrid: AGE, 1978.
- _____. *Y tú, Comisaria*. Barcelona: AGE, 1974.
- _____. *Manual Rama Guía*. Madrid: AGE, s. f.
- _____. *Manual Rama Pionera*. Madrid: AGE, s. f.
- _____. *Cursillo de Información*. Madrid: AGE, s. f.
- BADEN POWELL. *Escultismo para muchachos*. Barcelona: Oidá, 1976.
- _____. *Roverismo hacia el éxito*. Venezuela: Asociación de Scouts de Venezuela, 1970.
- _____. *Manual de Lobatos*. México: Ed. Scout Interamericana, 1968.
- _____. *Guía para el Jefe de Tropa*. México: Ed. Scout Interamericana, 1961.
- BERTOLINI, P. *Educación y Escultismo*. 9 ed. Barcelona: E.L.E., 1964.
- BRAMBLELY, A. y CARNEGIE, E. *A handbook for Guiders*. London: The Girl Guides Association, 1973.
- BRIMELOW, E. *The Guide Handbook*. London: The Girl Guides Association, 1976.
- CÁNOVAS, L. *Baden Powell*. Barcelona: Ed. D. Bosco, 1974.
- CENTRO REGIONAL DE AYUDA TÉCNICA. *El Trébol alrededor del mundo*. México: Fournier, 1968.

CIEZA GARCÍA, J. A. *El esculatismo: movimiento educativo para el tiempo libre*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, 1984.

_____. *El esculatismo como sistema educativo*. Memoria de Licenciatura. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1981.

CUADRADO TAPIA, R. *Educación, tiempo libre y esculatismo*. Alcoy: Marfil, 1974.

CUADRADO TAPIA, R.; AGUILERA PALLARÉS, F. *Escultismo: Organización juvenil educativa*. Madrid: San Pío X, 1978.

DE CASTRO CARDOSO, D.; GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. *La formación de animadores. El modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*. Salamanca: Universidad Pontificia, 1989.

DEL POZO MARTÍNEZ, J. M. *Escultismo y formación integral*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Sección Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1973

ECHEBERRIA, A. *María Abrisqueta*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.

FORESTIER, M.D. *Escultismo, ruta de libertad*. Barcelona: E.L.E., 1965.

GARAICOECHEA SAGASTI, V. *Aportaciones educativas del libro de las Tierras Vírgenes*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1978

GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. *Fundamentación pedagógica del esculatismo femenino*, *Papeles Salmantinos de Educación*, n. 8, pp. 291-316, 2007.

_____. *Aproximación esquemática a una Pedagogía del Tiempo Libre*, *Monitor-Educador*, n. 7, p. 11, 1983.

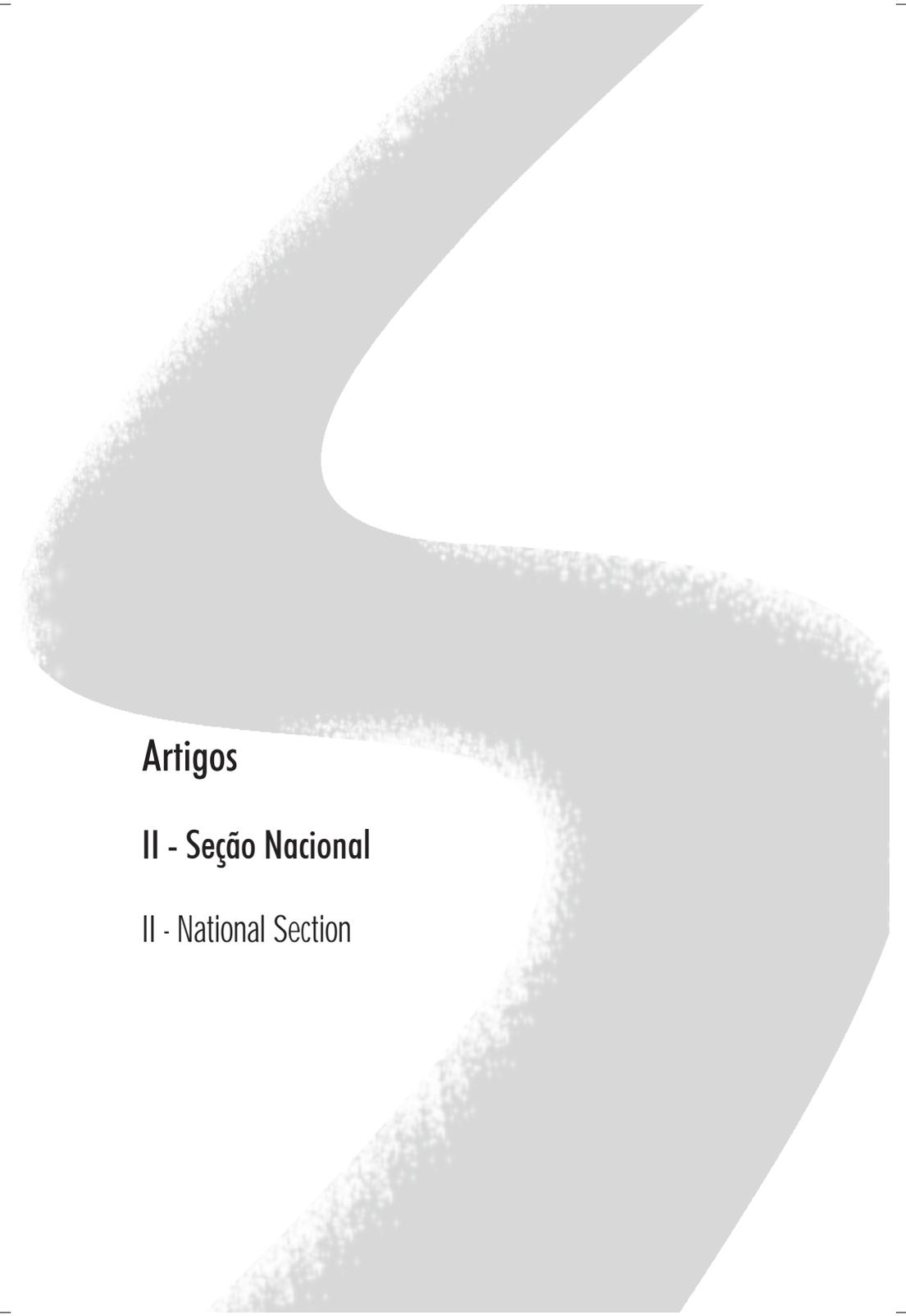
_____. *Sobre Escultismo y Guidismo en España*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1979.

GUIJARRO, F. *El Escultismo, hoy: una visión crítica*. *El Ciervo*, n. 265-266, pp. 30-33, 1975.

- HERNÁNDEZ ROSELLÓ, J. *Escultismo: ¿método de educación?*. Madrid: Asociación Madrileña de Escultismo Scouts Baden Powell, 1973.
- KIPLING, R. *El Libro de las Tierras Vírgenes*. Barcelona: Gustavo Gili, 1941.
- LÓPEZ CRUZ, H. *Movimientos juveniles, la respuesta histórica del Escultismo*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1977.
- LÓPEZ VIGURIA, E. *La Nueva Educación y el Escultismo de Baden Powell*. Memoria de Licenciatura. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía, 1981.
- LORD BADEN-POWELL OF GILWELL. *Guía para el Jefe de Tropa*. Edición Fraternidad Mundial, 1924.
- MARTÍN CORDERO, M. Á. *Aportaciones pedagógicas del Escultismo Femenino*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Sección Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1974.
- MIRANDA, M. Objetivos y valores de la educación en el tiempo libre. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 7-8, pp. 42-44, 1975.
- MOYA FERNÁNDEZ, J. *Scouts: siempre alerta*. Madrid: San Pío X, 1979.
- MUNNÉ, F. *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas, 1980.
- ORTEGA, M. J. *Manual de la Jefe. Rama Alita*. Madrid: AGE, 1973a.
- _____. *Manual de la Alita*. Madrid: AGE, 1973b.
- PAILLERETS, M. D. *Los muchachos y el Escultismo*. Barcelona: ELE, 1965.
- PÉREZ SEGRELLES, S. *El escultismo: método educativo*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía, 1987.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta, 1985.

VARIOS AUTORES. *Pistas*. Barcelona: Ediciones Don Bosco, 1964.



Artigos

II - Seção Nacional

II - National Section

A educação social no Brasil: um resgate aos pressupostos históricos

Social education in Brazil: an historical rescue the assumptions

Recebido: 15/07/2009

Aprovado: 09/08/2009

Juliano Mota Parente

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professor do Núcleo de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail:* juliano-parente@uol.com.br

Resumo

Este artigo visa buscar elementos da educação no Brasil que ajudem a sistematizar alguns aspectos da educação social, bem como a trajetória de seus pressupostos teóricos na Europa no século XIX. A pedagogia social surge em 1844, na Alemanha, apresentando uma nova abordagem da educação e identificando novos componentes e concepções educativas. Na medida em que foi sendo incorporada por outros países, ela foi se adequando a cada realidade específica e desenvolvendo sua própria identidade. No Brasil, assim como na América Latina, ela se consolidou com ações de complementação à educação formal, as quais se desenvolveram por meio de instituições sociais, organizações não

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

A educação social no Brasil: um resgate aos pressupostos históricos - p. 167-197
PARENTE, J.M.

governamentais, educadores de rua, movimentos sociais, dentre outros.

Palavras-chave

Educação, pedagogia social, educação social.

Abstract

This article aims to seek evidence of education in Brazil to help systematize some aspects of social education and the trajectory of their theoretical assumptions in Europe in the nineteenth century. The social pedagogy emerges in 1844 in Germany, presenting a new approach to education, identifying new components and design education. The extent to which it was being built by other countries, will be suited to each specific situation and develop their own identity. In Brazil, as well as in Latin America, is consolidated with actions to complement the formal education, being developed by social institutions, NGOs, street educators, social movements, among others.

Keywords

Education, social pedagogy, social education.

Introdução

Pretendemos, ao longo deste artigo, apresentar algumas considerações, reflexões e argumentos com o objetivo de desvendar, mais satisfatoriamente, o universo ainda nebuloso da educação social no Brasil, da qual tentaremos resgatar os antecedentes, possibilitando visualizar o referencial teórico que a embasa, e ter uma ideia daquilo que é praticado na América Latina e no Brasil.

A reconstrução histórica permite não somente uma análise mais detalhada dos fatos, como também uma visão diferenciada e mais realista dos episódios que marcaram a história de nosso país, recuperando a real motivação dos acontecimentos.

O clima de mudanças desordenadas e sem critério serviu de modelo para o desenvolvimento de nossa educação ao longo dos anos. Essas modificações interferiram significativamente no contexto educacional, demonstrando que houve, no Brasil, desde a chegada dos portugueses, pouca preocupação com a educação. É mais do que isso: a educação serviu como massa de manobra para o jogo de interesses e manipulação do povo por parte dos governantes (RIBEIRO, 2001).

No decurso de toda a história da educação brasileira, percebemos que os governantes sempre a deixaram em segundo plano, visto que não havia interesse em oferecer ensino para toda a população. Algumas iniciativas populistas mostraram que, em alguns casos, a preocupação era apenas demagógica. Tudo isso foi se perpetuando desde 1500, o que se reflete na educação atual.

Após um histórico bastante conturbado no que se refere à educação no Brasil, começaram a surgir reflexões e questionamentos sobre a forma de entendê-la como processo de formação do ser humano e de relação com o mundo, culminando com o papel do Estado em oferecer um caminho para a efetivação do processo educativo, o qual, inicialmente, imaginava-se ocorrer apenas no âmbito escolar.

Essas relações de transição são oportunamente caracterizadas por Freire (1977, p. 39):

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas, e incorpóreas) apresen-

tam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é.

Quando se começou a discutir educação no Brasil em uma perspectiva mais abrangente e libertadora, passou-se a entender as relações do homem com o mundo, como ressaltou Freire, as quais são as grandes responsáveis pela integração do homem como ser social, com o meio em que está inserido e suas relações com outras pessoas.

Sobre estas relações, Brandão (1982, p. 7) complementa que:

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações.

É preciso, portanto, que a educação escolar esteja em sintonia com a educação que nos rodeia, com as diversas “educações” do dia a dia. Caso isso não ocorra, iremos reproduzi-la distante da realidade e dos objetivos para os quais ela foi criada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o artigo 1º apresenta, de forma clara e concisa, a participação das instituições de Educação Não-Formal, que é definida

como “processos formativos” de interação que fazem parte do mundo da criança, produzindo um somatório de ações que resultarão na efetiva consolidação dos objetivos das políticas educacionais:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A valorização desses espaços permite não apenas um novo suporte que complemente a educação formal, mas que, sobretudo, apresente outras oportunidades auxiliadoras no processo de formação do indivíduo, ampliando as ações e as possibilidades de crescimento e de desenvolvimento, à medida que sugere espaços criativos, alternativos, diversos e com outros enfoques e abordagens.

Entende-se por Educação Não-Formal um processo embasado por quatro pilares básicos: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos; capacitação dos indivíduos para o trabalho; exercício e práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem em objetivos comunitários; e a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal com formas e espaços diferenciados (GOHN, 2005).

Com o analfabetismo em torno de 11,8%, segundo o IBGE (2002), com as altas taxas de evasão e de repetência e com os dados que mostram o baixo rendimento escolar, o país encontra na instituição de Educação Não-Formal uma alternativa de complementar a educação formal, ou mesmo suprir algumas de suas necessidades, garantindo à criança e ao adolescente o acesso a diferentes atividades socioeducativas de qualidade.

A educação brasileira passa por um momento de transição, causado, principalmente, pelas reflexões desencadeadas no âmbito das políticas educacionais, particularmente por aquelas que interferem diretamente nas escolas por meio das reformulações na gestão, no tempo e no espaço escolar, possibilitando uma reconstrução do papel da escola, do professor e de todos os envolvidos no processo educacional.

Parece claro que é preciso mudar. Diante de um mundo que se modifica em uma velocidade muito grande – do desenvolvimento de novas tecnologias, da diversificação dos meios de comunicação que permitem a disseminação da informação com maior rapidez, do surgimento da cibernética, da descoberta de novos mecanismos computacionais e audiovisuais que dividem o espaço nas salas de aula com o quadro e o giz –, o educador passou a repensar suas posturas e suas metodologias.

Nesse contexto socioeducativo bastante conturbado, parece haver grande angústia e preocupação em oferecer aos alunos um ensino de qualidade que venha ao encontro dos objetivos propostos pelas políticas educacionais. Dessa forma, a sociedade civil organizada tem buscado, por meio de parcerias com o Estado, suprir essas carências que interferem negativamente na formação integral da criança e do adolescente.

Historicamente, essa contribuição da sociedade civil tem sido de grande valia. A partir das décadas de 1980 e 1990, quando começaram a surgir em grande quantidade as associações, as organizações não governamentais (ONGs) e as fundações com o intuito de desenvolver atividades relacionadas à educação por meio de uma visão social, iniciou-se um processo de ampliação de ações que interagem com as ações preconizadas pelo poder público (GOHN, 2005). É também nesse período que, no Brasil, surge o termo “tercei-

ro setor”, significando as ações promovidas pela sociedade civil organizada, não propostas diretamente pelo Estado ou pelas empresas privadas (FERNANDES, 1994).

Preenche-se, então, uma lacuna que foi deixada ao longo de décadas, que associava a pobreza e a falta de recursos financeiros à marginalização. Muitas pessoas, até então excluídas socialmente, passaram a ter condições de mudar suas vidas, melhorando-as pela ampliação das perspectivas de trabalho, moradia e educação.

Com a valorização dessa classe desfavorecida que busca, nas instituições socioeducativas e/ou nas organizações da sociedade civil de forma geral, ambientes propícios de desenvolvimento, possibilidades de melhoria da autoestima, espaços de socialização, fortalecimento da confiança e minimização dos conflitos sociais e familiares, muitas organizações vêm conseguindo com que crianças e adolescentes saiam das condições de risco na qual se encontravam e passem a integrar a sociedade à qual pertencem.

Defendemos que isso apenas tem sido possível por meio da ajuda de instituições socioeducativas, consolidadas nas últimas décadas e responsáveis pela Educação Não-Formal (PARENTE, 2005). Com estrutura física e material, em alguns casos, melhor do que a da rede pública de ensino, essas instituições contam com recursos financeiros captados de grandes empresas ou fundações do Brasil e do exterior.

A Educação Não-Formal tem complementado a formação oferecida pelas escolas regulares, criando ambientes variados que permitem o contato da criança e do adolescente com a informática, a música, a dança, o teatro e as artes, de modo geral.

Assim, o crescimento do terceiro setor, o desenvolvimento das instituições sociais que realizam ações socioedu-

cativas e culturais (Educação Não-Formal) e a organização da sociedade civil são temas que se referem à busca de soluções para os diversos problemas existentes na sociedade, à melhoria da qualidade de vida das populações menos favorecidas e à consecução de um projeto social mais amplo que abranja os diferentes setores da sociedade.

O crescimento do terceiro setor, o surgimento das instituições socioeducativas e das organizações da sociedade civil organizada e a proliferação da Educação Não-Formal são temas que se relacionam diretamente com a educação social – a qual busca no referencial teórico da pedagogia social alguns caminhos que possam ajudar a resolver as questões sociais relacionadas à educação – e a sua própria consolidação. Infelizmente, no Brasil, esse referencial teórico ainda é pouco difundido, apesar de haver várias iniciativas isoladas e pouco articuladas. É preciso trazer à tona as produções e as discussões sobre o tema, a fim de que se possa refletir sobre a educação social e sobre as formas de articular as ações que estão sendo desenvolvidas em todo o país.

1. O surgimento da pedagogia social e sua relação com a educação social

Para contextualizarmos a educação social, é preciso conhecer suas raízes. Sua concepção se originou da pedagogia social, surgida na Alemanha em 1844, dando um novo referencial teórico e caracterizando um novo modelo e entendimento de educação.

Em um contexto de grandes transformações na Europa do século XIX, a pedagogia social se derivou de uma série de discussões a respeito da educação, preconizadas por estudiosos, tentando traçar diretrizes que pudessem ajudar no entendimento sobre o saber científico da época.

Segundo Caro e Guzzo (2004, p. 40):

As bruscas mudanças, produzidas pela industrialização em torno da metade do século XIX, propiciaram o nascimento de uma nova ciência social aplicada: a pedagogia social. A situação socioeconômica e sociopolítica, em que se encontrava a Alemanha, por volta de 1850, foi o determinante último da aparição de uma nova maneira de solucionar as necessidades sociais e de encomendar aos pedagogos a lenta elaboração de um corpus doutrinal fundamental e justificativo.

Como toda questão complexa e delicada, houve, e ainda há, muita dificuldade em delinear um perfil aceitável de ideias e de conhecimentos específicos que sirva de referencial teórico-científico para a pedagogia social.

Essa questão, que está relacionada com o assistencialismo e entremeada por fortes tendências dicotômicas de relação de poder, torna-se cada vez mais controversa em função da sua subjetividade e do tratamento dado ao tema social.

Da mesma forma, devido às diversidades de acepções destinadas à pedagogia social, ocorre uma dispersão que dificulta a sua sistematização.

Segundo Fermoso (1994, p. 18):

A pedagogia social, à margem das impressões semânticas indicadas, pode ter uma tripla acepção: como teoria científica sobre a educação social; como disciplina acadêmica, em um currículo; e como a práxis ou atividade profissional, exercida mediante intervenções técnicas. [...] Muitas têm sido e serão as formas de entender a pedagogia social; todas elas justificadas, porque muitas são as aplicações e âmbitos de sua ação.

Sendo assim, sua abrangência é justificada à medida que abarca um enorme leque de opções de atuação e de possibilidades de entendimento, promovendo, desse modo, uma riqueza de inter-relações que tornam vasto seu campo de ação.

No entanto, essa diversidade dificulta sua especificidade, enfraquecendo seus pressupostos básicos, os quais ficam na dependência de denominações dúbias e incongruentes, perdendo, dessa forma, seu foco principal.

Dentre os vários conceitos de pedagogia social, relacionamos o de Mollenhauer (*apud* FERMOSE, 1994, p. 20):

Pedagogia social significa um contexto específico das correntes pedagógicas, surgidas primeiramente como resposta às necessidades sociais e educativas, diante das sociedades industrializadas. O caráter de ajuda predomina em todas as correntes de assistência à juventude e à família e o cultivo do direito penal juvenil, e o apoio, cuidado e conselho educacional aos pais; ele manifesta a intenção preventiva e compensatória na formação juvenil e adulta realizada fora da escola. A Pedagogia escolar não propõe resolver estas necessidades.

Podemos relacionar alguns aspectos interessantes nessa citação. Primeiramente, o caráter da especificidade que é proposto pela pedagogia social, abrangendo as questões socioeducativas relacionadas aos direitos humanos e sociais, especialmente daqueles mais desfavorecidos. Ressalta-se também a preocupação da formação juvenil até a fase adulta, fortalecendo a instituição familiar, que é marcada como base de sustentação e de apoio constante na educação da criança e do jovem.

Por meio de um enfoque especialmente voltado para a intenção “preventiva”, antecipando-se, em um primeiro mo-

mento, ao estado de delinquência e marginalização, buscaram-se mecanismos para evitar que a criança e o jovem entrem em uma situação de risco e, paralelamente, em uma atitude “compensatória”, no caso de envolvimento inicial.

Finalmente, o autor deixa claro que a pedagogia escolar não demonstra intencionalidade na resolução desses e de outros problemas sociais relacionados ao universo da criança e de sua respectiva família, deixando uma lacuna que está sendo preenchida pela pedagogia social.

Dessa forma, o que se percebe, no Brasil, é uma falta de compreensão de pressupostos básicos, teóricos e metodológicos que delimitam a atuação da pedagogia escolar e social de maneira integrada, porém com autonomia e discernimento de suas ações.

São duas realidades muito marcantes – a pedagogia escolar e a social – que apresentam suas especificidades e peculiaridades próprias, porém com universos bastante próximos, permitindo o planejamento de diretrizes de maneira conjunta, haja vista que o desenvolvimento de suas ações leva a uma expectativa final muito similar: o de proporcionar a qualidade da educação, priorizando a formação integral do ser humano.

Cabe ressaltar, nesse momento, que a dicotomia pedagogia escolar/pedagogia social, partindo do modelo espanhol e do modelo brasileiro, tem âmbitos diferenciados. A pedagogia social expandiu-se na Espanha com base em um referencial de educação vivenciado ali, o que não se aplica ao Brasil. Sendo assim, não queremos seguir a risca os ideais propostos no país europeu, nem tampouco desconsiderar totalmente o caminho já percorrido.

Deixamos claro, então, a concepção de pedagogia, ampliada em um enfoque de modernidade, considerando e en-

tendendo que toda a sociedade tem o direito de acesso à educação de maneira equitativa e justa.

Segundo Trilla (1993, p. 21):

A educação é uma realidade complexa, dispersa, heterogênea, versátil... A quantidade de processos, sucessos, fenômenos, agentes ou instituições que se convencionou em considerar como educativos, apresenta tal diversidade que, depois de muito ou pouco que se pode dizer da educação em geral, para poder seguir falando com sentido das coisas educativas se pode começar a distingui-las entre si.

Essa diversidade, aliada à subjetividade da educação, seja ela formal ou não, torna a ação educativa complexa e desafiadora, à medida que os resultados não são mensurados facilmente.

Essa dissonância tende a se agravar ainda mais em um contexto conturbado política e economicamente, caracterizado, principalmente, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o qual ainda não estabeleceu critérios de crescimento bem definidos, delimitando as diretrizes e incorporando a educação como prioridade.

É preciso dar passos precisos rumo à solução dessas questões, mediante mecanismos efetivos que apontem resultados mais favoráveis, especialmente para a população de baixa renda.

Sem essa intencionalidade, continuaremos a andar em círculos, criando medidas que, além de não resolverem os problemas socioeducativos que enfrentamos na atualidade, agravarão ainda mais o quadro existente.

Portanto, a pedagogia social tem apresentado mais argumentos do que a pedagogia escolar, demonstrando a intencionalidade de resolver as questões sociais relacionadas

à educação. Isto é explicitado por suas características de enfoque e por seu âmbito de atuação.

2. A educação social na América Latina

Nos países da América Latina, de modo geral, a discussão gerada pela educação social caminha a passos largos. Uruguai, Argentina, Chile, dentre outros, estão desenvolvendo sua atuação social com base em debates críticos realizados em congressos e seminários, que norteiam suas ações e suas diretrizes.

A universidade, compreendendo seu papel, tem subsidiado informações, pesquisas e material bibliográfico que ajudam a delinear o perfil do educador social. O Uruguai, por exemplo, tem buscado repostas para seus principais problemas, agregando valores deixados por autores de outros países, como Paulo Freire.

O XVI Congresso Mundial de Educadores Sociais¹, realizado em novembro de 2005, no Uruguai, trouxe muitas contribuições e proporcionou um amplo debate sobre a educação social não só na América Latina, mas em todo o mundo. Entender as peculiaridades de cada país, além de possibilitar a troca de experiências dos mais diversos modelos de atuação, permitiu retratar um quadro amplo e abrangente da educação social e de todos os temas relacionados a ela.

Algumas participações importantes, como a de Violeta Nuñez, da Espanha, que ressaltou a “Participação e educação social”, mostraram em suas apresentações elementos que contextualizavam o significado da participação no âmbito social, em um mundo globalizado com transformações muito rápidas que exigiam posicionamentos referentes à intervenção socioeducativa. Para que isso ocorra, é imprescindível viabilizar possibilidades de prevenção em uma ótica

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

A educação social no Brasil: um resgate aos pressupostos históricos - p. 167-197
PARENTE, J.M.

transformadora, respeitando os direitos do cidadão como integrante de uma sociedade em constante mudança, por meio da atuação pedagógica sistematizada. De acordo com Nuñez (2005, p. 117),

[...] as novas modalidades produzem, em primeiro lugar, a redefinição das instituições sociais e, simultaneamente, dos profissionais que trabalham nela monitorados por suas regras.

Em relação aos “Desafios políticos da educação social”, o sociólogo brasileiro Rudá Ricci refletiu sobre a educação pela pedra, citando a obra de Paulo Freire para mostrar a importância do papel político do educador, principalmente no que se refere à relação entre cidadãos, educador e educando, em um processo emancipatório de educar para o pensar. Agregando valores de uma educação libertadora, o educador precisa provocar a criticidade do educando, possibilitando que eles construam sua própria identidade com base na cidadania e no respeito ao ser humano:

O cuidado tático não é um mero subterfúgio para convencer à mudança, mas na concepção freireana, para estabelecer um diálogo entre cidadãos iguais. Não é a crítica de um superior, mas o contraponto à realidade e valores da comunidade. Daí porque Paulo Freire afirmar, em dado momento, que o papel do educador é possibilitar os alunos a serem eles mesmos (RICCI, 2005, p. 127).

Com todas as contribuições, e diante de um panorama reflexivo, percebe-se que há uma forte tendência no encaminhamento de ações que proporcionem uma mudança significativa no quadro social em que vivemos no mundo atual.

É claro que, para que isso ocorra, é necessário mais do que apenas discussões. É preciso vontade política, organização, planejamento e, sobretudo, engajamento da sociedade civil e do poder público.

Porém, percebe-se, diante do que foi apresentado no congresso, que alguns países estão tomando a frente e mostrando que é possível a mudança estrutural e ideológica. Partindo dessas premissas, podemos esperar o desenvolvimento da educação social de maneira equilibrada e consistente no âmbito mundial.

No Uruguai, por exemplo, a profissão de educador social é reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e é requisito mínimo obrigatório para quem quer atuar nessa área. Por ser um campo bastante complexo, abrangendo diversos saberes, há uma preocupação muito grande com a formação desse profissional.

Esse país da América do Sul tem aproximadamente 3 milhões de habitantes, sendo que em torno de 1 milhão vive na capital Montevideú. Com uma economia bastante limitada, pouco desenvolvida na indústria e no comércio, o Uruguai possui muitos problemas sociais, impulsionados principalmente pela falta de trabalho e pouca perspectiva de crescimento.

Em função desse panorama, ele procura desenvolver mecanismos que auxiliem na resolução dos principais problemas sociais, fortalecendo o papel do educador social, valorizando sua atuação e buscando maneiras de melhorar, por meio de programas sociais desenvolvidos pelo educador social, a situação da população discriminada.

Desde a década de 1990, a profissão de educador social é reconhecida pelo MEC, o que vem mostrar a preocupação do governo em oferecer condições para o desenvolvimento da ação social.

Por meio do Centro de Formação e Estudos do Instituto Nacional do Menor (INAME), são formados educadores de nível médio que atuam em instituições sociais subsidiadas pelo governo uruguaio. Hoje, nesse país, existem 100 instituições sociais, sendo que 34 delas, em Montevidéu, são mantidas integralmente pelo poder público.

Cada instituição atende por volta de 15 crianças e adolescentes sem família, ou vítimas de maus tratos, que recebem auxílios visando suprir suas necessidades básicas de alimentação, educação, saúde, etc., além também de abrigar os usuários, os quais recebem os serviços dos educadores sociais 24 horas por dia.

Essa atuação demonstra o envolvimento do poder público com a ação social, buscando favorecer a população mais necessitada e possibilitando o desenvolvimento humano e a condição de melhoria na qualidade de vida.

Para Faleiros (1992, p. 31):

O trabalho social se escreve assim em um processo de trabalho consciente e conseqüente para a obtenção dos efeitos ideológicos, políticos e econômicos favoráveis aos interesses da população, com um menor desgaste possível de suas forças e a menor perda de seus recursos.

Ao mesmo tempo em que são criados mecanismos que minimizam as disparidades sociais, a educação gratuita e de qualidade garante o acesso à educação para todos, inclusive a educação superior, favorecendo a criança e o adolescente que não têm muitas oportunidades de desenvolvimento em função da sua condição socioeconômica.

É importante salientar que a educação e a educação social caminham juntas, mostrando que uma depende da outra para possibilitar equidade e justiça.

A participação da universidade, com a contribuição de material científico, tem sido de extrema importância no contexto da educação social uruguaia. Espaços de debate são significativos, pois trazem subsídios para fortalecer os referenciais teóricos.

Sendo assim, o Uruguai tem mostrado um amadurecimento de suas ações, fortalecendo a educação social e os profissionais atrelados a essa área, de forma a buscar resultados significativos para seus problemas sociais, e agregando valores que estão sendo resgatados ao longo do tempo.

As sociedades se desenvolvem ao longo da história de acordo com as vivências e com os referenciais atribuídos a estas. As diversidades encontradas em cada situação promovem uma abrangência de ações e de atitudes que qualificam o grau de amadurecimento e de importância destinado a cada uma delas.

O país que investe na educação, seja ela formal ou não formal, demonstra maturidade social, pois busca o resgate da cidadania e do comprometimento com a participação democrática e efetiva de seus habitantes:

A educação é uma função inerente a qualquer sociedade; seus espaços de realização, as formas de organização em que se desenvolve, as diversas práticas que a constituem têm mudado ao longo da história, sem mudar, por isso, sua instituição como função própria de todas os aspectos sociais (MIRANDA; RODRIGUEZ, 1997, p. 1).

Podemos concluir que, em relação à educação social na América Latina, ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido. Porém, se observarmos com profundidade os significados da relação educador/educando sob uma ótica de construção e reconstrução do conhecimento, veremos

que, a cada dia, edifica-se a consolidação da obra, a qual poderá ser concluída a médio ou a longo prazo.

A subjetividade da educação torna esse caminho mais difícil, pois a dificuldade em mensurar seus resultados faz com que a estrada pareça nunca ter fim.

3. A educação social no Brasil

Quando começamos a falar em educação social no Brasil, precisamos estar atentos a uma realidade distinta da que ocorre em outros países. Ao longo de todo este artigo, buscamos embasamento em autores estrangeiros, porém devemos nos precaver diante das adequações para cada situação e para cada país.

O referencial teórico que subsidia nosso trabalho, retirado em sua maioria de autores espanhóis, traz, em seu bojo, uma forte carga do modelo existente na Espanha, o qual é muito diferente do que acontece no Brasil.

Atualmente, em nosso país, a educação social ainda está buscando sua identidade, e, dessa forma, acreditamos que ela possa, talvez, ser estruturada em seus diversos âmbitos por meio de nosso artigo.

Não pretendemos nos espelhar apenas no modelo espanhol, embora ele traga contribuição importante, mas, sobretudo, utilizar a experiência desse referencial para agregar valores para fundamentar nosso artigo.

Cientes disso, queremos caminhar em um solo mais compacto, que nos permita vislumbrar novas perspectivas, mas, ao mesmo tempo, colocar os pés no chão para solidificar nossas crenças e nossos valores diante de um tema tão subjetivo como é a educação.

Ao buscarmos a práxis da educação social, verificamos que muitas ações têm sido desenvolvidas, e o envolvimento da sociedade civil organizada demonstra uma preocupação

da população com os problemas sociais – as empresas privadas estão se engajando por meio de ações, muitas vezes, esporádicas, mas que surtem efeitos positivos. Enfim, há um esforço generalizado para minimizar as questões mais preocupantes da sociedade, gerando, assim, melhoria na expectativa de vida da camada mais pobre da população.

Porém é preciso ressaltar que essas ações, na maioria dos casos, não têm o efeito desejado, em função da falta de articulação entre elas, proporcionando um panorama isolado e pouco efetivo, mas que poderia ter maior mobilidade se fosse realizado de maneira sincronizada.

Muitas instituições socioeducativas realizam excelentes trabalhos, mas não se comunicam. Dentro de um mesmo Estado, ou na mesma cidade, as pessoas desconhecem o que é feito em outro bairro – até mesmo do outro lado da rua.

Isso gera uma desarticulação tão grande que dificulta muito uma definição clara do que a educação social vem realizando em determinada região.

Outro grave problema ocorre em função do imediatismo da ação social – uma criança morrendo de fome não pode esperar uma decisão política ou burocrática para se alimentar. Em função disso, muitas ações se iniciam da noite para o dia, sem planejamento, sem estruturação, e o problema, muitas vezes, é resolvido, mas, em um médio e longo prazo, gera uma ação desestruturada e pouco eficaz.

No entanto, as universidades, que poderiam exercer papel de articulação e de formação profissional, não o fazem por falta de interesse, de envolvimento de pesquisadores ou mesmo por preconceito, visto que se trata de uma questão social grave, que exige muitos esforços dos quais elas não se consideram responsáveis.

Diante desses e de muitos outros problemas, a educação social luta para poder se firmar e ocupar seu espaço, mos-

trando que os problemas sociais não esperam. Muito pelo contrário, eles estão crescendo em proporções incalculáveis, podendo, em pouco tempo, chegar a índices incontroláveis de degradação da vida humana.

Para Caro (2004, p. 56),

[...] a gravidade de toda essa situação é a responsabilidade que envolve sua atuação, pois está trabalhando com seres humanos em condições de grande fragilidade e tem sempre como objetivo a reintegração ou inserção social.

Da mesma forma que buscamos respostas para os problemas educacionais no Brasil, a educação social trilha seu caminho com todas as dificuldades que lhe são inerentes.

Por incrível que pareça, a dificuldade da educação social não é apenas de proporcionar condições de desenvolvimento na área social, mas, sobretudo, de mostrar sua importância, conquistar seu espaço e sensibilizar a sociedade, o Estado e o meio acadêmico para que juntos busquem saídas para os problemas sociais existentes atualmente.

Esse é apenas um panorama geral das dificuldades enfrentadas pela educação social no Brasil, cheio de entraves e de obstáculos que nos levam a crer que as disparidades sociais não são prioridades governamentais, mas sim causadoras de muita polêmica em todas as esferas e tratadas como medidas paliativas, o que, além de não resolver o problema, agrava ainda mais esse quadro caótico.

Em contrapartida, percebe-se o esforço de algumas pessoas, garantindo-nos certo otimismo na busca de soluções por meio da educação, conforme retrata Caro (2004, p. 89):

Hoje, no Brasil, a educação enfrenta os fortes contrastes sociais que tanto dificultam a praticidade das diversas pro-

postas pedagógicas existentes. No entanto, depara-se com outros aspectos como a riqueza da cultura e a capacidade do povo e dos educadores de ultrapassar os grandes problemas econômicos e sociais.

Em um Brasil tão cheio de contrastes, com a concentração da riqueza nas mãos de poucos e com situações de verdadeira degradação humana, parece oportuno buscar saídas que passem impreterivelmente pela educação da população.

Desse modo, é possível perceber que a educação para todos, garantida pela constituição e pelas leis que a regem, torna-se um mecanismo de manipulação, abarcada por uma pequena elite que a utiliza como forma de dominação e poder.

Para Petrus (*apud* ROMAS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 52):

Em nossas complexas sociedades, a educação é responsabilidade de toda a sociedade. É resultado das instituições e das formas de relação. [...] as cidades possibilitam ou limitam a educação de seus cidadãos e a economia tem mais influência pedagógica que a própria escola ou as políticas sociais. As relações, a cultura, o esporte e os espetáculos são também fatores pedagógicos. E os meios de comunicação incidem em qualquer um de nossos educandos tanto ou mais que o sistema escolar.

Entender a complexidade da educação, contextualizada em uma sociedade diversificada e controversa, é condição essencial para repensar e reconstruir uma educação sólida, sistematizada e que se preocupa com a formação integral do cidadão e com a interação deste com a sociedade.

Educar além dos muros escolares é uma forma de maturidade e consciência crítica, que amplia a ação educativa, promove um relacionamento mais íntimo com o desenvol-

vimento do ser humano e possibilita uma integração socio-comunitária mais consistente.

Todo esse panorama que estamos delineando mostra a importância do desenvolvimento da educação social no Brasil, a qual encontrará, seja por sua proposta inovadora, pelo respeito à formação integral do ser humano ou pelos caminhos mais coerentes que ela segue, um campo de atuação aberto para suas propostas, visto que o contexto em que vivemos atualmente possibilita que essa intervenção contribua de forma substancial para a melhoria da educação na sociedade.

A perspectiva de abordagem social da educação que se apresenta vem contrapor a pouca importância que a educação formal tem dado à questão social.

Dessa forma, diante de todas as dificuldades sociais que o Brasil enfrenta, entendemos que a educação social tem uma enorme contribuição a oferecer tanto na valorização da atuação educativa como na visualização mais coerente e pertinente.

Se todos esses problemas impedem o desenvolvimento adequado da sociedade brasileira, certamente a resolução passa impreterivelmente pela educação, que é o pilar para o crescimento de uma sociedade.

Mas, para que isso ocorra, é preciso antes compreender o universo social, entender o educando em sua plenitude e criar mecanismos de inserção social coerentes com o mundo a sua volta. Isso só ocorrerá a partir de transformações sociais, possibilitando maior interação e, sobretudo, uma intervenção socioeducativa adequada, respeitando as vivências, sua identidade e as relações culturais dos envolvidos.

Reproduzir modelos que funcionaram no passado nem sempre é a melhor saída para os nossos dias. A própria es-

cola, que se apropriou da educação como único local do seu desenvolvimento, percebe, atualmente, que precisa de ajuda da sociedade, da família e de todos os ambientes de convívio humano.

Petrus (*apud* ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 60) reafirma também que

[...] ainda que a educação do passado seja um importante referencial para o presente, às vezes pode acontecer que, de tanto olhar pelo retrovisor, não se preste atenção aos problemas ou realidades que estão pela frente.

O chamado mundo globalizado, iniciado no século XX, trouxe desenvolvimento e diminuiu fronteiras, facilitando a comunicação e o acesso às informações.

Porém essas transformações também geraram grandes mudanças estruturais, modificando as concepções de mundo e obrigando o cidadão e a sociedade, de modo geral, a tomarem novos posicionamentos, a repensarem suas posturas e a modificarem o próprio entendimento das coisas.

É fundamental, diante desse novo cenário, compreender que essas mudanças criaram uma nova concepção de sociedade, sendo que a escola e a educação precisam se adaptar a essa nova realidade.

Frente a essas inovações, é preciso ter atenção e cuidado, pois a interferência dessas alterações pode ser muito prejudicial. Muitos dos problemas sociais são decorrentes de uma sociedade que prega cada vez mais o consumismo, o individualismo e a falta de valores morais e éticos, permeando um caminho perigoso e devastador, o que pode tornar esses problemas insolúveis, levando à degradação cada vez maior da figura humana.

Considerações finais

Apesar de buscarmos subsídios teóricos em outros países, temos de deixar bem caracterizada a realidade na qual estamos inseridos. Nesse sentido, podemos começar delimitando os espaços não formais e ambientes onde se desenvolve a educação social.

Não há como fazer essa análise sem identificar uma série de problemas que a escola formal enfrenta. Sistemas educacionais obsoletos, escolas depredadas, salas superlotadas, alunos indisciplinados, falta de material pedagógico, recursos financeiros insuficientes, esses são apenas alguns dos fatores limitantes da educação formal.

A Educação Não-Formal no Brasil surge como uma visão diferenciada de educação, como uma abordagem mais ampliada que permite enxergar todas as características que compõem a educação enquanto processo formativo do cidadão.

São os espaços não formais que estão conseguindo alcançar o universo em que a escola formal não está chegando. Devido a essa abrangência, eles acabam sendo mais eficazes e atingindo com mais facilidade seus objetivos, sem contar que, por surgirem como uma forma de iniciativa da sociedade civil, apresentam-se mais maleáveis do que a escola formal – organizada pelo poder público e atrelada a outros tipos de interesses.

Assim como a educação sofre transformações de acordo com o contexto social em que está inserida, recebe interferências de todas as esferas da sociedade e procura adequar sua ação conforme as características culturais de cada nação, a educação social sofre as mesmas interferências, mas de maneira ainda mais contundente.

O “social”, agregado à educação, recebe uma carga muito grande de responsabilidade, pois assume para si a função de

resolver questões complexas e delicadas, isto é, relacionadas à educação e à sociedade.

Conforme Petrus (1998, p. 9):

É evidente que as bases teóricas da educação social são frágeis e que o notável esforço empregado na sociedade de bem-estar em favor da prática educativa nem sempre é visto eficazmente acompanhado por uma realização no plano teórico.

Se a educação, de modo geral, apresentar problemas, é claro que a educação social irá carregar um fardo muito maior.

Se os países em desenvolvimento encontram dificuldades políticas, econômicas e sociais, certamente esses problemas irão interferir na educação social e em toda a forma de atuação educativa, seja ela sistematizada ou não.

Porém é preciso entender que essas ações levam tempo para ser compreendidas, e o espaço socioeducativo pode ter diferentes abordagens e entendimentos.

Para Miranda e Rodriguez (1997, p. 1):

Neste sentido, consideramos que qualquer posição a respeito da Educação Social, implica, necessariamente pensar as práticas de atuação próprias deste espaço, suas consequências – tanto educativas como de profissionalização – e, além disso, sua articulação com outros âmbitos de realização do educativo.

A compreensão dos fatos no entorno da educação social é fundamental para mensurar e definir os critérios a serem adotados. Construir uma identidade própria a partir de um referencial teórico e da vivência prática é condição favorável para um bom trabalho socioeducativo.

Podemos dizer, após essas constatações, que, de uma forma geral, ainda estamos, em relação a vários países da América Latina, tais como Uruguai, Argentina, Chile, dentre outros, em um processo muito lento de constituição da educação social.

Devemos – educadores e comunidade acadêmica – encurtar esses caminhos e sobrepor os obstáculos que nos remetem a um círculo vicioso de estagnação e morosidade. Ter consciência do nosso papel é o primeiro passo para a resolução dos graves problemas sociais que enfrentamos atualmente no Brasil.

O ambiente de atuação da educação social é eminentemente sociocomunitário, pois seus objetivos, suas relações e suas intervenções têm um envolvimento notadamente preocupado com a sociedade, com as pessoas que nela vivem e com o modo com que se relacionam. Ressalta-se ainda que esse processo só ocorre de maneira efetiva quando ele possuir como pressupostos básicos o âmbito social e o caráter pedagógico (PETRUS, 1998).

Kriekemans (*apud* FERMOSE, 1994, p. 134) define dessa maneira a educação social:

[...] una educación que se propone formar el sentido social; la tarea de la educación social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres [...] y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible.²

Podemos perceber a conotação social da definição, caracterizando o respeito e as relações interpessoais na sociedade, de acordo com a formação do sentido social, sendo que esta contribui para cada pessoa construir a sociedade da qual faz parte.

Todas essas características, que estão sendo esquecidas em detrimento do automatismo da vida moderna, e que a educação social busca resgatar, formam um conjunto de ações fundamentais para o convívio humano em sociedade.

O respeito à dignidade humana, acima de tudo, traz à tona os valores que estão se perdendo com o tempo, produzindo uma sociedade sem limites, sem identidade e sem futuro.

Petrus (1998, p. 12) demonstra a dificuldade em determinar um conceito para educação social:

La educación social es un término de difícil precisión porque su conceptualización tiende a variar según la ideología, la filosofía e la visión antropológica desde la que se aborda su conocimiento científico.³

As diversas áreas agregadas pela educação social transformam esse campo de atuação em algo muito complexo e pulverizado. As contribuições são, ao mesmo tempo, convergentes e divergentes na medida em que o conhecimento científico é universal e incorpora significados diferentes.

A contribuição da educação social no Brasil esbarra em discussões ideológicas e práticas. Os significados podem ser diversos de acordo com o meio em que são inseridos. Como o Brasil possui uma diversidade cultural muito grande, essa tarefa se torna bastante complexa.

Historicamente também temos algumas situações conflituosas. Até então tínhamos a escola como agente socializador, com o papel de resgatar os valores perdidos, buscando valorizar as virtudes produzidas pelos primeiros passos educativos realizados pela família. O surgimento da educação social não quer, de forma alguma, substituir a ação da escola. Muito pelo contrário, tem o intuito de fortalecer o papel da escola formal, oferecendo outras opções de ação, porém com um enfoque ampliado, voltado para as questões sociais.

Conforme afirma Camors (1997, p. 1):

Por nuestra experiencia como Educador, por nuestra práctica en instituciones del campo social, y por la concepción construida hasta el presente, en base al estudio y al análisis, podemos manifestar que los sucesos y acontecimientos susceptibles de ser concebidos y de ser transformados en ‘hechos y situaciones educativas’ se despliegan a lo largo de toda la vida del ser humano y en diferentes ámbitos de su vida social, es decir, en su medio familiar, en las diferentes instituciones del sistema educativo formal y en múltiples instancias de su vida cotidiana.⁴

Podemos perceber que a educação social amplia o foco educativo como algo abrangente e complementar em todas as instâncias sociais: família, instituição social e escola. Entende-se, assim, que a formação integral do ser humano passa por todas essas instâncias, as quais têm uma interferência significativa na vida educativa da criança, do adolescente, do jovem e do adulto.

Há algo mais na formação da pessoa que a educação escolar está se limitando a atuar. É preciso ultrapassar as fronteiras da escola para pensar educação como algo além dos muros escolares.

Camors (1997, p. 1) ainda complementa:

A esta concepción de la educación, hemos aceptado denominarla ‘social’ porque le devuelve al hecho educativo algo intrínseco en él históricamente, y que cierta práctica educativo-institucional recorta.⁵

A denominação “social” é importante para resgatar essa cidadania. Todas as características nela incidentes têm suas bases mais primordiais na sociedade e nas relações sociais inerentes a ela, como a família e a escola.

Mais do que educar, a educação social quer avançar e permitir uma reintegração da sociedade, visando restabelecer valores e critérios perdidos e transformados com o tempo. Educar é, acima de tudo, um ato de respeito, de dignidade, de liberdade e que possibilita a transformação do ser humano.

Notas

1. O autor deste artigo participou do referido congresso, apresentando trabalho sobre a experiência da educação social no Brasil.
2. Tradução livre do editor. “[...] uma educação que se propõe a formar o sentido social; a tarefa da educação social consiste em despertar o sentido das relações entre os homens [...] e em promover a realização de relações sociais o mais perfeitas possível.”
3. Tradução livre do editor. “A educação social é um termo de difícil precisão porque sua conceituação tende a variar segundo a ideologia, a filosofia e a visão antropológica desde que se a aborde sobre o ponto de vista do conhecimento científico.”
4. Tradução livre do editor. “Pela nossa experiência como Educador, por nossa prática em instituições do campo social, e pela concepção construída até o presente momento, com base em estudos e em análises, podemos dizer que os sucessos e acontecimentos suscetíveis de ser concebidos e de ser transformados em ‘fatos e situações educativas’ se exibem ao longo de toda a vida do ser humano e em diferentes âmbitos de sua vida social, isto é, em um ambiente familiar, nas diferentes instituições do sistema de educação formal e nas várias instâncias de sua vida cotidiana.”
5. Essa concepção de educação concordamos e denominar-lhe “social”, por que devolve ao evento algo intrínseco historicamente, e que certa prática educativo-institucional recorta.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

A educação social no Brasil: um resgate aos pressupostos históricos - p. 167-197
PARENTE, J.M.

- <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 16-06-2009.
- CAMORS, J. *Fundamentos de la acción educativo social*. Uruguay: Centro de Formación y estudios del INAME, 1997.
- CARO, S.M.P.; GUZZO, R.S.L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.
- FALEIROS, V.P. *Trabajo social e instituciones*. Buenos Aires: Editora Hvmánitas, 1992.
- FERMOSO, P. *Pedagogia social: fundamentación científica*. Barcelona: Editora Herder, 1994.
- FERNANDES, R.C. *Privado porém público: o terceiro aetor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2002. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 14 de junho de 2006.
- KRIEKEMANS, A. Pedagogia general. In: FERMOSO, P. *Pedagogia social: fundamentación científica*. Barcelona: Editora Herder, 1994.
- MIRANDA, F; RODRÍGUES, D. *La educación social: tercer espacio educativo*. Uruguay: Centro de Formación y estudios del INAME, 1997.
- MOLLENHAUER, K. Padagogik. In: FERMOSO, P. *Pedagogia social: fundamentación científica*. Barcelona: Editora Herder, 1994.
- NUÑES, V. Participación y educación social. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES, XVI, 2005, Montevideo, Uruguay. *Anais de lo Congresso Mundial de Educadores So-*

ciales. Montevideo, Uruguay: AIEJI; ADESU; CENFORES, 2005. p. 113-124.

PARENTE, J.M; PARENTE, C.M.D. A formação dos profissionais de instituições de educação formal e não-formal. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, ano 7, n. 12, p.157 - 171, 2005.

PETRUS, A. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

_____. *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel, 1998.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.

RICCI, R. Desafios políticos da educação social: a educação pela pedra. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES, XVI, 2005, Montevideo, Uruguay. *Anais de lo Congreso Mundial de Educadores Sociales*. Montevideo, Uruguay: AIEJI; ADESU; CENFORES, 2005, p. 125-135.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária

Alienation, fetishism and emancipation in the Social-Communitarian Education

Recebido: 30/04/2009

Aprovado: 29/07/2009

Luís Antonio Groppo

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* luis.groppo@am.unisal.br

Resumo

O artigo discute sobre os conceitos de alienação e de fetichismo, com base, principalmente, no marxismo. Para isso, foram utilizadas bibliografias em sociologia da educação e obras do próprio Marx e de críticos. Os resultados encontrados serão apresentados ainda como esboços e hipóteses, pois se busca munir com referenciais e com conceitos pesquisadores que colaborem na apreensão de práticas reais e possíveis de educação e que promovam a emancipação e a solidariedade, ou seja, o princípio sociocomunitário.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária - p. 199-224
GROPPO, L.A.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária, integração sistêmica, alienação, fetichismo, emancipação.

Abstract

The article discuss about the concepts of alienation and fetishism, based, mainly, in marxism. It's founded in a bibliographic revision in Sociology of education and works from Marx and commentators. Show its results as hypothesis, trying to give to the searchers some references and concepts to the comprehension of real and possible practices of education that promote the emancipation and solidarity, or the social-communitarian principle.

Keywords

Social-Communitarian Education, systemic integration, alienation, fetishism, emancipation.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados que são desdobramentos da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e iniciado em 2007. Os resultados obtidos se referem a possíveis instrumentos teórico-analíticos que podem contribuir para a compreensão da presença (ou ausência) da lógica socio-comunitária na educação. Mais especificamente, eles tratam dos conceitos de alienação e de fetichismo, com base, principalmente, no marxismo.

A lógica sociocomunitária, em minha visão, é concebida como a junção de dois princípios orientadores e organiza-

dores da vida social – comunidade e sociedade –, os quais contribuem para a consecução de duas necessidades sociais fundamentais dos entes humanos – proteção e liberdade. Para melhor compreensão, explico-lhes essas concepções com base em um artigo de minha autoria:

No sentido operacional, como lógica ou princípio da vida social, a comunidade refere-se à Simbiose e Laços Territoriais, ou seja, à colaboração mais ou menos automática entre indivíduos e grupos, sob a ordem do “tácito”. A sociedade, ao consenso e comunicação, ou seja, às relações mediadas pela linguagem, diálogo e busca do entendimento, para além e até contra a ordem do tácito. O princípio comunitário tende a suprir a necessidade humana de segurança e proteção. O societário, o desejo de liberdade. Se a proteção comunitária em excesso tende a formar uma barreira contra o desejo humano de liberdade, contra a autocriação individual e a vontade de “ser mais”, entretanto, o florescimento do princípio societário não pode prescindir de uma “base” comunitária, ou seja, de uma integração material simbiótica capaz de garantir a sobrevivência e de um conjunto de valores tradicionais que erigem uma identidade coletiva. Dada sua necessária complementação, pode se considerar que as lógicas comunitária e societária visam suprir, na vida coletiva, as necessidades e os desejos fundamentais do ser humano. São, portanto, lógicas sociais que permitem a sobrevivência e a liberdade do ser humano. Podemos considerá-las, assim combinadas, como a lógica sócio-comunitária da vida coletiva (GROPPO, 2006a, p. 136).

Considero também que a lógica sociocomunitária é neutralizada, manipulada ou cooptada, de modo generalizado na modernidade e na contemporaneidade, pelo que chamo de “integração sistêmica”:

[...] uma outra lógica social predomina atualmente: a “integração sistêmica”, que é a lógica dos artefatos, principalmente do capital e do poder, através de a atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supranacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, neste sentido, não é inerente ou imprescindível à vida social humana (ao contrário da lógica sócio-comunitária) e, para existir, coloca os seres humanos e os grupos sociais ao serviço das necessidades das “coisas” (capital e poder). (*idem, ibidem*, p. 137).

Assim sendo, estão apresentados os protagonistas teóricos, conceituais e nocionais (re) construídos e discutidos em fases e em escritos distintos: a lógica sociocomunitária, a lógica comunitária, a lógica societária e a integração sistêmica. Essas chaves analíticas são concebidas, em parte, como tipos ideais, visto que, nas situações concretas, observa-se a combinação dessas lógicas, ou princípios, na vida social.¹ No entanto, elas se posicionam como ética e politicamente interessadas – o que, não necessariamente, contradiz a construção de tipos puros, segundo a metodologia weberiana, já que o momento da isenção e da neutralidade é o da análise dos dados a partir desses tipos ideais construídos de acordo com certas preocupações, as quais são relativas às inquietações pessoais e sociais de um dado tempo-espço (WEBER *apud* COHN, 1979). A questão que me deixa irrequieto é a possibilidade de reversão da atual hegemonia de uma dada lógica desumanizadora, isto é, da integração sistêmica – se é que é possível a sua reversão.

Os instrumentos teórico-analíticos buscam compreender o sentido e os possíveis resultados de ações e intervenções educacionais. As principais preocupações são em descrever a possibilidade do cultivo da lógica sociocomunitária e em denunciar a cooptação e a manipulação dessa lógica pela integração sistêmica.

Diante de universos concretos complexos, e vivendo múltiplas realidades e possibilidades – os mundos da educação contemporânea no Brasil, a Região Metropolitana de Campinas, em especial –, esses instrumentos jamais são pensados como a tipologia definitiva trazida para a redenção da educação, nem mesmo como a chave “verdadeira” de compreensão das intervenções educativas. No entanto, eles servem – como contribuição de minha parte – aos que buscam indícios, possibilidades e, até mesmo, compreensão pelas derrotas das forças protagonistas, sendo que estas buscam, por meio da educação, mais humanização ao mundo.

Uma dificuldade que, momentaneamente, desanimou-me foi a tendência da sociologia e da sociologia da educação em trazer mais complexidade, confusão e hermetismo aos debates e às pesquisas, em vez de reduzi-los, assim como a compreensão e os posicionamentos diante dos tumultuados cenários socioeducacionais de nosso tempo – tendência essa perceptível em minhas primeiras reflexões e ateadas neste artigo. Não sei até que ponto a escrita esclarecedora superou o hermetismo confuso. Talvez o segundo tenha vencido sorrateiramente, ainda assim ficará a dúvida. Questões burocráticas também me impeliavam à escrita, e a instrumentalização coisificadora das ciências sociais costuma ser cultivada por exigências desse tipo. De todo modo, a proposta do projeto de pesquisa que está na origem deste artigo contemplava a construção ou o esboço dos instrumentos de análise das lógicas sociais presentes na educação. Assim, este texto buscava relatar essa etapa da pesquisa, mas ele encontrou um pesquisador muito desencantado em relação aos conceitos e discussões contemporâneas das teorias sociais, porém mais seduzido com as possibilidades de aproximação entre o discurso científico e a prosa poética.

Terá este artigo, ao seu final, evitado ser um mero mergulho no complexo da vida, inútil em si mesmo, se, por acaso, apenas reproduzir a confusão reinante no mundo das aparências? Meu desejo, no início desta redação, era encontrar feixes de luz, via palavras, para desvendar um pouco do emaranhado do real. Será que consegui encontrar esses feixes sem que a necessária reverência burocrática aos muros conceituais tenha impedido o brilho dos primeiros? Torço para que a resposta seja pelo menos um sim relativo.

Este artigo tem a seguinte estrutura: é apresentado um painel de possíveis instrumentos teórico-analíticos que poderiam contribuir para a compreensão da presença da lógica sociocomunitária na educação, bem como da integração sistêmica; e, depois, uma discussão da qual me sentia devedor – qual seja – sobre as noções de alienação e de fetichismo vindas do marxismo, as quais podem contribuir muito para a elaboração dos instrumentos anteriormente citados, já que identificariam processos de neutralização, de cooptação e de manipulação da lógica sociocomunitária pela integração sistêmica.

1. Um esboço sobre os instrumentos teórico-analíticos para a compreensão da lógica sociocomunitária na educação

Esta seção apresenta o inconveniente de ter sido pensado e, até certo ponto, realizado como uma lista de palavras-chave e de conceitos, complicando, assim, a situação do uso do termo “instrumentos”, o qual pode soar como tecnicismo ou, tanto pior, como um receituário sobre sintomas da vida social, que traria os indícios de certos processos de sanidade ou de doença. Em parte, é apenas isto que eu trago: os limites da pesquisa até aqui, assim como o da forma de exposição por hora adotada. Mas há positivities, possivelmente.

Lembro-me de uma de minhas orientandas de mestrado que me perguntou, ou, talvez, pediu-me, como identificar elementos, processos ou ações educacionais que promoviam a lógica sociocomunitária. Pesquisadores, diante de casos empíricos, por vezes, bastante concretos, não deixam de se perguntar, e de nos questionar, sobre instrumentos de análise que vão além de princípios teóricos – e, até mesmo, filosóficos mais gerais.

Lembro-me de Max Weber, com sua concepção dos tipos ideais, os quais, de acordo com o que ele imaginava, sempre orientavam os pesquisadores sobre o fenômeno social e cultural: todos precisam ir a campo ou desbravar as fontes sobre a vida coletiva com parâmetros que orientem a interpretação dos sentidos dos atos humanos (cf. nota 1). Em geral, esse ato de interpretar é chamado de conceitos, aos quais Weber se refere como tipos ideais. Eles não são a realidade, nem mesmo a essência ou redução desta ao seu fundamental. São, na verdade, instrumentos de compreensão, de “medição” da vida social, permitindo comparar quais são as tendências dos indivíduos e dos grupos quando agem, pensam e sentem.

Diante daquele pedido (ou pergunta), e diante dessa concepção sobre o valor dos conceitos, decidi-me continuar a praticar essa atividade de risco. Tomara não ter criado um receituário, mas sim uma lista de sugestões que traga o debate e a reflexão e que instigue, de modo aberto e polêmico, os pesquisadores que querem ver indícios da emancipação na realidade educacional concreta com a qual se deparam.

1.1 A lógica comunitária

A lógica comunitária na educação, nesse sentido, está presente em processos, em ações e em relações educacio-

nais, os quais buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de segurança, cuidado e pertencimento. Arrisco-me a uma primeira lista de possíveis indícios da presença do princípio comunitário na educação. Em minha opinião, ele pode ocorrer em situações que promovem:

- a construção de valores coletivos;
- a construção de identidades;
- a construção do sentimento de pertença;
- a construção de redes e relações de proteção e segurança;
- estímulo à construção de relações de solidariedade socioeconômica;
- estímulo à construção de redes de criação artístico-cultural.

A tentação de anunciar a questão de cooptar a necessidade de segurança pela lógica sistêmica é muito forte. Não irei resistir a um comentário. Percebe-se, por exemplo, que a construção de redes e de relações de proteção e de segurança pode ser um elemento cooptado pelos agentes do mercado em favor da acumulação de capital. Bauman (2003) demonstra como tais desejos são manipulados pelo mercado imobiliário dos condomínios e pelo mercado da segurança privada.

Retomando a lista, percebe-se que sociólogos da integração social – não necessariamente sistêmica – são fortemente influenciados, seja por Tönnies ou por Durkheim, sem esquecer, contudo, de estudos antropológicos clássicos e contemporâneos sobre identidade, valores coletivos, cultura, solidariedade etc.

Esses elementos – processos incentivadores do princípio comunitário – não são necessariamente criações de valores, identidades e solidariedades. Eles são, ou podem ser também, talvez principalmente fora dos países centrais, retomadas, recuperações e ressignificações de valores, tradições,

identidades, redes sociais e culturais. Pesquisa coordenada por Boaventura de Sousa Santos da coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos”, em especial quando se refere a formas participativas de democracia, modos cooperativos de produção e saberes locais, indica que há muito dessa recuperação e ressignificação nos caminhos que levam à emancipação das coletividades subalternizadas na contemporaneidade.²

1.2 A lógica societária

A lógica societária educacional, por sua vez, está presente em processos, ações e relações educacionais, os quais buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de liberdade, de “ser mais”, do desejo de vir a ser algo diferente do que se é, bem como à possibilidade de transformação do ser humano e de suas coletividades, de modo a aperfeiçoar a espécie humana e seus agrupamentos, dando-lhe maior autonomia na condução de suas vidas e destinos. Para isso, crio também uma lista de prováveis indícios da presença do princípio societário na educação, promovendo:

- a capacidade de criticar o que está dado, de modo a “desnaturalizar” as realidades por meio da sua historicidade e politização: a obra Freire (2004) e o texto de Adorno (*apud* COHN, 1986) sobre a educação contêm uma defesa, e mesmo um prognóstico, do cultivo dessa desmistificação da realidade social por meio da educação – uma educação emancipadora;
- o cultivo da interação e da comunicação entre os diversos indivíduos e grupos que compõem uma dada sociedade: trata-se de um dos principais fundamentos presentes da educação – em especial Dewey,³ autor que, não à toa, influenciou a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987);

- o cultivo da criatividade e da criação em situações que buscam a ruptura ou a apropriação criativa, inovadora e mesmo contestadora dos conhecimentos, valores e obras que compõem o acervo cultural da humanidade.

Ao elaborar essa lista dos elementos que permitiriam identificar os processos societários estimulados pela educação, fiquei, inicialmente, pouco satisfeito pela pequena quantidade de instrumentos arrolados. No entanto, percebi que eles possuem certa generalidade e abrangência. Desse modo, é possível dizer que este artigo ainda tem um caráter ensaístico, isto é, é ainda um esboço.

Também fiquei em dúvida se consideraria o estímulo ou cultivo da reflexividade como um instrumento que identificaria processos societários na educação. Anthony Giddens defende que a reflexividade é uma qualidade de espírito que promove no indivíduo a sua emancipação, já que permite ao ser humano contemporâneo a (re) elaboração contínua dos seus valores, referências, conhecimentos e metas, de modo a entrar em maior sintonia com as transformações abruptas do mundo pós-tradicional.⁴ Entretanto, questiono se não se trata apenas de uma instrumentalização da capacidade humana de reavaliar situações, informações e objetivos para a adequação, de um modo mais coerente, às funções e às necessidades daquele sistema econômico-político, o qual, na contemporaneidade globalizada, está em constante transformação, e que é por demais instável e incerto para aceitar os padrões mais fixos de comportamento, ou, até mesmo, a perseguição de desejos humanos mais estabelecidos.

1.3 A lógica sistêmica

Apresento aqui um esboço dos instrumentos que permitiriam verificar a presença da lógica sistêmica na edu-

cação, isto é, aqueles que visam adequar ou formar o ser humano e formatar as coletividades em favor das necessidades e das “funções” dos sistemas das coisas – estas vêm se apossando de sua fonte criadora, ou seja, da humanidade. Tais sistemas são: o capitalismo – sistema regido pelo capital, mercadoria, mercados e instituições voltadas à acumulação e à concentração de capital – e o Estado – sistema regido pelo poder, monopólio da força, conquista e manutenção exclusiva dos recursos de coerção em uma dada sociedade etc.

Essa discussão ainda está não foi concluída, pois se encontra na confluência entre três tendências, assinaladas por mim, que poderiam pender para essa construção teórico-analítica:

- a) considerar os processos educacionais regidos pela lógica sistêmica como um uso de técnicas que neutralizam, co-optam ou manipulam a lógica sociocomunitária;
- b) considerar tais processos sistêmicos como autônomos, para funcionarem como mera “vampirização” ou manipulação da lógica sistêmica;
- c) considerar a centralidade, ou, ao menos, o tom modelar, dos processos de alienação e de fetichismo – tais como descritos por Marx – na educação, ou seja, convertendo valores de uso (utilidades e qualidades humanas atendidas) em valores de troca (quantidade de trabalho socialmente necessário em troca por equivalente no mercado ou mercadoria).

Pretendo, na próxima seção, discutir mais as possibilidades do item “c”, ainda deixando em aberto a hipótese de que esse item possa ser o processo central, ou mesmo modelar, da lógica sistêmica na vida social (e na educação). Porém, antes, gostaria de descrever o que foi pensado a respeito dos itens “a” e “b”.

Por meio da reflexão proposta no item “a”, destacam-se os processos sociocomunitários neutralizados, cooptados e/ou manipulados pela lógica sistêmica na educação. Na verdade, essa era a tendência a qual me inclinava inicialmente. Apresento abaixo alguns de seus possíveis desdobramentos:

- a neutralização acontece quando processos da lógica comunitária e societária são reprimidos, impedidos, desestimulados ou deslegitimados em situações em que é preciso, por exemplo, dissolver solidariedades comunitárias ou retaliar a análise crítica de uma dada condição político-econômica;
- a cooptação e a manipulação acontecem quando procedimentos ou objetivos que tendem a criar solidariedades comunitárias ou emancipação individual são usados para formar coletividades submissas e individualidades eficientes em relação a necessidades político-econômicas daqueles sistemas do poder e do capital.

Em relação a este segundo item, valem alguns comentários e exemplos. Primeiro, o desenvolvimento de comunidade, estimulado por organismos supranacionais e fundações norte-americanas, em meados do século passado, foi, entre outros, um contraponto à mobilização sociopolítica e sindical de camponeses e trabalhadores rurais. No desenvolvimento de comunidades, convertem-se processos de estímulo ao coletivismo e de solidariedade comunitária em técnicas de neutralização da solidariedade de classe e da emancipação individual, os quais poderiam ameaçar a situação constituída. Também pode ser citada a responsabilidade social empresarial – uma série de ações socioeducativas que traz lucratividade e marketing a empresas e a fundações empresariais – e um setor novo, o do “mercado social”, o qual manipula sentimentos, desejos e qualidades, a princí-

pio emancipatórios, como solidariedade, direito, cidadania, voluntariado etc. (GROPPO, 2007a). Enfim, a educação social, muitas vezes pensada e realizada como uma forma de inclusão de pessoas e grupos considerados à margem dos processos socioeconômicos, tem o intuito (em especial dos governos e agências que a patrocinam) apenas de promover o controle e o apaziguamento social, preservando, de modo intacto, as estruturas socioeconômicas que geraram – e continuarão a gerar – aquela “exclusão” (GARCIA *apud* PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007).

Em relação ao item “b”, temos processos educacionais que parecem diretamente geradores da dependência do ser humano à lógica sistêmica, criadores do homem-coisa, do homem-objeto. Inicialmente, não considerei muito relevante essa possibilidade. Acreditava que, no caso da educação, os processos educacionais a serviço da integração sistêmica precisariam fazer uso “desvirtuado” de processos engendrados pela lógica sociocomunitária na educação. Contudo, observando algumas ações educacionais, não necessariamente contemporâneas, ao contrário, é possível considerar como hipótese que a integração sistêmica também tem gerado ações educacionais próprias e específicas. Isto parece muito forte no caso dos procedimentos de controle do trabalho e de treinamento típicos – antes, o fordismo, e, atualmente, o toyotismo e a flexibilização. Como conceitos da filosofia social, cada qual contendo certa relação com os modos de controle do trabalho, temos o poder disciplinar e o “biopoder”, nos termos de Foucault. Além destes, há a ideia da “razão instrumental”, que chegou à Escola de Frankfurt e que foi muito explorado por Weber e Adorno.

Tal possibilidade de teorização merece um tratamento mais sistematizado, o que será feito em breve. Nesse momento, entretanto, pretendo discorrer mais sobre a terceira

possibilidade de teorização aventada anteriormente no item “c”, a saber, a questão da alienação e do fetichismo aplicados à educação.

2. Alienação e fetichismo

Uma importante discussão que faltou em meus primeiros escritos sobre a temática “comunidade, sociedade e integração sistêmica” foi o das possíveis contribuições de Marx e do marxismo às noções de alienação e de fetichismo da mercadoria. Alguns pareceristas de trabalhos anteriores, mesmo quando severos por demais, haviam indicado essa falta, visto, por vezes, como falha, já que estaria, nesses conceitos, a possível chave para compreender a subsunção – outro termo ao estilo do marxismo – da lógica sociocomunitária à lógica sistêmica.

No entanto, reconheço minha falta. Por isso, aqui, de início, tento falar dessa bela tradição de Marx e dos marxismos – ou de algumas correntes do marxismo, já que há tendências mais cientificistas do marxismo que negligenciam as noções de alienação e de fetichismo. Marx, ao discutir a noção de alienação – em textos como *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2002) – e de fetichismo – em *O capital* (1999b) – estaria descrevendo o coração do processo no qual o saber e o fazer humanos eram convertidos em instrumento e energia, para favorecer um sistema de objetos que coisificava a existência humana e dava força de sujeito ao mundo das coisas – o capital.

Se fetichismo é o termo utilizado por Marx para descrever, de modo mais pleno, a ruptura do fazer, o que mais apareceu no “jovem Marx” foi o da alienação (HOLLOWAY, 2003). Tomado de Hegel, o conceito de alienação, em Marx, é utilizado para discutir a questão da separação do ser hu-

mano em relação aos frutos de seu trabalho. O capitalismo é o momento histórico em que essa alienação vai mais longe, significando o estranhamento, o não reconhecimento do ser humano diante das mercadorias, as quais só são possíveis, entretanto, graças ao emprego da força de trabalho do homem. Além da produção gerada pelo trabalho humano ser apropriada pelos donos dos meios de produção, os trabalhadores veem o mundo das mercadorias – o mercado – como um sistema externo, independente de suas vontades e fazeres, mas oprimido por estas, as quais são também a fonte de sua perdição. O termo alienação também é usado pelo “jovem Marx” (como em seus trabalhos de crítica da filosofia política), e por muitos textos do marxismo, para se referir à incapacidade dos seres humanos em compreender os fundamentos da realidade social e as bases materiais e históricas do presente, as quais são ocultadas por ideologias que fazem o uso de diversos mecanismos de apagamento ou ocultação do real, em especial a inversão, na qual o feito (a mercadoria ou as ideias) é visto como o fazedor (o trabalhador ou as relações socioeconômicas). As ideologias também alienam os entes humanos a tomarem como natural o que é histórico, ou a apresentarem como dado imponderável de uma razão abstrata ou de um progresso metafísico o que, na verdade, é criado pelas ações humanas (frutos previstos ou imprevistos), e, portanto, passível de transformação.

Nesse momento, gostaria de destacar os sentidos da alienação mais ligados à questão do estranhamento do trabalhador em relação aos frutos de seu trabalho, mas sem deixar de lado a importância dos processos de mistificação ideológica, ambos tão presentes nas relações educacionais passadas e presentes. Tais sentidos da alienação relativos ao trabalho atingem o ápice com o conceito de fetichismo da

mercadoria, o que é uma das discussões que abre a principal obra de Karl Marx, *O capital*.

Marx demonstra que a sociedade burguesa acena com a liberdade, com aagração do indivíduo, com o estabelecimento de relações de tipo “societário” (nos termos usados por mim, neste artigo, e pautados na consecução do humano desejo de liberdade), quando, na verdade, instalam-se relações de exploração. Estas são possíveis graças à necessidade da massa dos trabalhadores “livres” ter de, obrigatoriamente, recorrer aos donos dos meios de produção para garantir sua sobrevivência na forma de um salário (o que, muitas vezes, mal garante a sobrevivência do trabalhador). O mecanismo e o ardid são as relações de mercado, no qual apenas, aparentemente, são indivíduos livres os que se relacionam e fazem trocas. Mas, na verdade, são as mercadorias que se trocam e se valorizam. Por um lado, as mercadorias “vampirizam” os trabalhadores ao explorar sua força de trabalho, a qual se converte em valores de troca. Por outro, as mercadorias fazem de zumbis os supostos portadores de mercadorias – incluindo os trabalhadores e seu único bem, a força de trabalho.

Marx indica também, nessa descrição, a conversão do valor de uso – em especial a capacidade de o trabalho humano criar utilidades (para o ser humano) – em valor de troca, em valor que só tem “validade” ao entrar no jogo do mercado. Os produtos, frutos da força humana, a princípio para a satisfação das necessidades das pessoas, tornam-se mercadorias feitas para a troca no jogo do livre mercado.

Se Marx (1999a) mostrou mesmo como a fetichização ultrapassava o momento da exploração da força de trabalho na produção e na esfera da circulação e do consumo, penetrando todas as demais relações econômicas, Holloway (2003) a indicou para além da economia. A fetichização,

pensada como a ruptura entre o fazer e o feito, não se limitaria ao momento das relações econômicas, “mas se estende a toda a sociedade” (HOLLOWAY, 2003, p. 86).

[...] no capitalismo existe uma inversão da relação entre as pessoas e as coisas, entre o sujeito e o objeto. Há uma objetivação do sujeito e uma subjetivação do objeto: as coisas (o dinheiro, o capital, as máquinas) se convertem em sujeitos da sociedade, as pessoas (os trabalhadores) se convertem em objetos. As relações sociais não o são só aparentemente, mas o são realmente entre coisas (entre o dinheiro e o Estado, entre o seu dinheiro e o meu); ao privar os seres humanos de sua sociabilidade, os transforma em “indivíduos” (*idem, ibidem*, p. 83).

Percebe-se que o processo de individuação é, em Marx, segundo Holloway, um rompimento do comunitarismo. Mercadoria e mercado generalizados instituem, e precisam instituir, o indivíduo “livre”, solto de amarras tradicionais, o que é “natural” do comunitarismo. Para compreender os seres humanos no mundo das mercadorias,

[...] o ponto de partida para o pensamento não é a pessoa – como parte da comunidade, mas o indivíduo como pessoa com sua própria identidade distinta. [...] O indivíduo se separa da coletividade [...]” (*idem, ibidem*, p. 96).

Porém não se trata da individuação com liberdade para o indivíduo perseguir necessidades, desejos e interesses próprios, mas como liberdade formal que o permite ser proprietário de mercadorias, as quais, enfim, irão manipulá-lo, levando-o a perseguir a acumulação de mercadorias e de capital no jogo de livre mercado. Trata-se da submissão da liberdade do indivíduo ao sistema de mercadorias e ao capital.

A busca da compreensão da metamorfose histórica e social que dá origem ao capital leva Marx às origens da sociabilidade humana, aos tempos da comunidade “natural” e “primitiva” – aquela que um dia foi toda atravessada por relações socioeconômicas tão somente fundadas na utilidade e no valor de uso. Contudo, a exploração da força de trabalho e a sua conversão em valor de troca corporificado nas mercadorias equivalem ao processo de avassalamento dos comunitarismos – processo negativo de “libertação” dos trabalhadores em relação aos meios de produção, processo positivo de libertação das pessoas em relação às amarras das tradições, das formas usuais de dominação.

De fato, o processo de troca de mercadorias aparece originalmente não no seio da comunidade natural, mas sim onde ela acaba, ou seja, em seus limites, nos poucos pontos em que ela entra em contato com outras comunidades. Aqui se dá o início do comércio à base de trocas, e repercute no interior da comunidade, atuando sobre esta como um elemento dissolvente (MARX, 1999a, p. 76).

Marx está mais preocupado, nessa passagem, em mostrar a origem do dinheiro não tanto como “facilitação” das trocas, mas como decorrência do desenvolvimento da mercadoria e do valor de troca, indicando um elemento de ruptura para com o comunitarismo – menos pela liberdade individual desenvolvida e mais pela expansão da instituição mercado, da mercadoria e do dinheiro.

Porém a dialética de Marx também precisa buscar a contradição como o momento ou a possibilidade de superação do que está dado. A contradição já está presente no fato de que o valor de troca não abole, e nem pode abolir, o valor de uso. As mercadorias continuam sendo, de algum modo,

bem útil aos seres humanos. A persistência do valor de uso indica a permanência da necessidade humana como tópico a ser considerado nas relações entre mercadorias, “vampirizando”, assim, os trabalhadores e os tornando zumbis, mas não abolindo as necessidades e, até mesmo, os desejos propriamente humanos. No grande turbilhão de mercadorias que se fazem e se trocam, a humanidade, ao menos, subjaz como fonte de energia, ferramenta e avalista do capital.

A fonte energética do sistema do capital é o trabalho humano, pois é a dos valores de troca, para Marx. Superar a dependência dos trabalhadores ao capital é o próximo passo a ser feito pela humanidade. Superado o comunitarismo, resta superar a fase em que o mundo vive sob a tutela das necessidades das mercadorias e do capital. Seria preciso criar a sociedade dos indivíduos realmente livres e senhores dos frutos de seu trabalho e do destino de sua produção.

Para o tema deste trabalho, já é possível indicar as contribuições do marxismo. A lógica sistêmica na sociedade opera nas relações sociais também por meio da alienação e do fetichismo, operações fundamentais de conversão, de submissão e, mesmo, de repressão da lógica sociocomunitária aos ditames do sistema de objetos. São processos de subordinação do saber fazer humano ao sistema das coisas já feitas ou que queiram se fazer.

Com base na reflexão feita sobre Marx, já é possível pensar sobre os instrumentos de identificação da permanência da lógica sociocomunitária. Na verdade, eles são instrumentos e, ao mesmo tempo, ferramentas para o resgate e, principalmente, para a recriação – em nova e superior etapa – da lógica sociocomunitária.

Há processos de desvendamento da alienação e dos mecanismos de fetichização. O marxismo aplicado à educação

foi interpretado, no século XX, principalmente como uma teoria da alienação do ser humano por meio da escolarização. Isso não é tão fortemente presente em Marx e Engels (ainda no século XIX), nem é tão presente em Gramsci (já no início do XX), mas se torna a tônica das teorias reprodutivistas baseadas no marxismo, na segunda metade do século XX, como em Althusser (GROPPO *apud* MORAIS; NORONHA; GROPPO, 2008).

Em Marx, isso é tratado como o trabalho aliado ao ensino, ministrando o segundo e realizando o primeiro, inclusive em um mesmo local, ou seja, é o ensino unindo o fazer ao saber, levando à regressão do princípio fundamental da secular divisão do trabalho (entre o trabalho intelectual e o manual). Em Gramsci, refere-se a uma educação pautada no princípio do industrialismo – e não, até o que seria o nível médio do ensino, educação aliada ao trabalho industrial. Desse modo, gerar-se-iam indivíduos e coletividades dos trabalhadores orientados pelos valores básicos do industrialismo em um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores se autogeririam e produziriam para o bem-estar da coletividade, em vez de favorecer as mercadorias que se trocam no mercado.

De modo mais abstrato, mas também mais geral e amplo, pode-se dizer que Marx e Gramsci indicam a criação e, até mesmo, o resgate de diferentes processos de trabalho e criação, os quais são distintos dos vigentes no mundo da divisão social do trabalho capitalista e da fetichização das relações sociais. Processos que poderiam estar centrados no prazer da criação, que permitiriam o autorreconhecimento da pessoa e da coletividade nos produtos de seu interesse, visando suas necessidades humanas (valor de uso em vez do valor de troca), e que seriam de trabalho e criação, de saber e

fazer, bem como de distribuição, circulação e consumo dos bens e criações, diferentes dos que vigoram no sistema de mercado, seja retomando modos comunitários, seja, principalmente, estimulando formas novas de comunhão e de solidariedade, mas garantindo a emancipação e a liberdade substancial dos indivíduos e das coletividades humanas.

Porém os principais ensinamentos de uma educação desalienadora, ao promover o desvendamento da alienação do fazer e do fetichismo das relações sociais, são de que o mundo é feito do fazer, e este faz da realidade um contínuo não ser e um devir, de que a realidade é um constante processo de negação e superação e de que a vida e o viver dependem de processos de saber e fazer. Então, o que existe pode ser negado e o que não existe pode ser pensado, planejado, perseguido e criado (HOLLOWAY, 2003). É a mensagem que está em Marx, tomando a dialética de Hegel, e dotando-a de sentido ainda mais revolucionário, já que para aquele o processo de devir não está contido em uma razão universal, em um espírito quase sagrado do tempo, mas no fazer dos seres humanos – trata-se do humanismo e do materialismo de Marx, segundo Martins (2008).

Nesse sentido, a desalienação, possível a partir dessa perspectiva fomentada por Marx e por marxistas dialéticos, é um dos principais processos educacionais sob a égide da lógica societária – contém a lição da liberdade, da autonomia e da emancipação dos indivíduos e coletividades.

Conclusão

Espera-se que o artigo tenha sido feliz em apresentar o estágio de uma pesquisa em desenvolvimento e em apresentar resultados parciais e provisórios de uma busca de instrumentos teórico-analíticos sobre a Educação Sócio-Comunitária.

Ele apresentou os contornos da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-Comunitária”, destacando os possíveis elementos textuais para o relatório final do projeto. Entre esses elementos estão: aqueles que partem de uma concepção de sociologia pautada na síntese de diversas contribuições e que se vê não apenas como um raciocínio lógico-formal, mas também como intuição e sensibilidade; e aqueles que passam por uma busca do princípio sociocomunitário nas evidências da produção sociológica sobre comunidade e sociedade e que chegam a um complexo mundo da educação brasileira contemporânea, focando, em seu interior, a realidade da Região Metropolitana de Campinas.

Em seguida, foram apresentados os esboços de instrumentos teórico-conceituais que permitiriam reconhecer e compreender a lógica sociocomunitária e a integração sistêmica em meio aos processos educacionais. Confirmou-se o caráter parcial, provisório e aberto dessa investigação, temendo mesmo construir um receituário fechado e impositivo para a classificação da realidade. Buscou-se constituir, ao menos em esboço, tipos ideais de instrumentos, contribuindo para a compreensão do sentido das ações educacionais, com toda sua riqueza e complexidade.

Nessa busca, temos elementos da lógica comunitária que promoveriam a segurança, a identidade e a solidariedade. Em seguida, a lógica societária, que seria promotora da liberdade, autonomia, crítica e criatividade. Mais em aberto foi a discussão sobre os instrumentos da lógica sistêmica. Três opções se descortinaram para o autor: a primeira se rediscutiu – aquela em que lógica sistêmica reprime ou manipula a lógica sociocomunitária; a segunda se anunciou – a de que a lógica sistêmica na educação constrói seus próprios mecanismos para além da cooptação da lógica sociocomunitária; e a terceira, enfim, tentou se realizar na última parte

deste artigo. Nesta, foram discutidos os conceitos de alienação e de fetichismo da mercadoria em Marx, interpretados como a subsunção do saber fazer humano ao feito, ao sistema das mercadorias. Por fim, apresentaram-se os possíveis contornos de instrumentos teórico-conceituais que identificariam, primeiro, a integração sistêmica – operando por meio da metamorfose das utilidades em valor de troca – e, segundo, a lógica societária – promovendo a desalienação e a reconstituição do saber fazer humano como consecução das necessidades e desejos da pessoa e das coletividades.

Espera o autor que o texto suscite debates e reflexões e que, de algum modo, outros pesquisadores – inclusive por meio da crítica e do reconhecimento dos limites deste texto – busquem os caminhos que possam humanizar mais a educação e a própria humanidade.

Notas

¹ Max Weber (*apud* COHN, 1979) concebe o tipo ideal ou puro como construção intelectual, como um conceito produzido segundo interesses de pesquisa e problema do investigador, articulando os elementos do tipo em um cosmo não contraditório. Essa construção intelectual, em um segundo momento, orienta a análise dos sentidos das ações sociais empiricamente observadas.

² Além de livros, os resultados da pesquisa estão disponíveis em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html>>.

³ Conforme a obra *Democracia e Educação* (versão eletrônica em inglês e português, disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>>).

⁴ Conforme Beck, Giddens e Lash (1997).

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

AMMANN, S.B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>>. Acesso em: 3 de outubro de 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, V.A. Educação Não-formal: um mosaico. In: PARK, M.B.; FERNANDES, R.S.; CARNICEL, A. (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 31-52.

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 2000.

GROPPA, L.A. O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, ano VIII, n. 14, p. 13-150, 1º sem./2006a. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_14.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2009.

_____. Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória. *Comunicações*, ano 13, n. 2, p. 114-131, nov./2006b.

_____. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 91, p. 143-162, 2007a.

_____. Sociologia da Educação Sócio-comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP. *Revista de Ciências da Educação*, ano IX, n. 17b, p. 109-126, 2º sem./2007b. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_17.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2009.

_____. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, R.; NORONHA, O.M.; GROppo, L.A. *Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*, Campinas: Átomo e Alínea, 2008. p. 131-166.

HOLLOWAY, J. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

HABERMAS, J. *Teoria de la action comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1º sem/1989. Disponível em: <www.ffch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/v1-1/Ianni11.html>. Acesso em: 29 de março de 2009.

MARTINS, M.F. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade*. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo, Martin Claret, 2002.

_____. *A mercadoria*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os pensadores).

_____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b. vol. I e II.

Mills, C.W. As ambições e as decepções do sociólogo profissional. In: FERNANDES, F. (Org.). *Comunidade e sociedade*. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, EDUSP, 1973. p. 340-363. REINVENÇÃO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL (RES). Disponível em <<http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html>>. Acesso em: 25 de setembro 2008.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (Org.). *Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

Instituições de Educação Não-Formal: apontamentos sobre a formação profissional dos educadores sociais

Non-Formal Educational institutions: notes about the professional formation of the social educators

Recebido: 18/06/2009

Aprovado: 17/07/2009

Paula Marçal Natali

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na cidade de Maringá. *E-mail:* paula_marcal@hotmail.com

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* erciliapaula@terra.com.br

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, cresceu o número de crianças e adoles-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

centes atendidos em situações de vulnerabilidade social por instituições de Educação Não-Formal. Esse atendimento é realizado, na maioria das vezes, em período contrário ao escolar, tendo na figura do educador social o papel de mediador educacional. Neste trabalho, iremos nos dedicar à reflexão sobre a formação desses profissionais que atuam na Educação Não-Formal. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa de cunho multirreferencial. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a realização de entrevistas semiestruturadas com educadores sociais atuantes no contraturno social não governamental na cidade de Maringá, no Paraná; e a análise dos fundamentos teóricos da educação popular, da Educação Não-Formal e do terceiro setor. Para atingirmos nosso objetivo neste estudo, discutiremos alguns elementos constitutivos atuais das organizações não governamentais e do terceiro setor e as características e a formação dos educadores sociais. Compreendemos que a formação destes deve ser ampla e abranger conhecimentos sobre a trajetória das políticas referentes à criança e ao adolescente e sobre as discussões em torno da educação social, além do comprometimento político e do engajamento nas lutas pela infância e adolescência.

Palavras-chave

Formação profissional, educadores sociais, Educação Não-formal, atividades complementares à escola.

Abstract

With the promulgation of the ECA in 1990, the number of children and teenagers increased in situations of social vulnerability that are attended by Non-Formal Educational institutions. These classes are performed mostly in supple-

mentary activities and have the social educator as the educational mediator. This work is dedicated to reflect about the formation of the social educators who work in Non-Formal Education. This is a qualitative research with multi-references. Interviews with the social educator that work in the supplementary activities outside class time in Maringá (Paraná) were the methodological procedures adopted, based on analysis of the theory foundations of popular education, informal education and the third sector. To achieve our goal in this article, were discussed some components of NGOs and third sector, the characteristics of the social educator, and the formation of social educators. We understood that the formation of the social educator should be extensive and include information about the trajectory of policies related to children and teenagers, the discussions around social education, besides the commitment and engagement in the struggles for childhood and adolescence.

Keywords

Vocational training, social educators, Non-Formal Education, supplementary activities outside class time.

Introdução

A história do atendimento, em nosso país, às crianças e aos adolescentes em situações de vulnerabilidade social traz as marcas do descaso e do assistencialismo. Entretanto, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, algumas características desse atendimento começaram a se modificar, visto que, nos últimos anos, vem aumentando o número desses jovens atendidos por diversas instituições educacionais governamentais e não governamentais. Na maioria das vezes, essa prestação de auxílio

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

é realizada em período contrário ao escolar, tendo na figura do educador social o papel de mediador educacional.

Assim sendo, neste estudo, refletiremos sobre a formação dos educadores sociais que atuam em organizações não governamentais (ONGs), as quais socorrem crianças e adolescentes em contraturno social. Essa forma de ajuda refere-se ao ECA, no que diz respeito ao apoio socioeducativo em meio aberto (BRASIL, 1990, artigo 90, inciso II).

Para nos auxiliar nesta reflexão, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis educadores sociais com/em formação em educação física, atuantes em ONGs da cidade de Maringá, no Paraná, e buscamos embasamento teórico nas produções da educação popular, da Educação Não-Formal e do terceiro setor.

Este trabalho, que se configura como qualitativo de cunho multirreferencial, faz parte de uma dissertação de mestrado, a qual analisa duas ONGs que atendem, no contraturno social, jovens em situações de vulnerabilidade social nessa cidade paranaense.

Desse modo, para atingirmos nosso objetivo, discutiremos algumas características das ONGs atuais e da formação dos educadores sociais.

1. As ONGs e o atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social

A partir da promulgação do ECA, houve, no Brasil, a abertura para uma maior articulação entre o Estado e a sociedade civil em relação à defesa e à luta dos direitos das crianças e dos adolescentes. Esse novo cenário se configurou por meio da criação de conselhos tutelares, de conselhos estaduais e municipais e da maior atuação das ONGs no atendimento a esses jovens em situações de vulnerabilidade social. Como fica expresso no artigo 86 do ECA (BRASIL, 1990):

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Sendo assim, o Estado passou a concentrar sua ação apenas na supervisão desse atendimento à criança e ao adolescente, facilitando, assim, a criação de ONGs que tivessem o objetivo de realizá-lo. Dessa forma, essa prestação de auxílio em situações de risco social é garantida, na maioria das vezes, por meio do terceiro setor, o qual, em um primeiro momento, passa-nos a impressão de ser uma forma de intervenção social articulada, em parceria entre ações governamentais e não governamentais.

De acordo com Cabral (2007), as ONGs são atores sociais recentes na história do nosso país. Elas surgiram no período pós-ditadura na América Latina como rejeição as estruturas tradicionais de poder do Estado. Em seus primórdios, essas organizações também surgiram a partir da educação popular junto às comunidades.

Entretanto, as ONGs, atualmente, configuram-se mais como parceiras do Estado, no chamado terceiro setor, concentrando, muitas vezes, suas atuações em ações paliativas e de cunho emergencial. Estas ações objetivam a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que não atingem a causa real dos problemas.

As atividades dessas organizações estão muito distantes das lutas dos movimentos sociais, pois estes estão comprometidos com as modificações estruturais e com a ampliação dos direitos sociais e do trabalhador.

A partir disso, o terceiro setor deve ser entendido, segundo Montaña (2005, p. 184), como um fenômeno real que expressa:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

[...] as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços).

O terceiro setor é, portanto, compreendido com um fenômeno que exerce uma função social, compromisso esse que era, anteriormente, responsabilidade do Estado e realizado por organizações da sociedade civil.

Em relação aos programas das ONGs destinados ao atendimento das crianças e dos adolescentes de classes populares, é preciso refletir se as práticas educativas dessas organizações têm promovido a emancipação desse segmento da sociedade ou se estão apenas funcionando como instituições promotoras da adaptação social e dominação ideológica.

As ONGs que atuam como instituições complementares da educação formal têm seus programas, muitas vezes, ora voltados para a profissionalização das crianças e dos adolescentes – na busca de formar futuros trabalhadores para atender às necessidades das elites –, ora destinados à construção de seus caracteres – para que eles não representem uma “ameaça” nas ruas dos grandes centros urbanos. Dessa maneira, são ofertadas atividades artísticas, de lazer e de esporte para que eles “passem o tempo” e se ocupem em atividades nesses locais.

Nesse sentido, alertamos para a necessária reflexão sobre o atendimento a crianças e adolescentes, que é garantido pelo ECA, ser executado pelo terceiro setor e sobre a formação dos mediadores desse processo – os educadores sociais –, pois compreendemos que a busca dessas parcerias

são soluções substitutivas, paliativas e que não objetivam a verdadeira transformação da realidade social.

2. Metodologia

A escolha por uma pesquisa qualitativa de cunho multirreferencial se fez porque os estudos na área da Educação Não-Formal são recentes, estão em construção e congregam diferentes campos. Entretanto, é preciso destacar que a multirreferencialidade

[...] não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade do domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação (MACEDO, 2000, p.93).

A metodologia deste trabalho esteve voltada, em um primeiro momento, para a revisão da literatura em questões referentes à educação popular – Freire (1980, 1987), Graciani (2005) – à Educação Não-Formal – Rodrigues (*apud* PARK; FERNANDES, 2005), Cabral (2007) e Oña (2005) – e ao terceiro setor – Montañó (2005). Em um segundo momento, realizamos seis entrevistas semiestruturadas com os educadores sociais responsáveis pelas oficinas lúdico-esportivas em duas instituições de contraturno social, na cidade de Maringá.

Essas entrevistas foram utilizadas como recurso metodológico, pois este extrapola a função de apenas fornecer dados para a investigação. Trata-se de um momento de encontro entre o pesquisador e os atores na busca pelos sentidos construídos e relatados sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

Esse método de obtenção de informações, segundo Macedo (2000, p.165) é um recurso metodológico significativo

[...] na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação [...]"

visto que ele é flexível. No entanto, é necessário que o pesquisador elabore um roteiro a ser seguido, com questões objetivas que abarquem as metas da investigação.

3. Os educadores sociais no Brasil

A figura dos educadores sociais em nosso país é anterior a promulgação do ECA. Esses profissionais estão imersos nas lutas pela construção e pela efetivação dos processos de democratização desde os anos de 1980, em movimentos como: de mulheres na luta por creches, da pastoral da criança, de meninos e meninas de rua, entre outros.

Eles, atualmente, atuam em diversos campos educacionais, como em presídios, asilos, em instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, programas de redução de danos de drogas, em instituições de contraturno social que atendem crianças e adolescentes em situações de risco etc.

Diante das diversas possibilidades de formação e de atuação do educador social, tornou-se difícil defini-lo em uma única acepção. Deparamo-nos com algumas definições que consideramos incompletas, ou que não expressavam, com clareza, a definição da função exercida por ele. A compreensão de Oña (2005, p. 2) sobre o papel do educador social pode ser utilizada como exemplo:

O educador social facilita o bem estar do sujeito, entendendo este bem estar como satisfazer suas necessidades sociais

e educativas básicas e ter a possibilidade de desenvolver suas próprias capacidades pessoais, participando crítica e ativamente na sociedade em que vive. O educador social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura.

Entendemos que essa definição explicitada por Oña, na qual o educador social realiza a mediação entre a cultura, a sociedade e o educando, e promove o bem-estar deste, é uma tarefa de todos os que se dispõem a trilhar o caminho da educação, como uma professora da escola formal, uma catequista, um recreacionista etc. Portanto, não expressa a especificidade da atuação do educador social.

Encontramos em Graciani (2005) um referencial que reflete profundamente sobre o papel desse educador. Sua proposta – a qual optamos por nos basear, pois nos deparamos com questionamentos e com referenciais muito semelhantes aos da realidade pesquisada nesta dissertação – busca “[...] caracterizar uma pedagogia de rua, uma ação educativa junto às crianças e adolescentes, criada e recriada permanentemente, pelos chamados educadores sociais de rua” (p. 46).

Sendo assim, Graciani (2005, p. 29) define o educador social de rua como:

[...] um agente, intelectual orgânico, comprometido com a luta das camadas populares, que elabora junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua.

Ou seja, esse profissional extrapola o papel de mediador do conhecimento e atua em prol das reivindicações da população.

Compreendemos, assim, que o norteador da atuação de todos educadores é o comprometimento com a defesa dos

direitos das crianças e dos adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

Nas palavras de Graciani, o educador social de rua é:

[...] um mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assumindo a intervenção, a diretividade do processo, revê a diferença entre o seu saber e o saber do educando e compromete-se com a assimetria inicial, caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença. Ter intencionalidade, dirigir, é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico, é propor e não impor, é desafiar o educando para aprender a pensar, elaborar e criar conhecimentos(2005, p. 208).

Portanto, a atuação profissional do educador social é complexa, exigindo um constante exercício reflexivo, no qual suas práticas educativas devem estar conectadas há um projeto mais amplo e que supere a simples execução de atividades.

Existem muitos obstáculos que dificultam a constituição da identidade desse profissional da educação, como a falta de representatividade de classes, a falta de definição das leis trabalhistas e também uma ausência de referência para sua formação. Dessa forma:

O educador segue então transformando suas práticas das mais variadas formas, sem referências sistematizadas em suas diversas atuações, sem um código de ética definido, sem limites claros traçados, limites para o próprio educador e geralmente exigidos às crianças e adolescentes no seu cotidiano (RODRIGUES *apud* PARK; FERNANDES, 2005, p. 274).

Esses fatores podem ter como consequência uma ação educativa muito individualizada, deslocada de um planejamento pedagógico da instituição e que deveria ser fruto de uma construção coletiva.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

Compreendemos como fundamental na ação educativa desse profissional o exercício reflexivo sobre a prática e a promoção desse ato junto aos educandos, pois essas características estão baseadas no direito do sujeito à participação e à autonomia de todos – educandos e educadores –, negando a centralidade do diálogo apenas na figura desse segundo ator, pois, de acordo com Freire (1980, p. 93):

Não há nada que contradiga e comprometa mais a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.

Desse modo, então, seria incoerente uma ação educativa comprometida com o sujeito, sem proporcionar uma análise crítica, priorizando, apenas, a ausência de debate ou fazendo-o de forma autoritária. Dessa forma, o educador reforça os modelos estabelecidos em nossa sociedade de opressores e oprimidos.

4. A formação do educador social atuante em instituições não governamentais de contraturno social

No Brasil na década de 1980, em meio a diversas mudanças políticas e sociais, os profissionais que atuavam com crianças e adolescentes em situações de risco começaram a passar por um processo de formação que privilegiava, na maioria das vezes, “[...] a promoção da inclusão social, visando preparar o educador para estar envolvido com questões sociais, afetivas, metropolitanas, familiares e outras” (RODRIGUES *apud* PARK; FERNANDES, 2005, p. 271).

Com a elaboração e a discussão do ECA, o enfoque dado à formação dos educadores sociais, nesse período, assinalava para uma discussão emergente: o tratamento desses jovens como sujeitos de direito.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

Apesar da formação apontada, no Brasil ainda não existe uma formação específica para educadores sociais como acontece em alguns países europeus, por isso esses profissionais são de diversas áreas de formação, dentre as quais se destacam: a psicologia, a pedagogia, a educação física, o serviço social etc., e até educadores sem formação no ensino superior, pois esta não é uma exigência para a atuação profissional.

A formação do educador social é um ponto que merece uma reflexão mais cuidadosa, visto que, como afirmamos anteriormente, sua formação não é um pré-requisito para sua atuação. Compreendemos que a formação desse profissional deve ser ampla, com uma sólida e crítica formação política, contemplando também conhecimentos específicos sobre Educação Não-Formal.

É imprescindível que o educador social que atua nessa área conheça também toda a discussão sobre a luta da defesa da criança e do adolescente e o conteúdo do ECA.

Nas entrevistas realizadas, todos os educadores sociais apontaram a dificuldade em exercer sua profissão e assinalaram que a falta de formação na área é um fator que contribui para essa dificuldade. Apesar de três educadores estarem cursando licenciatura em educação física, e os outros três já serem formados, todos acreditam que a formação apenas no nível superior não os capacita para atuar como educadores sociais.

Eles relatam também que o foco da formação do educador físico é o conhecimento sobre as técnicas dos esportes, e que essa competência adquirida, privilegiada na licenciatura, não é suficiente para garantir a efetividade da atuação no contraturno social.

A gente faz ali, mas com dificuldade. Têm uma formação. Nós não trabalhamos assim. Na faculdade, nós trabalhamos mais o técnico,

os movimentos, e aqui a gente trabalha com isso, mas trabalha mais com o psicológico, a interação com a criança”(E3).¹

A formação do educador social precisa ser ampla, no sentido de que deve abranger o conhecimento específico de sua área de formação – nesse caso a educação física –, o conhecimento da trajetória das políticas sobre a infância e a adolescência e uma formação política.

A partir da compreensão de que a formação do educador social de rua precisa ser comprometida com a luta das classes populares, assumimos que o foco da formação desse profissional que atua no contraturno social não pode estar desvinculado dessa definição.

A fala dos próprios educadores explicita a falta de elementos em suas formações, o que, claramente, prejudica suas atuações junto aos educandos. Por muitas vezes, nas entrevistas, fica explícita a necessidade de engajamento, conhecimento político e também de reflexões sobre a educação social:

O educador social deve ter uma formação além sim, uma especialização. A opção da graduação é livre. Ele pode ser um profissional de qualquer área, mas, pra atuar como educador social, ele tem que buscar algo que ligue a formação dele acadêmica com esta área de educador social, cursos, uma formação, uma capacitação.” (E4).

“Aqui (no contraturno social) eu aprendi muito isso. É um mundo diferente. Você não está aqui pra formar profissionais e sim pra formar cidadãos, então eu acho que você tinha que ter uma formação pra saber o que é cidadão, qual é o direito, qual é o dever. Antes de ficar cobrando, eu nem conhecia o ECA. Fui conhecer a partir daqui”(E5).

Essa formação mais completa e necessária ao educador é composta de habilidades essenciais para a atuação

do educador social, referentes à sua personalidade e ao seu conhecimento técnico-profissional. Graciani (2005, p. 199) afirma que:

[...] as primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, a qualidade e habilidades pessoais na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competência) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação e desempenho com os grupos de rua.

Essas concepções nos levaram a compreender que as habilidades necessárias ao educador social não são construídas apenas frequentando um curso superior. Elas necessitam de estudos permanentes e engajamento político. Daí se faz a necessidade de formação reflexiva permanente dos educadores, na qual é imprescindível que esse profissional estabeleça uma relação constante entre o referencial teórico estudado e sua prática com os educandos, construindo, a partir de sua realidade, suas próprias imagens e conceitos da ação educativa com crianças e adolescentes em situações de risco.

Por meio das falas dos entrevistados, compreendemos o reconhecimento de suas inconclusões como profissionais e a necessidade de uma formação permanente para a realização de seus trabalhos de educadores sociais: *Na faculdade, a gente aprende mais a técnica. Então acho que seria mais interessante os educadores fazerem cursos, palestras, ter uma formação, nunca parar, mas sempre estar buscando coisas diferentes pra renovar* (E6).

O entendimento do homem como um ser inconcluso parte da compreensão dele como um ser histórico, que “[...] os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p.72. grifo do autor).

O reconhecimento da incompletude na fala dos educadores sociais desvela uma angústia, no sentido de que muitos reconhecem a necessidade de um quefazer permanente – mas que está muito distante de acontecer em sua ação educativa – e de uma mobilidade que não se efetiva na sua práxis como educadores, e que, possivelmente, reflete em suas atuações junto às crianças e aos adolescentes.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos refletir sobre a formação do educador social que atua em instituições não governamentais de contraturno social. Para isso, discutimos questões referentes à atuação das ONGs no terceiro setor e às características e à formação desses profissionais, a partir de relatos de entrevistas realizadas com educadores sociais formados em educação física e atuantes nessas organizações.

Com a maior possibilidade de articulação entre Estado e sociedade civil, permitida pela promulgação do ECA, o atendimento a crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social passou a ser executado, na maioria das vezes, pelo terceiro setor, sendo que este, em nossa compreensão, é um fenômeno que desenvolve uma função social, a qual deveria ser responsabilidade do Estado.

Dessa forma, quando a atuação das ONGs passa a estar em consonância aos interesses do Estado, ela pode se limitar a medidas paliativas e de controle social, configurando-se como programas de atendimento assistencialistas e preocupando-se com questões emergenciais.

Entendemos que é fundamental refletirmos sobre as questões que envolvem o atendimento em contraturno social de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social e sobre a formação dos educadores sociais, os

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Instituições de Educação Não-Formal: apontamos sobre a formação profissional dos educadores sociais
- p. 225-241

NATALIA, P.M.; DE PAULA, E.M.A.T.

quais são figuras centrais na execução desses programas de atendimento.

Ficou evidente, por meio das falas dos entrevistados, que a formação na área da educação social é uma necessidade para a atuação no contraturno social e que apenas a formação universitária não garante a efetividade de sua atuação como educador.

Esses educadores sociais, que são formados ou estão em formação em educação física (licenciatura), apontam que o foco de suas formações é mais voltado para os conhecimentos sobre as técnicas dos esportes e do desenvolvimento motor, o que é, para eles, insuficiente para a atuar como tais. A partir desse fato, devemos pensar no legado da formação universitária desse curso oferecido aos futuros educadores.

Entendemos também que a formação do educador social deve ser ampla e abranger alguns aspectos, como a trajetória das lutas e das políticas sociais referentes à criança e ao adolescente em nosso país.

Outro ponto que consideramos importante na formação desse profissional é o estudo das questões teóricas e práticas que permeiam a educação social. Atualmente, no Brasil, a produção científica está em expansão sobre educação social, pedagogia social e Educação Não-Formal.

Entretanto, ressaltamos que a formação do educador social faz parte de um movimento constante de reflexão que deve privilegiar o comprometimento político e o engajamento nas lutas pela infância e adolescência. Não é possível se constituir como um profissional dessa área quando se está desconectado da realidade.

Notas

¹ Sigla utilizada para preservar a identidade dos educadores entrevistados.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Editora da Fenabb, 1990.
- CABRAL, A. *Movimentos sociais, as ONGs e a militância que pensa, logo existe*. 2007. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>>. Acesso em: 4 de abril de 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GRACIANI, M.E.S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- OÑA, J.M. *El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia*. 2005. Disponível em: <<http://eduso.net>>. Acesso em: 29 de maio de 2008.
- MACEDO, R.S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, L.A. O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas. In: PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra: Editora Setembro, 2005. p. 269-287.

Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento

Sowing the citizenship: a study on the formation and the role of educating social in favor of literacy

Recebido: 13/06/2009

Aprovado: 20/09/2009

Tais Nascarella Ramos

Pedagoga do Centro Universitário de Santo André (UNIA). Pós-graduanda *Lato Sensu* em Educação Infantil e Psicopedagogia pela UNIA. Mestre em Educação (Formação de Educadores) pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). *E-mail*: profa.tais@hotmail.com

Resumo

Este trabalho foi efetivado a fim de desvelar a prática pedagógica das educadoras atuantes no “Projeto Sementinha”, da cidade de Santo André, na grande São Paulo, objetivando avaliar a práxis educacional que elas desempenham em prol da alfabetização letrada. Ao dissertarmos sobre os três temas que regem este estudo – Educação Não-Formal, formação de educadoras leigas e alfabetização letrada –, versamos sobre os resultados obtidos, estabelecendo um contraponto:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento - p. 243-255
RAMOS, T.N.

até quando o não formal pode ser considerado um espaço de educação aquém da escola? Para sanar essa problemática, foram efetivadas: uma pesquisa empírica no projeto; entrevistas com a ex-secretária de educação, que o implantou na cidade, e com os coordenadores gerais; e um levantamento bibliográfico sobre o surgimento do projeto no município de Curvelo, em Minas Gerais. Ao concluirmos este trabalho, pudemos identificar que a pesquisa contribuiu para formação letrada das crianças, de forma a colaborar para seus ingressos na educação formal. A atuação das educadoras corrobora para que as crianças desenvolvam a criticidade, tornando-as capazes de atuarem frente à comunidade na qual se inserem, proporcionando o desenvolvimento da cidadania por meio das discussões realizadas nas rodas, o que viabiliza a compreensão sobre a importância de ser um cidadão letrado.

Palavras-chave

Formação de educadoras, Educação Não-Formal, alfabetização letrada, educadoras leigas, práticas pedagógicas sociais.

Abstract

The work described in this article was developed in order to reveal the pedagogical practice of acting educators who belong to the “Sementinha’s Project”, in the city of Santo André /SP, aiming the evaluation of the educational deeds that these educators perform in benefit of literacy. When talking about the three themes that guide this study – Non-Formal Education, *lay educators’ education and literacy* – we talk about the results obtained setting up a counterpoint: to which extent the non-formal can be considered an educational site beneath the school? In order to answer that question, an empirical research was accomplished in the *Sementinha Pro-*

ject, through interviews with the ex-secretary of education, who implemented the project, as well as with the project's general coordinators and also, a bibliographical study about the emergence of the Project in the city of Curvelo-MG. When this work reached an end, we were able to identify that the project contributes to the children's literacy education, cooperating to their entrance in the formal education. The educator's actions contribute to the children's development of criticism, making them able to act in the community they live in, providing the development of citizenship, thorough discussions making the understanding about the importance of being a literate citizen important.

Keywords

Educator's education, Non-Formal Education, literacy, lay educators, social pedagogical practices.

1. A semente da Educação Não-Formal e a formação de educadores leigos

A efetivação de uma pesquisa de campo no "Projeto Sementinha", implantado em comunidades de baixa renda da cidade de Santo André, localizada na grande São Paulo, propiciou uma reflexão sobre o olhar de práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços de Educação Não-Formal, de forma a colaborar para o incentivo da leitura e da escrita, culminando na formação cidadã de crianças que não tiveram acesso à educação formal.

Elucidar a prática educativa é sempre uma experiência que proporciona uma (re)significação do que é vivido. É uma tarefa que traz consigo a reflexão e o questionamento da busca incessante do desenvolvimento pleno das crianças em idade de educação infantil.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento - p. 243-255
RAMOS, T.N.

Podemos observar as crescentes transformações em âmbito social, cultural e tecnológico exercidas sobre a sociedade como um todo, durante o século passado, e que interferiram, também, no setor educacional. Essas alterações ocorridas no sistema educativo brasileiro ocasionaram algumas mudanças de diretrizes: o ensino passou a ser centrado no aluno e não mais no processo de aprendizagem; e a alfabetização teve um vínculo com a função social, e, dessa forma, o aluno foi introduzido em um mundo letrado, como ouvinte ou como participante de diferentes portadores textuais. A formação do professor é tida como um dos aspectos mais importantes para que o ensino seja efetivado, de maneira a colaborar para a boa formação do cidadão. A demanda educacional aumenta, e muitos estados e municípios não a suprem, fazendo, assim, surgir ações e/ou propostas educativas em espaços de Educação Não-Formal.

Foi assim que a prefeitura de Santo André trouxe o “Projeto Sementinha” para ser implantado nas áreas de mananciais da cidade, em setembro de 2001, com o intuito de atender às crianças do município que não tinham o acesso à educação infantil em escolas regulares do ensino municipal. O “Sementinha” veio como uma alternativa de atendimento que proporcionasse à criança a oportunidade de conhecer o mundo letrado e o desenvolvimento do grupo social no qual estava inserido (não tivemos acesso aos dados registrados sobre o número da demanda de crianças atendidas pelo projeto no ano de sua implantação). Dessa forma, a secretária de educação da época solicitou ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) que desenvolvesse um processo de implantação desse projeto em região metropolitana, uma vez que o mesmo ainda não havia sido estabelecido em grandes metrópoles.

As contratações das educadoras, inicialmente, foram realizadas por meio de um programa de trabalho nesse município, nomeado como “Frente de Trabalho”.

Não havia um critério para a seleção dessas profissionais, e, assim, as inscrições procediam. No entanto, conforme se observava a necessidade de outras contratações, novas formações eram ministradas. Dessa maneira, o projeto foi se expandindo pelas regiões de baixa renda da cidade e, aos poucos, foi tomando volume.

De início, as educadoras visitavam as famílias da comunidade e faziam um levantamento das crianças que estavam fora da rede educacional, cadastrando-as e as convidando para participar do “Sementinha”. Em princípio, as famílias e a própria rede formal de ensino questionaram o fazer pedagógico do projeto e indagaram sobre sua credibilidade com relação ao processo de ensino/aprendizagem. Porém, aos poucos, a comunidade passou a acreditar nesse trabalho, observando que o mesmo corroborava para a formação cidadã das crianças assistidas.

O que nos chamou a atenção foi a atuação leiga das educadoras que trabalhavam nesse projeto. O caráter não formal do “Sementinha”, bem como o desenvolvimento de práticas de letramento durante os fazeres pedagógicos das educadoras, indagou-nos e nos provocou a compreender como a inter-relação dos três temas que norteiam este trabalho – Educação Não-Formal, formação de educadoras leigas e alfabetização letrada – culminava no desenvolvimento da alfabetização com ênfase no letramento, sem mecanizar o processo de aquisição do código escrito e da leitura.

Mergulhar em um projeto social que visa atender crianças que não têm acesso à educação formal, com profissionais em formação constante, sendo que esta acontece no

cotidiano social, juntamente com a comunidade, com as crianças e também com alguns momentos formalizadores que intensificam e desenvolvem hábitos colaborativos na formação letrada das crianças atendidas, fez-nos rever o conceito perpetuado no senso comum de que a Educação Não-Formal vem como um passatempo, um tapa-buraco ou uma ação que não tem objetivos preestabelecidos que possam desenvolver hábitos, habilidades e competências.

Vivenciar a atuação das educadoras, em diferentes lugares e momentos, nos quais ocorre a troca de saberes e de fazeres que constitui uma práxis educacional, mesmo sem a formação acadêmica das mesmas, remeteu-nos a pensar sobre as exigências de uma formação profissionalizante que, muitas vezes, pode ser considerada descontextualizada das vivências sociais vigentes.

Notamos que o desempenho dessas educadoras colaborou para a formação educacional das crianças que estavam fora da educação formal – mas que eram atendidas e acolhidas no “Projeto Sementinha” –, o que cumpriu bem seu papel em desenvolver a criticidade e a cidadania ativa, em busca de uma educação popular na qual a criança fosse componente ativa do seu processo de aprendizagem.

Assim, pudemos compreender o porquê da estrutura do projeto ser diferenciada dentro de uma proposta de Educação Não-Formal, embasada na formação cidadã das crianças. O que se observou quanto à estrutura física e organizacional foi que se procurou propiciar momentos de aprendizagem, os quais pudessem ocorrer em qualquer espaço físico, em qualquer momento e com a mediação de educadores, participantes das comunidades e das próprias crianças. Notou-se uma preocupação excessiva em relação à organização das rodas¹ e com a práxis desenvolvida pelas educadoras, a fim de não ficar aquém do que é proposto pelo projeto.

A proposta de desenvolver o senso crítico e a cidadania efetiva, como nós encontramos no site do CPCD, fez-nos repensar como a cidadania era efetivada sem a presença de propostas de letramento. Contudo, notamos que o desenvolvimento de hábitos letrados podia não ser um objetivo explícito, mas era um adendo dentro das atividades proporcionadas pelas educadoras. O principal objetivo, conforme encontramos na apresentação do projeto realizada pelo CPCD (1984), foi o de:

[...] desenvolvimento da auto-estima e da identidade, da consciência corporal e cuidados da higiene e saúde, levando-se sempre em conta o respeito mútuo, a cooperação, a participação efetiva nas atividades cotidianas, procurando cultivar em cada criança a semente dos valores de cidadania.

Com essa proposta de cuidar da criança como uma semente que germinará em âmbito social, a educação proporcionada pelas educadoras do projeto buscou viabilizar a formação global da criança desde muito pequena, o que auxiliará, mais tarde, nesta, a formação ética e moral, mas, sobretudo, a formação como cidadã letrada, a qual compreende aquilo que lê, sabendo interpretar o mundo que a rodeia, a fim de que possa ser ativa e crítica diante da sociedade que se insere.

Dessa forma, as atividades que envolvem a leitura e a escrita, como a “mala de histórias”² e o “banco do livro”³, compreendem a formação letrada de uma comunidade como um todo, uma vez que há a participação das mães, pais, vizinhos, parentes e crianças. A participação desse grupo social, por meio de atividades lúdicas que envolviam a todos, tornou-os muitos mais participantes das decisões do grupo, mais independentes e mais críticos. Isso nos mostra como a aquisição

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento - p. 243-255
RAMOS, T.N.

do código escrito e de seu domínio frente ao seu uso em contexto social é ricamente trabalhado nas rodas e nas atividades externas desenvolvidas junto à comunidade. A leitura, sempre presente por intermédio de diferentes portadores textuais, auxilia os na formação letrada e no contato com o código escrito de maneira intencional, sem a obrigatoriedade de se desenvolver a alfabetização de forma sistemática.

A relação com a comunidade e com as culturas pertinentes a cada uma delas enriqueceu a formação das educadoras e do “Projeto Sementinha” em si. Isso aconteceu – e acontece – cotidianamente, por meio de conversas informais, do auxílio com o lanche das crianças (preparado pelas mães), dos cursos de artesanato (ministrados pelas educadoras ou pelas próprias mães), na troca de livros no “banco de livros” e em outras atividades desenvolvidas pelo projeto.

A vivência das educadoras dentro de cada um dos núcleos e a transformação que não somente as educadoras, mas que toda comunidade perpassa, valorizaram a atuação desse projeto dentro desses grupos sociais carentes da cidade de Santo André. A formação dessas educadoras ocorreu – e se mantém – no contexto social em que atuavam, desobstruindo seu caráter obrigatório e formativo, o qual, muitas vezes, resultava em profissionais desmotivados e em atuantes mecânicos de uma práxis pedagógica distante da realizada por seus alunos, tal como elucida Nóvoa (*apud* SERBINO *et al*, 1998, p. 25):

Outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje.

O que se tem – e o que se espera ter – com a fundição dos temas pesquisados é que a formação das educadoras so-

ciais e das práticas educativas desenvolvidas seja culminante em um processo de aprendizagem interior, permitindo, assim, a reflexão cotidiana do papel dessas profissionais frente à educação, desenvolvendo-se dentro das comunidades em que atuam e levando em consideração o desejo e a necessidade de cada uma das crianças. Assim, de acordo com Freire (1998, p. 64),

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

A necessidade de educar para a atuação cidadã fez com que o “Projeto Sementinha” englobasse, muitas vezes, ações pedagógicas involuntárias, como menciona Arroyo (2002, p.35), quando diz que o “[...] ofício que carregamos (que os professores carregam) tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola.” Essas educadoras tenderam a desenvolver e a instigar a formação letrada em muitas atividades propostas, misturando-as com interesses comunitários.

Podemos conceber que, mesmo diante das dificuldades que as educadoras enfrentaram – e ainda enfrentam – durante seu cotidiano educativo nas rodas, a facilidade com que elas estimularam as práticas de letramento fortifica a hipótese de que, mesmo sem a profissionalização docente, elas, em suas aquisições diárias, constituíram um fazer pedagógico voltado para a formação da cidadania.

Consideramos que a formação letrada, em torno das crianças atendidas pelo “Sementinha”, com base na atuação das educadoras e da comunidade, fez-se em um contexto

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento - p. 243-255

RAMOS, T.N.

social bastante rico em fazeres, saberes, práticas de leitura e de diferentes portadores textuais.

A pesquisa efetivada só comprova que a formação cidadã ocorre em diferentes espaços de educação, sejam eles formais ou não formais. Vale ressaltar que o desenvolvimento das práticas de alfabetização letrada está presente em vários momentos da atuação dessas educadoras e no cotidiano educacional instaurado nas comunidades da periferia de Santo André. Assim, a formação ocorria sempre em torno das necessidades apontadas pelo grupo, e o crescimento intelectual, cognitivo e formativo de todos seguia avante, rumo ao desenvolvimento da cidadania ativa e participativa.

A relação dialógica existente entre a comunidade, as mães e as educadoras do projeto permitiu que o desenvolvimento das crianças fosse efetivado, gerando nestas o prazer de estarem participando daquele momento, como nos relata uma das educadoras em sua “Memória Diária”: “*A mãe do Moisés fez a torta de repolho que lançamos. Cantamos para ela, foi uma alegria para o Moisés, pois antes de cantarmos, ele foi me perguntar se íamos cantar para sua mamãe*” (Educadora 3, 19/03/2008).

A afinidade existente entre a aprendizagem e a afetividade permitiu que situações estimuladoras de saberes ocorressem, muitas vezes, sem o planejamento prévio da educadora, o que levou ao consentimento do desvelar de um olhar atento sobre as rodas e sobre as situações cotidianas que nelas ocorriam, como menciona a Educadora 4, no registro de sua “Memória Diária”:

As crianças foram chegando e cantamos musiquinhas para esperar todos chegarem para fazer o combinado. A Bárbara trouxe três bolos e disse que queria dividir. Mas abriu um e deu para a Larissa. Acredito que pensava que dava um bolo para cada. Então tive que interromper. Pedi que ela contasse quantas crianças tinham, tive-

mos que ajudá-la. Depois pedi que deixasse eu dividir. Depois que eu dividi, eu fui servindo as crianças. Mas depois que me veio, que deveria deixar a Bárbara, pois foi ela que trouxe os bolos. Na hora da avaliação conversamos sobre os números que devemos saber para dividir as coisas (11/04/2008).

Por meio dessas “Memórias”, podemos conhecer as práticas educativas que as educadoras desenvolveram, bem como a maneira com que avaliavam o trabalho pedagógico, de forma a instigar os saberes e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas de letramento e de cidadania ativa. O envolvimento das educadoras com as crianças e com a comunidade proporcionou que o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita pudesse ser abarcado em diferentes atividades propostas, como a leitura de livros, o passeio ao bairro, a visualização de gravuras em revistas etc.

Aprender, desaprender, construir, reconstruir, ensinar e ser ensinado, envolver e ser envolvido! Eis aí o segredo para que a aprendizagem aconteça. Aprender envolve prazer, afeto e relação dialogal/horizontal. Aprendemos quando estamos envolvidos pelo objeto/situação que nos é apresentado.

Assim, vemo-nos diante da pesquisa empírica realizada para a efetivação deste trabalho de cunho acadêmico: envolvidos pelo aprendizado oferecido por meio do trabalho desenvolvido pelas educadoras do “Projeto Sementinha”. Neste, vindo à cidade de Santo André a fim de abarcar as crianças que não tinham acesso à educação formal, notamos a presença de dificuldades desde sua implantação. Trata-se de uma situação delicada, pois, ter de buscar alternativas para suprir a demanda de crianças que estão sem acesso à educação formal e obrigatória, é de responsabilidade do município.

Desvelar e correlacionar os três temas – Educação Não-Formal, formação de educadoras leigas e alfabetização letra-

da –, os quais nós optamos como estudo deste trabalho, foi uma tarefa bastante desafiadora, porém gratificante. Diante do que fomos pesquisando durante a efetivação dessa pesquisa, acabamos por considerar que, muitas vezes, a formação acadêmica formata uma estrutura educacional que reprime saberes em vez de estimulá-los. Percebemos, porém, que a falta de preparação acadêmica e pedagógica das educadoras leigas não ficou a desejar para a atuação dos professores formados. Elas praticavam e estimulavam saberes e fazeres para uma formação cidadã, a qual, se desenvolvida desde a primeira infância, poderá, mais tarde, ser perpetuada pela vida das crianças atendidas pelo “Sementinha”. Fica a questão: como se faz educação em espaços diferenciados e com educadores sociais para se obter resultados significativos na educação dessas crianças?

Diante desta questão, podemos considerar que a atuação da Educação Não-Formal incrementou a formação social da população infantil atendida pelo “Projeto Sementinha”, de forma a estabelecer um viés importante dentro educação brasileira, a qual é tão falha nas políticas públicas que deveria atender a faixa mais carente da sociedade. Contudo, não podemos deixar de mencionar a importante formação ministrada pela equipe pedagógica que implantou o projeto no município de Santo André e que colaborou para que o sucesso dessa iniciativa pudesse ser efetivado, tornando-a respeitada pela comunidade e pela escola formal.

Notas

¹ As crianças são organizadas em rodas, possibilitando que elas se entrelhem, sem hierarquia preestabelecida.

² Trata-se do envolvimento da família e da comunidade quanto ao envio de uma mala repleta de títulos, por meio da qual a comunidade – pais, crianças e educadoras – realiza a leitura de um dos livros

e registra, no diário de bordo, a mensagem que o texto deixou para cada leitor.

³ Biblioteca fixa ou volante que proporciona o contato da comunidade com diferentes livros.

Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO (CPCD). *Projeto Sementinha*. 1984. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/sm.htm>>. Acesso em: 12 de maio de 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

NÓVOA, A. António. Relação escola-sociedade: novas propostas para um velho problema. In: SERBINO, R.V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. 2 ed.. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-40

RAMOS, T.N. *Semeando a cidadania: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2009.

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas

Education Non-Formal Norbert Wiener and its applicability to modern educational practice

Recebido: 30/06/2009
Aprovado: 31/07/2009

Renato Kraide Soffner

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Americana/SP. *E-mail:* renato.soffner@am.unisal.br

Milton Braga de Rezende

Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Americana/SP. *E-mail:* mrezende@am.unisal.br

Resumo

Este trabalho discute a Educação Não-Formal de Norbert Wiener, criador da cibernética, ciência que foi provida

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas -
p. 257-274

SOFFNER, R.K., REZENDE, M.B.

por seu pai, Leo Wiener, no final do século XIX e início do XX, e a compara com a educação formal moderna, do ponto de vista de um possível aproveitamento de ideias e de práticas. Wiener foi considerado, já na época, um talento infantil, tendo trilhado as diversas fases da formação acadêmica de forma notável, tornando-se um dos maiores matemáticos da história moderna, com contribuições de grande porte para a ciência – notadamente as de origem multi e interdisciplinar, como é o caso da cibernética. Embora seu pai tenha chamado para si o mérito de tão grande desempenho acadêmico e escolar, atribuindo tal sucesso a seu método personalizado de Educação Não-Formal (do tipo *home schooling*¹) – o qual será aqui discutido –, existem controvérsias baseadas no fato de Norbert pertencer a uma família de grande erudição e potencial acadêmico, ficando difícil separar a parcela hereditária de seu perfil escolar daquela fornecida pela pedagogia própria defendida pelo pai. Este trabalho analisa o tema do ponto de vista da Educação Não-Formal, tentando discutir a interessante proposta, e sua aplicabilidade moderna, de Leo Wiener, além das possíveis consequências que essa prática pedagógica teve na vida futura de Norbert, visto que este fez constantes referências ao assunto em seus escritos posteriores – e pelo resto de sua vida.

Palavras-chave

Educação Não-Formal, educação no lar, Norbert Wiener.

Abstract

This paper discusses the Non-Formal Education the end of the nineteenth century and beginning of the twentieth century. Wiener was considered, since his early days, a gifted

child, and tracked the various stages of academic education in a remarkable way, becoming one of the greatest mathematicians of modern history, with important contributions to science, notably that of multi and interdisciplinary origin, which is the case of cybernetics. Although his father has called for himself the merit of such great academic and scholar performance, attributing this success to his personal method of Non-Formal Education (of the home schooling format), there is controversy, since Norbert Wiener was part of a family that presented great academic potential, which turns it difficult to tell the hereditary part of his profile from that provided by the pedagogy advocated by his father. This work examines the issue from the viewpoint of Non-Formal Education, discussing Leo Wiener's interesting proposal, with its modern application, and the possible consequences resulting from this practice to the future life of Norbert Wiener, as he makes constant references to the matter in his later writings, and for the rest of his life.

Keywords

Non-Formal Education, home schooling, Norbert Wiener.

Introdução

A escola tem sido o palco eleito pelo Estado, de forma recorrentemente histórica, para comandar as práticas educativas. Gomes (2008) adiciona o papel de articuladora da comunidade à escola, com finalidades de instrumentalização das atividades comunitárias, responsabilidade que também lhe é imposto pelo próprio Estado.

Existem, no entanto, registros históricos de experiências de educação fora da escola, conduzidas no ambiente familiar

(*home schooling*), sendo que uma delas é descrita neste trabalho. Trata-se da educação de Norbert Wiener, nos Estados Unidos, no início do século XX. Ele é considerado o pai da era da informação, cujo trabalho transformou as vidas de milhões de pessoas no mundo e das economias e das culturas de diversos países (CONWAY; SIEGELMAN, 2005). Foi um dos mais brilhantes talentos do século XX: uma criança prodígio que se transformou em gênio de categoria mundial; pensador visionário e pioneiro dos primeiros momentos da revolução tecnológica moderna; elemento-chave nas descobertas que conduziram aos computadores modernos, à teoria da informação, às máquinas inteligentes e automáticas, à ciência da comunicação e da computação; trabalhou nas fronteiras interdisciplinares entre a matemática, a biologia, a física, a sociologia e a engenharia. Sua maior criação, a área do conhecimento chamada de cibernética², pretendia ser uma nova forma de se pensar o mundo – sobre a vida e sobre a tecnologia –, e não apenas uma disciplina da engenharia.

Leo Wiener, nos princípios do século XX, tomou para si a incumbência de prover seu filho, Norbert, de uma inovadora ideia de cunho pedagógico: programou e implementou um modelo próprio de Educação Não-Formal, diferente da educação escolar tradicional, embora tenha mantido o jovem nos processos educacionais americanos habituais da época. Ele considerou que o modelo escolar poderia ser complementado por um ambiente externo – nesse caso, o próprio lar da família Wiener –, e as atividades seriam de sua responsabilidade. Essa visão foi fruto das ideias que ele desenvolveu em sua atividade profissional. Imigrante russo que sobreviveu de forma notável a uma mudança de país e de continente, sem dizer de cultura, em uma época em que a discriminação contra europeus orientais era uma realidade nos Estados Unidos,

além do fato de ser de ascendência judia, também bastante discriminada no período, ele conseguiu tornar-se professor de línguas eslavas na Universidade Harvard, um mérito inquestionável, pura consequência de sua competência em idiomas. Acreditava que o ambiente escolar não era suficiente para desenvolver as potencialidades de uma criança. Por isso, ele tinha por princípio que a criação de jovens geniais só seria possível a partir de crianças medianas com potencial cognitivo. O emprego sistemático de suas técnicas pedagógicas e de controle de aprendizagem levou-o à construção de pequenos notáveis, como foi o caso de Norbert.

1. Educação Não-Formal e *home schooling*

Antes da discussão propriamente dita acerca da educação de Norbert Wiener, cabe uma conceituação sobre os temas aqui tratados: a Educação Não-Formal e o *home schooling*.

A Educação Não-Formal não está condicionada, como aparentava inicialmente, à ausência de formalidade do ambiente tradicional escolar. É, na verdade, um modo complementar, alternativo ou suplementar de educação, paralelo à escola.

Para Afonso (*apud* ESTEVES; STOER, 1992, p. 86):

[...] por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de

tempos e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Para Gohn (2006), a área da Educação Não-Formal está ainda em construção, devido a seu papel complementar em relação aos conselhos escolares e à própria sociedade civil, a qual precisa ser ouvida em seus anseios. Constitui-se, inclusive, em alternativa para movimentos sociais que atuam na área da educação.

Por sua vez, Silva (*apud* MOURA; SILVA; SOUZA NETO, 2009,) apresenta uma versão revivida de Educação Não-Formal, que é a atual tendência de valorização do *home schooling*, fruto da falta de confiança que as escolas modernas parecem oferecer. Aqui, do ponto de vista de seus defensores, o contexto familiar é mais importante que o formalismo da escola tradicional.

Home schooling é a educação de crianças em casa ou na comunidade, feita, usualmente, pelos pais, mas, às vezes, por tutores. É anterior às modernas leis que exigem dos pais o envio das crianças à escola formal. Os Estados Unidos sempre tiveram uma visão de suporte às ideias e às perspectivas apresentadas pela educação doméstica. De acordo com Cury (2006), o tema é polêmico, já que se opõe à obrigatoriedade histórica da escola. O Estado justifica a necessidade da educação escolar como forma de garantia da criação de espaços de socialização que conduzam a uma igualdade de oportunidades em relação à aquisição de conhecimentos básicos e de valores básicos de referência.

Em termos mais gerais, Park e Fernandes (2005) acreditam que, apesar de constituírem âmbitos distintos, a Educação Não-Formal pode contribuir com a formal, e vice-versa. Na escola formal, a abordagem é muito punitiva, mas

é o local que foi, e continua sendo, um centro de referência dentro da comunidade.

Após essa conceituação inicial, os temas da Educação Não-Formal e do *home schooling* serão discutidos, neste trabalho, a partir da já citada proposta pedagógica única de Leo Wiener.

2. Wunderkind

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser criança.

Jean-Jacques Rousseau
Emílio ou Da Educação

Norbert Wiener foi, desde muito cedo, identificado como um prodígio. Alfabetizado aos 18 meses de idade, lendo aos 3 anos, recitando grego e latim aos 5, admitido ao ensino superior aos 11 anos (com apenas 3 anos e meio de educação formal escolar), graduado antes dos 15 e tendo obtido o título de doutor aos 19, o jovem Wiener foi, já em tenra idade, chamado de *infant prodigy* (ou *wunderkind*, em alemão). As revistas e os jornais da época o descreveram como sendo “the most remarkable boy in the world”.³ Essa marca o acompanhou por toda a vida, mesmo que com algum sofrimento. Ao que parece, esse estigma infantil o marcou profundamente.

Foram palavras do próprio Wiener, já na idade adulta, e talvez demonstrando alguma frustração pelo assunto: “[...] to be immersed in a world which he cannot understand is to suffer from an inferiority which has no charms whatever for

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas - p. 257-274

SOFFINER, R.K., REZENDE, M.B.

him” (WIENER, 1972, p. 5).⁴ Percebe-se que, nesse trecho, ele faz referência a si mesmo.

3. A educação formal de Norbert Wiener

Mesmo sendo uma criança que precocemente se destacou entre as demais, Norbert Wiener percorreu o sistema educacional americano regularmente, além da Educação Não-Formal provida no ambiente familiar – que será comentada adiante.

Os boletins do *high school*⁵ (ensino médio) de Wiener mostram que ele foi um aluno excelente em inglês, alemão e latim (leitura e interpretação de César, Cícero e Virgílio), mas curiosamente com notas “B” em álgebra e geometria (apesar de ele ter se tornado um dos maiores matemáticos da história moderna). Já nos tópicos mais atitudinais, vemos um aluno que faltou muito às aulas por motivo de doença (*absent for sickness*) e que se atrasava com frequência.

No documento de solicitação de bolsa de estudo, *Application for a Fellowship*, apresentado à Guggenheim Foundation⁶, no ano de 1925, Norbert declarou seu alto grau de competência em idiomas, talvez uma herança das habilidades do pai nesse campo. Percebe-se, pelos dados do documento, a precocidade acadêmica do jovem: graduado aos 15 anos de idade (Tufts University) e PhD aos 19 (Harvard University).⁷

O que é possível perceber é que uma educação formal de peso foi garantida ao jovem, cujo conhecimento será complementado pela proposta não formal do pai – vista na sequência.

4. A Educação Não-Formal de Norbert Wiener

Oferecida de forma paralela à sua educação formal, Norbert Wiener foi submetido ao método pedagógico imaginado e criado por seu pai. A primeira impressão que se tem,

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas - p. 257-274

SOFFINER, R.K., REZENDE, M.B.

pela leitura dos depoimentos familiares, é a de que o jovem Norbert foi uma espécie de teste para os experimentos pedagógicos de Leo Wiener.

Em suas palavras:

My own free curiosity was matched by my father's insistence that my training be disciplined. I learned my science for myself; my father introduced me to languages, both ancient and modern, and to mathematics [...] but no casual interest could satisfy my father's demands for precise and ready knowledge. These demands were severe and painful, but they were made tolerable by my complete awareness of my father's integrity and intellectual power (WIENER, 1981, p. 18-19).⁸

A educação de Norbert começou, de fato, no chão no escritório do pai, brincando debaixo da escrivaninha deste, e ouvindo seus diálogos, conversas e discussões – os livros de ciência e de história natural o cativaram também.

O garoto foi matriculado na escola local, mas frequentou as aulas por apenas alguns dias, já que Leo Wiener decidiu transferi-lo para outro colégio, na cidade de Cambridge, Massachusetts. O motivo: com sete anos de idade, o pai notou que o filho apresentava deficiências em relação à manipulação repetitiva exigida pela aritmética, e, por isso, imediatamente, desligou-o da escola, iniciando-o em álgebra (em casa), com o intuito de lhe oferecer um desafio maior e um estímulo à imaginação. Assumiu, portanto, a educação do filho (*home schooling*) até que pudesse ser matriculado na Ayer High School, já na idade de dez anos. Ou seja, o que começou como uma mudança de rota, continuou como um plano definido de educação. Nessa perspectiva, matemática e línguas (especialmente latim e alemão) eram centrais.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas - p. 257-274

SOFFINER, R.K., REZENDE, M.B.

O método de Leo Wiener era rígido e não tolerava nem mesmo pequenos erros cometidos nas passagens dos cálculos matemáticos. Norbert comenta que o pai ficava alterado quando tais enganos eram observados, chegando a agredilo com palavras e adjetivos que reduziam drasticamente a autoconfiança do jovem (WIENER, 1972). Seu mentor, certamente, não acreditava na autonomia que o aprendiz⁹ poderia ter no processo de ensino e de aprendizagem, pois determinava diariamente as tarefas às quais o jovem deveria se submeter. Isso marcou de forma definitiva o menino – mesmo na idade adulta, quando tentou justificar que parte de suas fraquezas pessoais e de personalidade era devida ao tratamento rígido oferecido pelo pai em sua educação doméstica, isto é, não formal.

Nesse período, o jovem estudou história, zoologia, química, física, psiquiatria, ficção científica, poesia e literatura, a fim de que o pai o instigasse em “algo do espírito científico”, em suas próprias palavras. Aqui reside também a importância de uma educação multidisciplinar e eclética, que afetou, certamente, as futuras ideias de Wiener no campo da cibernética.

Leo Wiener não partiu da ideia original de construir a genialidade do menino, mas quando percebeu que seu método estava gerando resultados visíveis em termos de desempenho acadêmico do jovem, passou a considerá-lo de real potencial, e iniciou a destilação de seus principais passos, de forma a sistematizá-lo. Chamou-o de *tactful compulsion*.¹⁰ O objetivo era manter um alto nível de vigilância sobre as palavras e as ações da criança, com o intuito de identificar seus interesses e suas atitudes intelectuais, de abolir a memorização pura e de encorajar o questionamento contínuo e a capacidade de pensamento próprio e autônomo do menino. Em suas palavras:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas -
p. 257-274

SOFFINER, R.K., REZENDE, M.B.

The child must be made, in a kindly manner, to work out problems, in order that he may acquire that sense of mastery, that joy of triumph, which is of itself an incentive to further effort (WIENER *apud* CONWAY; SIEGELMAN, 2005, p. 13).¹¹

As longas jornadas de estudo e a meditação do jovem Wiener, fortalecidas pelas leituras que o pai e a mãe lhe ofereciam, além de universitários contratados pelo pai para acompanhá-lo nos trabalhos, geraram resultados profundos. Aos oito anos ele já trabalhava com álgebra, geometria e trigonometria. Não no papel – como de costume na educação tradicional –, mas em sua mente. Além disso, desenvolveu uma memória quase fotográfica e um ouvido astuto para idiomas.

Aos nove anos, e já sem tempo para dar toda a atenção exigida pela Educação Não-Formal do filho, Leo Wiener matriculou o menino na Ayer High School, onde o jovem completou o ensino médio, sempre adiantado em relação às turmas tradicionais. Mas o pai manteve acompanhamento próximo, em casa, de forma a garantir que a nova educação formal não atrapalhasse todo o esforço feito até o momento no formato de *home schooling*.

5. Uma comparação entre as propostas formal e não formal: caso Norbert Wiener

Cabe, neste momento, uma discussão sobre o método pedagógico aqui mostrado. Parece-nos que a ideia de *home schooling*, criada por Leo Wiener, apresentava, de alguma forma, uma eficácia dentro do processo de Educação Não-Formal. A opção da educação no lar pareceu funcionar muito bem naquelas condições de alto potencial cognitivo do jovem Norbert, o que nos motiva a considerar os pontos positivos

de seu método e a possibilidade de aproveitamento em nossos modelos pedagógicos e educacionais atuais, em especial quando alguma dificuldade é notada no que diz respeito ao aproveitamento do aluno durante os processos tradicionais da educação escolar. Foi o caso de Norbert Wiener, rapidamente identificado pelo pai.

Não se pode desconsiderar, no entanto, e nem se esquecer, que a educação formal recebida pelo jovem foi compatível com as expectativas da sociedade americana da época, embora o pai tenha detectado um subaproveitamento dos recursos pedagógicos oferecidos pela escola formal no que diz respeito às necessidades do filho, tendo sido esse o motivo maior para que ele se decidisse pela condução do processo educativo não formal, o qual foi aqui discutido.

A complementação não formal da educação de Norbert Wiener foi causada pelos indicadores de desempenho que o próprio pai exigia, e não tanto por uma iniciativa previamente planejada de um educador, o que seria de se esperar na hipótese de que o tema deste trabalho fosse relacionado a uma pesquisa pedagógica conduzida por um teórico da área de educação. Embora não seja o caso, temos muito a ganhar quando analisamos o trabalho de Leo Wiener do ponto de vista da educação moderna.

Essa possibilidade será tratada a seguir, quando tentaremos extrair, de forma conclusiva, alguma aplicabilidade para as ideias deste trabalho.

Considerações finais

Para os propósitos deste trabalho, percebemos pontos de interesse na proposta de Leo Wiener, os quais poderiam ser considerados mesmo nos dias atuais. O modelo de *home schooling* por ele imaginado e implementado nos parece passível de um estudo de aplicabilidade, mesmo que parcial, em

nossa época, pois apresenta pontos positivos que poderiam ser reproduzidos dentro de nossas convicções pedagógicas modernas, entre eles, o acompanhamento rígido e sistemático das rotinas de crianças que apresentam um potencial escolar superior à média da turma. A figura do pai como tutor e mediador dos processos pedagógicos de Norbert parece ter sido muito positiva no desempenho educativo do jovem, embora o grau de cobrança nas atividades de aprendizagem domésticas tenha sido exagerado, segundo as afirmações feitas pelo próprio Wiener e citadas no corpo deste texto.

O método mostra, no entanto, fragilidades que descartariam uma introdução direta e completa, sem qualquer tipo de adaptação, aos processos educacionais não formais da atualidade. Podemos citar a falta de contato com os demais colegas da idade, o que poderia gerar uma socialização deficiente do jovem, e também o excessivo rigor do pai nas tarefas diárias propostas ao filho, o que o deixou, muitas vezes, assustado e sobressaltado.

Outra questão a ser analisada é o nível de influência das potencialidades iniciais do menino no método proposto. No caso aqui estudado, fica difícil determinar qual a parcela da genialidade de Norbert foi decorrente de sua carga genética (lembramos que Leo Wiener e sua família tinham notável potencial acadêmico e cognitivo, que certamente influenciou sua descendência)¹² e qual foi fruto da Educação Não-Formal oferecida por seu pai. Ele mesmo questionou esse fato, pois acreditou que sua hereditariedade foi, realmente, o ambiente em que viveu e no qual foi criado (WIENER, 1981). Para ele, não teria sido suficiente a Educação Não-Formal provida pelo pai, se sua natureza não tivesse disponibilizado a capacidade para tal.

Por outro lado, todo o potencial não teria sido realizado, se o método imaginado e aplicado por Leo Wiener não fosse

real. A disciplina imposta pelo pai, apesar de traumática para o filho, acabou conduzindo a criação do caráter científico que estampou as diversas descobertas de Wiener. Em uma visão moderna, talvez, essa questão seja apenas de dosagem da aplicação do método, e não das ideias propriamente ditas apresentada por ele.

Leo Wiener acreditou, piamente, que seu método foi o responsável pelo sucesso acadêmico do filho. Em entrevista concedida a jornal da época, declarou:

I am convinced that it is the training to which we must attribute the results secured with them. It is nonsense to say, as some people do, that Norbert and Constance and Bertha are unusually gifted children. They are nothing of the sort. If they know more than other children of their age, it is because they have been trained differently (WIENER, 1981, p.158).¹³

Norbert Wiener não concordou totalmente com essa visão do pai – de que os sucessos eram fruto do método –, pois os fracassos seriam de sua exclusiva responsabilidade de. E isso foi, para ele, devastador, como reconheceu em sua autobiografia (WIENER, 1981). Ele deixou claro, posteriormente, que não utilizou os métodos do pai com seus próprios filhos, pois não os achou preparados para tal carga de disciplina e trabalho sistemático característicos da Educação Não-Formal.¹⁴

Na dedicatória do livro *Cibernética e Sociedade*, ele escreveu: “À memória de meu pai, Leo Wiener, [...] meu mais íntimo mentor e meu mais querido antagonista” (WIENER, 1973). Talvez seja essa a mais definitiva impressão que Norbert Wiener nos deixou de sua Educação Não-Formal, única e passível de um amplo estudo pedagógico nos dias atuais.

Conclui-se que o potencial humano e as competências de uma criança, em especial as que apresentam habilidades educacionais acima da média da população, podem ser realizados parcialmente pelo método pedagógico não formal, do tipo *home schooling*, proposto por Leo Wiener, no início do século XX. Não pretendemos descartar, com esta conclusão, quaisquer outras pedagogias ainda aplicáveis, mas apenas recuperar um caso bastante interessante, que pode nos prover de elementos de autoanálise de nossas próprias práticas educativas.

Notas

¹ Educação no lar.

² O termo “cibernética” tem origem etimológica no grego *kubernetes*, e que quer dizer timoneiro. É também a origem da palavra latina *gubernator*.

³ “O garoto mais notável do mundo” – tradução do autor. A revista *The World*, do outono de 1906, retratou Norbert Wiener como sendo o universitário mais jovem da história dos Estados Unidos. Foi o ano em que ele ingressou na Universidade Tufts, com apenas 11 anos.

⁴ “[...] estar imerso em um mundo que não se pode entender é sofrer de uma inferioridade sem charme nenhum” – tradução do autor.

⁵ Boletins originais da Ayer High School, nos anos de 1904 e 1905, conseguidos no arquivo pessoal de Norbert Wiener, que é localizado no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Cambridge. A consulta ocorreu em julho de 2006.

⁶ MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY (MIT). Institute Archive and Special Collections. *Norbert Wiener Papers*. Cambridge, Massachusetts: MIT Libraries, 1980. Esse material foi consultado em julho de 2006.

⁷ Outro fato que chamou a atenção nos documentos foi a lista de referências pessoais que Wiener deu para o pedido de bolsa de estudos: H.W. Tyler (MIT), G.H. Hardy (Oxford), Harald Bohr (Copenhague). Ele também estudou matemática e lógica com Bertrand Russell.

⁸ “Minha própria curiosidade livre era igualada pela insistência de meu pai de que meu treinamento fosse disciplinado. Aprendi as Ciências sozinho; meu pai me introduziu nos idiomas, antigos e modernos, e na matemática [...] mas nenhum interesse casual podia satisfazer as demandas de meu pai em relação ao conhecimento pronto e preciso. Estas demandas eram severas e dolorosas, mas eram feitas toleráveis pela minha completa consciência da integridade e poder intelectual de meu pai” – tradução do autor.

⁹ O termo “aprendente” é utilizado aqui no sentido cunhado por Assmann (1998, p. 129), significando “agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo; quem realiza experiências de aprendizagem.” Trata-se de neologismo do português que se equipara ao *learner* (inglês) e ao *lerner* (alemão).

¹⁰ Compulsão pelas boas maneiras.

¹¹ “A criança deve ser preparada, de maneira suave, para trabalhar problemas, a fim de que possa adquirir um senso de maestria, um gosto de triunfo, que é um incentivo ao esforço futuro” – tradução do autor.

¹² Norbert Wiener comenta que as irmãs também eram extremamente inteligentes, mas que teriam sido poupadas da disciplina acadêmica exagerada do pai pelo fato de serem mulheres.

¹³ Citação de Leo Wiener, em artigo publicado por H. Addington Bruce, na *American Magazine*, de julho de 1911: “Estou convencido de que é ao treinamento que devemos atribuir os resultados assegurados a eles. É sem sentido dizer, como algumas pessoas o fazem, que Norbert e Constance e Bertha são crianças com um dom pouco usual. Não o são. Se sabem mais do que outras crianças de sua idade, é porque foram treinadas de forma diferente” – tradução do autor.

¹⁴ Hardy (1990), que viria a ser professor de matemática avançada de Wiener, na Universidade de Cambridge, Inglaterra, afirmou: “Talvez cinco ou mesmo dez por cento dos homens podem fazer algo muito bem. É uma estreita minoria que pode fazer algo realmente bem, e o número de homens que pode fazer duas coisas bem é desprezível. Se um homem tem um talento genuíno, deve estar pronto para fazer qualquer sacrifício a fim de cultivá-lo ao máximo.”

Referências bibliográficas

AFONSO, A.J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J.; STOER, S.R. (Orgs.). *A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente: com um glossário de conceitos*. São Paulo: Vozes, 1998.

CONWAY, F.; SIEGELMAN, J. *Dark hero of the information age: in search of Norbert Wiener, the father of Cybernetics*. New York: Basic Books, 2005.

CURY, C.R.J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polémica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, P.T. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano X, n. 18, p. 43-63, jan./jun. 2008.

HARDY, G.H. *A mathematician's apology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY (MIT). Institute Archive and Special Collections. *Norbert Wiener Papers*. Cambridge, Massachusetts: MIT Libraries, 1980.

PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Orgs.) *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Setembro, 2005.

SILVA, R. As bases científicas da educação não-formal. In: MOURA, R.; SILVA, R.; SOUZA NETO, R.A. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da Educação Não-Formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas - p. 257-274

SOFFINER, R.K., REZENDE, M.B.

WIENER, N. *I am a mathematician: the later life of a prodigy*. Cambridge: MIT Press, 1981.

_____. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Ex-prodigy: my childhood and youth*. Cambridge: MIT Press, 1972.

Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações

Youth, nonprofit and education: some considerations

Recebido: 28/06/2009

Aprovado: 10/08/2009

Eliane Aparecida de Araújo de Oliveira

Mestre em Educação Sócio-Comunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). *E-mail:* elianeoliveir@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresentará uma experiência em Educação Não-Formal desenvolvida em uma entidade do terceiro setor, localizada em Sumaré, cidade do interior de São Paulo, por meio de projetos socioeducativos para jovens em situações de exclusão social. Para isso, foram realizados estudos sobre educação e práxis social, sobre a emergência das organizações do terceiro setor, assim como a contextualização das práticas educativas realizadas em seus projetos sociais. Diante dessa realidade, buscamos refletir sobre as ações comunitárias do terceiro setor.

Palavras-chave

Juventude, terceiro setor, práxis social, Educação Não-Formal.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações - p. 275-299
OLIVEIRA, E.A.A.

Abstract

The present article presents an experience in Non-Formal Education developed in an entity of the Third section, located in Sumaré, São Paulo, through partner-educational projects for youths in situation of social exclusion. Study was accomplished on education and social praxis; the emergency of the organizations of the third section, as well as the contextualization of the educational practices accomplished in your social projects. Front that reality, we looked for to contemplate about the actions of the third section that realize community praxis work.

Keywords

Youth, third section, social praxis, Non-Formal Education.

Introdução

No presente artigo, discutiremos e refletiremos sobre as ações realizadas pelo terceiro setor por meio de projetos socioeducativos para jovens, abordando discussões relativas à praxis social e sua importância aos jovens, partindo já da existência da praxis comunitária nas instituições desse segmento filantrópico. Martins (2007), a respeito dessas duas práxis, diz que a primeira está voltada para as transformações da realidade com envolvimento de ações políticas, enquanto que a segunda não tem interesse de fazer mudanças na vida dos indivíduos envolvidos nos projetos.

Portanto, destacaremos a relevância do desenvolvimento dos jovens não apenas com o desejo de ingressá-los no mercado de trabalho, tal como é feito atualmente por entidades do terceiro setor, mas também suscitar-lhes o desejo de uma possível mudança a partir das inquietações existentes nessa

idade. Essas ações, portanto, devem focar as potencialidades de criação e as condições que essa juventude possui, sendo que esta – cuja temática é histórica e abordada por muitos autores – só se torna objeto de atenção quando representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social.

1. Educação e práxis

A reflexão em torno da educação com intuito de práxis social vem se constituindo em um tema constante na atualidade. Há a necessidade de compromissos serem assumidos pela prática educativa, sobretudo para a aceleração das transformações sociais. Essas mudanças, no âmbito da educação em geral, emergem como desafios aos educadores e aos dirigentes, bem como às políticas sociais, principalmente aquelas voltadas aos jovens.

Para se estabelecer uma prática educativa transformadora, faz-se necessário mais do que um procedimento metodológico para formar a consciência crítica dos jovens. É preciso o desenvolvimento de vínculos teórico-práticos com os jovens e com a comunidade. Segundo Freire (2001, p. 106): “Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão.”

Para Vazquez (1997, p. 200):

Essa atividade prática do homem (a práxis) oferece diversas modalidades. Dentro delas cabem os diversos atos orientados no sentido de sua formação como ser social, e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais, e inclusive a sociedade inteira, ela pode ser denominada práxis social, ainda que num sentido amplo

toda prática (inclusive aquela que tem por objeto direto a natureza) se revista de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez numa transformação do homem como ser social.

A práxis social tem como objetivo a transformação do homem em seu meio. Portanto, ele deve ter consciência do seu papel na sociedade e, sobretudo, de seu poder em transformá-la.

Acreditamos que se esse trabalho de estímulo à práxis social for desenvolvido em Educação Não-Formal e em entidades do terceiro setor – o que é o nosso objeto de estudo e que será discutido mais adiante –, as almeçadas mudanças para o meio social, possivelmente, terão mais êxito. Para tanto, seria preciso que o processo educativo com jovens fosse feito a partir das potencialidades que eles têm e das possibilidades criativas de intervenção, de contestação e de manifestação política no meio social, e não somente em uma prática para a resolução de problemas locais.

A compreensão da práxis como princípio educativo torna-se fundamental na articulação dos processos educativos não formais com os jovens desfavorecidos economicamente, visando implantar o caráter crítico e transformador dessas práticas, ou seja, em uma educação:

[...] que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação

que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 2001, p. 40).

É lícito mencionar que os jovens só interagem criativamente mediante a ação – a práxis –, quando assumem problemas ou conflitos que se tornam desafios comuns. Nisso consiste, essencialmente, a ação educativa, principalmente a Educação Não-Formal, visto que esta explicita os conflitos humanos e sociais, desafiando os jovens a interagirem na busca de sua superação.

Nas palavras de Freire (2001, p. 38):

‘Toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto que queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Na medida em que os jovens criam uma posição crítica, eles modificam sua posição frente a sua realidade e, conseqüentemente, vão se “formando e reformando” (FREIRE, 2001, p. 44). Dessa forma, a práxis tem como alvo a transformação, não se restringindo a uma prática que resolve problemas fragmentados, ao contrário do que acontece na práxis comunitária.

Conforme Martins (2005a, p. 15) destaca:

[...] a ‘práxis comunitária’ está reproduzindo as relações sociais capitalistas, já que nela uma série de instituições interatuam para buscar alternativas ao momento de crise vivido, especialmente à crise econômica que afeta classes empobrecidas, sem contudo, se preocuparem em identificar e atacar a raiz dos problemas, ou melhor, o elemento determinante delas, que é o sistema global de vida, isso é,

o modo de produção e reprodução da vida vivida sob a forma capitalista.

Já Freire (2001, p. 39) afirma que: “[...] quanto mais o homem reflete sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.”

Percebemos que a ação desenvolvida em entidades do terceiro setor é, tantas vezes, condicionada pela estrutura burocrática, caracterizando-se por certo assistencialismo, sem muitas perspectivas de mudanças. No entanto, ao mesmo tempo, cria-se um espaço que, talvez, poderá se tornar um ambiente para/de atividades favoráveis aos jovens, para que eles discutam seus conflitos e problemas e, principalmente, para questionarem as políticas que lhes são dirigidas. Tal debate, ensejando a compreensão teórica dos desafios que eles enfrentam, estimularia a interação e a coesão do grupo.

Na verdade, o processo educativo desenvolvido no terceiro setor precisa estar comprometido em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos, adaptando-se à finalidade pretendida:

A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador (FREIRE, 2001, p. 37).

Se quisermos que os jovens atuem, sejam respeitados e vistos como portadores de direitos, capazes de ter consciência de seu poder de transformação no meio social, e que respondam aos desafios que lhe são impostos, há necessidade de se oferecer uma educação autêntica. Como afirma

Freire (2001, p. 45) é preciso uma “[...] educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue”. No entanto, isso obriga uma dedicação total dos educadores e dos dirigentes com respeito à educação que se aplica nos projetos sociais, principalmente nos métodos utilizados. Pois o homem:

[...] não pode participar ativamente na história, na sociedade da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la [...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 2001, p. 46).

Para esse autor, torna-se necessário provocar uma atitude crítica, de reflexão e que comprometa a ação. Do contrário, esta se confirmará na pretensão de apenas melhorar, ocasionalmente, a situação vivida pelos jovens, não mudando a realidade, o modo e as condições de vida dos mesmos.

2. Juventude

Ouvimos muito sobre os jovens, sobre seus comportamentos perante a vida, sobre suas emoções, esperanças e dilemas e sobre a diversidade de opções que lhes são postas. Porém, ao se tratar desse tema, surge um questionamento inicial: o que é ser jovem e como conceituá-lo?

Segundo Novaes (2000, p. 46), o conceito de juventude não é unívoco, pois se sabe que sua concepção é construída de dupla forma: um componente histórico e outro cultural. As definições do que é “ser jovem”, e até quando se pode considerar alguém como tal, são maleáveis e complexas. Por estarmos em tempos de constante mudança e em espaços socioculturais diversos, torna-se difícil definir, exatamente, os limites etários da juventude. Sendo assim, os paradigmas, ou

até mesmo as definições de mocidade, sofrem mudanças de acordo com o contexto vivenciado. Quando olhamos para o aspecto histórico e temporal, é que percebemos a coexistência de várias juventudes, convivendo no mesmo espaço, contudo com maneiras distintas de experienciar suas realidades.

Na concepção de Frigotto (*apud* NOVAES; VANNUCHI, 2004), existem dois aspectos que devem ser igualmente considerados: o primeiro é o lado biológico, aquele que se ocupa da formação estrutural dos tecidos orgânicos, ou seja, o aparato físico; e o segundo se refere à experiência que o jovem adquire.

Nesse sentido, uma mesma geração compartilha desses dois fatores justamente pelo fato de determinados marcos culturais de uma época produzirem marcas indestrutíveis entre as descendências.

Alguns pesquisadores, no Brasil, adotam como critério característico da fase da juventude a faixa de idade que se estende dos 13 aos 23 anos. No entanto, esses limites etários também não são fixos, muito menos absolutos.

Assim, têm-se, no mesmo espaço territorial, diferentes juventudes que, embora unidas por alguns traços comuns, como os caracteres biológicos e a experiência adquirida em seus meios de convivência, diferenciam-se, em razão dos limites econômico-financeiro, pelo efeito perverso da desigualdade na distribuição da renda.

De acordo com Groppo (2000), para se compreender os significados sociais da juventude moderna e contemporânea, não se deve delimitar a faixa etária vigente, pois essa fase da vida humana não tem um caráter absoluto e universal, já que ela é considerada:

[...] um produto da interpretação das instituições da sociedade sobre sua própria dinâmica. A juventude trata-se de

uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamento, definir direitos e deveres. É uma categoria que tanto opera no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturantes” das redes de sociabilidade (GROPPA, 2000, p. 203).

Portanto, quando começa e quando termina a juventude?

Recorremos, então, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e encontramos que, para efeito da lei, a infância vai até os 12 anos incompletos e a adolescência até os 18 (BRASIL, 1990). Em alguns países, a juventude se estende até os 30 anos. Trata-se de uma questão bastante relativa, pois é a sociedade que reconhece o jovem, ou seja, não se pode definir a juventude como apenas um único conceito, devido à multiplicidade dos modos de vivê-la (FRIGOTTO *apud* NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 180).

Dayrell (2005) se aproxima de Frigotto quando conceitua a juventude, já que, para aquele, é a construção histórica que delinea a condição social:

Não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com fim predefinido, muito menos com um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se percorrendo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social concreta no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2005, p. 118).

É nesse contexto que cada jovem constrói seu modo de ser e de viver sua juventude.

3. Condição juvenil

A principal transformação ocorrida na condição juvenil, ao longo do século XX, foi a extensão da juventude, algo que se deu tanto no tempo quanto no espaço. Dessa forma, o período de juvenildade teve sua duração aumentada e estendida para todas as estratificações de classe, sendo vista em outros espaços e momentos, como no campo do lazer, cultura, grupos de amigos e movimentos socioculturais, e não apenas nas instituições clássicas de socialização, como a família e a escola (ABRAMO *apud* ABRAMO; BRANCO, 2005).

Ainda segundo Abramo (*idem, ibidem*), com essa extensão, a juventude foi encarada de outra forma e não somente como um período de preocupação. A prática da experiência juvenil adquiriu a si mesma um sentido. Desse modo, a moratória social mudou de aspecto. Para a referida autora, não se trata de um adiamento da participação ou direito e de deveres do adulto, mas um processo variado de inserção que é, ao mesmo tempo, um adiamento ou uma suspensão para a entrada na vida adulta. Torna-se evidente que não se esvanece a discussão sobre a desigualdade e a injustiça presentes nessas diferenças. Ao contrário, tal debate ganha maior concretude justamente porque os jovens de setores mais desfavorecidos podem, agora, vivenciar sua experiência de acordo como eles são, ou seja, como “jovens não juvenis”, que são novos na idade e que não tiveram condições de viver plenamente a fase da juventude.

No entanto, eles são jovens porque aspiram ser e viver essa fase da vida com desejos e, até mesmo, com muitos anseios. No entender de Groppo (2006, p. 13), “[...] a juventude como

‘direito’ é, e era, a possibilidade da moratória social já que seria um momento destinado à especial proteção, orientação e livre experimentação”, ou seja, como um adiamento dos direitos da produção, reprodução e participação social.

No Brasil, na concepção de Abramo (*apud* ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 40-41), isso se remete:

[...] em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões deveres e direitos que regulam a sociedade).

Todavia, a autora chama a atenção para a distinção entre a condição e a situação juvenil, baseada nos autores Abad (*apud* FREITAS; PAPA, 2003) e Spósito (2005). A condição juvenil é “[...] o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior”, ou seja, é um aspecto geral aos jovens (ABRAMO *apud* ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 42). A situação juvenil está relacionada ao “[...] modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais” (*idem, ibidem*, p. 42). São aspectos específicos que particularizam o grupo juvenil, mas com diferenças definidas pela classe social, étnica, sexual, entre outros.

Assim, para essa autora, é fundamental considerar esses diferentes planos de análise, principalmente as mudanças ocorridas historicamente, pois tanto a juventude como a

condição e a situação juvenil vêm sendo, igualmente, transformadas com as modificações históricas da estrutura da sociedade – a principal transformação ocorrida na condição juvenil foi a extensão da juventude, como já mencionamos anteriormente, ou seja, essa etapa no ciclo da vida aumentou sua duração não apenas para a burguesia, mas também para outras classes sociais.

Abramo destaca ainda três pontos principais que marcavam tradicionalmente a passagem do jovem para a vida adulta: deixar a escola; começar a trabalhar; e sair da família de origem para casar e formar outro lar. Porém, a autora conclui que houve uma “[...] relativa descronologização e uma dificuldade para lograr a inclusão plena” (*idem, ibidem*, p. 44). A entrada no mundo adulto se faz cada vez mais tarde, e os fatos mencionados não se dão sempre de modo simultâneo, e nem sempre significam o findar da juventude do agente social.

No entanto, esse debate pode oportunizar uma maior conscientização porque os jovens dos setores mais desfavorecidos podem, agora, pronunciar-se sobre sua experiência de acordo como eles são, pois diversos grupos juvenis, efetivamente, elaboram e expressam suas variadas maneiras de juvenilidade nos diferentes setores sociais.

As condições sociais e a desigualdade interferem diretamente nos modos de se viver a juventude, ou seja, devido às diferenças sociais, independente de qual seja a faixa etária estabelecida para a fase juvenil, jovens de mesma idade vivem-na desigualmente (FRIGOTTO *apud* NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 105).

Na atualidade, percebe-se que entidades do terceiro setor estão desenvolvendo projetos voltados para essa fase da vida, com intuito de amenizar essas desigualdades. No entanto, o objetivo de muitos desses setores é preparar os jo-

vens para o mercado de trabalho. É importante salientar que essa atividade não deveria ocorrer somente para capacitá-los profissionalmente, mas sim aproveitar o momento para desenvolver, juntos, um trabalho que lhes fomente a práxis social com ações politizadas, visando uma transformação social e coletiva no modo de vida.

Difícilmente nos deparamos com entidades do terceiro setor com propostas de fomentar em seus participantes a práxis social. E estes são, ou poderão ser, instigadores na forma de pensar e agir, sobretudo na posição política. Para tanto, é preciso que a educação esteja direcionada no sentido que permita a criatividade e a crença em seu potencial, bem como o favorecimento à sociabilidade e à evolução do indivíduo e do meio no qual está inserido.

4. Terceiro setor

Discorrer sobre o terceiro setor não é uma tarefa fácil. São vários os caminhos já percorridos e outros possíveis. Existe um vasto campo de reflexões, teorias e críticas que leva a diferentes conclusões sobre o assunto.

Pretendemos, nesta seção, pontuar posições de alguns autores referentes ao tema, para que possamos apontar, com mais relevância, as fortes discussões desse assunto – até mesmo as surgidas desde a década de 1990.

Sob pressão de projetos autoritários na ditadura militar, numerosas entidades sem fins lucrativos, responsáveis pela prestação de serviços a amplas camadas da população que ficavam a margem das políticas estatais, passaram a desempenhar um papel fundamental, fortalecendo-se no processo de lutas.

Foi no regime militar – um período autoritário – que surgiu uma sociedade organizada, com ideias próprias, uma vez

que o Estado já não atendia boa parte das necessidades sociais da população, o que gerou, naquele momento, diversos conflitos entre esses dois segmentos, resultando, assim, em uma crescente e em uma consolidação, no Brasil, das organizações não governamentais (ONGs).

Os anos de 1980 e 1990 representaram um período de grande crescimento nesse setor, mas foi na última década do século passado que o termo “terceiro setor” foi utilizado no Brasil, mas associado à crise do desenvolvimento econômico no país, pois a pobreza e a exclusão estavam em crescimento acelerado. Para tanto, foi preconizada a necessidade da sociedade civil em se organizar e criar métodos eficazes para o enfrentamento das questões sociais. Segundo seus defensores, o terceiro setor surgiu desse momento de incerteza que se vivia, buscando alternativas para lidar com as desigualdades sociais, sendo que o “[...] seu principal mérito é agrupar modelos organizacionais eficientes aos seus objetivos voltados à filantropia” (CAMARGO *et al*, 2001, p. 15).

Mas afinal, o que é terceiro setor? Quais são suas características? E seus objetivos? Quais são seus sujeitos?

O termo “terceiro setor” ganhou importância nos anos de 1990 e se destacou por levar em conta as antigas e as novas necessidades sociais, sobretudo no que concerne à discriminação étnica, ambiental, cultural, social, entre outras.

A expressão é de origem inglesa (*third sector*), e, no Brasil, passou a ser usada com naturalidade. Nos Estados Unidos, o termo é usado em paralelo com outras expressões, como “organizações sem fins lucrativos” (*non profit organizations*), isto é, organizações cujos objetivos não podem visar lucros (SANTOS, 2004).

Segundo essa interpretação, o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais,

tendo por objetivo gerar serviços de caráter público. Para um melhor esclarecimento, temos que: o primeiro setor representaria o governo, responsável pelas questões públicas; o segundo setor, o privado, responsável pelas questões individuais; e o terceiro setor, a sociedade civil.

Essa tipologia é contestada por autores críticos, sendo um deles Carlos Montaña. Ele considera que, com esse recorte, “[...] é como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista” (MONTAÑA, 2002, p. 53).

Montaña (2002, p. 55) critica a tese de que o terceiro setor surgiu para superar a dicotomia entre o público e o privado:

O desenvolvimento de um ‘novo’ setor que viria dar as respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. Porém, ao considerar o ‘Terceiro Setor’ como a sociedade civil, historicamente ele deveria aparecer como o ‘primeiro’. Exata falta de rigor só é desimportante para quem não tiver a história como parâmetro de teoria.

A tese favorável a esse segmento afirma que ele, com a falência do Estado – que não conseguia mais atender às necessidades essenciais –, começou a agir e a ajudar nas questões sociais. Entretanto, observando melhor, vemos que muitas entidades do suposto terceiro setor possuem parcerias com os governos, em âmbitos federal, estadual e/ou municipal, o que demonstra que esses governos, na verdade, terceirizam funções tradicionalmente atribuídas ao Estado.

Segundo o estudo crítico de Montaña (2002, p. 22), o terceiro setor:

Refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidade) para a função social de resposta às seqüelas da “questão social”, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda – mútua.

Para seus defensores, esse segmento é considerado como um setor que atende ao público não estatal, ou seja, sob o ponto de vista dos fins almejados, ele é público, e sob o ponto de vista dos agentes, ele é não estatal ou privado, e que surgiu para atender às necessidades sociais que o Estado não conseguia suprir e que o mercado excluía.

Fernandes (*apud* IOSCHPE, 1997, p. 27) considera o terceiro setor como:

Composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mercado e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, a incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil.

Essa definição pode ser comparada, e até mesmo complementada, por Gohn (1999, p. 63):

As novas entidades do terceiro setor, especialmente as prestadoras de serviços na área social, apesar de todos os aspectos meritórios de suas ações são emergenciais. As ações não destinam a acabar com os problemas, ou resolvê-los, mas a equacioná-los de uma forma socialmente aceitável integrando as clientelas, alvos em programas sociais de ca-

râter compensatório. Fazem isso por meio de atuação de caráter pontual e de curta duração e dependente de renovações contínua de convênios, acordos, etc. Ou seja, são dependentes de verbas e fundos advindos das parceiras como os governos e outras entidades.

Dessa forma, a responsabilidade de intervenção na questão social, que é do Estado e do setor privado, transfere-se para o terceiro setor, e essa mudança resulta em ações fragmentadas e localizadas.

Como já citado, foi nos anos de 1990 que ganhou força o modelo de entidades articuladas às políticas sociais neoliberais, atuando com problemas pontuais da realidade. É importante salientar que as entidades do terceiro setor não se colocam contra o Estado, como se colocavam as ONGs anteriores a essa década, as quais serviam aos movimentos sociais e que eram “[...] politizados e articulados a partidos, sindicatos e outros” (GOHN, 1999, p.78).

Outro aspecto importante se refere à variedade das áreas de atuação dessas entidades, tendo como grande destaque a educação, tema que poderemos acompanhar na próxima seção.

5. Iniciativas do terceiro setor

Sabemos que grande parte das ações do terceiro setor se dá em diferentes âmbitos da realidade, mas de modo particular e de maneira localizada. Entre as áreas abrangidas, podemos citar a cultura, a saúde, a arte, a assistência social, o meio ambiente e, sobretudo, a educação, que é uma das áreas típicas de atuação das instituições.

Se muitas das ações vêm sendo voltadas à educação, quais são os modelos educativos existentes nessas iniciativas no âmbito do terceiro setor?

Martins (2005a) nos aponta algumas dessas intervenções: a educação para o trabalho, a educação para a sobrevivência, a educação para o empreendedorismo e a educação para o voluntariado.

No que se refere à atuação com jovens, o que percebemos é que as ONGs têm privilegiado a educação dos jovens de classes menos favorecidas, para que eles saiam dos projetos para o mercado de trabalho, aptos para a flexibilidade tão exigida. Entretanto, notamos que mesmo com o trabalho desenvolvido para capacitá-los, geralmente eles não conseguem vagas, uma vez que o desemprego é estrutural. Dessa forma, não depende somente de capacitações para serem inclusos, visto que o mercado não satisfaz a totalidade das necessidades existentes, e estar fora nem sempre significa não ter capacidade. O que falta é mesmo o posto de trabalho.

Outra estratégia é a educação para sobrevivência, na qual se ensina a comunidade/indivíduo a buscar alternativas, oferecendo, por exemplo, cursos de economia solidária, de cooperativismo, de informática, entre outros.

Dentre os instrumentos da educação para sobrevivência, destacam-se as cooperativas para aqueles que estão desempregados. Diante desse tipo de alternativa, surgem algumas indagações: será que esses jovens estão preparados para pertencer/executar uma cooperativa? Por que não aproveitar essa juventude para torná-los críticos diante desse mercado devastador? Esses jovens que estão sendo preparados para o mercado conseguem realmente sua inclusão? Se o desemprego é estrutural, como fazer com que ele consiga espaço apenas com cursos/capacitações?

Ainda para Martins (2005a), outro ramo da economia que está se formando é a economia solidária. Por meio de iniciativas das próprias comunidades, apoiadas comumente

por entidades do terceiro setor, formam-se cooperativas em busca de uma alternativa de sobrevivência.

Por fim, tem-se a educação para o voluntariado, também aplicada no terceiro setor. Para Martins (2005a, p. 19), entende-se por voluntariado 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 dinâmica reprodutiva.

Em geral, a intervenção do terceiro setor na comunidade se dá sem qualquer perspectiva de superação do atual sistema global de vida, e a educação que se desenvolve também não é diferente, pois está dentro do sistema capitalista neoliberal, orientada, sobretudo, pelo mercado, sendo que este é ainda o grande princípio articulador da realidade, além de ser organizado para o processo educativo desenvolvido pelo terceiro setor, intervindo na comunidade. Dessa forma, ele não tem uma perspectiva estratégica, já que suas ações são sempre imediatistas, com intuito de resolver problemas de determinados grupos ou comunidades, sem a capacidade, entretanto, de promover uma mudança na atual sociedade:

Na multiplicidade de suas ações, o ‘terceiro setor’ tem investido na intervenção social via ação educativa. É por essa via que tem ensinado amplos setores das classes subalternas a suportarem as crises, a se adaptarem a elas, a suportarem os desafios que lhes ameaçam cotidianamente a vida, desenvolvendo ações de acordo com a própria lógica de funcionamento da acumulação flexível do capitalismo (MARTINS, 2005a, p. 20).

É possível concluir que é limitado o horizonte de transformações sociais possíveis nessas atividades educativas, oferecidas pelas ONGs e pelo terceiro setor, para a capacitação de jovens. Diante desse fato, que alternativas teriam essas organizações?

Não podemos descartar a possibilidade de que alguns jovens, com treinamento, podem se inserir no mercado, mas o resultado final, no saldo, pouco diminui a exclusão social.

Em vez de direcionar os jovens para a capacitação do mercado flexível – que pode ser um trabalho temporário –, o terceiro setor poderia focar na produção e na criação cultural desses jovens, a partir das potencialidades que eles possuem e das possibilidades criativas de contestação, de intervenção no social e de manifestação política.

É possível trabalhar, sobretudo, no potencial que a juventude tem de carregar o novo consigo, de reivindicar e de criar. É possível esse despertar por meio de manifestações que provoquem, de alguma forma, a vontade de intervenção política, interferindo naquilo que está acomodado.

Conclusão

No contexto da Educação Não-Formal desenvolvido no terceiro setor, os projetos sociais são essenciais para fomentar essa prática de práxis social, pois, além de favorecer a motivação, a participação e a criação, é também um ambiente que oferece uma série de atividades que despertam o jovem para a criatividade e para a criticidade. Essas atividades pedagógicas, esportivas e artísticas, do mesmo modo, contribuem para o desenvolvimento pessoal e social.

A Educação Não-Formal e seus envolvidos podem redesenhar uma “área de atuação” – filosófica e política – que não seja sobrecarregada de funções e de problemáticas que não

lhes cabem e nem seja mais ampla e estrutural do que o ato educativo-pedagógico, codividando a formação dos sujeitos com outras áreas, com os governos e com o setor privado.

As instituições de Educação Não-Formal necessitam de maior investimento em microações políticas, por meio de criações e de reivindicações em todas as esferas públicas, com representações políticas, e não somente em preparação para o trabalho.

Acreditamos que esse projeto ofereça mais, se comparado ao que está sendo feito, quando tentar resolver alguns problemas locais. O trabalho deve estar atrelado a uma mudança, a uma transformação geral. Para isso, o trabalho educativo requer educadores que estejam preparados para escutar, dialogar e entender as dificuldades, ou seja, eles precisam estar constantemente construindo vínculos de afetividade.

Quanto à educação desenvolvida em entidades do terceiro setor, entendemos que ela, em boa parte, é voltada para o mercado de trabalho, ou seja, uma educação produtiva, a qual, certamente, possui aspectos positivos, pelo fato de que essas iniciativas educativas não tratam de questões que estão distantes do educando, mas sim dos problemas concretos que fazem parte da vida do mesmo, ocorrendo, assim, um vínculo com o processo de vida do sujeito. Esse trabalho poderia até ser mais positivo, desde que, a partir dele, houvesse uma mudança significativa. Contudo, as iniciativas do terceiro setor não conseguem passar dessa realidade, ou melhor, não conseguem fazer uma crítica global do sistema de vida.

O trabalho educativo nesse setor poderia tomar uma direção que beneficiasse esses jovens, tornando-os mais criativos, com uma visão de mundo mais ampla e crítica, deixando, assim, de realizar o trabalho apenas no âmbito da práxis comunitária. Para tanto, os interessados não poderão estar

atrelados a interesses individuais da instituição ou mesmo ao interesse de mercado. Em outras palavras, eles não devem focar seus discursos na intenção de prover e estimular o mercado/renda, mas sim a produção/criação, a partir das potencialidades dos jovens, e as possibilidades criativas de intervenção, contestação e manifestação social, de modo político, artístico, poético etc.

Como observamos, o objetivo do terceiro setor é aliviar a exclusão social, a ponto de manter o sistema capitalista ainda imune, não o eliminando, mas, pelo menos, aliviando-o, no entanto, sem transformá-lo. Portanto, é um instrumento de intervenção social – pontual e fragmentado – que não busca intervir sobre o modelo de vida geral, isto é, no sistema de vida capitalista na perspectiva neoliberal.

No entanto, pelo fato dessas instituições trabalharem empiricamente com a realidade, resolvendo problemas concretos, o terceiro setor possibilita quebrar as burocracias existentes, estimulando os excluídos a tomarem suas próprias iniciativas em sua realidade concreta, o que poderia ser uma possibilidade de mudança e transformação social (MARTINS, 2007).

Entendemos que muitas correntes teóricas, partidos políticos e movimentos sociais que advogam ações para transformar a realidade excludente se afastaram dos problemas concretos e ficaram na discussão teórica. Com isso, o terceiro setor pode trabalhar a favor e fazer uma depuração nas teorias academicistas.

Outra possibilidade é fomentar, por meio dos estímulos dessas iniciativas, ações para os que se encontram excluídos, ou seja, fazer com que o sujeito que vive sua realidade concreta rompa com sua passividade (MARTINS, 2007).

Por essa razão, trilhamos o caminho do trabalho, discutindo e refletindo sobre as ações realizadas pelo terceiro

setor e sobre o processo que se desenvolve por meio de projetos socioeducativos para juventude. Entendemos que, para cuidar da juventude, sobretudo com políticas sociais voltadas para essa classe, é preciso recompor um desenho de ações, e que, por meio destas, haja o reconhecimento dos jovens como sujeitos capazes e com direitos.

Referências bibliográficas

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M.G.; PAPA, F.C. (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, H.W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>.

CAMARGO, M.F. et al. *Gestão do terceiro setor no Brasil: estratégias de captação de recursos para organizações sem fins lucrativos*. São Paulo: Futura, 2001.

DAYRELL, J. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. *Jovens: Revista de Estudos sobre Juventud*, ano 9, n. 22, jan./jun. 2005.

FERNANDES, C.R. O que é o Terceiro Setor? In: IOSCHPE, E.B. *3º Setor: desenvolvimento nacional sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2004.

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

GROPPO, L.A. Dialética das juventudes e educação. In: MORAIS, R.; NORONHA, O.; GROPPPO, L.A. (Orgs.). *Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*. Campinas: Alínea, 2008. p. 233-264.

_____. A condição juvenil e as tradições ocultas da juventude. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS). *Anais da 30ª ANPOCS*. Caxambu, MG: ANPOCS 2006. CD-ROM.

_____. Educação e juventude como técnicas na obra de Karl Mannheim. *Revista Ciências da Educação*, Lorena, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano 05, n. 9, p. 233-255, 2003. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf>.

_____. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L.A.; MARTINS, M.F. *Introdução à pesquisa em educação*. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

MARTINS, F.M. Educação sócio-comunitária em construção. *Revista Histedbronline*, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Dispo-

nível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2008.

_____. Educação, sociedade e comunidade: reflexões críticas sobre as práticas educativas do terceiro setor. *Revista de Ciência da Educação*, Lorena, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano 08, n. 15, p. 61-80, 2º sem/2006. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_15.pdf>.

_____. Educação sócio-comunitária em construção. Americana. 2005a. Disponível em: <<http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/pdf/selecao2008/Marcos-artigo.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2008.

_____. *Sociedade civil e “terceiro setor”*: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. Americana: Apostila mimeo UNISAL, 2005.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social*: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGENIO, F. (Orgs). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

SANTOS, T.J. *Organizações sociais do terceiro setor*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL, Americana, 2004.

SPÓSITO, M.P. Olhares sobre os jovens no Brasil: indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *JOVENES: Revista de Estudos sobre Juventud*, México, ano 9, n. 22, jan./jun. 2005.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

Da beleza à arte: meus caminhos de crítica ao preconceito

The art of beauty: my ways of critical to prejudice

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 03/08/2009

Gustavo Martins Piccolo

Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail*: gupiccolo@yahoo.com.br

Fátima Elisabeth Denari

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora da UFSCAR. *E-mail*: fadenari@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho busca articular uma reflexão teórica entre o conceito de arte, de estética, de beleza e de preconceito, objetivando demonstrar a importância do esteticismo na crítica e o combate às diversas formas de manifestações preconceituosas. Parte de uma posição erigida por cânones do materialismo histórico interpreta a arte como fenômeno historicamente construído, estando, necessariamente, presente nas múltiplas relações praticadas nos palcos escolares

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da beleza à arte: meus caminhos de crítica ao preconceito - p. 301-321
PICCOLO, G.M.; DENARI, F.E.

como ferramenta humanizadora e libertária perante os dogmas característicos da realidade cotidiana.

Palavras-chave

Arte, estética, preconceito, educação.

Abstract

This present work seeks a critical and theoretical link between the concept of art, aesthetics, beauty and prejudice, to demonstrate the importance of the phenomenon in aesthetic criticism and fight the various forms of prejudiced manifestations. It parts from an erected position by canons of historical materialism and interprets the art as historically constructed phenomenon, must necessarily be present in multiple relations practiced in the school stage as humanizing tool and libertarian dogmas to the characteristic of the life quotidian.

Keywords

Art, aesthetics, prejudice, education.

Introdução

Desde o ano de 2005, quando realizei meu trabalho de conclusão de curso, as questões referentes à construção histórico-cultural do preconceito me inquietam e, concomitantemente, instigam-me na busca de sua compreensão, principalmente quando essas relações sociais verticalizadas, característica distintiva do preconceito, são expressas por crianças. Essa problemática se aguçou ainda mais durante minha prática pedagógica como professor de educação física do ensino fundamental e em minha dissertação de mestrado, intitulada “Educação infantil: análise da manifestação

social do preconceito na atividade principal de jogos”, na qual foi demonstrada claramente, por meio de filmagens dos jogos e brincadeiras infantis, a existência do preconceito nas atividades lúdicas realizadas por pré-escolares de cinco e seis anos. O que leva uma criança a agir de forma preconceituosa é uma pergunta que ainda exerce efeito angustiante em meu pôr teleológico. Todavia, incita-me na busca de sua explicação analítica, cuja interseção perceptiva se materializou, de forma aguda, a partir de duas sensações:

- 1) de que nas atividades nas brincadeiras protagonizadas, principal atividade pré-escolar, de acordo com a teoria histórico-cultural,¹ o determinante para a assunção de certo papel social se dá pelos critérios de beleza socialmente estabelecidos. Destarte, nas dramatizações sobre a vida cotidiana realizada pelas crianças pré-escolares, a menina mais bela destacada pelas demais era, geralmente, loira, magra, de olhos claros e pele alva. Essa classificação estereotipada excluía, por conseguinte, a grande maioria das estudantes de tal critério de beleza, o qual, guardadas as devidas proporções, era válido também inclusive para a seleção do menino, gerando uma espécie de estreitamento nas relações sociais daqueles que se distinguiam de maneira flagrante desse arquétipo construído, fato que criava um espaço favorável à manifestação de práticas preconceituosas;
- 2) no entremeio desse processo, perceber que a discussão sobre os padrões socialmente impostos sobre a beleza – e também sobre a não beleza – poderia ser um interessante ponto de partida para desconstruir alguns raciocínios ou entendimentos classificados por naturais e imutáveis (base de todo preconceito), os quais, porém, em sua essência, são historicamente construídos. A beleza, devido às diversas formas apresentadas em épocas históricas e cronológicas distintas, representaria um provável campo

de crítica ao preconceito, uma vez que as abstrações da desconstrução da naturalidade de alguns padrões sociais seriam realizadas de maneira mais concreta e objetiva, como por meio de retratos representativos das múltiplas concepções do belo.

Dessa forma, a descoberta dos padrões de beleza apresentados pelas crianças pode servir, desde que corretamente mediados, como um intrigante começo para a contraposição das múltiplas belezas componentes de cada ser humano em particular, estabelecendo-se em uma valiosa ferramenta para a crítica e para a desconstrução de alguns raciocínios discriminatórios e preconceituosos, os quais impedem que a totalidade dos alunos possa se enriquecer a partir do contato com a diferença, com o não semelhante, enfim, com o outro.

O que me levou ao estudo da arte como fenômeno histórico-cultural foi a percepção da necessidade de trabalho com as múltiplas formas de beleza. Não restam dúvidas de que existem diversas maneiras de o homem se apropriar da realidade circundante: por meio de uma relação laboriosa, religiosa, ideológica, lúdica ou artística, sendo que cada uma dessas modifica também a relação do sujeito para com a realidade circundante. No preconceito, o caminho das relações sociais baseia-se na exclusão e na aversão das diferenças, ou seja, tudo o que não é igual incomoda, sob essa ótica normativa. Já na arte, pelo contrário, a diferença é vista como enriquecedora e produtiva.

No entender de Marx (1987), a arte nos possibilita a apropriação daquilo que de mais humano foi produzido ao longo dos séculos, sendo vista como fonte constitutiva de relações mais democráticas, fraternas e efetivamente libertárias. Devido a essas características, acreditamos que ela seja uma das ferramentas principais na crítica e na desconstrução de todo raciocínio fundado em bases preconceituosas.

A vantagem em se utilizar a arte para combater os fenômenos historicamente produzidos pela humanidade, tal como o preconceito, reside no fato de ela perdurar no tempo, pois, de acordo com Marx (1996), os grandes artistas da humanidade se foram como qualquer humano daquela época, porém suas obras são imortais – Aristóteles e Platão continuam a rondar nossos pensamentos. A arte é eterna, é uma construção sempre em acabamento, por isso nos permite a volta ao passado, para a descoberta da gênese dos fenômenos sociais e sua crítica pela historicidade dos fatos. Por isso, nas palavras de Vásquez (1968, p. 37):

[...] somente cabe falar de reflexo artístico quando a arte cumpre uma função cognoscitiva e, ao mesmo tempo, quando este reflexo revela uma série de traços característicos que não se podem deixar de levar em conta: caráter específico da realidade refletida, papel peculiar do sujeito na relação estética, funções próprias da imaginação, dos sentidos, da emoção e do pensamento nesta relação, etc.

Essa função cognoscitiva foi, durante muito tempo, interpretada em estado sinonímico devido à forma assumida pela obra de arte, sendo que esta era vista apenas no sentido de refletir imagens, ideia cujo acabamento epistemológico encontra-se em Hegel (1974).² Contrário a essa perspectiva, Marx (1987) aponta a arte como um campo que não se define apenas pela forma, mas também pelo conteúdo, pois só assim se pode entender sua característica específica como esfera de conhecimento. Contudo, como pontua Vásquez (1968, p. 45):

A arte só pode ser conhecimento – conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo

único, vivo e concreto – transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir a verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana.

Destarte, a arte não está de forma alguma situada em um espaço diametral ao da razão, como estabelece Schopenhauer, pois ela não deixa de ser uma forma de razão inventiva e plasmada do e no real. A arte só é possível quando firmamos compromisso de pulverizar todos os preconceitos existentes, embora estes não se sustentem na prática. Assim, o campo artístico e estético é tanto da criação e da imaginação como da razão. Ele não é mera cópia da realidade, mas sim sua interpretação ativa e revolucionária, a qual rompe, de uma vez por todas, com a unidade natural das esferas metafísicas. Enfim, a arte faz do abstrato um contínuo caminho em direção ao concreto.

Quando apropriada e objetivada em sua plenitude, a arte nos possibilita a quebra dos sentidos antigos e a ressignificação dos fenômenos atuais, pois a repetição artística já altera idiossincraticamente nosso modo de ser e de existir, e isso, em outros termos, é exceder nossa própria realidade.

1. A estética como fonte de apropriação da realidade

Ao longo da história da humanidade, o conceito de estética esteve diretamente relacionado ao estudo das condições e dos efeitos da criação artística, principalmente no que diz respeito à definição do belo. Em virtude desses elementos, historicamente, temos nos educado a perceber e a pensar na

arte como uma esfera afastada da vida cotidiana e da sociedade concreta, fato que nos dificulta em conceber o próprio fenômeno artístico em um campo favorável a reflexão e a crítica da realidade circundante.

Lênin (1979), baseando-se nos manuscritos de Marx (1987), foi o primeiro pensador a se opor, de maneira diametral, a essa suposta lógica conceitual metafísica e à teoria do fenômeno estético de que uma espécie de criação é exercida apenas por gênios. Para tanto, ele destacou a literatura³ como importante instrumento visando à unificação da consciência de classes e à apropriação das relações socioeconômicas características de determinada sociedade e como um terreno fértil à arquitetura de uma nova lógica crítica que desmascarasse toda a exploração e a opressão das sociedades divididas em classes.

Posteriormente a Lênin, surgiu no universo do materialismo histórico três expoentes que pensaram as categorias estéticas, cada qual sob diferentes prismas, mas amparados pelo mesmo referencial teórico, vendo na arte um campo favorável à emancipação social: Vygotsky, Lukács e Vásquez.

Para Vygotsky (1999), a arte, tal qual qualquer fenômeno estético, configura-se como um espaço socialmente determinado, cujos produtos visam engendrar algum tipo de reação em seu público – por exemplo, a reação estética. De acordo com o referido autor, há uma nítida diferença entre a reação estética e as sensitivas, pois, no campo artístico, a percepção da realidade apenas pode ser apropriada mediante uma constante inter-relação entre a sensibilidade e a imaginação, gerando aquilo que podemos denominar de “catarse”, expressa por meio de uma constante transmutação de sentimentos, pensamentos e sensações. Dentre os múltiplos elementos artísticos, Vygotsky (1999) destaca o desenho, além da literatura, como o elemento ideal para se

apropriar da realidade de forma crítica, já que, nessa expressão artística, a representação do espaço conserva os principais elementos de sua autoconstituição, isto é, as linhas do desenho demonstram não apenas traçados particulares, mas as próprias concepções de mundo de seus autores.

Assim, Vygotsky (1999), partindo de uma concepção desenvolvida por Marx (1987), destaca que nossa visão não pode ser apenas compreendida como um sentido biológico, uma vez que dela participa toda nossa história, sendo, conseqüentemente, um sentido tanto objetivo como subjetivo devido à experimentação de diversos fenômenos sociais em contextos históricos distintos. Em vista disso, o autor destaca que o sentido estético, além de artístico, também é profundamente histórico.

Partindo dessa base teórica já construída, Lukács (1982) arquiteta, de maneira mais profunda, seu conceito de estética, definindo-o como uma forma particular e peculiar de manifestar o reflexo da realidade circundante, ou seja, apesar do caráter inédito de toda obra de arte, essa definição deve sempre ser pensada em termos de autonomia relativa à sociedade à qual pertence, pois, ainda que represente um espaço de imaginação inventiva, ela não deixa de ter como base de apoio a própria estrutura social na qual foi criada. Lukács (1982), contrariamente à tendência usual no campo artístico, considerou o fenômeno da estética a partir das relações desempenhadas entre sujeito e objeto, as quais são originadas na vida cotidiana de cada ser em particular. Por isso, Lukács diz que (1982, p. 282), ao criar sua obra de arte, o sujeito:

se decide dónde y cómo hay que trazar líneas divisorias, poner distancias, síntesis unificadoras, con intento de realizar en la materia real aquellas generalizaciones concretas, sensibles y significativas, que son capaces de hacer de su objetividad – sin destruir su auténtico.⁴

A arte assim concebida já não é mais a produção do absurdo sobre a realidade, tampouco a cópia simétrica do real, mas uma totalidade sincrética criada entre este e o fictício, a partir da objetividade do sujeito social.

Embasando-se nesses pressupostos, Vásquez (1968) destaca que o reflexo artístico, desde que redimensionado em termos de sua estética, permite ao homem conhecer a realidade de forma mais ampla, favorecendo o estabelecimento de relações sociais mais democráticas e solidárias. Esse redimensionamento significa, para o referido autor, o rompimento com todo e qualquer processo de naturalização das criações humanas, ou seja, a geração de um processo mediador guiado pela historicidade no entendimento da própria obra de arte.

A consubstanciação desses elementos nos alerta para o fato de medirmos historicamente o fenômeno da produção do belo em termos de produção social artística, ou seja, em criticar toda forma de beleza entendida como absoluta, na medida em que sempre se trata de um conceito relativo e contextual.

Nesse sentido, de acordo com Lukács (1982), muitas das criações artísticas que revolucionaram a humanidade não necessariamente foram arquitetadas visando tal processo de transformação social. Por diversas vezes, a história nos tem mostrado que as concepções artísticas, mesmo quando criadas em cenário altamente opressor e de forma inconsciente, podem romper completamente com a lógica estabelecida pela cotidianidade. Por isso, Lukács vale-se da máxima de Marx (1983, p. 79): “[...] eles o fazem, mas não o sabem [...]”⁵ ao interpretar o fenômeno estético.

É também na busca desse rompimento com os padrões estabelecidos pela sociedade dominante, destacando como a pintura infantil pode conter importantes elementos de crítica a determinados padrões de beleza, que este trabalho

busca analisar as concepções de beleza por meio de desenhos tracejados e pintados pelas crianças, com o objetivo de demonstrar a multiplicidade constituinte das formas do gênero humano, discutindo com as mesmas suas criações artísticas e as múltiplas formas de beleza encontradas ao longo da humanidade. Em outras palavras, buscamos re-dimensionar dialética e conscientemente a suposta relação hierárquica existente entre a norma e o desvio como pólos não excludentes, mesmo porque só há a primeira quando existe o segundo, e vice-versa.

2. Breves considerações sobre a beleza ao longo da história

De acordo com Souza (2004), o desejo de sentir-se belo se fez presente desde o início da história da humanidade. Alquimias, produtos mirabolantes, plásticas, malhação, utilização de cosméticos, enfim, todos esses elementos fazem parte da tentativa de alcançar a beleza como uma forma de melhorar a autoestima e a própria qualidade e quantidade dos relacionamentos sociais, já que o fato de sentir-se belo possui implicações decisivas em todo o desenvolvimento do gênero humano.

Definir o que é beleza não é das tarefas mais fáceis. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 90), ela é definida como: “[...] qualidade do belo; pessoa bela; coisa bela”. Já o termo “belo” é conceituado etimologicamente como: “[...] que tem forma perfeita e proporções harmônicas; que é agradável aos sentidos”.

Entretanto, a beleza e o belo não representam categorias objetivas ou matemáticas, mas sim um conjunto de significados simbólicos historicamente construídos, que sofrem a influência marcante do contexto em que são estruturados. O

significado de beleza adquire sentidos distintos para sujeitos de culturas diversas ou que vivem em épocas dessemelhantes. Por exemplo, o carro, vangloriado como belo na década de 1970, pode ser visto, contemporaneamente, ainda de tal modo para algumas pessoas, mas também pode ser encarado, para outros, como uma velharia estranha e de gosto duvidoso. Dessa forma, belo e beleza são conceitos essencialmente dinâmicos e que não estão representados de maneira similar ao longo da história. Nesse singular exemplo, podemos perceber a relação íntima existente entre significado e sentido, e de como este interfere ativamente na construção daquele assumido por um sistema de generalizações aparentemente estável, ou seja, atua direcionando sua ressignificação.

Todavia, de acordo com Souza (2004), mesmo considerando toda a mutabilidade apresentada pelo conceito de beleza, cada época histórica define o belo e o não belo à sua maneira, ou seja, por mais diversos que se mostrassem os padrões de beleza, a Antiguidade construiu sua forma específica de atribuição de um conjunto de significados, de valores e de traços que eram classificados como belo, assim como a Idade Média, a Idade Moderna e as sociedades contemporâneas. É claro que, ainda dentro desses contextos, outras classificações poderiam ser realizadas, por exemplo: ser belo na China não necessariamente significa o ser na Inglaterra, em um mesmo período histórico. Ainda que pesem essas considerações, o que importa destacar aqui é que efetivamente há um conjunto de características que classifica o belo e o não belo em determinada sociedade.

Assim, apesar de toda variação, a sociedade dominante engendra um conceito de beleza pelo qual os seres humanos são classificados a partir de determinadas características fenotípicas, traços e padrões estéticos, conjunto esse que

configura um ideal de beleza homogeneizada, padronizada e hegemônica do qual o corpo belo não poderia fugir: ou se está dentro desses padrões ou não há beleza.

Inequivocamente, existe uma diversificada história de beleza, porém construída de forma monótona e padronizada. Destarte, apesar de a beleza já ter sido historicamente classificada por uma diversidade de fenótipos, etnias, raças, culturas, etc. – negra, loira, oriental, mestiça, gorda, magra, malhada, alta, baixa –, esses traços não se relacionam em termos de complementaridade, mas sim de oposição, ou seja, na época em que ser gordo era sinal de beleza, a magreza era vista como feiura, como uma característica indesejável. Desse modo, não havia relacionamento entre as diferenças, mas oposição e exclusão daquilo que fugia aos padrões estabelecidos como dominantes. Nesse universo estético, o suposto dinamismo das formas incide única e exclusivamente sobre critérios já estabelecidos como belos. Por isso, o exótico não necessariamente deixa de ser considerado belo pela sociedade (prova disso pode ser encontrada nos desfiles de moda, com suas múltiplas cores, penteados diversos, mas de uma magreza corpórea quase que anoréxica), mesmo porque grande parte de sua produção se adequa aos interesses do mercado, isto é, incorpora-se pela égide do sistema hegemônico.

A beleza, assim como o ser humano, tem se formado ao longo de séculos de forma binária. O outro e a diferença nos angustiam quando entramos em relações dialógicas com os dois. Por isso não é de se estranhar que, no terreno da branquitude, a beleza negra, muito mais do que vilipendiada, é negada em seu próprio existir como beleza (PICCOLO, 2008). A partir desse exemplo, inúmeros outros podem ser retirados nas mais vastas situações cotidianas. Mas, como dissemos anteriormente, é importante frisar que esse processo

ontológico é historicamente construído, portanto, passível de transformação quando mediado por outros caminhos que não aqueles estabelecidos pela lógica cartesiana. Assim, nosso trabalho procura se inserir nesse caminho – no da transformação e da diferença.

Apesar de uma história rica em padrões de beleza, esta se mostra extremamente pobre, quando analisamos um período em particular devido à criação, por parte dos setores hegemônicos e por parte de diversos mecanismos que desvalorizam e que estereotipam tudo o que difere de um determinado modelo dominante. Em virtude dessas características, destacamos que o conceito de beleza não existe isoladamente, mas no conjunto de mediações e relações sociais, culturais, espirituais e materiais que definem o belo e o não belo, as quais precisam ser apropriadas pelos homens e mulheres, consubstanciando-se em um processo educativo que podemos denominar de “enraizamento humano aos valores estéticos corpóreos”. Beleza é sempre um conceito situado tanto temporal como culturalmente. Sem esse conjunto de relações, todas as definições dessa característica humana carecem de sentido.

São as múltiplas mediações materializadas, por meio de um sistema de significação simbólico e representacional, que permitem a definição e a apropriação, desde a mais tenra idade, do belo e do não belo na sociedade.

Atualmente, essas mediações são realizadas por uma gama de elementos, tais como: a mídia televisiva, as revistas femininas e masculinas, os desfiles de moda, as representações de desejo evocadas em corpos de homens e mulheres, a indústria da moda, dos cosméticos, a escola, a família etc. Enfim, são diversos os elementos pelos quais nos apropriamos do belo, sendo que, dentre estes, a televisão se apresenta, nas sociedades contemporâneas, como uma das

principais mediadoras na definição dos padrões de beleza. Esse meio de comunicação, por exemplo, em grande parte das novelas, historicamente, relegou a beleza negra a um plano inferior se comparado àquela expressa pelas loiras e morenas, apesar de haver alguns pálidos sinais hodiernos de transformação dessa postura. Além disso, guardada as devidas exceções, reservou aos obesos e aos deficientes papéis subsidiários, quando não cômicos, criando estereótipos pejorativos sobre sua compleição física. Esses elementos repercutem decisivamente na forma como as crianças irão se apropriar dos mais diversos tipos de beleza e precisam ser redimensionados (SOUZA, 2004).

Em virtude dos padrões homogeneizantes de beleza, a grande maioria das pessoas não é abarcada pelas características do belo, sentindo-se rejeitada e discriminada pelo fato de não fazer parte desse ideário hegemônico. Por isso, ressaltamos a necessidade imperante de esses valores serem questionados. Belo por quê? Para quê? Qual sua grande diferença, além da diferença? Esses questionamentos, conjuntamente a outras referências teóricas, ajudam-nos a pensar a beleza como um processo em contínua transformação e historicamente variável, isto é, na diferença, na heterogeneidade, e não sob perspectivas homogêneas ou unilaterais.

Esses questionamentos devem ter início na infância, pois, nesse estágio de desenvolvimento,⁶ os ideários estéticos ainda não se encontram cristalizados, possibilitando que as crianças reflitam sobre suas produções, reproduções, apropriações e objetivações do conceito de belo e do não belo como derivadas de um contexto sociocultural específico, algo que permite encarar a beleza tal qual um conceito fluído e extremamente mutável.

Dessa forma, quando falamos em beleza, destaca-se que ela não possui um padrão único adotado em distintas épocas históricas, na medida em que se trata de uma construção

social, cuja gênese e desenvolvimento sofrem influência de fatores políticos, econômicos e, principalmente, culturais. Cada período edifica uma nova roupagem para os corpos belos, a qual acaba fazendo parte do imaginário estético da população mediante um intrincado processo educativo pelo qual o corpo é criado e recriado continuamente nas mentes humanas. Essas classificações são, necessariamente, provisórias e mutáveis, mesmo porque a beleza não é reconhecida instantaneamente. Nossa visão sobre o belo e o não belo se materializa após um árido trabalho educacional, o que sobreleva a necessidade, em caráter de premência, de ver a diferença não como desigualdade, mas como o fator mais humano em nossa própria humanidade.

A partir desses elementos, consideramos de fundamental importância saber as concepções sobre a beleza apresentada pelas crianças para que possamos ter uma ferramenta interventiva mais concreta de trabalho para essa categoria. Além disso, a concreticidade é fundamental no estabelecimento das relações pedagógicas entre professor-criança, pois, nesse estágio de desenvolvimento, elas se apropriam dos principais conceitos sociais pela dialética do concreto-abstrato-concreto.

Considerações finais

Após essas breves e iniciais considerações, esperamos ter despertado no leitor a importância em se trabalhar com a arte enquanto fenômeno humanizador, pois seu campo é tanto o do possível como o do real, sendo que, nas palavras de Marcuse (1968, p. 62), “[...] a arte exerce um efeito mediador entre o dogma e a liberdade, enfim, é a ponte em direção ao conceito que quebra o preconceito”, por isso

[...] a beleza de uma obra de arte devem, segundo sua essência, dirigir-se a to...d os, afetar a todos, comprometer a

todos. Sem diferença de sexo e de origem, sem prejuízo de sua posição no processo de produção, os indivíduos têm de se submeter aos valores culturais. A “civilização” recebe alma da “cultura”. [...] A forma estética, em virtude da qual uma obra se opõe à realidade estabelecida é, ao mesmo tempo, uma forma de afirmação através da catarse reconciliadora. Esta catarse é um acontecimento mais ontológico do que psicológico (*ibidem*, p. 175).

Apenas se apropriando da cultura, podemos combater o preconceito que nos assola. Para tanto, a arte desempenha uma função nodal nas sociedades modernas, uma vez que ela, entendida como espaço de conhecimento, só pode ser bem-sucedida quando possibilita a expansão nos níveis de consciência de seus produtores e receptores, originando, nas palavras de Lukács (1982) “[...] a percepção de pertencimento ao gênero humano.” Logo, as obras mais expressivas são aquelas que nos permitem sair da esfera cotidiana e iluminar a humanidade em um devir coletivo, fraterno e efetivamente solidário.

Destarte, quando falamos em arte, partimos da premissa de que ela desenvolverá no aluno capacidades reflexivas e de formação de uma consciência crítica, não se limitando à pura expressão da criatividade. Trata-se de arte ontológica, chamada assim por nós porque desenvolve a estética da sensibilidade:

Que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo

e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998, p. 37).

Apenas essa estética pode se transformar em uma arte contra-hegemônica, elevando nossa capacidade de alheamento e surpresa ante ao cotidiano, e resistindo ao poder dogmático das esferas cotidianas e das possíveis cristalizações contidas nas manifestações preconceituosas. Enfim, é passar a ver a arte como trabalho em seu sentido humanizador, mas, nem por isso, menos dialético, como ressalta Vásquez (1968, p. 56-57):

A arte, como o trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasman finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina sobretudo sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho. A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele. Vemos, pois, que o trabalho e a arte não se diferenciam como pensava Kant, pelo fato de ser o primeiro uma atividade interessada e a segunda uma atividade gratuita, ou porque o trabalho busque uma utilidade e a arte o puro prazer ou jogo; a diferença reside, ao contrário, no tipo de utilidade promovido por um e por outra; estreita e unilateral, a do trabalho; geral e espiritual, a da arte. A natureza, na arte, torna-se ainda mais humana, pois perdeu “sua mera utilidade, quando esta se converteu em utilidade humana”. Mas a utilidade espiritual, puramente humana, já se dá no marco estreito da utilidade material dos produtos do trabalho. [...] A concepção da arte como atividade que, ao prolongar o lado positivo do trabalho, evidencia a capacidade criadora do homem, permite am-

pliar suas fronteiras até o infinito, sem que a arte se deixe aprisionar, de um modo definitivo, por nenhum ismo em particular. Ainda que o objeto artístico possa cumprir – e tem cumprido ao longo da história da arte – as mais diversas funções (ideológica, educativa, social, expressiva, cognoscitiva, decorativa, etc.), somente pode cumprir estas funções como objeto criado pelo homem. Qualquer que seja sua referencia a uma realidade exterior ou interior já existente, a obra artística é, antes de mais nada, uma criação do homem, uma nova realidade. A função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano.

Notas

¹ Para Leontiev (*apud* VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 1988), designamos a expressão “atividade principal” para aquela frequentemente encontrada em dado nível no desenvolvimento do ser humano, a qual promove as maiores transformações em seus mecanismos psicológicos, e não aquela praticada durante a maior parte do tempo. As mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança ocorrem na atividade em conexão, dentro da qual se enriquecem processos psicológicos e sociais que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Durante a infância, é mediante suas brincadeiras que a criança se apropria das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade, ampliando seu relacionamento com o mundo em sua totalidade, pois, por meio de suas dramatizações, elas passam a se apropriar, de forma ativa, das principais conquistas obtidas pelo gênero humano, como o trabalho, a arte, o lazer, a ciência. Em conformidade com esse raciocínio, Elkonin (1998) destaca que o principal papel dos jogos protagonizados está relacionado à apropriação e à objetivação das diversas comunicações (teóricas e práticas) desenvolvidas pelos seres humanos, na medida em que o conteúdo desses jogos é o próprio homem, ou melhor, suas funções sociais.

² “Por que cria o homem obras de arte? Ora para abrilhantar sua história, passar da esfera do em si ao para si, ou seja, tomar consciência da realidade. Essa é, sem dúvida alguma, a principal função da arte. Meio

redentora, um tanto quanto esclarecedora, abre margens ao impossível dentro do possível” (HEGEL, 1974, p. 117).

³ “A literatura deve tornar-se parte da causa comum do proletariado, uma peça na engrenagem de um único grande mecanismo social-democrático posto em movimento por toda vanguarda politicamente consciente de toda classe trabalhadora. A literatura deve tornar-se um componente da obra organizada, planejada e integrada do Partido Social-Democrata” (LENIN, 1995, p. 136-137).

⁴ A tradução é: se decide como e onde traçar linhas divisórias das distâncias, sínteses unificadoras, com a intenção de realizar no material real aquelas generalizações concretas, sensíveis e significativas, que são capazes de fazer a sua objetividade – sem destruir a sua verdade.

⁵ A referida assertiva marxiana foi construída no sentido de retratar o fetichismo assumido pelas relações mercadológicas na sociedade capitalista, na qual os objetos parecem controlar a vontade humana, embora sejam criados por ela. Marx (1983) sustenta que todas as relações entre os homens são historicamente criadas em contextos temporais e espaciais específicos, portanto, elas não são produto do sobrenatural. Dessa forma, por mais abstrata que possa ser as relações econômicas ou artísticas, sua gênese é dada por meio da inter-relação entre os seres humanos e a natureza da qual fazem parte. Não são produtos etéreos, mas concretos.

⁶ Estádio de desenvolvimento aqui é entendido na perspectiva dos estudos de Vygotsky (1991, 1993, 1995, 1996), cuja definição explica o desenvolvimento humano não como processo evolutivo, como nos estudos piagetianos, mas sim envolto por evoluções, involuções, avanços, retrocessos e revoluções, sendo que nestas se dão os maiores saltos qualitativos em direção a um estágio ulterior. Para Leontiev (1978), cada estágio de desenvolvimento psíquico possui uma determinada atividade principal.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. *Diretrizes para o ensino de artes nas séries iniciais*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Da beleza à arte: meus caminhos de crítica ao preconceito - p. 301-321
PICCOLO, G.M.; DENARI, F.E.

- São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HEGEL, W. *As leis do espírito e da arte*. São Paulo: Hucitec, 1974.
- LÊNIN, V.I. *Obras escogidas*. Madri: Aprendizaje Visor, 1995. tomo I.
- _____. *Que fazer?: as questões palpitantes do nosso movimento*. Tradução de Kyra Hoppe. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S; LEONTIEV, A; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982. 4 vol.
- MARCUSE, H. *Cultura e sociedade de massas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1968.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgard Malagoi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. *O capital – crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. vol. 1. tomo I.
- PICCOLO, G.M. *Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos*. 2008. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCAR, São Carlos, 2008.
- SOUZA, A.F.C. *O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva*. 2004. 200 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos e Linguagem,

UNICAMP, 2004.

VÁSQUEZ, A.S. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996. vol. 4.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995. vol. 3.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993. vol. 2.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991. vol. 1.

Valores salesianos na construção de um currículo de linguagem, códigos e suas tecnologias

Salesians values in construction of a curriculum for language, code and technology

Recebido: 20/05/2009

Aprovado: 21/09/2009

José Luís Marques López Landeira

Doutor em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Letras pela USP. Autor de material didático da Rede Salesiana de Escolas (RSE) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso do ensino médio. *E-mail*: jllandeira@uol.com.br

Resumo

Este artigo discute o espaço de confluência entre a proposta curricular da área de linguagem, códigos e suas tecnologias – com atenção especial para a disciplina de língua portuguesa – da Rede Salesiana de Escolas e elementos-chave da pedagogia salesiana. Essa análise visa compreender o discurso que sustenta essa proposta curricular, na procura de construir um caminho que supere certo senso comum, visto que este dicotomiza as escolas (particularmente o ensino médio) de transmissão de conhecimentos e de formação moral, ou também denominada de forte e fraca, respecti-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Valores salesianos na construção de um currículo de linguagem,
códigos e suas tecnologias - p. 323-340
LANDEIRA, J.L.M.L.

vamente. Entendemos currículo como um texto tecido pelas diversas ações educativas que interagem para estabelecer diversas tensões e que se concretizam no processo de aprendizagem. Como texto, ele é linguagem, ou seja, um movimento que faz com que nos convertamos em sinal no mundo. Os termos “interação” e “rede”, em especial, ganham relevância nessa proposta curricular e são analisados de uma perspectiva linguística e pedagógica.

Palavras-chave

Currículo, área de linguagem, códigos e suas tecnologias, linguagem, Rede Salesiana de Escolas.

Abstract

This paper studies the space of confluence between the Salesian Schools' Net curriculum proposal in the language, codes and its technology areas, with special focus at the discipline of Portuguese, and the key elements of the salesian pedagogy. This analysis aims to understand the discourse that supports this curriculum proposal in a way to overcome the common sense that divides the school, specially the High School, into knowledge transmission and moral graduation – respectively, the strong school and the weak school. We realize curriculum as a text built by different educational attitudes that interact to establish different tensions that constitute the learning process. The curriculum as a text is language, that is, a movement that converts us into sign in the world. The terms “interaction” and “network” acquire relevance in this curriculum proposal and are examined from a linguistic and pedagogic perspective.

Keywords

Curriculum, language, codes and its technologies, Salesian Schools Net.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Valores salesianos na construção de um currículo de linguagem,
códigos e suas tecnologias - p. 323-340
LANDEIRA, J.L.M.L.

Uma introdução simples

Este artigo tem como propósito demarcar alguns aspectos fundamentais da construção da proposta curricular da área de linguagem, códigos e suas tecnologias, em particular da disciplina de língua portuguesa, na Rede Salesiana de Escolas (RSE), dialogando diretamente com elementos-chave da pedagogia salesiana. Para esse fim, o currículo, entendido como texto realizado na prática da sala de aula por meio de escolhas de conteúdos e de métodos para desenvolvê-los, comprometendo política e socialmente a escola, é analisado segundo tanto princípios científicos como aqueles que permeiam o Evangelho e que consideramos essenciais para a construção do que se entende por Educação Salesiana.

Desse modo, propomo-nos a compreender pistas que tracem caminhos possíveis visando superar certo senso comum bem estabelecido, visto que este dicotomiza as escolas (particularmente o ensino médio) de transmissão de conhecimentos e de formação moral, as quais são também denominadas de forte e fraca, respectivamente. Desse modo, é comum que a escola secular seja rotulada como a de formação para o vestibular e, principalmente, a escola confessional, como aquela de formação de valores. Sendo a RSE uma rede confessional católica, interessa-nos muito superar essa visão quase maniqueísta de educação.

Como nos lembra Sacristán (*apud* BONAL; ESOMB; FERRER, 2004, p. 177):

Por vezes complicamos um pouco as coisas para entender sua óbvia simplicidade. Em outros casos, de tal forma as emaranhamos que acabamos por esquecer como eram, de fato, simples. Temos esta sensação ao falar de Currículo.

Fiéis ao que acreditamos ser o espírito da simplicidade, temos por objetivo redimensionar o próprio conceito de rede,

compreendendo-o a partir de sua dimensão formadora e cristã, e, desse modo, desemaranhá-lo das muitas perspectivas imediatistas que o inundam e que estão mais embasadas em interesses articulatórios, empresariais ou “globalizantes” do que educacionais.

Tão simples como isso!

1. Currículo: do texto ao discurso

Como Sacristán (*apud* BONAL; ESOMB; FERRER, 2004), entendemos currículo tal qual um texto tecido pelas diversas ações educativas, isto é, pelas intenções dos que desejam influenciar os outros para a construção em si de um determinado modelo, pelo desejo de desenvolvimento deste no próximo e pelos planos que se elaboram a fim de que esse processo ocorra. Esses diferentes elementos que compõem o texto curricular relacionam-se entre si, estabelecendo diversas tensões, e o concretizam como ação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, como texto, o currículo somente se torna realidade educativa quando convertido em ações.

Uma perspectiva que define currículo como texto nos permite considerá-lo não apenas como realidade pedagógica, mas também a partir do arcabouço teórico dos estudos textuais. As ações produzidas pelo texto no ato da leitura são denominadas, usualmente, pelos estudos textuais de discurso, o qual é atravessado por um complexo jogo de interesses, valores e ideologias. Poderíamos dizer, seguindo o raciocínio de Sacristán, que a prática do currículo é a construção do próprio discurso educacional, considerando que todo tipo discursivo, inclusive o mencionado, é orientado

[...] não somente porque é concebido em função do propósito do locutor, mas também porque ele se desenvolve no

tempo. O discurso se constrói, com efeito, em função de um fim, considera-se que vai chegar a alguma parte (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 170).

Destinado a um fim, o discurso educativo, tal como assumido pela prática do currículo na escola, desvela a distância entre o que se pretende ensinar e o que de fato se aprendeu. Não é difícil concluir que sua validade se justifica na aprendizagem real daqueles que estão em condição de alunos (SACRISTÁN *apud* BONAL; ESOMB; FERRER, 2004).

Construir um currículo na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, direcionado por valores salesianos, é mergulhar nas águas fundas formadas pela confluência de dois rios: de um lado, o profundo amor a Deus e ao próximo, tornado em realidade a cotidiana a vida de homens e mulheres dedicados (e consagrados) à educação; por outro, a contínua pesquisa em conhecimento acadêmico de ponta – científico, didático, teológico, pedagógico, linguístico, filosófico, entre outros. Como nos diz Sacristán (2000, p. 18): “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.”

Certos termos, tais como “interação” e “rede”, carregados, muitas vezes, da emoção do modismo, ganham especial relevância na proposta curricular da área de linguagem, códigos e suas tecnologias e precisam ser repensados segundo o critério do discurso educativo comprometido com a história e com a vida. O novo, em qualquer dimensão, inclusive na área de estudos didáticos e pedagógicos, deve se abrir ao diálogo constante com a tradição e com as raízes para constituir-se como parte do texto curricular. Isso porque, como todos nós sabemos pela nossa experiência de vida, todo texto faz inú-

meras referências – diretas ou não – a outras formas textuais e contextos para se constituir como tal.

Tomemos, em um primeiro momento, o conceito de rede, atualmente muito divulgado, o qual, nas esferas educacionais, faz-nos pensar em entrelaçamentos que transcendem as linearidades, construindo o conhecimento. Dessa perspectiva, somos conduzidos a refletir na necessidade de trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, em constante diálogo com o educador.

Esse conceito de rede que surge na academia ecoa muito bem com aquilo que o Dom Bosco chama de “sistema preventivo”, um conceito plural em sua singularidade e que comporta diversas dimensões – inclusive a pedagógica –, as quais agem solidariamente entre si (BRAIDO, 2004, p. 123). A rede dialoga de forma muito complementar também com protagonismo, outro elemento muito importante para o Dom Bosco. Desse diálogo, emerge a necessidade de pôr o educando como parte fundamental do centro em torno do qual se constrói o processo educativo.

2. Aprender e ensinar

Na confluência dessas águas, deseja-se construir um modelo educativo que procure pensar não em como é mais fácil ensinar, mas em como é mais fértil aprender. Esse é o segredo de se construir uma rede da perspectiva cristã e, particularmente, salesiana: valorizar o Outro na construção de nossa identidade educativa, fazendo da interação “[...] uma experiência educativa prática, constantemente integrada pela reflexão e por uma verdadeira experimentação” (BRAIDO, 2004, p. 15).

A construção de um paradigma educativo em rede, centrado nos processos que efetivamente facilitam o aprendi-

zado, em vez dos procedimentos que caracterizam o ensino, exige superar a linearidade didático-metodológica. É verdade que o senso comum nos explica que é mais fácil ensinar linearmente e de forma hierárquica, isto é, assentando por ordem de importância: funções, conteúdos e responsabilidades. Mas isso certamente não significa que seja mais fácil aprender assim.

Essa preocupação com o aprender, priorizando-o sobre o ensinar, reflete bem a visão pastoral salesiana, por exemplo, quando propõe a necessidade de “[...] partir da situação em que os jovens se encontram e das aspirações que manifestam, respeitando o ritmo de desenvolvimento que lhes é possível” (LICEU SALESIANO, 2005, p. 55).

Aprender exige relacionar-se, e as relações superam a linearidade. Embora preservem a hierarquia, elas a reconstroem, pois já não se trata de uma hierarquia linear, mas construída de inter-relações. Como nos diz Machado (2002, p. 31), procuramos ver “[...] o conhecimento como uma rede de significados em um espaço de representações, uma teia de relações cuja construção não se inicia na escola.”

3. A educação em rede e a área da linguagem, códigos e suas tecnologias: comunicação e identidade

O ser humano é, por excelência, um ser de linguagem. Feitos à “imagem e semelhança de Deus”,¹ que é “Verbo”,² homens e mulheres têm na palavra a oportunidade de se constituir em identidades ímpares no mundo e de se comunicar entre si. Desse modo, utilizar-se da linguagem é saber se colocar como protagonista do processo de produção/recepção, sendo que este nos cobra uma constante interação, por exemplo, quando escrevemos: ao mesmo tempo em que produzimos uma mensagem, também a recebemos,

se nos colocarmos no necessário papel de “primeiro-leitor”. Quantas vezes, ao lermos aquilo que escrevemos, antes de o enviarmos para o devido leitor, não mudamos algo? E por que o fazemos? Porque além de produtores do texto, somos também seus primeiros leitores.

Nossa relação com o mundo, mesmo aquela construída por nós mesmos, é atravessada pelo constante papel de intérpretes, “[...] pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história [...] Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade” (ORLANDI, 2001, p. 63).

Comunicar-se, no contexto histórico atual, é também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos, matemáticos, filosóficos e aos outros conhecimentos que lhes dão suporte. Construir sentido no mundo em que vivemos nos leva a ressignificar o próprio conceito de rede em uma dinâmica curricular. Por isso, a rede pressagia também o desejo da interdisciplinaridade e da superação dos conteúdos estanques e descontextualizados, voltando-nos para um texto curricular que possibilite a construção do sentido (interpretação) da aprendizagem.

Dessa complexidade que é fazer uso da palavra e nos assemelharmos a Deus, ser um educador católico trabalhando em rede é aceitar o desafio de repensar nossa própria identidade, nossas relações com os outros, nossos pares, superiores e subordinados e, em especial, o papel dos educandos no processo educativo:

A missão educativa é confiada a toda a comunidade educativa e requer a convergência de múltiplas intervenções num projeto de promoção global que, por sua vez, exige a participação de várias vozes e em diversos níveis de interação:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Valores salesianos na construção de um currículo de linguagem,
códigos e suas tecnologias - p. 323-340
LANDEIRA, J.L.M.L.

eclesial, social, política. Colocando os jovens no centro, a comunidade educativa se compromete a tecer uma rede de solidariedade entre todos aqueles que acreditam na educação (INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 82).

A interação – entre conteúdos, funções, responsabilidades, atividades, educadores, educandos – traduz-se na construção de uma rede que supera a linearidade para se constituir como uma realidade dinâmica, viva, enredando o aluno no uso da linguagem. Como nos recorda Machado (2002, p. 138):

As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização; em ambos os níveis – individual e social – a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar.

De fato, essa perspectiva revitaliza o pensamento educativo de Dom Bosco, observado por Bartolomeo Fascie já em 1927, vendo o método educativo “[...] como uma forma viva na sua integridade, estudando os princípios dos quais ele adquire a vida, os órgãos de sua vitalidade e as funções que se desenvolvem a partir deles” (BRAIDO, 2004, p. 124). Educamos apenas quando enredamos os educandos no processo de aprendizagem do qual são parte ativa. Educar é, em sua essência, construir redes. Devemos, contudo, distinguir que a construção destas, em si mesmas, não legitima o processo educativo, que é feito por meio da linguagem, como facilitador da construção do novo que desejamos.

4. Linguagem e comunicação – o amor

Linguagem é todo ato de comunicação e de aproximação ao outro, todo movimento que faz com que nos convertamos em sinal no mundo.

Toda a pessoa que se dispõe a se aproximar do outro por meio de uma linguagem realiza uma ação a qual é feita de um lugar específico. A palavra não é neutra. O lugar onde nos expressamos como educadores é um espaço de contexto e de desafios contínuos, mas também de esperanças. A palavra tem valor pelo que dizemos e no lugar onde a pronunciamos. Sendo assim, ela é tanto o espaço para o conflito como para o exercício do amor.

Essa atividade exige disposição? Sim, quando o amor é mais do que o sentimento subjetivo e também a oposição radical e profunda de vida que nos leva ao encontro com o outro. Trata-se de uma expressão não apenas do coração, mas também da mente em construir proximidades, mesmo quando esse outro não é aquele com quem convivemos mais facilmente. Em outras palavras, o exercício do amor é também um exercício do pensamento, como lemos:

Leva a amar a Deus de todo o coração, com toda a alma, com todas as forças e com toda a mente (cf. Lc 10, 27) como resposta de amor; permite superar o subjetivismo religioso que considera o esforço espiritual como um modo de conquistar Deus.

Do mistério da filiação divina brota uma fraternidade universal que não pode ser rompida por qualquer diversidade de etnia, cultura, religião, e que leva a considerar quem quer que seja como próximo, isto é, aquele que me interessa e de quem devo cuidar. (INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 55)

Ora, ao considerarmos o amor como também uma ação do pensamento, concretizada no ato de se dispor ao outro a quem apenas podemos chegar por meio de uma linguagem, sejam palavras faladas, pintadas ou gesticuladas, quantas ve-

zes a expressão de alegria ou de sofrimento do outro que melhor nos expressa é o que nós mesmos somos?

Isso deveria particularmente nos interessar, pois a proposta de construção da RSE é, sobretudo, um exercício constante de palavras, isto é, de textos produzidos, de reuniões organizadas, de decisões tomadas, de conversas encorajadoras, de leituras a serem feitas, enfim, de muitas palavras que tecem fios dos mais variados conhecimentos nessa realidade significativa que é rede.

5. A palavra e o seu avesso

A palavra tem um caráter educativo. Da perspectiva evangelizadora, a educação é um chamado de Deus, uma vocação. Nada é neutro, nada é único e nada é completamente original no lugar onde falamos. A rede, portanto, construída no amor e pela palavra, não é um lugar neutro, o que exige de todos nós constante atenção. Ela é uma constante possibilidade, um lugar repleto de esperanças – da realização do ser em sua plenitude humana – ou um lugar carregado de incertezas, do medo do domínio sobre o outro, fechando os olhos à moral e à justiça.

Tudo aquilo que pronunciamos apresenta um lado avesso. Em tudo o que afirmamos, dizemos também que existe outro modo de pensar o que expressamos. Se dissermos “mulheres e homens merecem o mesmo respeito na sociedade”, isso só fará sentido se pensarmos no seu avesso, ou seja, de que na sociedade circulem pessoas impregnadas, no seu agir e falar, pela ideia de que o homem é superior à mulher. Caso contrário, não há qualquer necessidade de dizê-lo.

O próprio sistema preventivo, tão essencial ao conhecimento da educação salesiana, somente faz sentido se pensarmos no seu par oposto – o sistema repressivo (BRAIDO, 2004, p. 14).

6. O lugar daquele que toma a palavra

Sempre ao me sentar para pensar no que vou fazer ou falar, eu estou fadado a ser incompleto. A incompletude me constitui e é parte da minha inteireza. Nunca estou pronto, mas estou sempre em processo. Além de “homem-processo”, sou também procedimento. Aproximar-me do outro é o modo de constituir identidades, e isso me enriquece. E só encontramos a riqueza de nossa identidade em nossa caminhada. No outro e em sua palavra, eu encontro a resposta para a minha incompletude e totalidade.

Pensar a vocação da profissão educativa é, antes de tudo, valorizar o conhecimento. Na história educativa católica, não faltam nomes de grandes pensadores, de pessoas desejosas de viver em si mesmo o aprender. Aliás, como ensinar se não vivemos em nosso exemplo o aprender? Nossa Senhora é divina mestra, mas é certamente divina aprendiz, como nos ilustra o evangelho de São Lucas, quando Jesus é reencontrado no templo: “E a sua mãe guardava tudo isso no coração”.³

7. Ensinar e aprender: a responsabilidade e o desafio

Há momentos para ensinar e para aprender. Os dois, como ilustrado pelo exemplo de Nossa Senhora, fazem parte da mesma vocação educativa. E aquilo que aprendemos deve ser o que alimenta o coração.

O profissional da educação é chamado a educar, o que exige dele profundo conhecimento, pelo menos, em duas dimensões – a específica da área e a pedagógica – as quais constituem uma mesma unidade que deve estar presente como horizonte na construção de estratégias que orientem o estabelecimento de esperanças e itinerários. Essas duas dimensões o levam a questionamentos: o que devemos saber ensinar? E como sabemos ensinar? Essas questões se resolvem dialeticamente com mais uma: por que ensinar?

Essas três perguntas são de um mesmo conhecimento. As respostas não devem ser barateadas pela visão consumista que domina o cotidiano: “o vestibular”, “os pais querem”, “é o melhor”. Esses são argumentos vazios em si mesmos desde o primeiro momento. Generalizações também pouco informam: “formar cidadãos” e “para que aprendam” são cabides nos quais qualquer coisa pode caber.

O desafio está, no entanto, em superar tais argumentos sem ignorá-los. Precisamos de um conhecimento que nos mova para além da maneira como é vista a educação mercantilista dominante, a qual deve ser superada em qualidade pelos objetivos de nosso projeto, mostrando um “ir além” que é o chamado para a felicidade. A questão não é escolher entre um modelo ou outro, mas ir para frente com aquele que foi selecionado, abrangendo os objetivos propostos e avançando na visão integral do ser humano.

8. A utopia cristã na Educação Salesiana

Utopia é a negação do lugar, o espaço feito de ausências unidas pela memória do que virá, a caminhada que surge como resultado do inconformismo diante do que está estabelecido. A utopia se torna a constante caminhada daqueles que a aceitam. Ela é muito mais uma tomada de posição frente à vida do que uma crença, negando o ponto no qual o “eu” se situa e o “ele”, o indivíduo, avança procurando outro espaço e levando consigo a memória do vivido para construir o futuro. Ela é o lugar em movimento tornado em espaço, exigindo daquele que enfrenta a caminhada a disposição dupla de andar e de construir sua identidade: a de caminhante.

Assim, “retornar a Dom Bosco significa “estar no pátio”, ou seja, estar com os jovens, especialmente os mais pobres, para descobrir neles a presença de Deus e convidá-los a abrir-se ao mistério do amor” (SOCIEDADE SALESIANA DE DOM BOS-

co, 2008, p. 24). Quando lemos esse trecho, não podemos deixar de pensar na importância da palavra que convida à abertura, que se abre e que constrói pontes para o mistério do amor. A palavra, então, ganha uma dimensão muito maior do que qualquer vestibular poderia prever. Sua participação nesse processo deveria nos fazer redimensionar o uso da linguagem, dos códigos e de suas tecnologias no cotidiano escolar.

O uso cruel da palavra na sociedade atual, ao criar uma educação que afunila os horizontes ao invés de elaborá-la para a liberdade, é prova do erro em que caiu a educação brasileira. Em vez de se fazer refém das fórmulas de “rápido sucesso” nos estudos, a escola católica tem, diante de si, a obrigação e o desafio de construir uma utopia educativa que proponha uma opção de vida em abundância e que supere os modelos atuais – não por excluir suas possibilidades, mas por transcendê-las. Esse é o desafio assumido pela RSE na construção de seu projeto educativo, em particular no que se refere à área de linguagem, códigos e suas tecnologias.

9. A construção do conhecimento e desenvolvimento moral na RSE

A busca da utopia cristã, em nosso lugar/caminhada, no entanto, dada a força geradora de vida e morte presente na palavra, exige conhecimento e moral adequados. Como educadores, em nosso cotidiano, não vamos simplesmente instituir o novo, mas construí-lo no diálogo com a caminhada feita e com o conhecimento que nos está disponível.

Dessa visão unitária do conhecimento, decorre a necessidade de se agregar a dimensão moral do ser humano. Houve um erro, ao que nos parece, na leitura que alguns fizeram em dissociar a formação moral da cognitiva (de área e pedagógica). A escola católica, dessa forma, preocupar-se-ia, segundo um raciocínio muito simplista, com a formação

moral e deixaria a cognição, muitas vezes, lamentavelmente confundida com “passar no vestibular”, a cargo dos outros – os chamados “colégios fortes”.

O paradoxo que esse pensamento esconde é que, no desejo de construirmos um cidadão ativo que se (re)conheça como pessoa em sua integridade, corremos o risco de esquecer nossa vocação educadora, a qual é, ao mesmo tempo, a atitude de se disponibilizar para o outro e um chamado para o estudo e para o aperfeiçoamento pessoal.

Isso é uma grande lástima, pois nunca houve necessidade de optar entre moral e conhecimento, pois não há força em conhecimento sem questionamento moral, como tampouco há genuína moral sem conhecimentos profundos.

Com isso, porém, a proposta de construir a Educação Salesiana em rede é a oportunidade de construirmos um novo espaço de educação: “a rede não está no espaço, ela é o espaço. Um espaço de representações [...], mas um espaço vital, onde se estreitam e se multiplicam as relações biológicas que entretecem o conhecimento” (MACHADO, 2002, p. 149).

Construir a rede é elaborar um espaço de educação, pois o conhecimento nos tira de nós mesmos e nos leva a espaços de liberdade.

São bem conhecidas as palavras de Jesus: “e conhecerão a verdade, e a verdade os libertará”.⁴

Desde sua origem, a metodologia pedagógica salesiana se caracteriza “[...] pela centralidade da razão, que é bom senso nas exigências e normas, flexibilidade e persuasão nas propostas” (LICEU SALESIANO, 2005, p. 27).

10. Novo espaço para a educação: encontrar Cristo nas palavras exige estudo continuado

Dentro da mentalidade cristã que alimenta a nossa proposta educativa salesiana, a Palavra e a Verdade, por exce-

lência, são Cristo. Mas sabemos encontrar a presença do Cristo nas palavras e verdades que circulam ao nosso redor? Nas palavras carregadas de contradição e de temor, nas verdades incompletas e manipuladoras, onde está a presença de Jesus?

Entre outras possibilidades, encontramos Sua presença no avesso desse discurso, o qual, feito de palavras, ame-dronta e esmigalha. A presença do desamor, da ignorância e das palavras que maltratam, dividem e dilaceram é um pedido gritante do contradiscurso da palavra sábia, carregada de amor, de compreensão e da graça divina. Mas conseguir enxergar a presença da palavra avessa, nesse discurso dilacerante e dominador em que vivemos na sociedade, apresenta, de imediato, uma exigência: conhecimento contínuo para construirmos nossos caminhos/utopia, ou seja, trata-se de um não lugar/caminhada construído não apenas de boa vontade, mas do conhecimento e da reflexão profunda de nossa identidade, do momento histórico e social em que vivemos e dos instrumentos de que dispomos, não apenas para nós mesmos, mas para realizarmos a nossa vocação educacional, meio pelo qual lançamos a rede às águas.

Nosso dever é fazer interagir conhecimentos acadêmicos, amor, proposta cristã, fé, Evangelho, didática, cultura e todos os elementos de que dispusermos para tal tarefa. Assim, podemos ousar a reinvenção do “colégio forte” que não deixa de lado a formação moral dos seus alunos.

Quando não há necessidade de dissociar a força intelectual da afetiva, aparece o conhecimento da fé, como nas palavras de Pimenta (2002, p. 71): “o currículo tradicional – rol de disciplinas organizadas umas ao lado das outras, sem nexos com a realidade –, não dá conta de trabalhar o conhecimento nas complexas relações sociais do mundo de hoje.”

Pequena conclusão

A escola católica tem de oferecer não somente os nexos com a realidade como qualquer outra escola, mas também aqueles com a realidade moral e religiosa que constitui cada indivíduo, independentemente de sua crença. A escola salesiana tem, além disso, a experiência com o sistema preventivo e o protagonismo juvenil, essenciais na construção desses nexos de interação.

Assim, ao construirmos a rede que está centrada no aprendizado do educando – e não no ensino –, mas que se constitui em interação com esse a quem nos cabe a responsabilidade de educar, além dos demais que formam a comunidade educativa, damo-nos conta da grande obra que se delineaia diante de nós.

Esse foi o espírito que motivou a construção da RSE e que também dialogará – quem sabe – essa é nossa esperança, fertilmente com toda a família salesiana.

Esse é o desafio assumido pela RSE na construção de seu projeto educativo, em particular no que se refere à área de linguagem, códigos e suas tecnologias.

Notas

¹ Gênesis 1:26.

² João 1:1.

³ Lucas 2:51.

⁴ João 8:32.

Referências bibliográficas

BRAIDO, P. *Prevenir, não reprimir*. o sistema educativo de Dom Bosco. Tradução de Jacy Cogo. São Paulo: Salesiana, 2004.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. *Para que tenham vida e vida em abundância*: linhas orientadoras da missão edu-

cativa das FMA. Torino: Elle Di Ci; São Paulo: O lutador, 2005.

LICEU SALESIANO. Pastoral Juvenil Salesiana. *Quadro de Referências da Pastoral Juvenil Salesiana*. Dicastério para a Pastoral Juvenil. São Paulo: Salesiana, 2005.

MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2002

ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PIMENTA, S.G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas Paulo: Papyrus, 2002.

SACRISTÁN, G. El currículum com a text de l'expèriencia. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentatge. In: BONAL, X; ESOMB, M.A.; FERRER, F. (Coord). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània, 2004, pp. 177-197.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOCIEDADE SALESIANA DE DOM BOSCO. *Capítulo Geral 26 da Sociedade Salesiana*. “Da mihi animas Cetera tolle”. Ano LXXXIX, n. 401. São Paulo: Salesiana, 2008.

Escola confessional e gestores leigos

Confessional school administrators and lay

Recebido: 26/06/2009

Aprovado: 30/07/2009

Orivaldo Aparecido Lovison

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação pela UNIMEP. *E-mail*: orivaldo.lovison@yahoo.com.br

Resumo

O Instituto Nossa Senhora Auxiliadora é um colégio confessional católico, pertencente à Congregação das Irmãs Salesianas, estabelecido na cidade de Araras, interior de São Paulo, e que mantém os cursos de educação infantil e ensino fundamental e médio. As Irmãs Salesianas, ou Filhas de Maria Auxiliadora, chegaram a essa cidade para fundar o colégio em 1895, tomando posse de um edifício que fora construído para se tornar uma Santa Casa. Um dos barões da cidade, Bento Guimarães, conhecendo as obras de Dom Bosco, o fundador da Congregação, resolveu transformar o imóvel em escola para meninas e adolescentes, convidando as religiosas para assumirem a administração do local. Elas trabalharam durante 92 anos nessa cidade e, em 1987, emitiram uma circular para a comunidade educativa dizendo que estavam deixando a escola por falta de Irmãs para comandar

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Escola confessional e gestores leigos - p. 341-357
LOVISON, O.A.

seus vários colégios. Elas fizeram também menção sobre a incerteza que pairava sobre o futuro da escola confessional, em um período em que Congresso estava elaborando a Constituição Federal de 1988. As Irmãs comunicaram que, para substituí-las, estavam nomeando três professores do corpo docente da escola para formar o grupo diretor que deveria assumir a tarefa de comandar a instituição, a partir de 1º de janeiro de 1988. Desde então, o colégio passou a ser dirigido por esses professores. A identificação e a integração desses gestores com as demais escolas salesianas do Brasil intensificaram-se a partir de 2004, com a implantação da Rede Salesiana de Escolas, projeto educativo idealizado pelos líderes religiosos salesianos do país.

Palavras-chave

Educação e religião, Educação Salesiana, política educacional.

Abstract

The Nossa Senhora Auxiliadora Institute is a confessional catholic school, established in Araras city, in São Paulo state, belongs to Sisters Salesians Congregation, that maintain Kindergarten school, Fundamental Elementary and High School. The Salesian Sisters or (Daughters of Mary Help of Christians) came to Araras, to find the school in 1895, taking possession of a building that was built to be a hospital. One of the Barons of the city, Bento Guimarães, which knew Don Bosco works, the Sisters Congregation founder, decided to change the building in school for girls and teenagers, inviting the monks to assume the work. They worked during 92 years in this town, and in 1987, they issued to educational community that were leaving the school, by lack of Sisters to

proceed in front of many school of yours. They also made mention about the uncertainty that floated over confessional school future, in a period which the Congress was preparing the Federal Constitutional of 1988. They communicated that, to replace them, they were nominating three teachers from teaching staff, to determine the Principal Group that should assume the task of administration from January 1st of 1988 on. Since then, the school became directed by these teachers. The identification and integration of these managers among others Salesian schools amplified with the Salesian Schools Wire's implantation, educational project idealized by Salesian monk leaders of Brazil.

Keywords

Education and religion, Salesian Education, educational politic.

Introdução

Considerando a importância que a Igreja Católica atribui à educação, visto que as Congregações Religiosas possuem os meios para desenvolvê-la junto à sociedade, e considerando também que a educação se constitui em um dos pilares da evangelização idealizada por Dom Bosco, o fundador das Congregações Salesianas, o processo e as causas da retirada das religiosas de uma de uma escola quase centenária se tornaram objetos de pesquisa de mestrado, concluída em junho de 2005, com o título "O reflexo da crise da educação católica em uma escola salesiana de Araras-SP".

Dadas às limitações normais de espaço, o presente artigo, calcado na dissertação mencionada, enfoca, com ênfase, apenas as causas da saída das Irmãs, deixando a análise do processo para uma outra oportunidade. Ser acrescentados

no final deste trabalho, com intuito de atualização, alguns aspectos da implantação, a partir de 2004, da Rede Salesiana de Escolas (RSE) pelos gestores do colégio de Araras, cidade do interior de São Paulo.

1. Os salesianos e o colégio de Araras

As Congregações Salesianas dos Padres e das Irmãs possuem suas raízes iniciadas no final do século XIX, no norte da Itália, mais especificamente na cidade de Turim, e expandidas, inicialmente, nesse país, e depois pela Europa, América do Sul e todos os continentes, por meio de seus fundadores – Dom Bosco e Madre Maria Mazzarello. A implantação da obra no Brasil visava proporcionar atendimento religioso aos imigrantes italianos, especialmente aos da rota da expansão cafeeira, no interior do estado de São Paulo, abertura de escolas profissionais, a pedido de vários governos estaduais, a catequização dos indígenas e o fortalecimento da modelo religioso ultramontano, que solicitava maior rigor doutrinário e moral.

A convite do barão Bento Guimarães, grande proprietário rural e produtor de café, as Irmãs se instalaram em Araras, em 1895, e deram início às atividades escolares do curso elementar no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora.

Azzi (1999) descreve a chegada das Irmãs à cidade, como elas foram recebidas e as condições em que encontraram o edifício onde seria a nova escola. O autor descreve também os primeiros passos para a implantação do curso elementar para as meninas, o desenvolvimento do primeiro ano letivo, as festas religiosas e de encerramento de ano. Os padres salesianos também se estabeleceram em Araras, ao lado do colégio das Irmãs, fundando o oratório para os meninos e construindo uma capela, mais tarde denominada de “San-

tuário Sagrado Coração de Jesus”. As duas casas salesianas atendiam às crianças em seus pátios nos oratórios festivos. As Irmãs ministravam alguns cursos noturnos para moças que trabalhavam durante o dia como domésticas ou operárias, e os padres davam assistência espiritual e apoio aos imigrantes italianos (AZZI, 1999, p. 150).

Em Araras, como em outras cidades, as duas congregações salesianas tinham como finalidade colaborar com o movimento dos bispos que apoiavam o ultramontanismo e também atender à Santa Sé com o auxílio aos imigrantes e promover a conversão dos indígenas. A obra de Dom Bosco tinha por objetivo consolidar o modelo tridentino de igreja, com seu perfil ultramontano, porém as Irmãs e os salesianos adotaram uma postura flexível com relação aos movimentos liberais, inclusive aceitando amigos e benfeitores participantes da maçonaria. O barão, pertencente à maçonaria, era exemplo da maleabilidade salesiana.

Verificou-se no colégio, por meio do trabalho educativo exercido pelas Irmãs, a conservação das características salesianas, como a educação preventiva, o trabalho educativo, preferencialmente pela juventude, com a utilização do teatro, da música e de passeios, a formação religiosa mediante as aulas de religião e da catequese, a preparação das meninas para receberem os sacramentos da penitência e da eucaristia, e a realização e a participação de festas religiosas. Na década de 1970, atendendo às diretrizes do Concílio Vaticano II (1962-1965) e das Assembleias Episcopais Latino-Americanas de Medellín (1968) e Puebla (1979), as Irmãs abriram uma obra social na periferia de Araras, com recursos do colégio e de benfeitores, para atender às crianças da região, com salas de jardim da infância, reforço escolar, catequese e fornecimento de refeições e remédios.

Os planos escolares, o estatuto e as atas, o livro de visitas da Irmã Provincial à escola de Araras, os balanços financeiros e as entrevistas, tudo forneceu pistas para o levantamento e o entendimento do processo e das causas que levaram as religiosas a se retirarem do colégio. Trata-se de uma decisão pensada e amadurecida, centrada nas mãos das próprias Irmãs, envolvida em sigilo e revelada, aos poucos, aos educadores leigos que deveriam assumir o controle do local, e com atitudes cercadas de cuidados para não perderem a credibilidade junto aos pais e aos alunos.

As Irmãs dedicaram-se ao treinamento e ao preparo desses professores e apresentaram também, ao corpo docente, a inevitabilidade da decisão: ou pela opção por uma direção leiga ou pelo fechamento da escola.

2. As possíveis causas da retirada das Irmãs

A literatura específica sobre a educação católica, confrontada com os planos escolares e com as alterações do estatuto, referentes aos anos de 1970 e 1980 do colégio, leva a concluir que existia uma crise no setor educacional das escolas confessionais, a qual era sentida na comunidade das Irmãs de Araras. Isso levou as religiosas a deixarem a escola, entregando-a para um grupo de professores leigos.

Em princípio, a primeira causa – e também a fundamental – era a falta de Irmãs que levassem em frente todas as escolas. Esse problema apareceu na carta de novembro de 1987, publicada pelas Irmãs à comunidade educativa: “[...] o que nos faz chegar a essa conclusão: falta de Irmãs para levar à frente os muitos colégios que temos no Estado de São Paulo” (Carta de 28/11/1987).

A falta de Irmãs foi aventada por Buffa (*apud* PAIVA, 1991, p. 132): “[...] seja ela quase ausência de vocações, seja ida de

muitos religiosos à periferia, seja ela pela idade avançada dos que permanecem nos colégios [...]”.

Entre as últimas três Irmãs responsáveis pelo colégio em 1987, duas tinham mais de 60 anos. A idade avançada das religiosas também foi registrada como uma dos motivos para que elas saíssem da instituição, segundo Crespo (*apud* SANCHIS, 1992, p. 189):

A renovação das ordens (Congregações) se faz em ritmo inferior à taxa de velhice e morte, e o pico da crise (1965 – 75) determinou um lapso entre as gerações. Fomos informados de que a média de idade predominante entre as Irmãs (da Ordem) de Santa Cruz é de 60 anos, o mesmo ocorrendo com as dominicanas de Monteils.

Pode-se apontar como uma segunda razão para a falta de Irmãs o fato de elas se deslocarem de seus tradicionais colégios para trabalhar na periferia, junto às camadas populacionais mais necessitadas.

Algumas Irmãs que trabalhavam no colégio de Araras, mesmo as de nível universitário, isto é, as mais preparadas para funções educativas, na década de 1980, deixaram a escola e se inseriram no trabalho de periferia. Elas foram incentivadas pela tradução dos documentos do Concílio Vaticano II, feita por meio de reflexões e diretrizes das assembleias do Conselho Episcopal Latino-Americana (CELAM), em Medellín e Puebla, que reforçavam, criativamente, a expressão “evangelizar os pobres”, a qual consistia em fazer a opção e se solidarizar com os oprimidos (GUTIÉRREZ *apud* TORRES, 1982, p. 202).

Nos arquivos do colégio de Araras, encontram-se várias referências ao relatório da visita feita, anualmente, pela Irmã Provincial à instituição:

Puebla nos mostrou que a Vida Religiosa na América Latina apresenta certas tendências que devem ser levadas em consideração se quisermos que o Projeto de Vida Consagrada tenha sua continuidade em nosso meio: a experiência de Deus, a comunhão fraterna, o opção preferencial pelos pobres, a inserção na Igreja local (PÉRILLIER, 23/08/1979).

Como terceira causa da saída das Irmãs, observa-se a questão do financiamento da escola confessional. Na carta de novembro de 1987, aos pais, as Irmãs afirmavam: “[...] não sabemos bem o que será decidido pelos Constituintes em sua votação final a respeito da educação, fique ela estatizada ou permitida a privatização do Ensino [...]” (Carta de 28/11/1987).

Essa afirmação pode propiciar algumas reflexões, dentre as quais se destacam o financiamento da escola confessional pelo poder público e a sobrevivência do colégio por meio de mensalidades pagas pelas famílias dos alunos das camadas mais abastadas.

As discussões na constituinte sobre o financiamento da educação para o ensino público e particular se acirraram, tomando um rumo contrário aos interesses da escola confessional:

Mais uma vez a questão em torno da correlação Igreja Católica e Educação Brasileira volta ao cenário político: financiamento, escola pública não-estatal, controle de qualidade, ensino religioso, responsabilidade da família, liberdade de ensino e outras tantas questões polêmicas. Professores, intelectuais, gestores da coisa pública, [...] sabendo o quanto custa erigir uma escola pública de boa qualidade e destinada às camadas majoritárias da população, gostariam de ver a totalidade das verbas públicas consagradas à educação aplicadas nas escolas mantidas pelo Estado (CURY *apud* FÁVERO, 1996, p. 99-100).

Pode-se acrescentar como o quarto motivo a queda do número de matrículas efetuadas durante a década de 1980. Com esse declínio, houve uma instabilidade na condução administrativa e financeira da escola, ano após ano.

A redução do número de alunos nas escolas confessionais foi verificada em toda a rede particular de ensino. Segundo Moura (2000, p. 188), “[...] houve redução em números absolutos, pois a rede privada que tinha 1.310.921 alunos matriculados no Ensino Médio, em 1980, contabilizava 1.267.065 matrículas em 1997.” Essa redução na participação da rede escolar particular no Brasil foi também evidenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira Filho (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – fenômeno verificado com intensidade a partir de 1980.

Outra causa que pode ser elencada como fator de crise que afetou o colégio de Araras, ocasionando a retirada das Irmãs, foi a possível dificuldade dialógica das religiosas com um mundo materialista em mudanças profundas e rápidas.

Valores éticos, morais e religiosos, tidos como intocáveis, passaram a ser questionados: dissolução da família, disseminação das drogas nas portas das escolas, os contravalores propagados pelos meios de comunicação, a violência urbana e outros. Os ambientes educativos externos, aos quais estavam expostos os alunos da escola católica, em não poucos casos, entravam em conflito direto com os valores professados por elas. Trabalhar com esses novos paradigmas tornou-se sério desafio para os educadores católicos (MOURA, 2000, p. 156).

Outra dificuldade que se impôs às religiosas foi a necessária mudança da maneira tradicional de administrar suas escolas, visto que estas necessitaram de adaptações profundas em seus métodos administrativos para transformá-los em uma gestão empresarial moderna e competitiva. O pro-

cesso gestor deve ser discutido e colocado no mesmo nível da primazia da qualidade, do resultado e da rentabilidade nas escolas confessionais. A gestão deve aliar-se a agilidade, adaptando-se a novas demandas e situações e estando à altura de administrar o novo, a mudança e o imprevisto.

Alguns documentos emitidos pela Igreja, a qual estava ciente da crise de seus colégios, incentivaram as congregações na preparação dos educadores leigos para assumirem cargos e, até mesmo, a direção, quando necessário, e darem continuidade à educação católica por meio de suas escolas. Esses documentos tenderam a reforçar a decisão das Irmãs em dar continuidade com a nova proposta de gestão escolar.

As principais causas, já mencionadas, que levaram as Irmãs a tomarem essa decisão estão implícitas em diversos estudos publicados por pesquisadores da educação que corroboram para um entendimento mais aprofundado da complexidade dessa determinação. Além desse referencial teórico, foi possível verificar, nos depoimentos e nos próprios documentos arquivados do colégio, toda a problemática que envolveu o caso.

Dessa forma, a atitude de vanguarda, e mesmo de coragem, tomada pelas Irmãs, em 1987, ao deixarem uma de suas escolas inteiramente nas mãos de alguns de seus professores, pôde assegurar-lhes, em caso de recrudescimento das condições de gestão das próprias religiosas, outras opções para que a obra missionária e educativa de seus santos fundadores não sofresse descontinuidade.

3. Aspectos da gestão leiga e a RSE

Extrapolando o período proposto da pesquisa inicial, o intuito agora é o de apresentar um aspecto mais atualizado da ação da nova gestão leiga, após vários anos de trabalho no colégio de Araras.

Uma proposta relevante foi posta em prática em 2004-2005, que foi a adesão à RSE. A escola do interior paulista, em conjunto e na mesma intensidade de integração com as demais escolas salesianas do país, deu início, nesses anos, a essa unificação de trabalhos, métodos, conteúdos e metas.

Os representantes das diversas inspetorias das duas Congregações estabelecidas no continente americano se reuniram em duas épocas distintas, na cidade de Cumbayá, Equador, com fins de avaliação da caminhada efetuada, bem como da apresentação de propostas para ações conjuntas mais harmônicas e eficazes. Desses dois encontros, Cumbayá I, em 1994, e Cumbayá II, em 2001, os religiosos salesianos da América propuseram-se a criar uma rede educativa, com o objetivo de fortalecer os processos de reinterpretação e de redefinição de sua presença educativa a serviço de setores mais vulneráveis, dentro de uma visão de solidariedade, de cidadania participativa, de qualidade educativa para todos e de conquista da igualdade de oportunidades de acesso aos bens e aos recursos, orientadas pelos valores éticos e sociais da doutrina social da Igreja Católica.

Como Rede Educativa, está procurando redefinir seus modelos, estilos e conteúdos educativos para que realmente contribuam à formação crítica, ética e política, de forma a possibilitar à juventude o exercício renovado de uma cidadania participativa, construtiva e solidária (BASSANI, 2004).

O tema do encontro de Cumbayá II foi “O relançamento da escola salesiana no continente Americano para uma cultura da solidariedade”, e o objetivo era motivar um relançamento da escola salesiana no continente americano, para responder significativamente, em chave evangelizadora como Família Salesiana, aos desafios que nos apresenta um continente cada vez mais empobrecido.

A ação salesiana no campo educacional no Brasil, a partir de 2003, inspirada nos documentos de Cumbayá I e II, desenvolveu-se em uma nova fase, com a constituição da RSE.

Sintetizando as finalidades e os objetivos, a direção da RSE lançou, para suas associadas, dois opúsculos denominados de “Plano Orgânico Operativo das Equipes (2004-2008)” e de “Projeto Pedagógico: marco referencial”, ambos reeditados em 2005. Esse material trouxe diversas informações, e algumas serão apresentadas em síntese no presente trabalho.

O Plano Orgânico, inicialmente, apresentava o histórico, a identidade e a finalidade da Rede Salesiana. Explicitava, na introdução, que:

O Plano Orgânico Operativo das Equipes da RSE é um instrumento de suma importância, não só para garantir que a produção do material didático seja relacionado ao Marco Referencial da Rede e que a proposta pedagógica salesiana seja aplicada de maneira articulada em cada uma das escolas parceiras, mas também para que sua história, identidade, finalidade, realidade, ideais, estrutura organizacional, opções fundamentais, objetivos, estratégias e intervenções sejam conhecidos, avaliados e enriquecidos (REDE SALESIANA DE ESCOLAS, 2004, p. 5).

O marco referencial de uma rede de ensino, segundo o Plano Orgânico, só tem significado quando observado dentro do contexto de uma sociedade, em um determinado momento, a partir da seleção dos conhecimentos e dos valores que essa sociedade apresenta para suas crianças e jovens. É desafio para a RSE oferecer, por meio das escolas, uma resposta concreta, sistemática e ampla para a formação continuada de seus próprios protagonistas:

O Marco Referencial da RSE nasce de uma preocupação humanista, cristã e salesiana, que visa à formação integral das pessoas. É um documento de segurança institucional, que orienta as escolas parceiras para que, com mentalidade de rede, atuem de maneira comprometida com a pedagogia salesiana e com a adoção de seus recursos pedagógicos unificados. Sua finalidade é redefinir modelos, estilos e conteúdos educativos, de modo a contribuir para a formação crítica, ética, social e política dos educandos, possibilitando-lhes o exercício pleno de uma cidadania participativa, construtiva e solidária (REDE SALESIANA DE ESCOLAS, 2004, p. 9).

Essas eram as informações iniciais que procuravam delinear os objetivos, as linhas mestras e mesmo o ideal de se constituir organicamente essa rede de escolas. O documento explicitava ainda a constituição da direção geral da rede, suas divisões regionais e definia diversas equipes de trabalho necessárias para o desenvolvimento de um projeto dessa magnitude.

O outro opúsculo denominado de “Projeto Pedagógico: marco referencial”, em sua introdução, explicitava que, por meio desse marco, ele apresentava os princípios básicos, as metas e as orientações metodológicas da RSE – tratava-se do paradigma para as ações da rede. Em particular, subsidiava a ação educativa nos campos da educação infantil e do ensino fundamental e médio. Complementava que a RSE estava sintonizada com os desafios e com os programas educacionais do Brasil e instruía suas escolas a seguirem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC, em permanente diálogo com o carisma e a missão salesiana.

O Projeto Pedagógico destacava a importância que a RSE atribuía à formação em valores e em atitudes:

Para os educadores da RSE, a educação deve promover a autonomia do educando, tanto em seus aspectos intelectuais e cognitivos quanto de desenvolvimento afetivo, social e moral. Essa autonomia tem como pontos culminantes a construção da identidade da pessoa, a conquista de um conceito positivo sobre si mesma e a formulação de um projeto de vida vinculado a valores (REDE SALESIANA DE ESCOLAS, 2004, p. 12).

Outra preocupação evidenciada em seu Projeto Pedagógico era a formação dos educadores, descrita como uma política se daria trabalhando as consequências do impacto das mudanças nos professores, estabelecendo interlocução com os docentes das escolas, os quais deveriam se engajar na proposta curricular pedagógica, incentivando a presença dos professores no desenvolvimento do currículo e facilitando o acesso destes às fontes e recursos de conhecimentos externos à escola.

Quanto à avaliação, o Projeto Pedagógico, em seu item 32, explicitava que ela funcionava como uma lente que permitia focalizar o aluno, seus avanços e as necessidades.

O ensino do professor é regulado pela aprendizagem do aluno, que não pode ser medida unicamente por meio de uma escala numérica relativa a um período curto de tempo, com um momento pré-fixado para a avaliação (REDE SALESIANA DE ESCOLAS, 2004, p. 16).

A avaliação deveria ser integrada ao processo de trabalho do aluno no dia a dia da sala de aula, na discussão coletiva e na realização de tarefas individual ou em grupos. Com a avaliação da aprendizagem de diferentes alunos em suas múltiplas competências e formas de aprender, com seus bloqueios emocionais e com seu envolvimento externo à escola, o pro-

cesso avaliativo deveria oferecer ao professor condições de análise, de reflexão e de decisão junto a cada aluno, em um processo de avaliação mútua.

Desde 2004, os gestores leigos do colégio de Araras introduziram as diretrizes pedagógicas e administrativas emanadas pela RSE, apresentadas no Projeto Pedagógico e no Plano Orgânico e que são atualizadas e revistas continuamente.

O grupo de professores responsáveis pela condução desse colégio conseguiu mantê-lo em funcionamento com as mesmas características de qualquer outra escola salesiana e integrá-lo à RSE, ramificação de uma estrutura religiosa e educacional espalhada em todos os continentes, materializando, assim, a integração planejada por seus idealizadores.

Conclusão

Por meio da análise documental, pôde-se observar o processo e os indícios das causas que levaram as Irmãs a deixarem a escola. As decisões estão escritas, implicitamente, nos planos escolares, nas atas de alterações do estatuto e nos relatórios de visitas anuais efetuadas pela Irmã Provincial, a partir de 1980.

Constata-se que o processo estava centrado nas mãos das religiosas de Araras e das Irmãs que compunham o Conselho Inspetorial, cuja decisão foi precedida por um período de reflexão, de observação e de preparação, sob sigilo, de alguns leigos mais próximos a elas. Em seguida, apresentou-se a um grupo maior de professores a inevitabilidade da decisão: aqueles que foram preparados deveriam assumir a direção ou o colégio seria fechado.

A pesquisa se justifica, respeitando suas limitações, pelo fato de apresentar um processo de tomada de decisão das Irmãs Salesianas na administração de suas escolas, abrindo-

as para um novo modelo administrativo e utilizando-se da presença de seus professores em uma gestão mais participativa e democrática, na qual a participação leiga da escola confessional foi defendida por vários estudiosos das próprias Congregações Religiosas, tanto para substituí-los na escassez de vocações religiosas como para deixá-los mais livres dos encargos administrativos e terem mais tempo para os serviços da missão religiosa. O colégio de Araras, ao ser dirigido por professores, materializou a integração dos religiosos com os leigos, defendida pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora e por outros setores da Igreja Católica.

Depois de vários anos, a escola de Araras, com seus gestores leigos, está em plena atividade, com a conservação ainda das principais características educacionais salesianas, protagonizadas, inicialmente, por seus fundadores e, depois, pelas Irmãs Salesianas. Assim sendo, o colégio está focado: no sistema preventivo, na festa da padroeira, no teatro, na alegria, na formação acadêmica e religiosa e na presença de alguns padres salesianos em suas principais festas religiosas. Acima de tudo, efetivou-se, a partir de 2004, a integração desse colégio com a RSE, a qual é considerada como um marco importante de qualidade educacional e de alicerce dos princípios de formação humana e religiosa de seus alunos e educadores.

Referências bibliográficas

ALVES, M. Papel das mantenedoras na organização da educação católica do Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ANAMEC, 1996, Brasília, DF. *Anais da ANAMEC*. Brasília: ANAMEC, 1996.

AZZI, R. *As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: cem anos de história*. São Paulo: Inspetorias do Instituto da FMA, 1999. vol. 1, 2 e 3.

BASSINI, G.S. *Rede das Escolas Salesianas da América*. Proposta de fala padrão. Belo Horizonte, 26 de janeiro de 2004. Mimeografado.

BUFFA, E. A Igreja católica enquanto grupo de pressão na tramitação da LDB. In: PAIVA, V. (Org.). *Catolicismo, educação e ciência*. São Paulo: Loyola, 1991. p. 117-134.

CRESPO, S. Escolas Católicas renovadas e a educação libertadora no Brasil. In: SANCHIS, P. *Catolicismo: modernidade e tradição*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 153-218.

CURY, C.R.J. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GUTIÉRREZ, G. A irrupção do pobre na América Latina e as comunidades cristãs populares. In: Torres, S. (Org.). *A Igreja que surge da base: eclesiologia das comunidades cristãs de base*. São Paulo: Paulinas, 1982.

INSTITUTO NOSSA SENHORA AUXILIADORA. *Carta Circular aos pais, alunos e funcionários*. 28 de novembro de 1986.

MOURA, L.D. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Loyola, 2000.

PÉRILLIER, M.R. *Correspondência e Relatórios de visitas de 1979 a 1987*.

REDE SALESIANA DE ESCOLAS. *Plano Orgânico*. Projeto Pedagógico. Brasília, 2004. Segunda Versão.

Diálogos entre linguagem, tempo e espaço

Dialogue between language, time and space

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 29/09/2009

Vejane Gaelzer

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Especialista em Informática Aplicada à Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e em Estudos da Língua Alemã pela Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, na Alemanha. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnológica de Santa Catarina – unidade Chapecó. *E-mail*: vejane@ifsc.edu.br

Resumo

A proposta do presente trabalho está centrada na discussão acerca das noções de linguagem, tempo e espaço. Devido a esse primeiro elemento possuir um significado baseado em uma situação social e histórica, o que gera um diálogo constante de vozes sociais, assim como na escola – um local de saberes –, ocorre a constituição do sujeito como tal. As palavras significam a partir de um lugar social, no qual o sujeito enuncia e apreende esses sentidos, ou seja, a significação

varia de acordo com o espaço onde elas são proferidas. Nesse processo dialógico, aparece a manifestação de pluralidade de palavras, visto que estas são combinadas de formas diferentes no enunciado, conforme a exigência imediata da situação social. Nesse viés, o sentido da linguagem não é uno, mas está atrelado ao *chronotopos*. O respaldo teórico desta pesquisa está focalizado em Bakhtin, Bauman, Santos e outros. Neste estudo, propõe-se uma reflexão sobre a escola como um espaço de interação dialógica de vozes e sobre a linguagem como efeito de vozes sociais que significam a partir de um lugar social e que trazem consigo uma posição axiológica.

Palavras-chave

Linguagem, efeitos de sentidos, tempo, espaço, posição axiológica.

Abstract

The present study aims at discussing notions of language, time, and space considering school as a space of knowledge, and observing that language means from a social and historical situation, in a constant dialogue of social voices, constituting subjects. Words mean from a social place, from where the subject enunciates and apprehends these meanings, therefore, the signification can be varied depending on the social place they are produced. In this dialogical process, the manifestation of word plurality shows up, because they are combined in different ways in the enunciation, according to the demands of the social situation. From this point of view, the sense of language is not unique, but is linked to the *chronotopos*. The theoretical basis of this research is centered on Bakhtin, Bauman, Santos and others. Based, on this study, a reflection about the school as a space of dialogical interaction of voices and language as an effect of

social voices that mean from a social place and brings along an axiological position is proposed.

Keywords

Language, effects of meanings, time, space, axiological position.

Introdução

O advento do uso do computador e os crescentes avanços tecnológicos dão uma nova dimensão ao conceito de espaço, de tempo e de linguagem à sociedade, resultado do processo da globalização e de suas implicações, além de, implicitamente, aludir a novos paradoxos da sociedade global.

A palavra “local” (do latim *locus*) – que em grego é *τοπος*, e em alemão, *Platz* – é definida no dicionário Novo Aurélio como algo relativo ou pertencente a determinado lugar, como espaço (FERREIRA, 1986). E é exatamente esse conceito que ainda vigora para a maioria das pessoas. O processo da globalização, que também não é tão globalizado quanto aparenta ser, deu (in)felizmente uma nova versão ao conceito. Para essa grande parte, a noção de espaço ainda é limitada a sua própria comunidade local, sem se dar conta de que essa percepção, com o processo globalizante, deixou de ser um espaço absoluto e se tornou relativo, pois não há mais espaços em si, mas uma pluralidade de lugares possíveis. Para Callai (*apud* CALLAI; ZARTH, 1999) “[...] é o espaço de vida dos homens, é o espaço resultado social do que cada sociedade é capaz de edificar.” Logo, cada comunidade tem seu local e linguagem próprios, entretanto ela não é isolada, pois há a possibilidade, por meio dos avanços tecnológicos, de entrar em contato com outros, sem sair do seu próprio *locus*, os chamados espaços virtuais ou de fluxo, constituindo uma

sociedade em rede (CASTELLS, 1999). Contudo, no mundo globalizado, o espaço geográfico, já com o novo conceito, está diretamente relacionado com as relações de poder, seja o da informação, o da linguagem, e/ou econômico, sendo que apenas alguns têm a possibilidade de utilizá-lo. Ilude-se aquele que pensa que o processo da globalização é de fato global. Antes é um processo de internacionalização do mundo capitalista, tendo como seus pilares o estado das técnicas e da política (SANTOS, 2003).

No entanto, não há como falar de espaço sem considerar o tempo, pois esses dois elementos são as principais dimensões materiais da vida humana (CASTELLS, 1999). Certo é que o primeiro organiza na sociedade em rede o segundo, e não mais o inverso, como em outra época, quando havia maior interligação com a natureza, supondo o domínio do espaço pelo tempo.

Assim como o espaço – o *locus* –, que foi transformado pelo novo paradigma da tecnologia de informação, o tempo (do latim *tempus*) também sofreu alterações em suas concepções, pois ele, agora sistema temporal, está diretamente ligado ao movimento das tecnologias de comunicação, conceituando um novo tempo: o intemporal. Segundo Castells, (1999, p. 461):

[...] tempo intemporal é apenas a forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxos não anula a existência de lugares. (...) a dominação social exercida por meio da inclusão seletiva e da exclusão de funções e de pessoas em diferentes estruturas temporais e espaciais.

Pelas palavras do autor, podemos depreender que há um modo sutil implícito de exclusão. O tempo intemporal não

altera a estrutura da sociedade, excludente e seletiva. Há apenas um eufemismo que mascara a realidade social. Nesse sentido, procura-se instituir novos conceitos, os quais, no entanto, possuem efeitos de sentido que não anulam os lugares de exclusão.

1. Efeitos de sentido das palavras

Para Bakhtin (2004), a apreensão do mundo – que faz a constituição do sujeito – é compreendida como parte da realidade humana devido ao seu caráter social e histórico, uma vez que essa assimilação ocorre em um dado lugar e em um dado momento – *chronotopos* –, por meio do agir de um indivíduo situado na sociedade e na história, efetivando-se segundo um ato concreto: a linguagem. Nesse viés social na concepção bakhtiniana de língua, há diferença entre sinal e signo. A língua não tem valor expressivo, isto é, não significa nada enquanto sinal, o qual é apenas identificado, não produzindo reflexão nem retratando nada. Já o signo não é somente identificado, como também produz significações, visto que “[...] todo signo, inclusive o da individualidade, é social” (BAKHTIN, 2004, p. 59). Para o autor, a sinalidade é dialeticamente deslocada, absorvida pela nova qualidade do signo, o qual é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior. Por isso, o que torna a língua um signo não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra ao produzir sentido em situações sociais de enunciações precisas, pois “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (*idem, ibidem*, p. 95). Portanto, por esse viés teórico, a língua é um sistema de signo social, como uma corrente ininterrupta, de forma que o locutor a utiliza para suas necessidades concretas e definidas. Segundo ainda Bakhtin (1994, p. 94), “[...] a apreensão da orientação é

conferida à palavra por um contexto e uma situação precisa.” Nessa perspectiva, as palavras assumem determinado sentido em uma dada situação social e histórica, já que, por elas, o sujeito assume uma posição axiológica.¹

Bakhtin (2003, p. 178) defende que “[...] a palavra deve deixar de ser sentida como palavra”, pois ela está imbuída de posições axiológicas no mundo criado, passando a ser secundária devido à sua expressão de vida e de mundo, em uma relação dialógica social. A palavra precisa ser percebida além de si mesma, depreendendo toda sua situação axiológica na qual ela está inserida e também tudo aquilo que ela quer expressar, pois, a cada nova situação, a palavra se torna outra, e a cada nova (re)assimilação, ela adquire significado. Em qualquer momento, o sujeito faz seu uso em uma perspectiva dialógica a partir de uma situação social imediata, pois em sua voz ecoam outras vozes sociais. Traremos, a seguir, o texto de Pena (2005, p.) para refletir sobre as palavras de Bakhtin:

Entro apressada e com muita fome na confeitaria. Escolho uma mesa bem afastada do movimento, pois quero aproveitar a folga para comer e passar um *e-mail* urgente para meu editor.

[...]

Levo um susto com aquela voz baixinha atrás de mim.

– Tia dá um trocado?

– Não tenho, menino!

[...]

Faço o pedido do guri, e o garçom me pergunta se quero que mande o garoto ir à luta.

Meus resquícios de consciência me impedem de dizer sim.

Digo que está tudo bem. Deixe-o ficar.

Que traga o pedido do menino.

– Tia, você tem internet?

- Tenho sim, essencial ao mundo hoje.
 - O que é internet?
 - É um local no computador, onde podemos ver e ouvir muitas coisas, notícias, músicas, conhecer pessoas, ler, es-crever, sonhar... Tem de tudo no mundo virtual.
 - E o que é mundo virtual?
- Resolvo dar uma explicação simplificada, na certeza que ele pouco vai entender vai me liberar para comer minha refeição, sem culpas.
- Virtual é um local que imaginamos, algo que não podemos pegar, tocar... É lá que criamos um monte de coisas que gos-taríamos de fazer, criamos nossas fantasias, transformamos o mundo em quase como queríamos que ele fosse.
 - Legal isso tia. Adoro!
 - Menino, você entendeu o que é virtual?
 - Sim, também vivo num mundo virtual.
 - Nossa! Você tem computador?
 - Não, mas meu mundo também é desse jeito... Virtual. Mi-nha mãe trabalha, fica o dia todo fora, só chega muito tarde, quase não a vejo, eu fico cuidando do meu irmão pequeno que chora de fome e dou água para ele imaginar que é sopa. Minha irmã mais velha sai todo o dia, diz que vai vender o corpo, mas não entendo, pois ela sempre volta com o corpo. Meu pai está na cadeia há muito tempo, mas sempre imagi-no nossa família toda junta em casa, muita comida, muitos brinquedos, ceia de Natal e eu indo ao colégio para virar médico um dia. **Isso é virtual**, não é tia? (grifo nosso).

Esse texto poderia estar relacionado às crianças brasilei-ras excluídas social e digitalmente – ingênua a posição do menino, porém portadora de uma das patologias sociais da atualidade, que também é de responsabilidade das institui-ções escolares. Nessa concepção, não podemos analisar a fala do menino atrelado apenas à língua, sem mencionar o

sujeito, visto que este está inserido dentro de um processo social e histórico, assumindo uma posição que traz consigo um juízo de valor. Para Bakhtin (2004, p. 41), “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas relações sociais em todos os domínios.” Elas, ao serem empregadas, trazem consigo um julgamento e um tom valorativo² presentes nos processos e nas práticas discursivas, isto é, valores que não estão presos à língua. Esta, por sua vez, é constituída e dotada de sentido pela exterioridade. Assim, os sentidos – que não são controlados nem do lugar do qual eles derivam e nem para o qual eles se dirigem, considerando, desse modo, como um espaço de fronteiras e de deslizamentos – são determinados historicamente, ou seja, todo dizer significa de algum lugar social e histórico. No domínio dos signos, mais especificamente na esfera ideológica, há diferentes representações, pois cada campo tem seu modo de apreender a ordem do real a partir do lugar em que se inscreve. Prova disso é que o menino de nossa história, ao elaborar seu discurso, escolhe as palavras de acordo com o lugar social de onde fala. Trata-se de um sujeito que não tem conhecimento do mundo virtual e é excluído socialmente, mas que (con)vive nas mazelas sociais, sendo que é a partir destas que ele faz a leitura de mundo – talvez ainda ingênuo. O menino não percebe em sua fala as alusões da patologia social que ele faz. No entanto, ao olharmos pela situação social da personagem, intitulada pelo menino de “tia”, a internet, isto é, o mundo virtual, tem outro sentido. Este sentido está atrelado à situação social a qual a personagem está inserida, visto que ela está incluída social e digitalmente, fazendo parte da modernidade líquida. Ela procura, na história, conceituar mundo virtual, e o menino apreende as palavras, as quais são ressignificadas e

pautadas em sua situação social, diferente do contexto da outra personagem. Portanto, as mesmas palavras – mundo virtual – possuem efeitos de sentido diferente, conforme a situação social de cada um. Podemos perceber a diferença quando eles proferem suas palavras, por isso o discurso não pode ser separado da situação social: ambos estão indissoluvelmente ligados para significar.

Dessa perspectiva, o discurso mantém sempre relação com outros dizeres, isto é, não é homogêneo, mas atravessado por outros discursos e determinado social e historicamente, embora ele camufle a heterogeneidade que o constitui. Já o sentido da palavra jamais é transparente, sendo que, na perspectiva teórica aqui adotada, ele não pode ser entendido como fixo, único e estável, mas como efeitos de sentido que são constantemente construídos e postulados para certos momentos e em dados lugares. Dessa forma, a própria realização desse signo na enunciação concreta é determinada pelas relações sociais, “[...] a língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2004, p. 92). Portanto, a língua é neutra enquanto objeto, mas, no momento em que se inscreve na ordem histórica e social, ela apresenta valores simbólicos. Esse outro olhar de Bakhtin nos abre espaço para a língua em um viés social, no qual, de fato, ela se transforma em linguagem, devido à dinamicidade das relações sociais em um determinado tempo e espaço. Os efeitos de sentido se dão na exterioridade, pois o sentido é resultado de determinadas condições sociais e históricas.

Por esse viés teórico, podemos dizer que o *locus* social, no qual o sujeito está inserido, determina a posição axiológica assumida, e, em contato com outras vozes sociais, ele pode mudar essa posição. Desse modo, percebe-se que o sujeito é

inacabado, mas está sempre em convívio com outras vozes que o integram, em uma relação dialógica sempre a partir da palavra do outro.

Para Castells (1999), espaço é a expressão da sociedade, o que não é uma tarefa fácil de compreensão, pois o conhecimento aparentemente simples de uma relação significativa entre a sociedade e espaço esconde uma complexidade, já que há: espaço de fluxos, ciberespaço³, espaço de lugar e espaço do não lugar. Para entender esse conjunto, é pertinente considerar a inclusão e a exclusão da nossa sociedade líquido-moderna.

A história apresentada discute a questão da exclusão digital. Sorj (2003) aborda a dimensão da inclusão e exclusão digital como última versão de desigualdade social. Contudo, ele expõe que ainda há tempo para reverter esse quadro e para utilizar-se desse instrumento que leva da desunião para a união e a inclusão. Assim como no texto de Pena, a inclusão digital⁴ está atrelada à exclusão social, pois um não está dissociado do outro. No entanto, eles não são sinônimos.⁵

Sorj (2003, p. 62) ainda define exclusão digital:

A exclusão digital representa uma dimensão da desigualdade social: ela mede a distância relativa do acesso a produtos, serviços e tecnologias da informação e da comunicação entre diferentes segmentos da população.

Portanto, os processos de exclusão são: os sociais, os culturais, os acompanhados, aqueles que se desenvolvem, reproduzem-se e permeiam-se por meio do tempo e os que se movimentam por intermédio das instituições. Há um emaranhado social no qual cada sujeito corresponde a um lugar na sociedade, onde ele pode enunciar e discursar. Assim, o diferente fica fora de determinados espaços, isto é, são

excluídos. Porém, para estes, são determinados novos lugares. Daí a inclusão pela exclusão. Dessa forma, tem-se um sistema complexo de inclusões e exclusões que dita lugares sociais e por meio do qual os sentidos produzem efeitos.

A sociedade líquido-moderna advinda de mudanças, as quais são proporcionadas pelos sistemas de fluxo, não constitui mais sujeitos sociais, mas sim cidadãos⁶ conscientes (talvez jamais tenham existido!), “assujeitados” pela globalização perversa com a produção de um discurso ideológico direcionado: o discurso único. Bauman (2005) usa a expressão “modernidade líquida” para se referir à nossa sociedade do século XIX, cujas referências estão pautadas na efemeridade e na lógica do consumismo, inclusive os nossos relacionamentos. Para esse autor (*ibidem*, p. 70),

o ‘modo consumista’ requer que a satisfação precise ser, deva ser, seja de qualquer forma instantânea, enquanto valor exclusivo, a única utilidade, dos objetos é a sua capacidade de propor satisfação.

A modernidade líquida, consagrada graças aos progressos da informação, gera, cada vez mais, excluídos e incapazes de participar do chamado império de consumo (SANTOS, 2003). Assim, surgem os paradoxos do nosso século: conquistamos o espaço, mas não o nosso próprio; aprendemos a nos apressar e não a esperar; vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, contudo, temos dificuldade de cruzar a rua e encontrar o vizinho; comunicamo-nos com pessoas de outros países, mas não com a própria família e/ou comunidade local; temos tudo para comprar, mas não podemos etc.

O fluxo de informações, processadas por meio do uso de computadores, é remetido do local para o global, do regional para o nacional, deste para o internacional, do próximo

ao distante, e vice-versa. Assim, o computador, responsável pela tirania da informação, trouxe uma série de novos desafios, permeados pela linguagem, inserida dentro de um *chronotopos* (SANTOS, 2003). Nessa perspectiva teórica, temos o *locus* social, que é a base dos enunciados e que implica na construção dos mesmos. Considerando a língua enquanto norma abstrata, a relação do enunciado com o sujeito não existe, e, assim, a oração em si é neutra, desprovida de qualquer expressão do sujeito-autor, porque “[...] as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (SANTOS, 2003, p. 290). Portanto, é no discurso dos sujeitos, em um determinado *locus* social, que as palavras e as orações são projetadas no enunciado, ou seja, no contato da língua com a realidade concreta dos sujeitos. As palavras adquirem o colorido expressivo⁷ em determinada realidade concreta em condições reais de comunicação discursiva. Essas tonalidades dialógicas são que constituem os discursos dos sujeitos: “[...] sobre eles recaem os reflexos de outras vozes e neles entram a voz” (*idem, ibidem*, p. 320). A fala do menino adquire esse colorido a partir da situação social e histórica na qual ele está inserido, mas sem se isolar do mundo, modificando si mesmo e os outros. Neste sentido, o discurso está marcado pela subjetividade do sujeito, pois cada um tem uma forma individual de exteriorizar as vozes sociais (re)assimiladas. O discurso é um espaço para um encontro de múltiplas vozes, as quais são sociais, ecoantes e passíveis ou não de identificação.

Segundo Marques (1996, p. 91):

Na linguagem que a socializa/individualiza e singulariza, o ser humano reconstrói a si mesmo como sujeito de desejos que se apropria da chave do conhecimento socialmente compartilhados para recriá-los em novas aprendizagens.

Logo, a linguagem, além de sua configuração linguística, também é constituída de uma dimensão social. Nessa perspectiva, ela é vista como um instrumento de ação e de interação de vozes em uma situação social e histórica. Como Bakhtin (2003, p. 203) nos diz “[...] a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz.” A palavra, “saindo” do sistema da língua, e usada em uma situação de comunicação discursiva, torna-se parte integrante do enunciado, em uma relação dialógica, significando valorativamente. Sobre a importância expressiva e valorativa da palavra, Bakhtin (2004, p. 41) escreve que “[...] a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.” Para o autor, a palavra, na situação social, vai além do signo linguístico normativo e passa a ser expressão de alguém para o outro, em situação concreta de comunicação discursiva.

2. Vozes sociais na constituição do sujeito inacabado

A linguagem é formada de relações dialógicas, as quais também estão presentes na constituição do sujeito, visto que este se compõe de forma verbal a partir do ponto de vista de outrem e da comunidade a que ele pertence – seu *locus* social. Para tanto, é importante observar o princípio fundador da linguagem: o caráter dialógico, isto é, a interação entre os interlocutores, pois é na relação entre indivíduos e no diálogo entre discursos que se constroem os sentidos, a significação das palavras e a própria constituição de sujeito. Assim, a linguagem, dentro da sociedade em rede, também é responsável no processo de interação social: transmitir informações, cultura e saberes diversos, além de permitir e incitar mudança nos efeitos de sentido da linguagem no espaço-tempo.

O autor ressalta a importância do outro na constituição do sujeito no âmbito social, visto que o campo de individualidade deste é tido como uma soma de relações sociais de sua vida. Nessa constituição, que também é a de sua consciência, há uma dependência em relação à linguagem para manifestar-se e formar-se. Interessa-nos destacar o fato de o indivíduo estar inacabado⁸, submetido às intervenções das palavras alheias. A linguagem está inserida dentro de uma determinada situação social e imersa no mundo, no qual a consciência não interfere, mas é o mundo que constitui essa consciência, esse sujeito. Logo, não há consciência entendida como associal e aistórica, pois este é ideológico e histórico, sendo que ela se divide e se torna um efeito de linguagem a partir do outro.

Percebe-se que a linguagem perpassa tempo e espaço e participa do processo da constituição dos sujeitos. Por isso, é pertinente, então, enfatizar seu poder e os discursos produzidos, atrelados a um *locus* e a um *chronos*. Dessa forma, a linguagem é essencial para a comunicação e é um elemento constituído a partir da realidade social.

Para a construção dessa investigação, interessa-nos, da concepção de Bakhtin, referenciar a ideia da constituição do eu a partir do olhar e do discurso do outro. Para o autor, o homem constituiu-se a partir do outro, nas diferentes instâncias da vida, em um constante inacabamento. Ao olharmos para o menino de nossa história, temos um sujeito que se constrói do exterior para o interior, vivenciando seu eu a partir do olhar do(s) outro(s) – ou dos familiares ou da comunidade. Enfim, é a partir das práticas discursivas do seu grupo social que ele é moldado e modificado. Uma voz social ativa na constituição dos sujeitos é a escola. Considerando os aspectos socioculturais que a fundamentam,

pode-se dizer que ela desempenha uma função significativa e representativa dentro da sociedade na qual está inserida. Pinto (*apud* BOUFLEUER, 2001) postula que:

A escola, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida é, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento.

Nesse sentido, vale ressaltar que a escola é o *locus* de uma ação social, permeada pela linguagem, pois, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem as informações que se inserem na sociedade, por meio dos livros tradicionais, dos *e-books* ou do ciberespaço, sobre tradição cultural, constituindo a formação pessoal e profissional, enfim, a própria identidade de cada sujeito. Portanto, a função da escola é de socializar, ajudar o sujeito-aluno a identificar e melhor entender os diferentes tempos e espaços que possuem significados, ressaltando a questão da linguagem pelo viés social e mostrando que não se seleciona as palavras no dicionário para a comunicação, mas no contexto de vida nos qual elas estão embebidas e impregnadas de julgamento de valor. Segundo Bakhtin (2003, p. 297), “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” A cadeia discursiva de cada sujeito recebe a participação do discurso alheio, sendo que este é reprocessado, reassimilado e ressignificado, em uma ação contínua e dialógica, dada a historicidade de cada um. Para Bakhtin (2005, p. 195), “[...] as palavras do outro, introduzidas da nossa fala, são revesti-

das inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” A palavra se caracteriza por estar acompanhada de um acento apreciativo e ter pertencido a outro – as palavras alheias (re)assimiladas –, em uma situação social imediata, podendo ser dialogicizadas com outras palavras e discursos, isto é, as diversas vozes sociais, ecoando cada uma delas de maneira diferente.

Para Bouffleuer (2001), “[...] socializar os indivíduos das novas gerações significa permitir que desenvolvam as capacidades de que necessitam ativamente no processo social.” Para tanto, a linguagem possibilita a socialização, o reconhecimento recíproco de todos os membros na sociedade, seja local ou global, nos mais diferentes tempos. Considerando ainda a socialização, seu traço mais relevante e característico na espécie humana é a linguagem. Assim, o homem está, inuletavelmente, preso ao outro naquilo que há de mais característico humano: a linguagem (FIORIN *apud* BARROS; FIORIN, 1994). Por isso, a recorrência a uma linguagem voltada ao entendimento e à socialização é, por assim dizer, a condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa, pois fora da relação com o outro não há sentido, já que são as vozes sociais que constituem e modificam os sujeitos (BOUFFLEUER, 2001).

Para Bakhtin (2005), longe do convívio harmonioso e consensualmente no interior do discurso, as múltiplas vozes estão, antes, em constante tensão, desembocando em contradições e descentramentos. Por causa dessa convivência de múltiplas vozes, as quais são de deslocamento no plano da linguagem, as palavras não são “nossas” apenas: elas nascem, vivem e morrem na fronteira mundo – o nosso e o alheio.

Conforme Bakhtin (2005, p. 356):

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por

sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução a revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

O autor nos mostra que a constituição do discurso acontece no âmbito social, em uma interação dialógica de vozes, constituindo a *Weltanschauung*⁹, a qual, no menino da nossa história, dá-se pelas vozes sociais que fizeram parte da sua vida dentro de uma situação expressa por ele, ao se referir ao mundo virtual. Nesse processo dialógico, aparece a manifestação de pluralidade de palavras, pois elas são combinadas de formas diferentes no enunciado, conforme a exigência imediata da situação social. Nesse sentido, Bakhtin (2004) propõe que o discurso não pode ser compreendido fora da situação social, pois o autor do ato concreto tem um destinatário real ou imaginário ao produzir sua fala, como se fosse uma resposta, em uma interação ativa. Isso significa que as palavras da língua estão sempre, inevitavelmente, próximas com as do outro para a constituição do discurso, ou seja, a pessoa, para fazer sua fala, leva em conta o enunciado alheio, elaborando, a partir deste, o seu próprio. Há sempre a voz do outro presente na do falante, pois um discurso se constitui em uma relação de alteridade com o próximo, “[...] toda enunciação é uma resposta a alguma coisa construída como tal” (BAKHTIN, 2004, p. 98).

Além dessa característica de apropriação da palavra alheia, de relação de alteridade e da situação social e extraverbal que acontece com os sujeitos da comunicação discursiva, há a “[...] intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante” (*idem, ibidem*, p. 281), pois é pela intenção que as palavras são determinadas. O discurso estará sendo

determinado e construído a partir da subjetividade de cada sujeito, da historicidade de cada um e da sua situação social imediata. São nas palavras do outro que ecoam todos os demais discursos, chegando, até ele, aqueles que o constituíram e que vão povoar esse novo enunciado.

Então, nessa concepção de que a linguagem é característica humana e essencial para a socialização e para a inclusão, a comunicação é constituída por uma razão de muitas vozes¹⁰ embasadas no mundo da vida, servindo ao saber cultural, à integração social e à construção das identidades. Dessa forma, toda ação discursiva se apresenta como uma ação social, isto é, como uma interação, sendo que a escola é um dos seus locais atuantes.

Por isso, a escola tem um papel fundamental, visto que sua função não se perdeu com a chegada das novas tecnologias, como muitos afirmavam, ou procuravam defender, desfazendo a função dos docentes e das instituições educacionais. A possibilidade de utilizar as informações disponíveis na internet como fonte de conhecimento e para um possível desenvolvimento pessoal e profissional depende da capacitação prévia do usuário. Nesta, supõe-se, a princípio, a alfabetização fornecida e desenvolvida pelo próprio sistema escolar. Portanto, refuta-se a ideia de a escola estar obsoleta e dispensada por causa das novas tecnologias.

Sorj (2003, p. 86) constata que:

O acesso digital oferecido pela alfabetização digital não pode ser dissociado da alfabetização livresca. A rede multiplica as possibilidades do trabalho intelectual e profissional, mas, ele pelo menos o momento, não substitui as qualificações intelectuais básicas. Pelo contrário, seu potencial efetivo depende deles.

E Castells (1999, p. 422. grifo do autor) ressalta que:

Escolas e universidades, paradoxalmente são as instituições menos afetadas pela lógica virtual embutida na tecnologia de informação, apesar do uso previsível quase universal dos computadores nas salas de aula dos países desenvolvidos. Mas elas não desaparecerão no espaço virtual. No caso das escolas de ensino fundamental e de médio, isso não ocorrerá porque são centros de atendimento infantil e/ou repositório de crianças na mesma proporção em que são instituições. No caso das universidades, porque a qualidade da educação ainda está, e estará por um longo tempo, associada *à intensidade da interação pessoal*.

Não obstante, a importância das instituições escolares é posta em descrédito, acarretando pessimismo e descontentamento tanto por parte dos profissionais quanto da própria comunidade, desconsiderando o processo da aprendizagem e a função social da escola. Daí o compromisso eterno das instituições educacionais: os níveis fundamental, médio e/ou superior devem fazer com que nossos alunos sejam sujeitos ativos, capazes de compreender que as palavras trazem consigo uma posição axiológica, que produzem sentido a partir de um lugar social e que podem significar de modo diferente. Então, o espaço escolar deve ser considerado como: um *locus* de intervenção dialógica de vozes sociais, resultando a aprendizagem; um lugar de aprendizagem sobre o uso das palavras e seus respectivos efeitos variados, dependendo de seus significados em uma dada situação, visto que todo lugar social interfere na significação das palavras; lugar onde o educando tem a possibilidade de se tornar mais reflexivo, apto a desenvolver olhares sobre a modernidade líquida. Segundo Orlandi (2001), “[...] tomar a palavra é um ato social

com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” Isso é possível com ajuda de profissionais capacitados e integrados no âmbito social e educacional. Compreender a palavra e seus efeitos de sentidos pode propiciar ao educando que ele se situe no seu tempo e no seu espaço e que possa reconhecer sua identidade, constituir-se enquanto sujeito e ter seu pertencimento, pois o professor não tem possibilidade de ensinar tudo, mas pode auxiliá-lo a encontrar o caminho da construção e do entendimento do conhecimento. E isso é um dos desafios pretendidos e buscados por diferentes tempos e nos diferentes lugares.

Considerações finais

A linguagem é o norte de todas as civilizações, independente do tempo e do espaço, perpassando a vida de todos, e carregada de efeitos de sentidos. Por conseguinte, mesmo no século XXI, com as mais diferentes evoluções e invenções, ela permanece com seu papel protagonista, constituindo sujeitos. Da mesma forma, a escola não perdeu seu posto e continua com sua função no processo de educação, sendo ainda o local de referência de saberes, pois saber ler e escrever permite novos modos de relação com os outros e suscita a sociabilidade com pretensões cientes, em uma situação dialógica de vozes sociais.

Nesse sentido, apesar de premonições de muitos, a escola e os professores não foram substituídos na sociedade em rede. É claro que eles continuam suscetíveis às mudanças, mas permanecem como espaço de conhecimento, interação pessoal e socialização, pois o homem é um ser social, e sua marca é a palavra. Portanto, mediante o uso desta, emitimos juízos de valor e constituímos sujeitos em uma constante

relação dialógica. Vale ressaltar que o menino, ao conceituar o que significa mundo virtual, expressa desejos – “e eu indo para o colégio para virar médico um dia”. Essa sequência discursiva nos permite apreender que a escola não perdeu sua função de incluir socialmente os sujeitos, possibilitando-lhes mudar a sua situação social. É lógico que o menino está reproduzindo vozes sociais no seu discurso, vozes que o constituíram, e é evidente que a linguagem nada significa a não ser pela situação social e histórica, visto que ela interfere na constituição dos sujeitos, sendo que é por meio dela que o homem atribui significado a si próprio e àquilo que diz, em um constante diálogo de vozes sociais. Nessa perspectiva, as palavras significam a partir de um lugar social.

Notas

¹ Essa expressão é utilizada por Bakhtin (2003). Ele afirma que os sujeitos, ao falarem suas palavras, trazem consigo um juízo de valor e um julgamento.

² Expressão usada por Bakhtin (2004).

³ “O ciberespaço designa ali o universo de redes digitais como o lugar de encontro e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Existe no mundo, hoje, um fervilhar de correntes literárias, musicais, artísticas, quando não políticas, que falam em nome de cibercultura” (LEVY, 1996, p. 94).

⁴ Algumas instituições de ensino se preocupam com a questão da inclusão digital e oferecem alguns programas que atendem às pessoas que não têm acesso a esse mundo.

⁵ Esse tema compreende questões mais específicas e aprofundadas, as quais não serão aqui desenvolvidas. Porém, para essa discussão, pode-se consultar o livro de Sorj (2003).

⁶ “O ser humano é um cidadão quando tem participação integral na sociedade, quer seja na produção, quer no meio de esferas culturais” (BONETTI, 1998, p. 39).

⁷ Expressão retirada de Bakhtin (2003).

⁸ René Descartes nasceu em 1596. “Ele deu o pontapé inicial naquilo que se tornaria o mais importante projeto filosófico para as gerações seguintes. A primeira coisa com que se preocupou foi com aquilo que já sabemos, isto é, saber se nossos conhecimentos eram realmente *seguros*. A segunda questão que mais ocupou a atenção foi a *relação entre corpo e alma*. Essas duas problemáticas viriam a ocupar a discussão filosófica dos próximos cento e cinquenta anos” (GAARDER, 2002, p. 253. grifo do autor). Para Descartes, a razão é capaz de nos levar ao conhecimento: “*Cogito, ergo sum*”, isto é, “Penso, logo existo”.

⁹ Depreende-se de *Weltanschauung* a concepção de mundo, a visão que se tem do mundo.

¹⁰ Para Bakhtin, não existe autoria individual, pois tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por meio de um enunciador, não pertence só a ele. A linguagem é dialógica, o que gera a percepção de vozes sociais em todo o discurso: às vezes, infinitamente distantes, anônimas quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

Referências bibliográficas

ANTHOS, G. Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zur einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. In: ANTHOS, G.; TIETZ, H. *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- BONETI, L.W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. et al. (Orgs.). *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- BOUFLEUER, J.P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo incluído. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- CALLAI, H.C. O espaço e a pesquisa em educação. In: CALLAI, H.C.; ZARTH, P.A. (Orgs.). *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIORIN, J.L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 29-36.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MARQUES, M.O. *Educação/interlocução, aprendizagem, reconstrução de saberes*. Ijuí: Unijuí, 1996.

- ORLANDI, E. *Discurso e texto*. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Unijuí, 1988.
- PENA, R. Você conhece um mundo virtual? *Jornal Missioneiro*, ano VIII, ed. 87, Santa Rosa, abril de 2005.
- SANTOS, M. *Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SORJ, B. *Brasil@povo.com.br: a luta contra a desigualdade na sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: Unesco, 2003.
- TORRINHA, F. *Dicionário latino-português*. Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada

Public policy compensation in Brazilian higher education: aspects of citizenship fragmented

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 30/09/2009

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 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. O suporte bibliográfico utilizado na pesquisa refere-se a autores clássicos, como Locke, Rousseau, Friedman, Miaille, Bendix e Saviani, dentre outros. A abordagem

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro:
aspectos da cidadania fragmentada - p. 383-408
MARINELLI, C.R.G.

teórica se realiza a partir dos conceitos de educação, igualdade e cidadania, os quais se entrelaçam sob a perspectiva histórica na configuração do direito à educação, em formas não completamente 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 in the compensatory model of society that was born and that was impossible the universalization of education, from the assumption that public policy signal to the fragmentation of the idea of citizenship and the right to education, set during the Revolutions Liberals of the century XVIII. The theoretical references are taken from classical authors such as Locke, Rousseau, Friedman, Mialle, Bendix and Saviani, among others. The theoretical approach is made from the concepts education, equality and citizenship, which is interwoven in the historical perspective in the configuration of the right to education in more or less fragmented ways of access to education to conclude that the approach of compensatory strategies must take into account the historical context, social and economic in that they are engendered, and that doing it is possible to identify

elements that lead the mechanisms suggested by neoliberal ideology in education.

Keywords

High education, universalization, targeted policies.

Introdução

A educação tornou-se um elemento essencial da cidadania a partir da Revolução Francesa, e, desde então, ela foi incorporada ao discurso e às preocupações da sociedade de modo geral. As constituições dos Estados modernos incorporaram-na como um direito, declarando-a como um direito individual do cidadão, tendo como variante apenas a extensão, o alcance, a profundidade e a precisão da declaração do direito, conforme assinala Saes (2003, p. 2). Nessa perspectiva, a universalização da educação surgiu como a grande promessa liberal para possibilitar o acesso das camadas menos favorecidas à condição da cidadania plena.

Entretanto, há que se questionar a dinâmica que permeia esse aparente consenso, quando a realidade se mostra tão diferente. Tem-se, então, uma situação peculiar com o acréscimo nesse cenário de mais um elemento: a adoção de medidas destinadas a possibilitar o acesso de grupos específicos ao ensino. Afinal, o acesso à educação superior constitui-se em um dos desafios que deverão ser enfrentados pela sociedade contemporânea.

Uma análise preliminar e bastante superficial desse quadro permite inferir que a proposta de universalização não se concretizou devido às razões históricas, sociais e econômicas, as quais podem ser buscadas sob vários enfoques. Este artigo tem o propósito de trilhar um deles em especial: analisar se é possível a efetivação de políticas públicas compen-

satórias no mesmo modelo de sociedade em que nasceu e inviabilizou a universalização da educação, ou seja, na sociedade capitalista. Esse é, portanto, o objetivo deste artigo.

Para isso, será feito um recorte metodológico, tendo como objeto de estudo o Programa Universidade para Todos (PROUNI), escolhido por reunir algumas características históricas que permitem abordar a questão do acesso à educação 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 para a educação.

As referências bibliográficas que subsidiam a reflexão aqui empreendida são basicamente tomadas de autores clássicos, como Locke, Rousseau, Friedman, Miaille, Bendix e Saviani, dentre outros. A abordagem teórica se realiza a partir dos conceitos de educação, igualdade e cidadania, os quais se entrelaçam sob a perspectiva histórica na configuração do direito à educação, em formas não completamente fragmentadas de se obtê-lo, tendo como pano de fundo as políticas públicas compensatórias.

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 do que tentar sobreviver, a humanidade procurou transformar a natureza, adaptando-a a si. Desse modo, aprendendo pela experiência, o homem conserva e transmite formas e conteúdos para as novas gerações, buscando, com isso, preservar a continuidade da espécie.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro:
aspectos da cidadania fragmentada - p. 383-408
MARINELLI, C.R.G.

Uma vez produzidas pela vida social do homem e, portanto, como um conceito histórico, as formas de domínios da natureza também foram evoluindo de tal modo que, na sociedade capitalista, onde as relações de produção são constantemente revolucionadas pela força inovadora e empreendedora da burguesia, a educação tornou-se um imperativo, consignada nos textos legais, de modo universal, configurando-se como um direito.

Assim sendo, a necessidade da educação é colocado sob um aspecto que não há como participar da vida da cidade (ser cidadão) de modo pleno, sem que o indivíduo tenha o domínio da linguagem escrita. Então, para ser trabalhador produtivo e cidadão, é preciso o ingresso na cultura letrada, a qual, por sua vez, constitui-se em um processo formalizado e sistemático, que somente pode ser atingido por intermédio de um processo educativo também organizado. Assim, “[...] a escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2004, p. 3).

Nesse cenário, a educação escolarizada passa a ser o modo principal e dominante, conforme ensina Saviani (*ibidem*, p. 3);

É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado [...]

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 a época do predomínio do racionalismo e da crença de que o progresso da sociedade poderia ser alcançado por intermédio da educação. Pode-se afirmar que esse século foi o período em que a educação foi elevada ao *status* de questão de interesse nacional (LUZURIAGA, 1959, p. 23-24).

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 também nesse período que a educação começou a ser reivindicada como direito do cidadão, fundamental para a manutenção da liberdade civil e política. Com essa perspectiva, consolidaram-se idéias como laicização, universalização, gratuidade e obrigatoriedade, ao menos para a educação mínima. Com efeito, a Constituição Francesa de 1791 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 pública surgiu, então, como uma preocupação do Estado-nação, no qual cada cidadão se colocava em relação direta com a autoridade do país, diferentemente do que acontecia no Estado medieval, onde esse vínculo 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 pressuposto de que todos eram iguais perante a lei. Porém, a capacidade de exercer esse e outros direitos pressupunha um mínimo de educação, ou seja, sem ela, os demais direitos seriam inacessíveis aos homens.

Luzuriaga (1959) insinua o que Bendix (1996) diz com todas as letras: que a educação foi estendida às camadas inferiores na Europa como “um subproduto do absolutismo esclarecido”. E como tal, a educação nacional apresentou-se, em um primeiro momento, como um instrumento para cultivar a religiosidade, a lealdade dos súditos ao monarca. O povo era considerado ainda como súdito do rei, que “[...] rejeita a idéia de direitos e deveres derivados da autoridade soberana do Estado-nação e devidos a ela” (BENDIX, 1996, p. 123-124).

Luzuriaga (1959), mesmo indiretamente, demonstra que a ideia de cidadania e de autoridade nacional são conceitos elementares do liberalismo, e quando essa perspectiva é dirigida à educação, esta ganha relevância de questão nacional.

De tal forma que o Estado, caracterizado como um “[...] fenômeno histórico surgido num momento dado da história para resolver as contradições aparecidas na sociedade civil”, reconhece 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 existen-

tes decorrem diretamente das relações sociais necessárias ao funcionamento do modo de produção, constituindo-se, portanto, não em um tipo abstrato, mas em uma criação própria da sociedade capitalista (MIAILLE, 1994, p. 114-128).

Essa dinâmica se repete sempre que se alteram as bases da produção do capitalismo 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.

Nesse contexto, portanto, as desigualdades existentes entre as pessoas não decorrem diretamente da economia, mas das relações sociais que são necessárias ao funcionamento do modo de produção, não significando, porém, 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”, segundo Miaille (1994, p.117). De acordo ainda com 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 um outro estágio das transformações sociais (MIAILLE, 1994, p. 117).

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 dessas 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, sentir-se obrigado 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 um 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, isto é, de origem divina. Reconhecer a igualdade entre os homens constituiu-se em um fator determinante para abrir espaço para os anseios burgueses, visto que estes tinham no modelo vigente um obstáculo significativo. Locke (1978), por exemplo, sustenta que a sociedade e o poder político têm suas origens em um pacto entre os homens. A partir desse pressuposto, ele construiu sua teoria afirmando que todos nascem livres, iguais, independentes e governados pela razão.

A sociedade política seria, então, a resposta ou entidade capaz de preservar os valores elementares dados por Deus, como a igualdade, a liberdade e a propriedade (direitos naturais), e 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 e, por isso, poderia ser revogado, em caso de abuso de poder pela autoridade de governo.

Para Locke, a liberdade do indivíduo frente ao Estado se expressa, principalmente, por intermédio da econômica, cabendo à autoridade governante o papel de garantidor dos contratos, deixando espaço para iniciativa privada explorar toda e qualquer atividade que possa gerar lucro. A propriedade continua em expansão e com um direito fundamental: a garantia da acumulação de bens conseguidos pelo trabalho e talento. Aliás, Locke já afirmava que o homem adquire 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 (LOCKE, 1978, p. 52).

Assim sendo, a acumulação não se constitui em uma ofensa, desde que não pereça e nem se torne inútil.

A igualdade, por sua vez, também não é um valor integral. Isso nunca foi prometido e nem pactuado. Locke (1978, p. 55) já declarava que, embora tivesse dito que todos os homens eram iguais pela natureza, não estava se referindo a toda espécie de igualdade, e, por isso, complementa:

[...] 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.

Já para Rousseau (1999), as desigualdades nascem da simples reunião dos homens, quando a aparência torna-se mais importante que o ser. Percebe-se, então, que não é a propriedade que as engendra. A riqueza nada mais é do que mais um meio de se colocar, de sobrepor aos demais. Portanto, a origem das desigualdades não é a propriedade privada, não é a riqueza de uns em detrimento da pobreza de muitos. Ela nasce da necessidade do homem por aceitação em seu grupo, quando se depara e se compara com seus semelhantes, percebendo diferenças em si e entre uns e outros e se acentua por outras formas, como pela riqueza (ROGER, 1999, p. XXIV).

A propriedade e a divisão de trabalho apenas ampliam as desigualdades, fazendo surgir guerras. A tentativa de evitar a degeneração completa é que faz o homem preferir a vida na sociedade civil, sendo que esta se degenera em opressão legal (ROGER, 1999, p. XXV).

Todo esse aparato teórico consubstanciou-se na ideia da igualdade formal perante a lei, e não da substancial, o que significa aceitar como inevitável a desigualdade social. Nesse plano virtual, a igualdade foi uma condição de que todos usufruíram. Sob essa perspectiva, a educação passou a ser condição para o exercício dos direitos dos homens livres e de instrumento de mobilidade social. Daí a proposta de universalização, no sentido de levar a educação a todos, principalmente às classes menos favorecidas.

De fato, o direito à educação foi elevado à condição de categoria fundante da cidadania, devendo estender-se a todos, sem distinção. A igualdade de oportunidades e a mobilidade social foram garantidas por intermédio da universalização conduzida pelo Estado. Diante de tal cenário, tem-se, então, que a opção por políticas públicas educacionais vol-

tadas para grupos específicos recoloca, em pauta, o tema da igualdade – princípio fundamental do liberalismo –, ao defender também o direito à diferença, e, do mesmo modo, 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 – que pode ser compreendida em várias dimensões, como a social, a econômica, a política e a jurídica – está indelevelmente associada à vida em sociedade, sendo concebida como uma construção social que sofre os impactos e as transformações das trajetórias históricas e que comporta espaço para conflitos e tensões, constituindo-se, assim, em campo de luta de uma determinada sociedade, da burocracia do Estado e, mais recentemente, de grupos específicos na configuração e na ampliação de direitos civis, políticos e sociais.

Nessa perspectiva, as políticas compensatórias, de certo modo, deslocam a abordagem das desigualdades, no que se refere à classe dos capitalistas e a dos trabalhadores, para focar-se na individualização ou na fragmentação da luta pelo acesso à educação. Em outras palavras verifica-se a mudança da perspectiva universalista para uma visão individualizada, quando essas políticas são consideradas como produtos concebidos e aplicados no âmbito de sociedades capitalistas, e na medida em que elas fragmentam e individualizam o beneficiário do direito, muito embora possam ser concebidas ou defendidas como estratégia para a universalização.

Com efeito, a concepção de que as políticas compensatórias em educação constituem-se em estratégias para se chegar à universalização parte da perspectiva de que a sociedade

capitalista apresenta variados graus de desigualdade, aliada ao reconhecimento da fragilidade das políticas públicas universalistas. 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.

Desse modo, entende-se que as diferentes desigualdades e 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 essas medidas se voltam para a focalização de determinados grupos marcados por diferenças específicas, os quais 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).

Deve-se observar que a defesa da conveniência e das propriedades das políticas compensatórias não descarta a continuidade ou a simultaneidade daquelas de natureza universalista. Entretanto, se as de cunho universalista falharam ou são reconhecidas como insuficientes, o que leva a crer que

as políticas compensatórias, focadas em grupos específicos, teriam mais sucesso, quando as bases capitalistas da sociedade, onde ambas são ou foram engendradas, continuam as mesmas? Como é possível garantir que essas políticas 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?

A esse propósito, Cury (2005, p. 24) considera 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, do mercantilismo, com a escravidão de negros e índios; e depois com os trabalhadores, na fase de domínio do capitalismo.

No entanto, não se pode afirmar que as políticas universalistas falharam completamente, visto que, historicamente,

elas foram responsáveis pelo estado atual de conquista de direitos pelas classes e grupos menos favorecidos.

Enfim, 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 formadas. Isso significa que não se pode perder de vista o contexto histórico em que elas foram 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 *apud* GENTILI; SILVA, 1994, p. 16).

3. O contexto histórico das políticas compensatórias no Brasil: o PROUNI

A análise das iniciativas das políticas educacionais compensatórias no Brasil não pode ser dissociada de sua conjuntura como um todo, no qual prevalece a hegemonia das ideias liberais. Deve-se considerá-las, por exemplo, sob a ótica da intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A estratégia ainda é a mesma do liberalismo inicial: a educação como forma de ascensão social e democratização de oportunidades.

A construção da hegemonia liberal não se limita à educação, de acordo com Silva (*apud* GENTILI; SILVA, 1994, p. 12), mas não se pode ignorar o papel estratégico que esta desempenha no projeto neoliberal: 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 tornar-se consumidor);

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro:
aspectos da cidadania fragmentada - p. 383-408
MARINELLI, C.R.G.

produzir estabilidade política que garanta a governabilidade (controle social); transmitir ideias que proclamem as exceções do livre mercado e da livre iniciativa.

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 *apud* GENTILI; SILVA, 1994, p. 14).

Tem-se, assim, um quadro em que todos os esforços neo-conservadores 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”, conforme pondera Silva (*apud* GENTILI; SILVA, 1994, p. 13-14). É justamente nesse espaço em que se dá a redefinição do conceito de igualdade, cidadania e educação.

Nessa perspectiva, o cenário da década de 1990 foi o de retomada dos princípios liberais, a partir de uma nova leitura das velhas bases: propriedade privada; trabalho como mercadoria; centralidade do mercado, dentre outras. A nova conjuntura desse decênio propagou algumas ideias, como a precarização das relações de trabalho (na defesa da desregulamentação), a globalização como algo irreversível e a competitividade como combustível que faz movimentar o mercado.

No campo da educação, ocorreu o que Frigotto denomina de efeitos do economicismo na política educacional, evidenciado depois no “[...] contexto da crise do Estado de Bem-Estar ou do modelo fordista de regulação social”, que se construiu a partir dos seguintes pressupostos: que as novas demandas de educação, ditadas por organismos internacionais, como o

FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), dentre outros, lastreadas em categorias como “sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente”, equivalentes a uma redefinição de teoria do capital humano; e que a “[...] apreensão crítica das teses do fim da sociedade do trabalho e na perda da centralidade do trabalho como categoria de análise das relações sociais” (FRIGOTTO, 1994, p. 19-20).

Em termos práticos, essas ideias conduziram a atual situação no ensino superior no Brasil: a expansão da privatização, com a estagnação do ensino público, incentivada por isenções e incentivos fiscais, gerando como efeito direto a redução da arrecadação, o que inviabilizou os investimentos por parte do Estado. Esse quadro encontra-se em perfeita sintonia com a proposta de redefinição da atuação do Estado, preconizado como mínimo, devolvendo ao indivíduo o poder de decisão econômica, bem como a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso, visto que as oportunidades são dadas a todos pelo mercado. Adam Smith já considerava que a educação era responsabilidade do Estado, do indivíduo e deveria ser livre para a iniciativa privada, principalmente quando se referisse ao ensino universitário. A lição, portanto, não é nova (SMITH, 2003, p. 962-976).¹

Efetivamente, as iniciativas em favor da instalação de políticas públicas compensatórias iniciaram-se, no Brasil, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente em 1996, em um cenário mais amplo de 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 foi a expressão desse momento.

O Programa 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, trata-se de um programa de isenção de imposto, de renúncia fiscal. A fórmula é simples: as instituições de ensino superior privadas, em troca de isenção de tributos federais, obrigam-se a oferecer bolsas de estudos (integrais e parciais) destinadas a grupos sociais específicos em cursos de graduação e sequenciais.²

Dentre os beneficiados pelo PROUNI estão aquelas pessoas pertencentes às classes sociais economicamente desfavorecidas, com renda familiar, por pessoa, de até 1,5 e de até 3 salários mínimos, para concessão de bolsa integral e parcial, respectivamente. É destinado também bolsa de 25% para estudantes com renda familiar, por pessoa, de até 3 salários mínimos para cursos com mensalidades de até R\$ 200,00. Além disso, o Programa reserva bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos que se autodeclararam pretos, pardos ou índios.³

A proposta foi negociada 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); Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU); Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC), dentre outras.

Do diálogo com essas organizações, foram introduzidas mudanças importantes em relação ao projeto inicial:

- inclusão de bolsas parciais;
- acesso ao Programa do aluno oriundo da rede privada, mas que cursou o ensino médio como bolsista integral;
- 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;
- restabelecimento do processo seletivo para ingresso no Programa;
- possibilidade de o aluno beneficiado realizar trabalho voluntário;
- possibilidade de transição de regime jurídico de associação beneficente de assistência social para sociedade com finalidade lucrativa, com o pagamento gradual da quota patronal em cinco anos;
- exclusão do curso do Programa somente após três e não um ciclo ou avaliação insuficiente;
- restabelecimento do certificado de assistência social às instituições que aderissem ao Programa;
- não penalizar a instituição que ingresse no PROUNI e não consiga número de alunos nas condições estabelecidas, dentre outras.

Apesar de não terem todas as suas reivindicações atendidas, as instituições privadas 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).

Trata-se, enfim, na prática, da instituição de um sistema de *vouchers*, ou vales-educação, visto que diz respeito aos

subsídios outorgados pelo governo para financiar a matrícula em escolas privadas, escolhidas pelo aluno-consumidor dentre as possibilidades ofertadas pelo mercado. No caso do PRONUNI, trata-se de subsídios na forma de isenção de impostos, com a intenção de ampliar a concorrência e permitir às pessoas pertencentes às classes economicamente menos favorecidas e aos grupos específicos o acesso à educação superior no segmento privado.

Esse sistema de vales-educacionais não é novo. Foi proposto por 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 era 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 para elas utilizarem na educação de seus filhos – na instituição escolhida do setor privado –, ainda que sob a forma de isenções tributárias.

Friedman (1988, p. 91) argumenta 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,¹ 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 de-

fesa 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 frequentar instituições de nível superior .

Friedman (1988, p. 92) defende, então, que seria melhor proveitoso se o governo 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.” Sustenta ainda que as escolas públicas em funcionamento deveriam cobrar anuidades de seus alunos, para “que cobrissem os custos educacionais” e também como modo de consolidar a competição.

Os argumentos em favor dessa estratégia são os mesmos apresentados por Smith (2003), ou seja, o aumento da oferta de vagas no segmento privado: a competição faria com que a qualidade e os valores das mensalidades diminuíssem, bem como a redução do papel do Estado

No entanto, o cenário de expansão do ensino superior privado no Brasil é bem retratado por Pacheco e Ristoff (2004, p. 10-11. grifo nosso), 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 no-

tório 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 (ver "Ranking dos Anunciantes" em *Agências & Anunciantes*, 2003). 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 há como contestar a evidência da presença e a importância dessas estratégias de isenção em favor da iniciativa privada, a qual vem ampliando, significativamente, seu espaço de atuação, principalmente quando se compara dados da expansão do ensino superior no Brasil desde a década de 1990. Tampouco, há como se negar que esse tipo de estratégia encontra respaldo no receituário neoliberal para educação superior.

Considerações finais

Para conhecer as políticas de ensino – de natureza universalista ou compensatória –, é necessário conhecer a estrutura da sociedade na qual o processo de construção ocorre. Não se pode ignorar a força do capital e a forma como ele se insinua nos processos e nas práticas sociais, de modo a garantir a manutenção de sua hegemonia.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro:
aspectos da cidadania fragmentada - p. 383-408
MARINELLI, C.R.G.

A necessidade em cuidar de uma defesa irrefletida dos argumentos em favor das políticas compensatórias no campo da educação pode conduzir a um conjunto de digressões e de arroubos traduzidos em linguagem sociológica, o que somente faz perpetuar as representações burguesas da desigualdade social.

Não se pode acreditar ingenuamente que as políticas compensatórias sejam capazes de promover uma revolução ou mudança significativa na estrutura da sociedade, sem questionar, por exemplo, a garantia do acesso, a permanência e o emprego ao final da formação obtida.

No plano ideal, as políticas podem levar a esse equívoco, mas isso quando não é considerada a realidade vivida por homens, mulheres, brancos, negros e índios. Em outras palavras, propõe-se como fundamental 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 universalistas não foram ou não são eficientes para chegar.

Não se pode perder de vista, nesta análise, que foram propriamente as transformações ocorridas nos modos de produção que propiciaram a separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola. Entre o serviço manual e intelectual e o surgimento de subdivisões decorrentes dos modos de exploração dos vários tipos de trabalho – este deve ser entendido de modo amplo –, devemos considerar as relações de discriminação entre homens e mulheres, negros e brancos, dentre outras, conforme dizem Marx e Engels (2002, p. 12).

Em outros termos, é preciso considerar as políticas compensatórias, assim como as universalistas, no campo educacional como fenômenos históricos e não de modo abstrato. Essa atitude implica em renunciar a concepções reducionistas, acreditando que determinados eventos podem, por

si só, produzir um novo momento histórico, justamente quando o velho e o novo convivem nas transformações que acometem as trajetórias históricas e quando a compreensão de sua dinâmica não pode ser feita de modo fragmentado.

Somente colocando essas questões nesse contexto mais amplo, é possível fazer emergir toda a complexidade que cerca a diversidade de exclusão gerada nas sociedades capitalistas e fugir de análises superficiais e redutoras, as quais, iluminadas pela novidade, querem fazer crer que o futuro das classes economicamente menos favorecidas, de negros e de índios estará assegurado, no que diz respeito a encontrar na educação superior todas as condições, de desenvolvimento intelectual, de ensino de qualidade e de pleno emprego ao final, inclusive aquelas que se referem à recuperação ou à equiparação do capital cultural.

Notas

¹ 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.”

² Brasil (2007).

³ O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE (2000). Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.

Referências bibliográficas

BENDIX, R. *Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Políticas públicas compensatórias no ensino superior brasileiro:
aspectos da cidadania fragmentada - p. 383-408
MARINELLI, C.R.G.

- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Universidade Para Todo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 25 de agosto de 2007.
- _____. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. ABMES Cadernos 13. *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Brasília: ABMES Editora, 2004.
- CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, v. 1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LOCKE, J. *Carta acerca da tolerância*: segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano. Tradução de Anuar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. Tradução e nota de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MARINELLI, C.R.G. *A evolução do direito à educação no Brasil republicano*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESP, São Paulo, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: I-Feuerbach. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MIAILLE, M. *Introdução crítica ao direito*. Tradução de Ana Prata. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- PACHECO, E.; RISTOFF, D.I. *Educação superior: democratizando o acesso*. Brasília: INEP/MEC, 2004. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/textos_discussao/2004/ed_sup_democratizando_o_aceso.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

ROGER, J. Cronologia e Introdução. In: ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-15.

ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAES, D.A.M. Preliminares teóricos à análise do modo de presença do direito à educação nos textos constitucionais. In: 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, Campinas, UNICAMP. *Comunicação apresentada no 14º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Educação no Brasil – caminhos e descaminhos: luzes e lições a partir de Auschwitz na visão de Adorno

Education in Brazil – good and bad outcomes: lights and lessons from the perspective of Auschwitz Adorno

Recebido: 20/06/2009

Aprovado: 27/07/2009

Dilson Passos Júnior

Doutorando em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Graduado em Teologia pela Escola Teológica do Mosteiro de São Bento, em Filosofia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e em História pela UCP. *E-mail*: pedilson@db-piracicaba.com.br

Resumo

O extermínio de milhões de pessoas nos campos de concentração nazista não foi fruto de um momento, mas resultado de condições que deram suporte a essa barbárie, a qual foi a negação do homem. Atualmente, com a globalização, há a mesma negação da humanidade, mas devido à matéria e ao lucro, que são postos acima do homem. O texto *Para*

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Educação no Brasil - caminhos e descaminhos:
luzes e lições a partir de Auschwitz na visão de Adorno - p. 409-432
PASSOS JÚNIOR, D.

que Auschwitz não se repita, de Adorno, pode parecer distante de nossa realidade brasileira, marcada por uma formação embasada na filosofia clássica grega e no cristianismo e “adocicada”, ainda, pelo lirismo português. No entanto, o esclarecimento, a consciência e as reflexões propostas por esse autor, na década de 1940, podem ser consideradas atuais para avaliar nossa educação subordinada às leis de mercado, visto que a busca desenfreada do lucro tem por base a negação do homem. Auschwitz, como fato histórico, poderia se perder na bruma do passado e do esquecimento. Mas se, hoje, aquelas condições não forem superadas por uma educação que gere consciência, autonomia e emancipação, novas e sofisticadas formas de barbárie surgirão. Afinal, como educadores, mais do que recordarmos do campo de concentração de Auschwitz, devemos tirar luzes e lições dessa situação para que esse massacre não se repita.

Palavras-chave

Barbárie, educação, esclarecimento.

Abstract

The extermination of millions of people in the Nazi concentration camps has not been a moment, however, the result of thinking that supporting the barbarism. Adorno's text, *Para que Auschwitz não se repita*, could be far from our Brazilian reality, marked for a formation based in the Greek philosophy and in the “sweet” Christianity, once again, by Portuguese lyricism. The Nazi barbarism has been the men's denial. Today, with globalization, there is the same mankind's denial of extermination camps, because the thing and the profit are on the man. Adorno's considerations and proposals, paradoxically, are current to consider our educa-

tion under the law markets. Adorno has proposed the conscious necessity, reflection and enlightenment in the Forty years and this is actual, because searching without limits of the profit has got basically the man's denial. Auschwitz, like historic fact, could be losing in the haze of the past and oblivion. But, if today those conditions don't overcome by an Education which generates conscious, autonomy and emancipation, new and sophisticated ways of barbarism will rise. At last, as educators, more than remembering Auschwitz concentration camp, we should take the enlightenment and the lessons from them to put an end in barbarism.

Keywords

Barbarism, education, enlightenment.

Introdução

Cada escola filosófica oferece uma chave explicativa do universo a partir da qual se assume a construção da história. Adorno, que é alemão e judeu, ao elaborar sua crítica da sociedade contemporânea, deu a sua sobre o holocausto como fruto da deseducação dos seus protagonistas, e que isso poderá se repetir, caso persistam as condições que permitiram a barbárie alemã. Por isso, devemos tirar as lições apresentadas em Auschwitz e oferecê-las para a educação das futuras gerações.

Qual a incidência do texto *Para que Auschwitz não se repita* em nossa realidade brasileira, considerando que o mesmo nasceu de uma Europa fragmentada e em guerra, a qual foi capaz de produzir o holocausto? Nossa história nos fez filhos da colonização portuguesa, com percepções diferenciadas daquelas vividas pela Alemanha nazista, já que o pensamento filosófico nasce da história, ou seja, no momento em

que pensadores respondem a experiências pessoais, sociais e circunstanciais. A transposição de visões de mundo só é bem-sucedida quando seus autores criam um pensamento que transcende o tempo, o lugar e a cultura em que vivem. Ao estudar seus pensamentos, devemos contextualizá-los em sua época, sob pena de não apreendermos seu sentido pleno, pois, uma vez engendrados fora de nosso círculo existencial, eles devem ser acolhidos com reservas, pois não são, *ipso facto*, respostas imediatas para nossas necessidades. Tal pensamento só terá atualidade quando as condições que o fizeram existir no seu lugar de origem forem reelaboradas em nosso meio. O pensamento de Marx, por exemplo, foi resposta para a industrialização inglesa. Esses conceitos político-econômicos não tinham relação alguma com nossa realidade de um Brasil agrário. Com a industrialização, porém, recriaram-se, em nosso país, condições semelhantes à da classe operária inglesa, com o sistema de exploração e a dicotomia entre exploradores e oprimidos. O pensamento marxista tornou-se, então, atual porque aqui se produziram as condições para entendê-lo. A produção de Adorno foi resposta a situações concretas em uma cultura e em uma mentalidade. Os pensamentos desse autor não diziam, em sua elaboração original, respeito a nossa realidade, a não ser no momento em que, também aqui, inventaram as condições para que seu pensamento fosse resposta.

Nossa educação esteve apoiada nas grandes tradições filosóficas da Grécia clássica e na religião então renovada pelo tridentino.¹ As elites locais da época tinham por modelo a nobreza europeia – some-se a essa “Europa transplantada” a cultura africana e ameríndia, com suas visões de mundo e práticas sociais. Mesmo a religiosidade tridentina, que possuía rígidos cânones morais, disciplinares e litúrgicos, não resistiu ao catolicismo popular africanizado. O Bra-

sil foi se configurando de uma forma muito diferente dos ideais dos colonizadores, sendo que estes, nos trópicos, com suas inadequadas roupas e costumes, tiveram que aprender a construir um novo estilo de vida. A educação ministrada pela igreja, naquela época, com rígidas matrizes filosóficas e católicas, não impediu uma forma diferente de viver. É preciso entender nossas origens educacionais para verificarmos como esse modo de educar europeizado e católico se tornou inadequado para as gerações do século XXI, na medida em que cessaram aquelas condições iniciais da colonização, suplantadas hoje pela globalização.

Poderíamos eleger diversos autores para dialogar com essa realidade apresentada por Adorno, porém optamos por Gilberto Freyre², que não minimiza a violência³ de nossa cultura e sociedade, visto que esta está distante da crueldade programada dos campos de extermínio. Fica uma questão: até que ponto a barbárie denunciada por Adorno sensibiliza o homem brasileiro que não viveu a dolorosa experiência desse intelectual judeu-alemão?

A educação da elite brasileira esteve apoiada na filosofia grega e tomista a partir das práticas educacionais dos jesuítas e dos seminários⁴ (SANTOS, 2000, p. 83-92). O Iluminismo, o positivismo e marxismo deixaram suas marcas em nossa história educacional (LOMBARDI *apud* LOMBARDI; JACOMELI; SILVA, 2005, p. 87-94). Foi com a industrialização, porém, e com o aperfeiçoamento dos meios de comunicação que a mentalidade contemporânea começou a se opor ao pensamento humanista de nossa educação.

O pensamento adorniano ganhou sentido com industrialização e urbanização do Brasil quando foi se formando uma cultura de massa incrementada pelos meios de comunicação que impunham, de forma planificada e global, valores com base nos princípios de mercado. A violência simbólica,

a coisificação e a tecnificação do homem foram resultados da globalização, a qual, pelos meios de comunicação social, levou ao consumo de produtos culturais transnacionais, violentando nossa cultura, enfraquecendo ou anulando nossas tradições e o modo de ser. Segundo os critérios do pensamento de Adorno, essa cultura transplantada que coisifica o homem criou as mesmas condições que deram suporte a Auschwitz, ou seja, um pressuposto para novas formas de barbárie. Houve predominância da frieza sobre o amor, sinalizando, segundo o autor, que o cristianismo falhou na sua proposição de criar uma sociedade fraterna.

Freyre (2001, p. 287), ao contrário, de forma menos contundente, afirmou existir em nossa cultura certa “doçura” nascida da mistura de sentimentos cristãos com a cultura moura, fazendo que a dureza da escravidão, em tudo aquilo que representava de barbárie, fosse, figurativamente, “adocicada” pelos tachos de doces nas cozinhas, pelo mel da cana purgado nos engenhos e pelos conluios amorosos nos canaviais. Barbáries descritas de lugares e com olhares diferentes: aquela, cruel e fria, e esta, cheia de paixões e envoltimentos emocionais.

Seria o Brasil, a partir do seu “passado mais doce”, capaz de gerar algo semelhante à barbárie de Auschwitz? Teríamos a capacidade de um massacre programado? Isto não estaria diametralmente oposto à nossa índole e à nossa mentalidade? São questões em torno das quais queremos realizar algumas reflexões, para discutirmos se há incidência efetiva do pensamento de Adorno em nossa realidade.

1. As matrizes educacionais no Brasil

Não é possível resumir em uma simples equação os complexos sucederes histórico-sociais sem cair em equívocos e

em reducionismos. Todo intérprete traz consigo suas concepções políticas, econômicas, religiosas e filosóficas que inclinam seu pensamento para determinada linha. Aos estudiosos cabe filtrar essas percepções, porque, em regra, ainda que sejam intuições com aplicação universal, acabam por ter abordagens que tendem à radicalidade e à dramatização. Nenhum pensador terá dito a última e definitiva palavra sobre algum tema.

Sem absolutizar o pensamento de Marx, não se pode, porém, negar que sua chave de interpretação da história estabelece uma relação conflitiva entre opressores e oprimidos e que o modo de produção influi (não necessariamente determina) a superestrutura social. A educação oficial é produto das classes detentoras do poder⁵, enquanto que as classes subjugadas (oprimidas) buscam derrubar o poder constituído para se apossar dele. Várias correntes educacionais se confrontam no Brasil com suas diferentes visões de mundo. Para contextualizar a desumanização e a coisificação do homem que aos poucos vai adentrando na cultura brasileira, devemos sinalizar, antes, com quais matrizes se organizaram a educação no país, a qual está, hoje, ameaçada por novas concepções filosóficas.

A igreja foi presença educadora pelas escolas católicas que tiveram como suporte teórico o tomismo a partir dos pressupostos da filosofia clássica “cristianizada”, especialmente a aristotélica, sendo que seus conceitos foram instrumentalizados a serviço da fé. A base teórica da educação católica, sobretudo após a Reforma, apoiava-se na mundividência aristotélico-tomista como chave de explicação do cosmos e do homem, enquadrados nos estreitos espaços do dogma cristão. Mesmo as modificações feitas por Pombal e as escolas régias não conseguiram suplantar essa visão.

A arquitetura filosófica desse pensamento educacional tem seus fundamentos na racionalidade grega. Os pré-socráticos buscaram entender o cosmo, procurando a essência, fonte de toda ciência. Sócrates sinalizou a construção do homem em sua dimensão ética e política. Platão e Aristóteles fundiram preocupações nessas dimensões, idealizando uma cidade perfeita. O cristianismo, entendido por seus adeptos como religião revelada, não se furtou ao diálogo com a racionalidade grega, seja, inicialmente, por meio de Agostinho, com sua ótica platônica, seja, enfim, por meio de um Tomás Aquino, com seu viés aristotélico (LARA, 1999, p. 112-118).

Esta visão clássica de mundo foi sedimentada na educação católica, uma vez que esta via na verdade racional um afluente que alimentaria, posteriormente, as correntes da revelação (CASALI, 1995). Tomás de Aquino conseguira, melhor do que ninguém, instrumentalizar o conhecimento filosófico em favor da teologia, fornecendo uma base teórica de sustentação racional aos postulados da fé e do dogma (JOSAPHAT, 1998, p. 21-24). Ainda que essa primeira investida do aristotelismo tenha sido rechaçada inicialmente pela igreja, então impregnada do pensamento e da lógica platônica via Agostinho de Hipona, a Reforma Protestante, ao ser combatida por meio do Concílio de Trento, permitiu também que a racionalidade cristã obtivesse no tomismo um ferramental contra aquelas posições religiosas que se denominavam de heresias (MATHEUS, 1999). A educação católica, que atingiu boa parte da elite intelectual do Brasil, esteve nesse lastro até praticamente o Vaticano II (CASALI, 1995).

A passagem do mundo medieval para o moderno, urbano e burguês acrescentou novos ingredientes a essa reflexão. A sociedade simples dos séculos antecedentes foi se tornando mais complexa pelas práticas comerciais e por uma lógica,

por meio da qual a produção passava a ser vista não como um meio de atender às necessidades de um consumo imediato, mas como forma de acúmulo de riqueza. No lastro dessas mudanças socioeconômicas, novos pensadores refletiram sobre o lugar do homem nessa sociedade, cada vez mais centrada no econômico. Até então, o homem fora entendido à luz do cristianismo de forma razoavelmente unitária. A mundividência cristã, apesar de suas oscilações entre o misticismo e o racionalismo, configurava o ser humano como objeto de um destino, que era a eternidade feliz ou desgraçada, resultado de suas opções religiosas e morais nessa vida. O homem religioso, vivendo na terra, olhava para o céu.

O humanismo moderno, sem ser uma explícita contestação aos ancestrais valores da religião, configurava-se, no momento, mais “homem”. No Renascimento, o religioso foi envolvido pelo homem se não como objeto primeiro da arte, certamente como seu ator principal, reflexo de uma emergente e próspera burguesia comercial. A iconografia religiosa assumiu formas que traduziam o modelo de beleza física grega. A temática religiosa foi colocada, discretamente, como pano de fundo. Emergiu o homem... Davi, Moisés, a criação do homem na capela Sistina e a Pietá podem ser citadas como obras que traduzem o ser humano em sua corporeidade e naquilo que ele tem de mais humano. Proliferaram nas igrejas europeias muitas “madonas”, com seus seios expostos por decotes que faziam transparecer a mãe, a mulher e a santa. A Mona Lisa “deixou ver” sua alma com seu olhar e com seu sorriso, os quais escondem e fazem transparecer, em um lusco-fusco enigmático, seus pensamentos ocultos. Aliás, a alma humana foi explicitamente retratada no cavaleiro da triste figura de Dom Quixote de La Mancha, o anti-herói, com seu ridículo escudeiro Sancho Pança

e sua gorducha musa Doroteia Dotoboso. Perdido em seus delírios, tratava-se, paradoxalmente, de um homem comum que tinha algo relacionado com os outros homens comuns, os quais, até então, não tinham sido objetos da arte e da literatura. Mais adiante, Maquiavel percebeu no homem a capacidade da ardileza; Hobbes o viu como *homo lupus homini*;⁶ Rosseau, como *Le beau sauvage*...⁷ Entendê-lo: eis o objetivo do pensamento moderno para poder situá-lo na organização do Estado moderno, capitalista e cosmopolita.

Com a Revolução Industrial, a produção foi se sobrepondo ao homem, o qual, na Idade Média, ainda que Deus fosse o centro, tinha o papel de coadjuvante como sua imagem e semelhança. O Renascimento se voltou para o homem e o Iluminismo destacou sua racionalidade. O positivismo, ainda que enfocasse a ciência, viu no homem o seu mentor. A industrialização foi, paulatinamente, empalidecendo o homem. A busca de mercados que dessem vazão à produção começou a polarizar a sociedade entre os detentores dos meios de produção e da riqueza e os desprovidos de bens materiais. A preocupação com a produção fez do homem um mero figurante no industrialismo. O socialismo utópico havia tentado dar uma “solução humana” a esse processo. O marxismo substituiu o conceito de indivíduo pelo de classe, quando o homem enquanto indivíduo foi tendo sua imagem desfocada. A lógica da produção e do mercado, além de presidir as duas Guerras Mundiais, fundamentou os Estados totalitários. Mesmo o leninismo e o estalinismo, com a exaltação do Estado e dos princípios marxistas, não duvidaram em matar milhões de homens que não se enquadravam no sistema. A força e a lógica da produção foram fazendo o homem perder paulatinamente seu espaço e sua dignidade, isto é, em outras palavras, sua humanidade.

Poderíamos, neste artigo, abstrair todas as reflexões filosóficas e antropológicas nas quais nos detivemos até agora. Porém, é importante trazê-las porque Auschwitz foi o desmonte de todas essas concepções, visto que elas foram, ao menos teoricamente, as bases da civilização e da educação europeia. A barbárie então perpetrada foi a negação de todo um passado cultural que tinha se materializado em catedrais e universidades ao longo de séculos. Se tais acontecimentos tivessem ocorrido em povos bárbaros da África, faria um maior sentido para a “refinada” mentalidade europeia que sempre se autoentendeu como o ápice da civilização e da civilidade. Porém, como foi possível o desmonte de toda essa civilização humanista que acreditava ter tido sólidas bases filosóficas e religiosas e que expressava na mais refinadas músicas, no teatro, na literatura e na arte?

Os campos de extermínio foram a negação de um humanismo construído ao longo dos séculos, pois foi insensível ao sofrimento físico e moral de milhões de pessoas reduzidas a coisa. Essa ação, engendrada com tanta desumanidade e frieza, contrastava-se com as visões sociopolíticas e filosóficas que afirmavam a dignidade do ser humano.

Se nesses campos houve a diluição integral do homem ao nível de coisa, a Guerra Fria, posteriormente, com suas ogivas nucleares, consolidou a ideia de que o poder econômico era o norteador das ações do governo, o qual buscava salvaguardar a economia, não tendo o homem como preocupação primeira, mas sim os resultados contificados em maior ou menor poder econômico e político, ou seja, o ser humano passou a ser efetivamente coisa.

Uma ressalva deve ser feita: atos de barbárie sempre foram praticados em toda a história da humanidade. Mesmo no cristianismo, existiram atos de desrespeito à vida e ao ho-

mem. Tais ações, porém, passadas pelo crivo dos princípios e dos valores cristãos, foram objeto de censura e de condenação. O problema do capitalismo é que em suas raízes está a negação da pessoa humana, enquanto afirma a supremacia da matéria e do lucro. Não existe, em sua lógica, um fórum de apelação moral.

A barbárie que atenta contra a pessoa é sempre barbárie. Os campos de concentração foram eficientes no assassinar apenas porque dominavam uma tecnologia mais avançada. Desse modo, a questão se coloca no campo dos princípios, no qual mesmo um número reduzido de vítimas não indica maior ou menor barbárie, ou seja, esta é, em sua essência, uma deficiência de valores e que aterroriza mais quando se imolam milhões de pessoas.

2. Auschwitz – um paradigma atemporal

Adorno⁸, assim como a Escola de Frankfurt, a partir de uma visão humanista, buscou uma análise crítica da sociedade industrial e pós-industrial. Os conceitos de “indústria cultural” e de “violência simbólica” explicitam a coisificação do ser humano, subordinado aos interesses do mercado.

Em 1965, ao divulgar na rádio de Essen a obra *Educação após Auschwitz*, Adorno já tinha visualizado o poder de Estados totalitários com sua lógica destrutiva, tendo como referência do seu pensamento não só reflexões filosóficas, mas sua própria experiência e de seus companheiros frente ao terror engendrado por uma política totalitária.

Longe de ter uma visão derrotista, ao descrever e denunciar essas barbáries, ele demonstrou a crença na possibilidade de mudança, utilizando-se, para isso, um conjunto de reflexões históricas, sociais, política, psicológicas, religiosas e psicanalíticas que levassem ao esclarecimento. Nesse programa

de rádio – sem as exigências do rigor acadêmico inerentes ao próprio veículo de comunicação –, ele teve por objetivo passar um aglomerado de ideias a um público heterogêneo, sendo um pensamento afinado com os ideais da Escola de Frankfurt e com a explicitação lógica de seus pressupostos.

Sem a metodologia da academia, seu artigo nasceu com uma frase primeira, a qual seria, em um plano lógico, a última, resultado de arrazoados que desembocariam nela: “(...) que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2006, p. 119). Esse brado final, posto, passionalmente, no início como um princípio pétreo inegociável, tem um sentido de urgência. Adorno se revestiu de uma postura messiânica quando impôs o dogma, para só depois explicitar o porquê dele. Essa sua postura, de um lado, justificava-se pelo fato de ter sido feita em um veículo de comunicação popular, porém, de outro, indicava, à sociedade, que as condições que geraram o extermínio em massa foram planejadas. O holocausto, longe de ser um ato localizado, estava como possibilidade na alma humana por inumeráveis fatos: por exemplo, o massacre realizado pelos turcos até a bomba atômica de Hiroxima.

Adorno não viveu o suficiente para ver que, no século XXI, Auschwitz não foi um episódio isolado, mas uma atitude que se repetiria nas diversas limpezas étnicas na África, Europa e Ásia. O primeiro ataque dos Estados Unidos a Bagdá foi reduzido a um simples espetáculo assistido por pessoas confortavelmente instaladas em suas poltronas, as quais, aliás, passam a ser um lugar de “ver” a realidade de forma asséptica. As torturas perpetradas pelos americanos, os quais se entendem como o ápice da civilização, no Iraque, no Afeganistão e em Guantánamo, assim como os homens-bomba, o World Trade Center e em tantos episódios recentes, demonstram que a barbárie parece aumentar quanto maior o nível de civilização

em que vivemos. O número de mortes está ligado muito mais à maior ou menor eficiência das técnicas do matar do que em uma “escolha ética” de quem deve morrer.

Como foi possível isso? Por que se chegou a tal barbárie? Que caminhos assumir para que isso não se repita? Essas são questões feitas por Adorno sobre Auschwitz. Ele próprio fez algumas constatações: prevaleceu o coletivo quando as pessoas perderam sua identidade, acreditando que autoridades seriam o referencial dos caminhos que se deveriam seguir, e quando a educação foi entendida como fidelidade a normas; as pessoas, ao se rebaixarem ao nível de coisas, trataram as outras também como coisas; a técnica ganhou vida própria, impondo-se por sua eficiência desconectada de lastros morais; a supremacia do Estado-Nação fez com que perseguições, torturas e assassinatos ganhassem, nesse contexto, sentido, sobrepondo-se ao respeito pelas pessoas.

Feitas essas constatações, ele partiu para a sinalização de soluções. Frente à violência programada e à barbárie, acreditou que havia uma forma de resistência: a educação (ADORNO, 2006, p. 123). Novas situações se colocaram ao longo da história a partir de assassinos de gabinete e ideólogos (ADORNO, 2006, p. 137). Segundo Adorno, a base de resistência estava na educação, e esta levaria à conscientização. Os que perpetraram essas barbaridades eram desprovidos de consciência. O caminho para que isso não se repita é mostrar os horrores de forma explícita e despertar a consciência e a autorreflexão crítica, sobretudo na infância, pois é quando os princípios que nortearão a vida adulta começam a se sedimentar, mas também é quando essa educação mais se cala, já que, em nossa sociedade, por meio de rituais violentos de iniciação, predis põem-se as pessoas também para a violência, pois se busca enquadrar os indivíduos em ações violentas que começam a

massificá-los, fazendo prevalecer o coletivo sobre o indivíduo. Pessoas coisificadas se submetem à técnica, perdendo o referencial do indivíduo como pessoa, com uma relação fria predisposta a torná-las capazes da barbárie.

É necessário conscientizar as pessoas do que aconteceu e os mecanismos objetivos e subjetivos que geram a barbárie. O esclarecimento permitirá a consciência crítica, fazendo com que se parta da heteronomia para a autonomia. Educação, conscientização, autonomia e esclarecimento serão antídotos contra a coisificação do homem, a tecnificação, a violência programada e a barbárie. Em outras palavras, são pressupostos básicos “para que Auschwitz não se repita”.

3. Luzes de Auschwitz para a educação no Brasil

A reflexão elaborada por Adorno poderia parecer, em um primeiro momento, desencarnada de nossa realidade brasileira. Vale a pena sintetizar o que afirmamos até agora: nossa educação esteve marcada por correntes filosóficas e religiosas de cunho humanístico. O pensamento de Adorno e da Escola de Frankfurt passou a ter eco em nossa realidade, na medida em que o Brasil, inicialmente, industrializou-se, e, posteriormente, entrou na ciranda da globalização, quando se apresentaram situações que coisificaram o homem, com uma indústria cultural que tinha nas leis de mercado o único referencial, e o lucro como seu escopo maior.

Ao ler a *Educação após Auschwitz*, tem-se a oportunidade de se vislumbrar a mentalidade dos líderes nazistas da Alemanha. Qual é a aplicabilidade das reflexões de Adorno para nossa realidade? Que lição se pode transpor para nossa sociedade? Em qual sentido se pode tirar aplicações e lições para nossa situação, já que muitas de suas considerações – naquilo que possuem de negativo –, consolidaram-se com

o avanço tecnológico dessa nova era da informação, na qual o global se sobrepõe ao nacional e o lucro está acima do indivíduo? O texto de Adorno transcende o momento do Terceiro Reich, pois, com suas intuições, percepções e reflexões, ele aborda algo de universal: o valor do homem.

A religião e o idioma foram elementos aglutinadores que conferiram certa unidade ao nosso país, o que não impediu diversificadas formas de violência explícita ou velada. A história da Europa, porém, é mais densa de antigos conflitos com delimitações territoriais e culturais inconstantes. Para além dessas questões políticas, deve-se considerar que o ser humano possui impulsos para a solidariedade e para o egoísmo, sendo imponderável em suas reações, as quais podem se manifestar desde a ternura até a crueldade, sob influência de situações históricas, sociais e políticas.

Na Europa, as sementes da barbárie se desenvolveram quando a indústria e os mercados definiram a economia como valor maior em detrimento da pessoa. No Brasil, sobretudo pela globalização, essas condições para o barbarismo se repetiram como na Europa, quando o humanismo filosófico-cristão foi substituído pela lógica do mercado, com sua frieza na busca de resultados. Transplantou-se para nossa cultura a lógica do materialismo mercantil, empalidecendo-se os elementos do humanismo que marcaram nossas primeiras práticas educacionais. A educação, hoje, busca atender às necessidades do mercado, sendo uma mercadoria, enquanto inexistente a preocupação com a formação humana e humanística dos educandos. É nesse contexto que o pensamento de Adorno é atual, porque, ao sermos tragados pela lógica do capitalismo, recriaram-se aquelas mesmas condições que ensejaram as práticas de barbárie de Auschwitz.

As percepções e reações frente aos fatos são diferenciadas a partir de cada cultura.⁹ Para se construir a história tan-

to do Brasil como da Europa, não se pode ignorar guerras, ações políticas, produções literárias, artísticas e mesmo elementos climáticos. Os pintores do período colonial, entre eles, Debret, alteraram suas formas de retratar a natureza. Na Europa, seus quadros possuíam tons sombrios de dias nublados. Nos trópicos, a efusão de luzes e de cores fez com que suas produções fossem alteradas, as quais contrastavam com as obras realizadas no velho continente. O ambiente era outro, e as reações artísticas eram o resultado desse novo ângulo de se ver as coisas. Os mesmos artistas reagiram de forma diferenciada a ambientes diferenciados.

O pensamento de Adorno e da escola de Frankfurt é “nublado”, pois emerge experiências dolorosas e traumáticas: guerra, holocausto, exílio etc. Sob a ameaça do regime totalitário nazifascista, parte de uma minoria dizimada, como judeus que viveram a Guerra, tornou-se estrangeiros na América, em uma cultura marcada pelo individualismo, materialismo, capitalismo, consumismo e pelas formas de violência visível e simbólica. Nos Estados Unidos, refugiados, como indivíduos e como escola, amarguraram o exílio por não estarem em sua terra e em seu habitat. Ainda que cosmopolitas, efetivamente, eram estrangeiros.

Nossa configuração histórica é diferente: a vida dos colonizadores foi dura; o ambiente, hostil; a luta pela sobrevivência, marcada por diversas formas de exploração do homem, desde os canaviais nordestinos, passando pela corrida do ouro até a exploração do café e da borracha. O cristianismo lusitano imprimiu na alma do brasileiro a solidariedade, ainda hoje bem visível no campesino e no interiorano, que ajudam os vizinhos com solicitude. Esses valores e a solidariedade são um modo próprio de ser de nossa cultura.

Para Freyre a miscigenação física e cultural com outros povos, especialmente os mouros, moldou um perfil do por-

tuguês, o qual, no campo religioso, jamais se integrou com o mulçumano, mas que, em todos os outros aspectos da vida, confraternizou-se com ele. Não são poucas as vezes que Freyre utilizou o termo “amolecimento” e “amacramento” para indicar que a convivência no dia a dia foi modelando um tipo de homem plástico e maleável. Impregnou-se na cultura portuguesa a doçura no tratamento dos escravos, o ideal da mulher gorda, o gosto pelos banhos, o abuso do açúcar e dos condimentos fortes, da limpeza, da claridade, das casas caiadas e ajardinadas, do uso do azulejo. No campo ético, a rígida moral cristã foi “adocicada” por uma sensualidade contrária ao ascetismo e às rígidas penitências. “Nenhum cristianismo mais humano e lírico que o português” (FREYRE, 2001, p. 187).

4. Dissolução de nossa identidade e valores frente à globalização

A vida campestre e interiorana ofereceu ao homem brasileiro um espaço vital amplo, onde pôde, lutando por sua sobrevivência, experimentar também significativos sinais de solidariedade, até como forma de sobrevivência. Esses aspectos são tangíveis, como afirmamos anteriormente, nas pequenas sociedades e se espraiam nas cidades médias, visto que, no Brasil, já existiram conflitos – não poderíamos ignorar o extermínio dos indígenas, ainda que não o tenhamos conhecido na forma programada como na Alemanha nazista.

Essa configuração do brasileiro, a qual nós pretendemos que não seja idílica, começou a se transformar quando a indústria e a cultura industrial foram transplantadas para o Brasil. Transferiram-se não só as técnicas da produção, mas também a cultura industrial, com o consumismo, de um lado, e as questões sociais, do outro. A estrutura industrial

objetivava o lucro, possivelmente ampliado pela mais-valia. A lógica do acúmulo de capital dava sentido ao sistema, no qual a produção não visava ao atendimento de necessidades, mas a formação de um excedente a ser reaplicado. Já no início do século XX, surgiram os primeiros conflitos de interesses de classe, com as grandes greves de 1905 e 1917, processo esse que foi se ampliando com a transferência de populações do campo para o meio urbano (PENNA, 1999, p. 125-127). No segmento da implantação e da consolidação do modo de produção fabril, foram se configurando os meios de comunicação social, especialmente a televisão, que introjetou na coletividade uma cultura de massa, tendo por escopo ampliar o consumo de bens industriais. A globalização, no topo dessa cadeia industrial, implantou uma visão de mundo em nível planetário, no qual a manipulação do homem procurou torná-lo consumidor de bens, muitas vezes supérfluos, fazendo com que as culturas locais fossem empalidecidas, quando não dissolvidas. A urbanização, cada vez mais desintegrada e caótica, foi quebrando os laços de solidariedade¹⁰, prevalecendo o sistema capitalista no qual o homem foi avaliado pelo seu poder de consumo e os laços de solidariedade cederam espaço para interesses imediatos e individualistas, sendo o valor das pessoas aquilatado a partir do seu poder de compra e de produção, enquanto os veículos de comunicação de massa manipulavam para o impedimento da reflexão crítica. Existe, é verdade, a busca de conscientização por meio de movimentos sociais. O eco, porém, dessas organizações nem sempre é ouvido, já que os grandes veículos de comunicação são financiados e controlados pelos interesses desse sistema econômico.

Aqui está a chave da atualidade do texto de Adorno *Para que Auschwitz não se repita*. O Brasil teve em sua formação cultural uma educação apoiada em uma visão clássica greco-

romana e religiosa. Esse projeto educacional foi se esvaindo com o sistema capitalista que impôs sua lógica de maximizar o lucro e minimizar o homem.

Há reificação do homem não apenas nas práticas produtivas e comerciais, mas perpassa como lógica a negação do homem por meio de uma educação que o adestra e domestica, sem lhe dar a autonomia para construir a autoconsciência e, com ela, o espírito crítico. As favelas não deixam de ser campos de concentração onde aos seres humanos é negada a dignidade, uma vez que os cotidianos tiroteios nada devem as ações de guerra que ceifam vidas inocentes. No entanto, espantosamente, não nos assustamos com isso, mantendo-nos frios e, sobretudo, distantes dessa realidade. A violência urbana, o desprezo pela vida, o sucateamento da saúde e educação, a indiferença dos políticos frente ao sofrimento da comunidade e a corrupção são sinais de frieza, sobretudo nos grandes conglomerados urbanos onde falta uma educação para autoconsciência e autonomia, o que vai gerando pessoas alienadas, que são, ao mesmo tempo, vítimas, mas também potencialmente algozes.

Os campos de concentração estão entre nós, talvez não percebidos, porque desenvolvemos indiferença ao sofrimento e às injustiças. O sucateamento da educação pública e da saúde são formas visíveis de uma violência, se não especificamente programada, certamente sustentada e consentida pela ineficiência e sordidez de muitos segmentos políticos preocupados na defesa de seus interesses corporativos. Há o mesmo silêncio dos campos de concentração do não denunciar. A lama que rola por baixo dos poderes públicos é imensa. Muitas favelas tornaram-se um Estado dentro do Estado, com leis próprias e sistemas violentos de repressão, não diferentes dos utilizados pela força pública. As formas de violência e de frieza fazem com que novas gerações se

eduquem nesses pseudovalores e o reproduzam. Adorno acredita que a violência seria enfrentada com a educação das crianças, porém, tais menores armados, “educados” nesse sistema, perdem o amor e são tomados de frieza, não diferente dos algozes de Auschwitz. A falta de oportunidades e de horizontes sociais faz com que eles medrem a margem da sociedade organizada modos de vida violentos. Tem-se uma ciranda de violência, desde o descaso de autoridades até as práticas corruptas. O que ocorre, então, é a perpetuação daquela educação dual denunciada por Teixeira, fazendo com que se perdue mais esse *status quo*.

O pensamento e o diagnóstico de Adorno ganharam cada vez mais atualidade nas décadas seguintes, com o aperfeiçoamento da indústria cultural massificadora em nível planetário. As condições que permitiram que Auschwitz acontecesse não só não foram superadas, mas ampliadas. A educação está se internacionalizando como mercadoria rentável, mais preocupada com os lucros do que em sua missão específica. A frieza frente aos outros está marcada pelo individualismo no âmbito social e familiar.¹¹ O ser humano está coisificando a si mesmo e aos outros com uma tecnologia que se erige como um totem, venerado por uma legião de consumidores sedentos pelo “último modelo” e pelo produto “ponta de linha”. Os fones de ouvido e os amigos virtuais fazem com que, mesmo junto com outras pessoas, cada um fique em seu mundo, vivendo sua vida.

Adorno assinala que a ruptura com esse mundo acontecerá com uma educação que tenha coragem em mostrar a realidade, gerando uma consciência que permita a autorreflexão. A autonomia crítica é a condição primeira para esse fato. O ser humano não deve ser guiado pelos outros, mas ser capaz de autodeterminação. É preciso superar essa consciência moral em dissolução por meio do esclarecimento.

Considerações finais

No Brasil, a industrialização, plenificada pela globalização, criou as condições que estão desmantelando nossa solidariedade. Essa abordagem é adequada para o Brasil e para o mundo em tempo de globalização. Evitar a barbárie é uma missão difícil frente ao poder da mídia cooptada pelos interesses do poder econômico. Auschwitz sempre será um fantasma a assombrar a humanidade: por ter acontecido, por estar acontecendo e por ser possível de se repetir. Mas ele só será exorcizado pelo esclarecimento, porque, em algum momento, qualquer homem poderá tornar-se algoz. Trata-se de criar consciências individuais que, esclarecidas, unam-se coletivamente para dizer não. É um trabalho artesanal de educação. A lógica da globalização que se espalha em todas as partes do mundo é um fantasma, o qual nos faz lembrar uma coisa: se não realizarmos uma verdadeira educação calcada no esclarecimento, na autoconsciência e na autonomia das futuras gerações, talvez não estejamos tão distantes de novos Auschwitz.

Notas

- ¹ O Concílio de Trento (1545-1563) foi o 19º concílio ecumênico e é considerado um dos três mais fundamentais da Igreja Católica. Ele foi convocado pelo Papa Paulo III, no contexto da Reforma Católica, para assegurar a unidade da fé (sagrada escritura histórica) e a disciplina eclesíastica. O Concílio de Trento também pode ser chamado de Concílio da Contra-Reforma, por ter surgido como reação à Reforma Protestante. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Concílio_de_Trento>. Acesso em: 18 de maio de 2009.
- ² Respeitado escritor de nossa literatura, sobretudo porque sua obra *Casa Grande & Senzala* foi publicada em 1933, quando regimes totalitários se consolidavam na Europa e ascendiam ao poder.
- ³ Refere-se ao prefácio escrito por Darcy Ribeiro na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2001, p. 17).

- ⁴ No Brasil, os seminários foram também caminho de ascensão social e tiveram significativa importância, visto que eles eram quase como único meio de acesso a uma cultura sistemática.
- ⁵ Esse poder deve ser entendido não apenas como econômico, mas também como cultural, ideológico, religioso e moral, e se refere a quem possui o controle de determinada situação.
- ⁶ O homem é o lobo do homem – tradução do revisor.
- ⁷ O bom selvagem – tradução do revisor.
- ⁸ Alguns conceitos foram elaborados e servem como chave interpretativa da realidade industrial e pós-industrial, como: dialética do esclarecimento, crítica da razão instrumental, teoria crítica da sociedade, indústria cultural e cultura de massa. Tais elementos tornaram-se referenciais teóricos para o entendimento e para a interpretação da sociedade moderna.
- ⁹ Isso se aplica à Alemanha especificamente nesse caso. Também não podemos esquecer o olhar judaico da história a partir de sua crença como um povo eleito por Deus e vivendo a diáspora.
- ¹⁰ Cito a questão de Angola, um país que até recentemente vivia valores tribais seculares: por exemplo, a solidariedade entre as pessoas e o cuidado especial com as crianças, sendo que estas sempre foram entendidas como o bem da comunidade e todos deviam zelar por elas. O petróleo e o diamante, após a independência, passaram a ser disputados por grandes potências econômicas. Isso favoreceu o prolongamento da guerra civil, que durou mais de 20 anos. Com isso, grande parte da população saiu dos campos para as cidades maiores. A competitividade pela sobrevivência e pela posse de bens de consumo ocidentais foi de tal relevância que, atualmente, essas cidades tiveram apagada a solidariedade como valor tribal. Perambula pelos grandes centros do país um imenso número de meninos de rua, delinquindo e sendo perseguidos pela periculosidade que representam. Entrar na órbita do sistema capitalista representou para Angola a dissolução de seus mais profundos valores.
- ¹¹ Impressiona-me como cada vez mais o americano tende a isolar-se também dos laços familiares. Mesmo em suas casas, as pessoas vivem em seus mundos. Esse estilo de vida vai sendo passado, aos poucos,

para diversos países onde as relações familiares e a vivência em família tendem a ser mínimas.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

CASALI, A. *Elite intelectual e a restauração da igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREYRE, G. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

JOSAPHAT, C. *Tomás de Aquino e a nova era do espírito*. São Paulo: Loyola, 1998.

LARA, T.A. *A filosofia nos tempos e contratempos da cristandade ocidental*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOMBARDI, J.C. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBAR- DI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-94.

MATHEUS, C.B. A grande crise de 1277 da universidade de Paris. *Revista de Ciência da Educação*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 43-19, 1999.

PENNA, L.A. *República brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

PUCCI, B.; LASTÓIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz?*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, M.I.P. *Luç e sombras: internatos no Brasil*. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Compreender a origem ontológica da educação: um passo para emancipação humana

To comprehend the ontological origin of education: a step for the human emancipation

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 05/09/2009

Lucas Domingui

Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Licenciado em Química e Física pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Pedagogia e Produção do Conhecimento. *E-mail*: lucaslq@hotmail.com

Vidalcir Ortigara

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Pedagogia e Produção do Conhecimento. *E-mail*: vdo@unes.net

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Compreender a origem ontológica da educação: um passo paa emancipação humana - p. 433-452
DOMINGUINI, L.; ORTIGARA, V.

Resumo

O homem é um ser social e tem sua vida condicionada pela forma de organização do modo de produção que garante sua reprodução. É pelo e no trabalho que ele transforma a natureza e a si mesmo. Nesse processo, também se encontra a gênese das atividades humanas que, para sua execução, é necessária a apropriação das determinações reais concretas presentes e dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos historicamente – processo esse que denominamos de educação. Compreender, em um campo filosófico-ontológico, a gênese da atividade educativa é o primeiro passo para uma educação que vise contribuir para a possibilidade de superação das condições de exploração de classes. Ou seja, o professor estruturará seus programas, conteúdos e métodos de ensino, se conhecer o objetivo final a ser alcançado. Quanto mais a escola, que está imersa na sociedade capitalista, souber cumprir seu papel específico – a transmissão-assimilação do conhecimento –, melhor e mais efetivamente ela irá contribuir para a busca da emancipação humana.

Palavras-chave

Educação, emancipação humana, transmissão-assimilação, conhecimento.

Abstract

The man is a social human being and he/she has his/her life conditioned by the organization form of the production way which guarantees its reproduction. It is through the work and in the work that the man transforms the nature and himself. In this process we can also find the human activities genesis which, for its execution, it is necessary the appropriation of the real concrete determinations found and the

knowledge, abilities, values developed by historically process that we name education. To understand, in a philosophical-anthological field, the genesis of the educational activity, it is the first step for an education that aims to contribute to the possibility of the exploration conditions of classes. The teacher will organize his/her programs, his/her contents and teaching methods if he/she knows the final objective to be reached. The school, immersed in the capitalist society, will have a more effective contribution for the human emancipation search, the more it knows to perform its specific function, the transmission-assimilation of the knowledge.

Keywords

Education, human emancipation, transmission-assimilation, knowledge.

Introdução

O presente artigo originou-se de um trabalho desenvolvido a respeito dos livros didáticos da disciplina de física ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no qual realizamos um estudo sobre seus conteúdos e conhecimentos presentes. Para isso, necessitamos, anteriormente, fazer uma pesquisa sobre o que compreendíamos por educação, ou seja, a origem ontológica do conhecimento humano. Saber encontrá-la é um dos passos necessários para podermos entender a origem da ciência, do conhecimento científico e, posteriormente, de sua transformação em conteúdo de ensino.

Objetivaremos, neste texto, portanto, compreender a educação em seu aspecto constitutivo no plano filosófico-ontológico. Para tal, apresentaremos o homem como um ser que organiza sua vida em sociedade, onde se originam

necessidades sociais, sendo que estas são supridas pelas atividades do trabalho. E a gênese da ciência, da produção do conhecimento e, portanto, da atividade educativa é encontrada nessas atividades. Buscaremos, então, demonstrar o que compreendemos como educação a partir do materialismo histórico-dialético.

O homem é um ser social e tem sua vida condicionada pela forma que ele organiza o modo de produção que garante sua reprodução. Esta, por sua vez, é predominantemente dependente da relação estabelecida com os meios de produção, isto é, com os modos de propriedade. Essa organização, que é social, desenvolve-se em um processo dinâmico e desigual devido às ações humanas. Bhaskar (1979, p. 46. grifo do autor), ao analisar a condição da existência da sociedade, afirma que a “[...] sociedade é tanto a *condição* (causa material) sempre presente como o *resultado* continuamente reproduzido da ação humana.”

A gênese dessa relação encontra-se no ato de transformar a natureza para adequá-la às necessidades de sobrevivência – portanto, da própria existência do ser humano –, ou seja, o ato do trabalho. É pelo e no trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo. Nesse processo, também se encontra a gênese das atividades humanas que, para sua execução, é necessária a apropriação das determinações reais concretas presentes em determinado momento histórico, bem como do conhecimento historicamente desenvolvido pelas gerações anteriores (LUKÁCS, 1981). Nisso está imbricado o processo de educação.

A educação, engendrada nessa totalidade, é sempre realizada em um contexto histórico concreto. Duarte (1993, p. 13) destaca que a “[...] ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser hu-

mano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares.” Porém, essa singularidade nunca se dá fora de um contexto histórico e social, produzido pela própria atividade humana. A autoconstrução do indivíduo, dessa forma, estará sempre condicionada por essa totalidade. Como destaca Tonet (2005a, p. 215):

O processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano, bem como as suas reações diante de novos problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como pólo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia.

Vivemos em uma sociedade capitalista, ou seja, em um momento histórico-concreto, dividida essencialmente em duas classes: a burguesa e a trabalhadora. Conforme Tonet (2005b), a primeira tem sua origem e sua reprodução na propriedade privada dos meios de produção, o que lhe permite a exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, na busca de produzir o máximo possível de mercadorias com um único intuito, o aumento de seu capital, ou seja, seu enriquecimento. A burguesia apresenta interesses comuns: explorar a força de trabalho a todo custo e reproduzir a forma de sociabilidade vigente – o capitalismo. Já à segunda classe – a operária, não possuidora dos meios de produção –, resta apenas a comercialização de sua mão de obra, sua força de trabalho aos capitalistas.

Disso decorrem implicações no processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, na educação, a qual, nesse mesmo aspecto, é utilizada pela classe dominante como uma ferramenta de controle sobre as massas, ao destinar de maneira diferenciada os conhecimentos da ciência de acordo

com seus interesses, em desfavor da classe dominada. Conforme explicita Tonet (2005a, p. 220-221):

A crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção desse processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes. Isso implica na realização de uma triagem, que já tem suas bases na organização da produção. É esta organização da produção – de formas diferentes em modos de produção diferentes – que determina quem tem acesso à educação, em que condições (materiais e espirituais), quais os conteúdos, métodos, etc. Assim foi constituindo o campo particular da educação.

Porém, a educação não está obrigada a submissão desses ditames. Pelo contrário, ela pode sim ser uma ferramenta de luta contra a sociedade de classes, quando começar a evidenciar essa condição e apresentar subsídios que possam ajudar na superação dessa forma de sociabilidade, pois, como já mencionamos, ela é produto das ações humanas (DUARTE, 1993; ROSSLER *apud* DUARTE, 2004).

Dentro do atual modelo social, o capitalista, é impossível a educação produzir emancipação humana. Ela depende da superação do modelo vigente. Dessa forma, podemos apenas pensar em uma educação que contribua para o estabelecimento das possibilidades desse sobrepujamento. Para tanto, Tonet (2005a) indica cinco requisitos, entre eles, compreender uma finalidade maior da atividade educativa, ou seja, a própria emancipação humana, assunto que passaremos a debater na seção seguinte.

1. Educação e formação humana

Partimos do pressuposto que o homem se distingue dos demais seres pela existência social, tendo no trabalho a essência de sua gênese no processo de superação de suas determinações meramente biológicas. Portanto, ontologicamente, a origem do ser humano está no trabalho, isto é, no ato de transformar o mundo para assegurar a produção e a reprodução da sua vida (LUKÁCS, 2004). Nesse processo, o homem necessita não só se apropriar do que já foi produzido socialmente, mas também reproduzi-lo.

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos (MARX; ENGELS, 2007, p. 87. grifo do autor).

É no trabalho que o homem cria a si mesmo.

Lessa (2002), ao interpretar os textos de Lukács, descreve que os seres humanos, quando se relacionam com a natureza, são obrigados também a ter uma relação com os próprios homens. Dessa forma, o trabalho é, na verdade, uma auto-criação do ser, elevando-o a um maior nível de sociabilidade.

O sujeito tem a capacidade de analisar o objeto, suas propriedades, produzir em seu pensamento suas ações, isto é, suas finalidades, antes de concretizá-las no objeto. Dessa maneira, o homem consegue dominar a natureza, colocando-a à sua disposição para garantir sua existência social (KONDER, 1998).

Lukács (2004) compreende o trabalho como forma originária fundamental de todas as práticas sociais, atribuindo-lhe um lugar de destaque no salto que originou o ser social.

Essa conclusão é obtida ao fazer a análise do processo de inter-relação do homem com a natureza. O autor explicita dessa forma esse processo:

[...] através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais (LUKÁCS, 2004, p. 62).

Lukács (2004) analisa a composição do mundo em três níveis distintos ontologicamente, ou seja, no que se refere ao ser enquanto ser, concebido e tendo uma natureza comum e inerente a todos e a cada um dos sujeitos de determinado grupo: a natureza mineral, que se objetiva em produzir outro elemento da mesma classe; a biológica, que baseia sua existência em reproduzir o mesmo ser vivo; e a do ser humano, que busca em sua vida sempre construir o novo. Essas características de cada fase são o que Lessa (2007) denomina como “momento predominante”. Lukács (2004, p. 61) mostra que “[...] esta ruptura com a continuidade normal da evolução é o que constitui a essência do salto, no surgimento súbito de uma nova forma de ser.”

A exemplificação disso pode ser dada da seguinte forma: um mineral, por exemplo, sofre todas as intempéries da natureza (chuva, ventos, calor), e, talvez, um processo de transformação, porém somente poderá originar outro mineral; um ser biológico, como um gato, por mais que desenvolva suas habilidades motoras, nada mais poderá gerar do que um animal da mesma espécie, o qual, por herança genética, herdará as habilidades que já estão impostas em sua condição, no caso, de gato, e seguirá esse mesmo comportamento.

Para o ser humano, porém, sua estrutura estará posicionada no que Lukács (1981, 2004) chama de dupla base – natural e social. Para explicá-la, faz-se necessário evidenciar que, apesar de possuírem diferentes modos de ser, as três esferas ontológicas – inorgânica, orgânica e ser social – estão articuladas de maneira insolúvel, pois sua existência é resultado de um processo evolutivo, o qual é caracterizado pela impossibilidade de vida do ser biológico sem a base inorgânica e pela possibilidade de existência do ser social devido à presença de vida na esfera biológica. Assim, a base natural é transmitida ao ser humano por uma herança genética que jamais poderá ser superada, assim como a necessidade de alimentação e de respiração, por exemplo. Porém, o indivíduo só estará completo quando ele suprir suas outras necessidades, isto é, não aquelas que estão relacionadas à transmissão dos genes, mas sim as que estão vinculadas à condição social de cada um.

Essa imprescindível articulação mostra não somente a necessidade de uma base inorgânica e orgânica para o ser social, mas também a de uma troca permanente entre este e as demais esferas, pois quanto maior for essa capacidade de articulação, maior será seu nível de desenvolvimento.

Lessa (2007) demonstra que a distinção e a articulação entre as esferas ontológicas podem ser compreendidas por meio do salto ontológico, já descrito anteriormente. Entre a esfera inorgânica, caracterizada pela incessante transformação de um mineral em outro, e a esfera biológica, caracterizada pela incessante reposição do mesmo, existe uma diferença na investigação teórica da existência do ser. O ser orgânico só se torna inorgânico por intermédio da morte, enquanto o ser inorgânico só se torna biológico ao se submeter às regras do mundo biológico. Sem esse salto ontológico, não se pode constituir um novo ser. Como existe

essa distância entre a esfera inorgânica e a orgânica, deve-se haver a mesma entre esta e a social, mas cada qual com seu momento predominante.

Tal como a reprodução do mesmo se constitui como momento predominante do salto ontológico que deu origem a vida, a reprodução do novo, por meio da transformação conscientemente orientada do real, se constitui no momento predominante do salto que marca a gênese do ser social (LESSA, 2007, p. 30-31).

Essa produção do novo se dá somente pelo trabalho, tornando-o operador do salto ontológico entre a esfera biológica e social. Dessa forma é que Lukács afirma que “[...] o trabalho é protoforma (a forma originária, primária) do agir humano” (LESSA, 2007, p. 36).

A essência do trabalho consiste em criar na mente um projeto que: realize-se de forma material; seja novo a ponto de não se apresentar, na natureza, pronto e dado para a finalidade preestabelecida; transforme uma realidade material existente; e coloque algo essencial e radicalmente novo, no sentido de apresentar características e qualidades até então não presentes na natureza (LUKÁCS, 2004).

O ser social não se resume a trabalho – é também sociabilidade, linguagem, consciência, educação etc. –, mas é na atividade que as determinações que geram tudo o que é novo apresentam-se, característica fundadora do ser social. Entende-se aqui o novo como todo e qualquer produto idealizado e criado para suprir uma necessidade – “do estômago ou do espírito” – oriunda das atividades e relacionamentos entre os homens, garantindo, assim, sua existência, uma vez que os meios para tal não estão prontos e dispostos na natureza para essa finalidade. Dessa forma, “[...] o trabalho

é protoforma (a forma originária, primária) do agir humano” (LESSA, 2007, p. 36).

A partir do explicitado, concluímos que o homem se constitui como tal pelo processo de domínio sobre as propriedades da natureza, fator que o leva a intervir sobre o processo natural para saciar suas necessidades provindas das relações sociais e garantir, assim, sua sobrevivência. Dessa forma, o trabalho torna-se ontologicamente fundador do ser social. Ainda sobre essa concepção de ser, reconhecemos que se trata de um indivíduo histórico e dinâmico, que, ao longo dos tempos, foi se formando como tal, por meio da superação dos problemas de cada época – pelo trabalho –, constituindo-se, assim, como um ser que faz sua própria história.

Dentro desse contexto de transformação da natureza, faz-se necessária, aqui, a busca dos meios para determinados fins, mas somente os recursos corretos podem garantir que a prévia ideação seja realmente objetivada. Desse modo:

[...] a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem. Aqui a busca tem uma dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão independentemente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto (LUKÁCS, 2004, p. 70).

Essa citação nos demonstra que de nada adianta termos uma prévia ideação, se não for materializada, visto que ela só se estabelece como tal mediante a ideação objetivada. Porém, sem a ideação prévia, a objetivada não ocorre, pois esta é o produto final. Para tal, é preciso encontrar os meios para se atingir tal finalidade, o que implica em conhecer minimamente as causalidades que estão postas no real, ou seja, compreender o sistema de complexos que operam. Saviani (1983, p. 82) afirma que

[...] esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação humana se esboroa.

Mas onde buscar esses conhecimentos? Será que teremos de desenvolvê-los individualmente? Para isso, nossa resposta é simples: não se faz aqui necessário desenvolver um conjunto de conhecimentos, comportamentos e habilidades que já foram produzidos no processo histórico da humanidade, mas sim apropriar-se deles na atividade humana que chamamos de educação.

Partindo do pressuposto que o ser humano é fundado no trabalho, e que, para tal, é necessário ter conhecimento a respeito das múltiplas determinações que regem tanto o ser natural quanto o social, nosso objetivo agora será explicitar o que é o educar-se no processo de formação humana.

O homem faz suas opções, mediadas pela consciência, entre as alternativas possíveis postas pelo real. Essa escolha deve ser feita de maneira que garanta a objetivação do resultado final, e nesta é que se dá a produção do próprio indivíduo. Por mais que efeitos transformadores do homem sobre a natureza tenham evoluído nos últimos séculos, isso

ocorre de maneira indissociável com as causalidades do real, sejam elas naturais ou sociais. A busca dos meios corretos para determinada finalidade exige o conhecimento dessas causalidades. Tonet, com base na discussão da compreensão marxiana do tornar-se homem do homem, tendo o trabalho como matriz, explicita que:

[...] o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de *uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados*, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza (TONET, 1998, p. 7. grifo nosso).

Só se pode escolher o que se conhece e, principalmente, aquilo que é possível de ser realizado, dentro das condições materiais, se possuímos conhecimento sobre tal. Assim, só se pode pensar na construção de uma autonomia humana perante uma apropriação do conjunto de conhecimentos desenvolvidos pelo ser humano ao longo de sua história. A partir desse pensamento, Tonet (2005a, p. 212-213. grifo nosso) nos apresenta a decorrência para a educação:

Sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente, sua efetivação implica, por parte do indivíduo, na *apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc.*, comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá se realizar.

Dessa forma, torna-se imprescindível ao ser social apropriar-se do mais vasto campo de conhecimento, valores, hábitos, comportamentos e instrumentos já desenvolvido pela humanidade. Ao contrário dos animais, aos quais a gama de hábitos e de habilidades é dada por herança genética,

o homem necessita incorporar essas objetivações por um processo histórico e social.

Segundo Lukács (1981, p. 152),

[...] na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida.

Pelas afirmações de Lukács, podemos verificar que o ato de educação tem um objetivo específico: capacitar o ser humano a agir sobre a realidade, adequando-o às situações que ele possa vir a encontrar em sua vida, garantindo, assim, sua reprodução e, ao mesmo tempo, tornando-o um membro do gênero humano.

Nesse mesmo aspecto, Saviani (2008) compreende que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, processo pelo qual o homem busca compreender os fenômenos naturais para poder agir sobre a natureza de maneira intencional. Enquanto os animais se adaptam às condições naturais, o ser humano condiciona a natureza às suas necessidades. Nesse processo de transformação, o indivíduo busca extrair os meios para sua sobrevivência. Sendo assim, a educação é uma exigência do próprio ato do trabalho.

Libâneo (1990, p. 426), por sua vez, destaca que:

O caráter essencial do ensino é a transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e modos de atividades acumulados pela humanidade como produtos, isto é, como resultado do saber sistematizado no processo de conhecimento do mundo objetivo. Como tal, é um processo que se manifesta no movimento da atividade cognoscitiva dos alunos para o domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos, no decurso do qual se desenvolvem as capacidades mentais e práticas, pela mediação do professor.

A educação é uma exigência fundamental para que o ser humano possa realizar o trabalho e garantir sua sobrevivência. Saviani (2008, p. 13) define a atividade educativa como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Tonet (2005a, p. 222), por sua vez, afirma que atividade educativa possui como finalidade:

Proporcionar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Neste sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

A cada instante, os indivíduos, ou a sociedade, deparam-se perante um novo acontecimento, talvez impossível em situações anteriores ou até mesmo irrelevantes. Cabe ao ser social, em cada momento histórico, superar essas “barreiras”, a fim de chegar ao mais elevado nível de desenvolvimento social. Libâneo (2004, p. 30. grifo do autor) ressalta que “a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.”

Tonet (2005a) ressalta que o trabalho é sempre uma mediação entre homem e natureza, com finalidade de transformá-la para satisfação de necessidades sociais, enquanto que a educação é mediada entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, é apropriação do conteúdo desenvolvido pela atividade do trabalho. Portanto, são duas categorias que não se confundem.

Pelas leituras anteriores deste texto, já podemos extrair a natureza essencial da atividade educativa: produzir, de maneira direta e de forma intencional, a apropriação do conhecimento, desenvolvido historicamente pelo homem, em cada indivíduo, com a finalidade de tornar o ser humano apto a reagir perante a natureza e adequá-la às suas necessidades. Agora, procuraremos evidenciar como se manifesta esse processo de apropriação do conhecimento por cada indivíduo, quais os motivos que levam a isso e, qual o motor desse processo. Segundo Leontiev (2004, p. 275. grifo do autor):

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do *sujeito* com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições.

O autor mostra que o processo educativo apresenta condições históricas e sociais como norteadoras do processo de ensino-aprendizagem. Em qualquer sociedade, na história da humanidade, as questões de luta de classe sempre estiveram presentes, tanto direcionando como condicionando esse processo.

Considerações finais

Segundo Duarte, vivemos em uma época em que ocorre a produção de objetivações que possibilitam uma existência humana cada vez mais livre e universal, mas em um contexto contraditório, pois essa produção tem se dado por meio da miséria, da fome, da ignorância, da dominação da grande maioria dos seres humanos.

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no in-

terior das relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado, a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrentes das relações sociais de dominação (DUARTE, 1993, p. 16-17).

Nessa perspectiva, uma educação no sentido da formação plena do ser humano, ou seja, de emancipação humana, só é possível com a superação do atual modelo de sociabilidade. Nesse aspecto é que Tonet (2005a) nos aponta os requisitos para uma atividade educativa que contribua para a possibilidade dessa superação.

De acordo com Tonet, o primeiro requisito para uma atividade educativa que possibilite a superação da condição de dominação de classes em prol de uma emancipação humana é o conhecimento da própria finalidade dessa atividade educacional. Para esse autor, “[...] é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana” (TONET, 2005a, p. 226). Para ele, só podemos optar por caminhos quando sabemos onde queremos chegar. Trata-se de conhecer a realidade social, de compreendê-la para que se possa agir e transformá-la em uma forma de sociabilidade para além do capital. E ele continua seu discurso ao evidenciar que é impossível

[...] contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres e sujeitos da história se temos idéias errôneas, confusas ou inconsistentes sobre o que é liberdade ou se não podemos demonstrar que os homens são, de fato, sujeitos da história (TONET, 2005a, p. 227).

O professor só terá condições de estruturar seus programas, seus conteúdos e métodos de ensino, se conhecer o objetivo final a ser alcançado. Dessa forma, o educador pode enriquecer sua atividade pedagógica com considerações a respeito do conhecimento da realidade concreta e ordenar suas atividades para o objetivo final: a emancipação humana. Tonet (2005a) ressalta que se trata de algo total e radicalmente diferente do conceito de emancipação cotidianamente decorrente, e não de liberdade, de autonomia e de outros conceitos de cidadania que nos cercam atualmente. Ela se insere na realidade social concreta e contém uma oposição radical à atual ordem social.

Cabe a nós educadores nos posicionarmos afirmativamente perante a transmissão de conhecimentos e o embate de caráter ideológico no campo educacional, tendo como fundo:

A luta entre uma educação que contribua para a transformação da realidade social vigente, para a superação das condições sociais desumanas em que vive a maioria dos indivíduos e que, assim, contribua para a humanização e universalização destes homens, contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento, isto é, o empobrecimento da individualidade humana. Essa escolha consiste na primeira opção que todos nós, educadores, temos que um dia realizar (ROSSLER apud DUARTE, 2004, p. 78).

Quanto mais a escola, que está imersa na sociedade capitalista, souber cumprir seu papel específico, isto é, a transmissão-assimilação do conhecimento elaborado, melhor e mais efetivamente ela irá contribuir para a possibilidade da superação da sociedade de classes, em busca de uma emancipação humana. Dessa forma, buscamos afirmar o papel

essencial da educação, que é a transmissão de conhecimento, conciliando este com as lutas de classes. Isso explicitará sua contradição de reprodutora na atual forma de sociabilidade e de auxiliadora na produção das objetividades que possibilitam modificar sua condição, sob a perspectiva de superar a condição de opressão da classe trabalhadora, a qual não sofrerá mais exploração do homem pelo homem.

Para encerrar, destacamos a importância da discussão do aspecto filosófico-ontológico da formação humana, realizado neste artigo, como base para compreendermos como a educação, no contexto histórico-concreto, ou seja, na realidade social em que vivemos, pode contribuir efetivamente para o que defendemos: a emancipação humana.

Referências bibliográficas

BHASKAR, R. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. Brighton: The Harvester Press, 1979.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Editores Associados, 1993.

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.

_____. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo, 1990.

LUKÁCS, G. *Ontologia del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. vol. II. livro I.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ROSSLER, J.H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica do fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

TONET, I. *Educação e concepções de sociedade*. Marília. 1998. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2009.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005a.

_____. *Em defesa do futuro*. Maceió: EDUFAL, 2005b.

(Des)velando a creche: discussões acerca da identidade institucional

Unveiling the creche: discussions about institutional identity

Recebido: 28/05/2009

Aprovado: 18/09/2009

Elisabeth Hoffmann Sanchez

Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Psicologia no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena. *E-mail:* betehoffmann@hotmail.com

Salette Aparecida Borges Ribeiro

Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena. *E-mail:* salete.borges@hotmail.com

Thiago Luis da Silva

Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena. *E-mail:* thlsilva@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo partiu das experiências de um trabalho desenvolvido em uma creche e tem como objetivo: estudar

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

(Des)velando a creche: discussões acerca da identidade institucional - p. 453-474
SANCHEZ, E.H.; RIBEIRO, S.A.B.; SILVA, T.L.

e refletir de acordo com a visão dos pais e das cuidadoras questões referentes à representação da identidade da instituição, além de propor intervenções que se mostrem eficazes para a otimização do trabalho. A pesquisa-intervenção se deu em uma creche municipal do interior do Estado de São Paulo, com cerca de 30 participantes, organizados em grupos focais. Neste trabalho, apresentaremos: as principais conclusões teóricas e os resultados revelados nos encontros com as pessoas que fizeram parte da pesquisa; as redes de relações ideológicas e discursivas e de caráter inconscientes que subjazem, atravessam e, até mesmo, estruturam as representações que os participantes possuem sobre o trabalho institucional; a eficácia da orientação sobre o desenvolvimento emocional, segundo as contribuições de Winnicott; e o deslindamento de tais formações discursivas e ideológicas e das angústias em um *locus* terapêutico estruturado para tal. Conjetura-se, também, a incapacidade em se delimitar a identidade institucional da creche, pois esta se evidencia como uma instituição cuja identidade se verifica na não identidade para seu bom funcionamento.

Palavras-chave

Identidade institucional, creche, ideologia, cuidado, Winnicott.

Abstract

This article came from the experiences of a work in a nursery, whose objectives were to study and reflect with parents and caregivers, issues concerning the representation of them about the identity of the institution and propose interventions that prove effective for optimizing work. The research-intervention occurred in a municipal nursery school in

the State of Sao Paulo, with about 30 participants between parents and caregivers, organized focus groups. We present here the main theoretical results and results reported in meetings with participants, as well as networks of relationships and discursive and ideological character of underlying unconscious, through the same structure and the representations that participants have about the institutional work, the effectiveness the work of guidance on the emotional development, according to the contributions of D. W. Winnicott, as well as the unraveling of such discursive and ideological anxieties and a structured therapeutic locus for such. Conjecture is also the inability to define the corporate identity of the creche, which shows itself as an institution whose identity exists in non-identity, for its proper functioning.

Keywords

Corporate identity, nursery, ideology, care, Winnicott.

Introdução

Este artigo, que teve seu ponto de partida uma atividade de estágio,¹ apresentará reflexões sobre conceitos referentes à identidade institucional de uma creche municipal do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo. Nela, verificou-se que a rede de relações ideológicas, discursivas, políticas, sociais e históricas estavam imbricadas na constituição da representação da instituição, segundo as cuidadoras e os pais das crianças. Além disso, procuraremos discutir os resultados, ou seja, o discurso dos participantes, utilizando o referencial teórico psicanalítico e as teorias do discurso.

Não foi pretensão, deste trabalho, realizar, efetivamente, uma análise do discurso dos sujeitos participantes da pesquisa interventiva. Entretanto, nossas reflexões, em de-

terminados momentos, remeteram-nos a ela, o que gerou a utilização de conceitos tomados por empréstimos dessa perspectiva. Na avaliação dos dizeres dos entrevistados, tentamos encontrar os elementos inconscientes que pudessem demonstrar as construções sociais e históricas. Isso foi importante porque essas falas sustentaram e/ou orientaram as representações da creche.

Ressaltamos, ainda, que todos os critérios éticos foram mantidos, e a participação dos envolvidos se realizou mediante consentimento livre e esclarecido.

1. Inferências acerca de identidade e instituições

O conceito de identidade é muito discutido nos campos da psicologia, tendo recebido variadas definições e questionamentos, dentre as quais, a mais usual é a concepção do sujeito homogêneo em sua constituição. No entanto, essa conceituação se mostra inadequada, pois, na verdade, o indivíduo, ao se formar, é heterogêneo, visto na dimensão consciente e inconsciente, e acrescido de fatores subjacentes, como o cultural, o social e o ambiental. Brandão (1991, p. 54) esclarece essa definição apresentada:

[...] entendendo o sujeito enquanto um efeito da linguagem, a Psicanálise busca suas formas de constituição não no interior de uma 'fala homogênea', mas na discursividade de uma 'fala heterogênea' que é consequência de um sujeito dividido.

Tal elucidação remete à heterogeneidade também no que diz respeito à identidade, não podendo, assim, ser entendida como um estado ou circunstância e nem mesmo posição absoluta. Aberastury e Knobel (1979) reconhecem esse caráter heterogêneo quando eles defendem que a identidade é uma característica de cada momento evolutivo, possuindo, desse modo, uma multiplicidade.

Em outro trabalho, Sanchez *et al* (2003, p. 80), analisando o conceito de identidade, definiram-na do seguinte modo:

[...] ela engloba a essência do conteúdo simbolicamente experimentado em diferentes graus ao longo do desenvolvimento. É a síntese sobre si mesmo, incluindo dados pessoais, biografia e atributos conferidos por outras pessoas [...] é um conceito que agrega aspectos pessoais com exigências de cunho social e isso explica sua flexibilidade adaptativa.

Partindo dessas concepções, podemos acrescentar que a identidade se revela como o esforço – o qual possui um resultado jamais absoluto – de manter certa singularidade diante das marcas vivenciadas e simbolicamente experimentadas no desenvolvimento, considerando, sobretudo, as teias discursivas advindas da relação com o outro. Esta última conceituação apresentada é a que foi aplicada ao contexto das instituições, na busca da reflexão sobre a identidade institucional.

As instituições são estudadas e entendidas como uma formação da sociedade e da cultura, a partir da subjetividade dos sujeitos que as compõem. Kaës (1991, p. 25. grifo do autor) as define como:

[...] o conjunto de formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume: a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós: ela se inscreve na permanência. Cada instituição é dotada de uma finalidade que a identifica e a distingue, e as diferentes funções que lhes são atribuídas se ordenam, *a grosso modo*, nas três grandes funções reconhecidas por G. Demézil, na base das instituições indo-européias: as funções jurídico-religiosas, as funções defensivas e de ataque, e as funções produtoras-reprodutoras.

Assim, os elementos subjetivos que constituem os sujeitos possuem papel preponderante nos estudos acerca das institui-

ções. Em outra ordem, podemos afirmar que a identidade de uma dada instituição deve ser desvelada a partir dos elementos constituintes da identidade dos sujeitos que a compõem.

Especular sobre a identidade de uma determinada instituição depende de uma série de fatores: a delimitação dos objetivos; os recursos disponíveis; as formas de organização e de condução; a ideologia que lhe é subjacente e estruturante; seu desenvolvimento; e o contexto social em que está inserida. Desses condicionantes, os últimos mencionados se mostram de capital importância para as discussões e mesmo para se traçar quaisquer considerações sobre uma possível identidade institucional.

Vale ressaltar ainda que, no que diz respeito às instituições, conforme evidencia Lapassade (1983), elas são comumente atravessadas pelas ideologias do sistema hegemônico, visando manter a ordem e o poder, o que é facilmente percebido nas análises institucionais.

2. Para uma breve cartografia da creche

Historicamente, as instituições voltadas ao abrigo de crianças pequenas, isto é, pré-escolares, datam no século XIX e surgiram, inicialmente, nos países norte-americanos e europeus. No Brasil, elas apareceram no século XX, e seus objetivos modificaram-se no decorrer dos anos, acompanhando as transformações sociais, políticas e econômicas.

Com o objetivo original de estabelecer um *locus* para o abrigo de crianças, enquanto os pais trabalhavam, a creche nasceu especificamente nas organizações comunitárias e religiosas, na década de 1970, tendo, assim, uma função essencialmente assistencialista e caritativa (VASCONCELOS, 1985). Posteriormente, com o advento das discussões acerca de consciência crítica e responsabilidade social, a creche estruturou seus objetivos em torno de projetos e da gestão pedagógica, atuando, então,

como uma instituição de caráter educacional. De acordo com Bógus *et al* (2007, p. 15), “[...] gradativamente, a creche vem se modificando, no sentido de se transformar em proposta de política pública nos setores de educação, nutrição e saúde”, mas, originalmente, a proposta da instituição era voltada à concepção de família socialmente construída, acompanhando os valores (e ideologias) que eram outorgados a esta, em detrimento a outros aspectos institucionais, como o educacional e o da saúde infantil.

Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador das práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através das creches (HADDAD, 1991, p. 21).

A confusão entre o funcionamento da creche como substituta da família ou como uma escola ainda se manifesta atualmente, dificultando, assim, o reconhecimento das dimensões de seu trabalho com as crianças. Esses dois modos de se ver a instituição serão visto posteriormente.

3. Infância, família e mulher:² contornando tempos

Nos estudos das instituições, especialmente daquelas como a creche, não se pode negar a ideologia que está associada à concepção de infância e de família. Procurando compreender essas concepções ideológicas, remetemo-nos às contribuições da obra de Ariès (1986).

Segundo ele, historicamente, a infância é uma designação para uma fase da vida, atribuída nas sociedades industriais,

e, portanto, inexistente na Idade Média. Ariès (1986, p. 50) salienta que “[...] até por volta do século 12, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la [...] é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” Nos estudos, em testamentos, igrejas, túmulos, velhos diários e pinturas, tudo evidencia a lenta transformação do ideário e do lugar social sofrida pela infância e pela família.

O sentimento infantil, que surgiu na sensibilidade e, posteriormente, no ideário ocidental, foi introduzido na iconografia medieval, entre os séculos XIII e XVIII, por meio de temas metafísicos e religiosos. Entretanto, ainda no século XIII não se verificava o ideário da criança caracterizado por uma expressão particular, mas sim com homens de tamanho reduzido (ARIÈS, 1986).

Tal ideologia foi mantida até o advento das sociedades industriais, onde o desenvolvimento do capitalismo e das ciências possibilitou uma nova representação da infância, agora como uma fase importante do desenvolvimento humano. No entanto, essa nova imagem ainda apresentou paradoxos, visto que visava contribuir ou manter o consumo, já que a infância possibilitava (e possibilita) maior lucro.

Dessa maneira, Ariès mostra que a família, tal qual a conhecemos atualmente, começou a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI. Antes disso, não se pode pensar, contudo, que ela em si não existia. A visão que se tinha dela era de algo privado, reservado à intimidade. Essa preservação, deixando de lado a vida social, foi uma ideia tipicamente burguesa, com o próprio desenvolvimento de noções modernas, como o individualismo capitalista.

O que se mostra curioso, entretanto, é justamente o movimento que tomou essa organização familiar burguesa – evidenciada como protótipo de família até meados do século XX, mas que até hoje é mantida essa influência – e sua

consequente transformação, atentando para as novas configurações familiares da atualidade. Não nos aprofundaremos nos possíveis condicionantes que corroboram para tal movimento, pois devemos nos ater à saída da mulher para o mercado de trabalho, ou seja, sua retirada do núcleo familiar enquanto cuidadora da criança, o que nos aponta para as reflexões que norteiam o presente artigo.

Dessa maneira, lançaremos o olhar para a situação das mulheres na atualidade, deslocando-se por um longo e desestabilizado trajeto que se define como feminino, e buscando encontrar o lugar onde podem se inscrever e se definir como sujeitos. Kehl (1998, p. 53-54, grifo do autor), ao analisar os deslocamentos do feminino, enfatiza que “[...] para cada mulher nascida no século XIX, e ainda hoje, apresenta-se assim a questão de ser ou não ser *sujeito*, seguindo os conceitos de sujeito moderno [...]”, ou, também, em nossa opinião, pós-moderno.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, circunscrevendo tal problemática para os tempos pós-modernos, o caminho trilhado pelas mulheres tem adquirido novas configurações, e mesmo as construções subjetivas que as definem se mostram ainda desestabilizadas (KEHL, 1998).

Zalcborg *et al* (2008, p. 142) salientam que a “[...] situação da experiência do feminino hoje é plural, e conhece na vida social, bem como nas possibilidades e tensões, uma série de determinantes e contradições próprias”, o que de certa forma corrobora com a crise da mulher no cenário atual.

Estes circuitos de problemas de vários portes que o mundo contemporâneo traz à vida das mulheres, que posicionam de modo novo os três grandes campos da subjetivação humana, a maternidade e a ordem da casa, o sexual e sua angústia e o trabalho social e sua política, convivem

em tensão produtiva com velhas imagens próprias de fantasmáticas tradicionais pensadas como históricas, acrescidas dos novos avanços da leitura e teorização psicanalítica sobre falhas simbólicas arcaicas, no plano da narcisização primária, abertas ao desamparo e à dependência humana primordial (ZALCBERG *et al*, 2008, p. 143).

Assim sendo, com as novas configurações subjetivas da mulher na atualidade (entre tantos outros condicionantes), a concepção de família também se transforma e, de modo direto, influi na instituição, sobretudo na creche.

Passaremos, assim, a discutir os principais resultados do trabalho interventivo realizado em uma creche municipal do interior do Estado de São Paulo, junto com cuidadoras e pais de crianças. O foco do trabalho foi a investigação sobre a representação destes em relação a essa instituição social e o quanto o imaginário dos participantes estava carregado de ideologias e influências variadas, e como esses valores influenciavam e determinavam as atitudes e os papéis de ambos os grupos pesquisados.

4. À guisa de um trabalho interventivo

O trabalho foi realizado em encontros com as cuidadoras e com os pais das crianças, contando com cerca de 30 participantes, e distribuídos em dois grupos focais. Salientamos ainda a participação em um módulo do curso de formação para as funcionárias da creche, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Proporcionou-se, assim, um trabalho com grupos em três níveis de atenção:³

1. de orientação sobre o desenvolvimento emocional das crianças no primeiro ano de vida, pautado nas

contribuições teórico-práticas da psicanálise de D.W. Winnicott;

2. de cunho terapêutico, visto que se estruturou um *locus* para as discussões e as reflexões de assuntos relacionados às dificuldades emocionais que estavam eminentemente ligadas ao trabalho que era realizado;

3. de cunho institucional, que visava buscar a identidade da creche e a maior otimização do trabalho, oferecendo melhores condições para tal.

Uma análise eminentemente qualitativa foi feita de cada encontro, das reflexões e, sobretudo, do discurso evidenciado tanto pelos pais quanto pelas cuidadoras, mediante consentimento livre e esclarecido.

5. As bordas da creche: discussões possíveis

As atividades foram desenvolvidas, primeiramente, com as cuidadoras da creche do curso de formação, por meio de questões relacionadas ao cuidado essencial à criança e ao cuidado com elas mesmas. Realizaram-se dinâmicas e reflexões acerca do autoconceito, corroborando para o autocohecimento e para a otimização do trabalho.

No que diz respeito às atividades realizadas com as cuidadoras dos berçários, pode-se evidenciar, de forma geral, e principalmente no início dos encontros, que houve resistência. As discussões, frequentemente, eram desviadas da temática original para conversas sobre a atitude e a falta de cuidados e de interesses dos pais para com as crianças, e o comportamento das profissionais em “compensar a ausência dos familiares”.

Os encontros de orientação acerca do desenvolvimento emocional da criança revelaram-se mais satisfatórios. As cuidadoras se mostraram interessadas, visto que o conteúdo

discutido (teoria do amadurecimento emocional de Winnicott, de orientação psicanalítica) constituiu uma base teórica necessária, a qual não era oferecida nos cursos de formação dos quais elas participavam.

No que se refere à representação das funções das cuidadoras e, mais especificamente, da creche, destacam-se duas visões que se mesclam e, até mesmo, confundem-se no decorrer dos discursos: o de “substituta da mãe” (isto é, do lar) e o de “facilitadora do processo de aprendizagem” (a creche como uma instituição educacional). Tais categorias não se mostram surpreendentes, mas representam, quase que diretamente, as redes ideológicas e inconscientes que este trabalho buscava identificar. Adotamos essas duas classes para a compreensão da identidade da creche e por também terem sido evidenciadas pelos pais.

É notória a representação da própria atuação como substitutiva do lar (e da mãe). Apresentaremos, a seguir, um recorte da fala de uma das cuidadoras⁴, que denota tal situação quando questionada sobre a própria função na instituição:

C1: “[...] a gente faz o que pode para as crianças, já que elas são carentes de mãe, de carinho, mas, às vezes, não tem como [...] temos que compensar a falta da mãe que, às vezes, não está nem aí para o filho. Tenho dó das crianças [...].”

Em outro relato, nota-se a atitude conflituosa em relação às mães das crianças:

C-2: [...] tem mãe que mente para gente, não está nem aí com os filhos, pois manda a roupa suja, não troca o filho para vir, e nem trabalha... coloca a criança aqui para a gente cuidar e fica andando para a rua [...] tem mãe que é meio safadinha mesmo, mas não tenho nada com isso, cuido muito bem dos filhos dela (risos).

A representação da própria atuação e, em um sentido mais amplo, da instituição social, isto é, as cuidadoras como substitutas da mãe, e, a creche, do lar, conforme designação própria de uma delas, fica muito evidente nos dois recortes anteriores. A percepção da criança carente e necessitada de ajuda da instituição também se mostra evidente. Tais enunciados carregam, entretanto, certa ambivalência, pois, em outros momentos, diante do mesmo questionamento, as cuidadoras evidenciaram que a creche tinha uma função estritamente de caráter educacional, preocupada com o desenvolvimento psicossocial e psicomotor da criança e com a preparação para a alfabetização.

De modo geral, pode-se constatar que a representação da creche, por parte das profissionais, ainda assim está na ordem de substitutas do lar, embora se reconheça os substratos educacionais que a integra.

Nos encontros com os pais de crianças de berçários, foram discutidas as necessidades que elas possuíam em seu processo de desenvolvimento emocional. Algumas dificuldades em relação ao comportamento das crianças na dinâmica familiar foram colocadas em pauta. Houve encontros específicos para a reflexão acerca da identidade institucional da creche e da necessidade do diálogo e do estreitamento da relação pais-cuidadoras.

O Gráfico 1 é referente à representação, por parte dos pais, das funções e da identidade da creche. As respostas foram organizadas nas duas categorias – estas possuem respaldo em uma compreensão social e histórica da instituição – já mencionadas neste trabalho: substituta do lar, denotando os cuidados especificamente atribuídos aos pais, como dar carinho, ninar, ensinar o que é certo e errado, trocar as fraldas, atenção à alimentação etc. – e instituição educacio-

nal, referindo-se ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor, psicossocial, processos de aprendizagem.

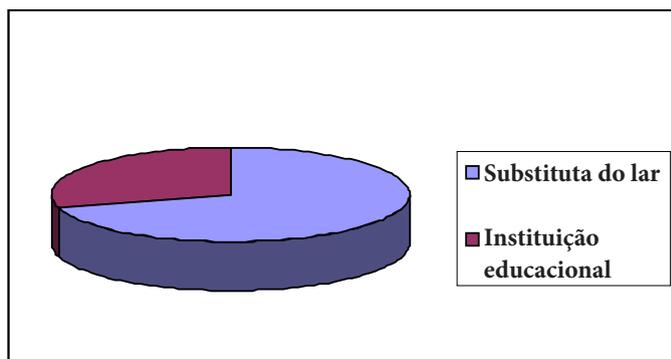


Gráfico 1 – Representação da creche pelos pais.

Pode-se observar, com base no gráfico, que a representação da creche pelos pais das crianças, do mesmo modo que aconteceu com as cuidadoras, foi definida, principalmente, como substituição do lar. A creche deve oferecer, conforme relato de uma das mães, “[...] *as mesmas condições que a criança tinha se estivesse em casa*” (P1). Trata-se, na verdade, de um requisito percebido em ambos os grupos.

Em outro relato, tal representação se mostra com mais evidência:

P-2: Pra mim, a creche tem que funcionar como a segunda casa da criança, pois, na ausência dos pais, as funcionárias são as segundas mães delas. Na verdade, elas que acabam sendo mais mãe que a gente mesmo, pois estão mais tempo com os nossos filhos, e dão carinho, atenção e acabam ensinando as coisas certas pra eles, já que a gente trabalha e não tem tempo.

Tais recortes expõem a heterogeneidade, percebendo-se também, facilmente, outros discursos e ideologias que os

sustentam e os estruturam (BRANDÃO, 1991). De certa maneira, esses dizeres ainda denunciam e se inscrevem na ordem do processo gradual e conflituoso que é a formação e o desenvolvimento social e histórico da creche. Esta, por sua vez, adveio de organizações de cunho assistencialista, cujo principal e, quase sempre, único objetivo era possibilitar às mães um *locus* para que os filhos ficassem seguros e abrigados enquanto trabalhavam (HADDAD, 1991). Ela foi, posteriormente, considerada instituição de caráter educacional, assegurando, assim, o foco na criança e em seu desenvolvimento, sem, contudo, ter responsabilidade escolar.

Verifica-se, nas falas dos participantes, que o processo, que também é apontado por Bógus *et al* (2007), manifesta-se na crença de que a creche está em transformação, assumindo características e responsabilidades de ordem educacional e da saúde. Entende-se que esse processo é gradativo e carrega consigo as dificuldades que ora se evidenciam sobre a identidade institucional e das funções das cuidadoras.

É possível ainda encontrar, nos dizeres das cuidadoras e dos pais, as construções discursivas carregadas de elementos ideológicos e a ordem de produção ligada à infância à família. A criança é vista como o produto ao qual são destinados os trabalhos oferecidos pela creche, o que, de certa forma, corrobora com os estudos de Ariès (1981), os quais denunciam o *modus vivendi* conflituoso, característico dos tempos atuais, especialmente no tocante às mães, e a vivência da feminilidade, bem como certo atravessamento ideológico, no que tange à creche, uma vez que as representações acerca da criança e da instituição acabam sendo as mesmas do passado (ZALCBERG *et al*, 2008; KEHL, 1998; LAPASSADE, 1983).

Outro ponto que merece consideração mais aprofundada, diz respeito ao caráter terapêutico desse trabalho. Pro-

curando trazer à consciência dos participantes para reflexão, essa rede de relações ideológicas é que sustenta suas representações e que traz prejuízos ao trabalho e relacionamento entre cuidadoras e pais. Possibilitou-se, assim, um ambiente de favorecimento para que pudesse vir à tona as angústias e as dificuldades ligadas à temática do trabalho.

As orientações sobre o desenvolvimento emocional da criança constituíram, nessa pesquisa, aportes fundamentais para que o projeto pudesse acontecer e ainda favorecer a mudança do lugar ocupado pela criança na instituição, ou seja, da margem para o centro das discussões, destituindo-lhe o *status* de produto da creche e assegurando-lhe humanidade. As orientações dadas aos pais e às cuidadoras se respaldaram nas contribuições teóricas da psicanálise de D.W. Winnicott (DIAS, 2003; WINNICOTT, 1975, 1982a, 1982b, 1982c, 1993, 1999).

Salienta-se também a presença de sentimento nos pais por deixar seus filhos pequenos sob o cuidado das funcionárias, devido ao impositivo do trabalho. Houve manifestação de angústias ligadas ao ciúme, pois as crianças estabeleceram vínculos com as cuidadoras, e, não raro, chamavam-nas de mãe. O relato de uma participante, quando questionada sobre possíveis sentimentos (latentes) de ciúmes das cuidadoras, denuncia tal circunstância:

P-3: [...] eu não tenho ciúmes não das tias, pelo contrário, elas até cuidam bem de R. Uma vez, na rua, encontramos com a tia dele e ele abriu um berreiro quando a viu. Ficava chamando ela de mamãe e queria ir no colo dela. Confesso que, naquela época, eu senti um pouco de ciúmes sim, mas agora não. Às vezes um desconfortozinho, mas logo passa, pois sei que eu sou a mãe dele, que ele sabe que eu sou a mãe dele e ele me ama... Ela só cuida dele na minha ausência. E cuida muito bem, como se fosse eu mesma [...].

Outro recorte também aponta para essa problemática, evidenciando também o mecanismo de enfrentamento (negação) da mãe em questão:

P-4: [...] quando eu deixava minha menina em outra creche, eu tinha muito ciúme da tia, pois ela estava começando a falar e chamava a tia de mãe também, e não eu. Já buscé-la na creche e ela não queria vir comigo... Nossa, eu ficava desesperada, parecia que estava perdendo minha filha. Aí eu saí de lá, consegui uma vaga aqui e estou um pouco mais tranquila, pois aqui não tem isso não. Ou melhor, eu acho que amadureci e sei que mãe é mãe, e que o trabalho das tias é profissional, e minha menina sabe também que quem é mãe dela sou eu. Quando sinto algo assim, eu já penso em outra coisa e deixo isso passar [...].

Fantasia de perda dos filhos e da condição de maternidade são evidenciadas pelas mães. Isso pode estar ligado com o estágio de desenvolvimento das crianças, pois é geralmente aí que elas começam a falar e a andar, a estabelecer vínculo com a instituição e com as funcionárias. Tais considerações também podem estar associadas ao paradigma pós-moderno e aos impasses a que se vêm, sobretudo as mulheres na atualidade, principalmente no que diz respeito à maternidade (KEHL, 1998). A creche carrega consigo uma ambiguidade, pois é a instituição que possibilita aos pais exercerem a função profissional, ao passo que, em outra ordem, retira-lhes o prazer das primeiras descobertas significativas de seus filhos. Diante de tal falta (ou perda), faz-se necessária a utilização de medidas defensivas para a elaboração desse luto, o que se manifesta nas atitudes agressivas (embora carregadas de culpa) do ciúme em relação às cuidadoras, e mesmo em algumas atitudes específicas⁵ que denotam certa negligência com o filho, com o intuito de atacar as cuidadoras ou denegri-las perante a criança.

Tais angústias foram trabalhadas em grupo, embora de modo incipiente, devido ao tempo escasso. No entanto, elas trouxeram contribuições para a creche e para as mães, pois estas modificaram seus comportamentos, de acordo com elas mesmas, com a gestora e com as cuidadoras, em encontros posteriores.

Ao final das atividades sobre a identidade da creche, já com a análise das legislações e das regulamentações internas da mesma, embora se apresente como uma instituição educacional, ela necessita de atenção especial no que se refere aos cuidados essenciais à criança, como trocas de fraldas e afetividade. Isso a aproxima da função maternal, que é fundamentalmente importante.

Concebe-se, então, que a função da creche, quando compreendida somente de um ponto de vista, em detrimento de outro, traz prejuízos, especialmente ao desenvolvimento emocional da criança.

Admite-se que na fusão dessas duas dimensões, aqui expostas como as categorias de análise – substitutas do lar e instituição educacional –, é que se pode chegar, efetivamente, aos elementos de responsabilidade social, evidenciando a creche, nesse sentido, como favorecedora, embora a longo prazo, de subsídios para uma identidade cidadã (SANCHEZ *et al*, 2003).

Considerações finais

Traçar qualquer tipo de delimitação, absoluta ou não, sobre a identidade institucional de creche é tarefa demasiadamente complexa.

Como essa instituição social trabalha com crianças em idades muito precoces que necessitam de cuidados ligados ao desenvolvimento físico, motor, psicológico e emocional,

é preciso lhes assegurar boa alimentação, cuidados com a higiene, afetividade, entre outras condições para a manutenção da saúde e o desenvolvimento sadio.

A delimitação das funções desempenhadas e asseguradas na sociedade por essas instituições muitas vezes se confunde, tomando direções opostas, dificultando o trabalho e trazendo prejuízos, sobretudo, às crianças. Tal evidência se justifica pelo seu desenvolvimento social e histórico – originalmente, a creche se estabeleceu como uma instituição ligada à família, e, posteriormente, à educação. Os elementos ideológicos estão presentes na desconsideração da infância, que é percebida como produto da creche, e no modo de vida moderno (ou pós-moderno).

Desse modo, justificam-se também as representações da creche, trazidas pelas pessoas que utilizam seus serviços e pelas cuidadoras que ali trabalham, considerando-a como substitutas do lar em detrimento do caráter educacional.

Acredita-se que este trabalho ofereceu meios para a reflexão, por meio do diálogo com cuidadoras e pais, sobre a função desempenhada pela creche e sobre o desenvolvimento emocional das crianças em seus primeiros anos de vida, pois se pôde, de maneira eficaz, modificar substancialmente o lugar que estas ocupavam nesse terreno, levando-as efetivamente para o centro das discussões e das atenções.

Podemos considerar a dificuldade, e mesmo a impossibilidade, de se delimitar a identidade institucional, visto que, no atual contexto, ela deve desempenhar funções diversas, o que a caracteriza de modo singular.

Ao se pensar em creche, deve-se enxergá-la não à sombra de outras instituições, ou lhe propor medidas adaptadas de outros campos, mas compreendê-la em sua singularidade para o aditamento de medidas também singulares. A cre-

che evidencia-se como uma instituição cuja identidade se verifica fundamentalmente na não identidade para seu bom funcionamento.

Este trabalho também contribuiu para o diálogo entre a instituição e a comunidade, evidenciando os benefícios, sobretudo, para as crianças. Acredita-se que pesquisas análogas a esta poderão trazer, ainda, maiores benefícios para a sociedade em geral.

Notas

- ¹ O estágio corresponde ao núcleo básico, da modalidade desenvolvimento e contexto social, integrante do curso de psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, realizado no segundo semestre de 2008.
- ² A mulher, historicamente, tem sido a responsável na educação e no cuidado dos filhos. Muito embora essa prerrogativa também possa evidenciar traços ideológicos, ela será, neste trabalho, mantida, pois reflete também, e em justa medida, a representação social sobre os cuidados infantis.
- ³ Vale ressaltar, pois, que foram realizadas uma análise institucional na creche durante um semestre e também o diagnóstico da instituição, assim que foram levantadas suas necessidades.
- ⁴ Para que fosse mantido sigilo em relação aos nomes dos entrevistados, adotamos a letra C, seguida do número correspondente, para as falas das cuidadoras, e P, seguida do número correspondente, para os dizeres dos pais.
- ⁵ Foram verificadas algumas atitudes negligenciais por parte dos pais, os quais tinham por objetivo “atacar” as cuidadoras ou demonstrar aos filhos que estas representavam “mães más”.

Referências bibliográficas

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

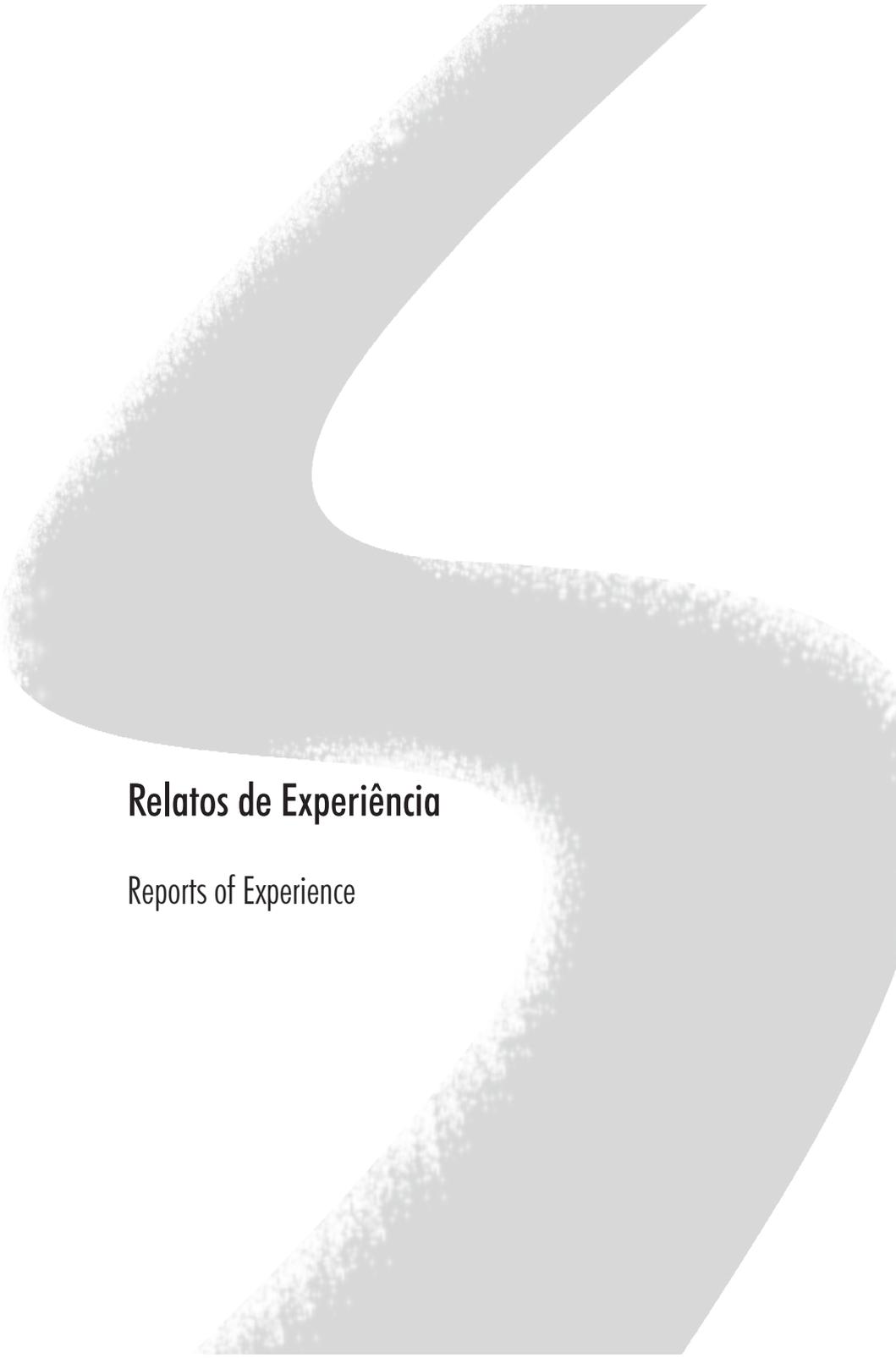
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: EDUC, 1991.
- BÓGUS, C.M. et al. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição*, v. 20, n. 5, set./out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1415-52732007000500006&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 de agosto de 2008.
- DIAS, E.O. *A teoria do amadurecimento emocional de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- HADDAD, L. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1991.
- KAËS, R. et al. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- KEHL, M.R. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- SANCHEZ, E.H. et al. Identidade cidadã: compromisso social. *Revista de Ciências da Educação*, UNISAL, ano 05, n. 8, p. 79-87, 2003.
- VASCONCELOS, E.M. *O que é psicologia comunitária*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- WINNICOTT, D.W. *Os bebês e suas mães*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A criança e o seu mundo*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982a.

_____. *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Medicas, 1982b.

_____. *Textos selecionados*: da pediatria à psicanálise. Tradução de Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982c.

_____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZALCBERG, M. et al. Uma lente de aumento sobre o feminino no século XXI – Debate. *Revista Percurso*, São Paulo, n. 40, p. 139-148, jun. 2008.



Relatos de Experiência

Reports of Experience

Florestan Fernandes e o legado de uma práxis crítico-transformadora na história da educação brasileira

Florestan Fernandes and the legacy of a praxis-critical sector in the history of brazilian education

Recebido: 30/06/2009

Aprovado: 20/07/2009

Carlos Bauer

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: carlosbauer@uninove.br

Resumo

Este trabalho aponta a possibilidade de recuperar um instante, mesmo que de forma fragmentada, da história da educação brasileira, da qual tivemos a oportunidade de estar presente, ocorrida no dia 18 de maio, logo no início da campanha política eleitoral desse já distante e tumultuado início da década de 1990, que levou Florestan Fernandes a participar de um encontro de representantes de escola do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, apresentando ali, de improviso, aos seus colegas

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Florestan Fernandes e o legado de uma práxis crítico-transformadora
na história da educação brasileira - p. 477-502
BAUER, C.

professores, algumas de suas principais ideias sociais e reflexões críticas sobre certos aspectos importantes da história da educação brasileira contemporânea. Foram poucos minutos apenas, mas sob o olhar atento de algumas centenas de professores, que, dia após dia, lidavam com os afazeres da escola, ensinando e incentivando seus alunos, pesquisando, produzindo e transmitindo-lhes o saber, mas que também participavam incansavelmente das lutas em defesa da escola pública, com organizações de greves e de manifestações nos bairros desconhecidos e nas cidades mais distantes da capital paulista. E, naquele momento, todos tiveram a oportunidade de verificar, por meio da voz firme, segura e incansável do professor Florestan Fernandes, como seus gestos e ações eram incorporados tal qual uma página que jamais poderia deixar de ser escrita na história da educação brasileira.

Palavras-chave

O papel do indivíduo na história, história da educação brasileira, educação, militância socialista.

Abstract

The work suggests the possibility of recovering a moment, even in a fragmented way, the history of Brazilian education, which had the opportunity to be present, which occurred on May 18, the beginning of election campaign policy that already distant and tumultuous the early 1990s, which led Florestan Fernandes to join a meeting of representatives from the school showing Apeoesp there, to improvise, their fellow teachers, some of its main social ideas and critical reflections on some important aspects of the history of Brazilian education contemporary. Few minutes under the watchful eye of hundreds of teachers, who day after day,

dealt with the affairs of the school, teaching and encouraging their students, researching, producing and transmitting them to know, but who also participated tirelessly of struggles in defense of public school, which organized strikes and demonstrations in unfamiliar neighborhoods and cities more distant from São Paulo and now had the opportunity to verify, through the strong voice, secure and tireless teacher of the Florestan Fernandes, and their gestures and actions were incorporated as a page that could never fail to be written in the history of Brazilian education.

Keywords

Individualism, history, history of Brazilian education, militant socialist.

[...] Porque esse é o padrão que tem prevalecido: a “cultura da ignorância” é suficiente para o povo, não precisa mais do que isso para ser feliz. A nossa resposta é que o povo, para ser feliz, precisa não só de alimentos, não só de habitação, não só de assistência médica. Precisa de cultura e precisa de consciência crítica para se tornar um povo capaz de universalizar a cidadania e construir, dentro do país, tendências e modelos novos, pelos quais nós, brasileiros, daremos uma contribuição ao crescimento da civilização moderna.

Florestan Fernandes (*apud* MARTINS, 1996)

Introdução

Corria o ano de 1990, e os acontecimentos nacionais e internacionais nos intrigavam e nos mobilizavam bastante: a queda do muro de Berlim e a reunificação da Alemanha punham fim ao cárcere imposto nesse país logo após o térmi-

no da Segunda Guerra; a possibilidade da revolução política avançar na luta contra a burocracia stalinista que vivia sua bancarrota na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e em outros países do chamado Leste Europeu; o ímpeto revolucionário da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN), na Nicarágua, e a Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional (FMLN), em El Salvador, faziam progredir as lutas sociais na América Central; na África e no Oriente Médio, os ventos revolucionários também sopravam, principalmente na luta contra o hediondo regime de *apartheid*, na África do Sul, e a do povo palestino, por meio da intifada, pela sua histórica e legítima autodeterminação que trouxe a unificação das diferentes facções da Organização para a Libertação da Palestina (OLP) e que já havia tornado possível a proclamação, em 15 de novembro de 1988, em Argel, do Estado independente da Palestina, o qual, porém, até o presente momento, não foi capaz de se tornar uma realidade histórica e social.

Eram dias de aguda crise sociopolítica, e as ofensivas ideológicas, econômicas e militares, patrocinadas pelo imperialismo dos Estados Unidos, sinalizavam que estavam sendo preparados os cenários que culminariam com a mobilização de tropas para a deflagração da Guerra do Golfo Pérsico e a invasão do Iraque, empregando uma mortífera e sofisticada tecnologia bélica, incontáveis bombardeios e massiva presença de soldados, que arrasaram o país e, em apenas poucos dias, produziram um saldo estarrecedor de milhares, de mortos. Estes eram amontoados e empurrados por tratores e enterrados em valas comuns sob os holofotes das câmeras dos cinegrafistas internacionais que transmitiam para todo o mundo as cenas apocalípticas produzidas pela prepotência imperial de George Bush, então presidente americano.

No Brasil, também vínhamos de uma série de movimentos sociais que, pelo menos desde os inícios da década de 1980, pareciam que não mais iriam sair de cena. Afinal de contas, havíamos realizado greves gerais contra o regime militar, organizamos manifestações massivas em defesa da reforma agrária, da escola pública e dos direitos civis, e, como frutos dos nossos esforços militantes, foram criados o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), um expressivo número de tendências políticas e sindicais e os partidos tradicionais da esquerda brasileira, como eram, na época, – e continuam sendo – os casos do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B), que também atuavam entre os trabalhadores e a juventude, procurando disputar a hegemonia política dos movimentos sociais que se multiplicavam pelo país.

Foi nesse contexto histórico de formidável mobilização social – com importantes vitórias políticas nas eleições municipais realizadas em 1988, e, mesmo na campanha, “Brasil urgente, Lula presidente”, de 1989 – que participamos do pleito eleitoral de 1990, como candidato a deputado estadual, pelo PT, na chapa que tinha como candidatos majoritários Plínio de Arruda Sampaio, para governador, e Eduardo Suplicy, que disputava, naquele pleito, uma cadeira ao Senado pelo Estado de São Paulo.

Na verdade, esses nomes traduziam perspectivas programáticas às quais nos opusemos, lançando, inclusive, programas e chapas de candidaturas alternativas nos debates, encontros políticos e partidários, então liderados pelo professor Antonio Justino, conhecido pela militância como Tonhão, mas também sinalizando que nosso processo de ruptura política com o partido estava bastante próximo.

Foi esse contexto que nos permitiu o estabelecimento de uma “dobradinha” política com o professor Florestan Fernandes, então candidato a reeleição para deputado federal, também pelo PT paulista, e a possibilidade de vivenciar, ao lado desse educador de memória e importância inestimável na história social brasileira, alguns momentos que julgamos de grande importância na nossa trajetória educacional e militância política.

Para nós, o envolvimento orgânico com essa campanha política haveria de começar nos dias 17 e 28 de fevereiro, 3 e 10 de março de 1990, quando, na sede do sindicato dos trabalhadores da indústria do cimento de Perus, realizamos uma série de plenárias partidárias, motivados pelo agravamento da crise econômica que se tornava visível com o acelerado crescimento da inflação e pelas instabilidades políticas que eram geradas pelo governo Collor, mas também preocupados com o papel que deveria ser desempenhado pelas administrações petistas, com as alianças e as táticas eleitorais desse partido e a necessidade da afirmação do socialismo como um projeto estratégico a ser alcançado.

A partir das reflexões e propostas realizadas por militantes petistas, como João Breno, Regina e Mário Bortoto e Jair Baida – este último viria a ser coordenador da campanha –, ficou decidido que teríamos uma participação ativa nos encontros das unidades do PT que se avizinhavam, elaborando teses, indicando candidatos nas chapas de deputados estaduais, federais, senador e governador. Foi daí, desse processo de participação e discussão político-partidária, que nasceu nossa campanha para deputado estadual e a dobradinha com o então candidato a deputado federal professor Florestan Fernandes, que muitos de nós já havíamos apoiado na sua vitoriosa campanha para Assembleia Nacional Constituinte, em 1986.

Naqueles dias, atuávamos como professor efetivo nos quadros da Secretaria de Estado da Educação do Governo de São Paulo, como representante de escola e como membro do Conselho de Representantes do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Logo, muito de nossa campanha passou pela luta em defesa do ensino público, gratuito e laico, em todos os níveis, e por melhores condições de trabalho para os docentes e funcionários das escolas e aprendizagem para os estudantes, mas principalmente pela difusão dos princípios socialistas e o compromisso político e ideológico com a construção de uma sociedade sem explorados e exploradores.

Dizíamos que, naqueles anos, as greves dos trabalhadores da educação haviam se tornado tão frequentes, reivindicando maiores salários e melhores condições de trabalho, que pareciam fazer parte dos calendários escolares. Além disso, denunciávamos a trágica existência de milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade e de crianças que não tinham acesso à educação básica por falta de recursos ou de escolas, enquanto se podia facilmente verificar a crescente privatização e mercantilização do ensino, ou mesmo a nefasta manutenção de práticas clientelistas na distribuição dos recursos públicos.

Para nós, era fundamental dar prioridade à educação, pois acreditávamos – como continuamos acreditando – que dela dependia a qualidade do homem que estávamos formando, como algo imprescindível à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento econômico, na perspectiva da formação do socialismo.

Praticamente 20 anos depois, muitas coisas mudaram, e nem sempre para melhor. Outras permaneceram como tarefas históricas que ainda precisam ser realizadas. Mas não

queremos aqui fazer um balanço político ou mesmo uma análise histórica daquele período.

Neste momento em que discutimos o legado humano, político e educacional de Florestan, no âmbito desta interessante sessão Relato de experiência, da *Revista de Ciências da Educação*, o que nos motiva é a possibilidade de recuperar esse instante, mesmo que de forma fragmentada, da história da educação brasileira, da qual tivemos a oportunidade de compartilhar, ocorrida no dia 18 de maio, logo no início da campanha política eleitoral desse já distante e tumultuado ano de 1990, que levou Florestan Fernandes, a convite nosso e de outros companheiros que o apoiavam, como é o caso de Paulo Henrique Martinez e Marcelo Aguirre, a participar de um encontro de representantes de escola da APEOESP, apresentando ali, de improviso, aos seus colegas professores, algumas de suas principais ideias sociais e reflexões críticas sobre certos aspectos importantes da história da educação brasileira contemporânea.

Foram poucos minutos apenas, mas sob o olhar atento de algumas centenas de professores, que, dia após dia, lidavam com os afazeres da escola, ensinando e incentivando seus alunos, pesquisando, produzindo e transmitindo-lhes o saber, mas que também participavam incansavelmente das lutas em defesa da escola pública, que organizavam as greves e as manifestações nos bairros desconhecidos e nas cidades mais distantes da capital paulista. E, naquele momento, todos tinham a oportunidade de verificar, por meio da voz firme, segura e incansável do professor Florestan Fernandes, como os seus gestos e ações eram incorporados tal qual uma página que jamais poderia deixar de ser escrita na história da educação brasileira.

Gostaríamos que pudessem ser lembradas como um documento da história da educação brasileira as palavras, os

valores sociais, a percepção crítica da história educacional brasileira desse militante do socialismo – comprometido com a difusão e com a universalização entre os trabalhadores e oprimidos – e a vontade coletiva de converter o socialismo em força social e em alavanca da formação de uma sociedade democrática libertária, igualitária e revolucionária (FERNANDES, 1992, p. 2).

1. A herança operária presente no pensamento de Florestan Fernandes

Florestan Fernandes sempre se identificou como professor, mas nunca estabeleceu qualquer tipo de distinção hierárquica entre os que lecionavam na escola básica, no ensino técnico, no universitário ou na pós-graduação. Para ele, todos nós éramos – e somos – professores e compartilhávamos das mesmas aspirações.

Florestan começou sua carreira docente, em 1945, na Universidade de São Paulo (USP) e durante toda sua vida participou de sucessivas lutas em defesa da escola pública. Desde 1948, ele perseguia politicamente a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, principalmente pela sua origem humilde e operária e, talvez, extremamente marcada por ter começado a trabalhar com seis anos de idade, sem ter condições de ter concluído os estudos primários. Essa questão tornou-se essencial em sua trajetória política socialista e de homem confessadamente comprometido com a população brasileira pobre. Daí a defesa que sempre fez do ensino público, gratuito e laico para todos em qualquer nível (FERNANDES, 1977).

Desde seus pronunciamentos políticos ou textos acadêmicos, Florestan fazia questão de frisar que os professores brasileiros vinham renovando a discussão pedagógica e

apresentando uma qualidade que antes não era possível de ser verificada, exceto na trajetória de uns poucos professores chamados de pioneiros da escola nova, que tinham uma consciência pedagógica crítica.

Com isso, Florestan estava querendo dizer que, na sociedade brasileira contemporânea, o professor vinculava-se à escola, à sociedade e à transformação do mundo de uma maneira totalmente diferente, pois os pioneiros foram recrutados nas elites sociais – eles eram invariavelmente integrantes de famílias tradicionais, aburguesadas, poderosas política e culturalmente, em suma, ricas e abastadas –, ao passo que – isso já vem de longo tempo –, os professores que se dedicavam ao ensino tinham origens sociais muito diversas e tinham de enfrentar uma situação de miséria relativa, aprendendo também pela própria dimensão do trabalho pedagógico a conhecer a realidade da escola não por meio de formulações ideais ou de doutrinas pedagógicas apenas, mas projetando estas na situação de trabalho e vivenciando as contradições irreconciliáveis que existiam entre os ideais do ensino e os meios para atingi-los dentro da sociedade brasileira.

Essas mudanças sociais se expressavam, por exemplo, quando o professor aceitava a ideia de sindicalização, sinalizando sua compreensão da condição de trabalhador intelectual, rompendo na prática com as concepções estamentais, as quais prevaleceram até o início da década de 1960.

Para Florestan, no começo de sua carreira, em meados da década de 1940, um professor jamais se acharia na condição de um trabalhador intelectual e muito menos digno em organizar e participar de uma greve. Por isso, ele teve seu reconhecimento, devido à importância da mobilização pública política e sindical dos professores pelas ruas das cidades brasileiras em defesa da causa do ensino.

Ele reconhecia, assim, a grande reviravolta de mentalidades, de relação prática com a profissão e das concepções de vocação do magistério. Segundo suas próprias palavras, proferidas naquele ato sindical sem retórica populista ou esquerdizante, mas providas de uma intensidade e profundidade que sensibilizava a todos os presentes, o professor que insistia em realizar suas tarefas a contento fazia uma opção de sacrifício e, simultaneamente, obrigava-se diante de uma atividade exaustiva que já foi venerada, mas que agora era subestimada por ignorância ou, então, por uma estigmatização estimulada a partir das classes dominantes.

Isso acabou ocorrendo porque houve um crescimento muito rápido do sistema de ensino, tanto no que se refere ao número de alunos matriculados quanto ao número de docentes, e na medida em que os funcionários das escolas também se entenderam como trabalhadores da educação e entraram na luta ao lado de professores e estudantes em defesa da escola pública, as classes dominantes perderam a compostura e a serenidade diante da realidade educacional e, entre outras coisas, passaram a estigmatizar o professor.

Na opinião de Fernandes, o professor passou a ser o bode expiatório da incapacidade dessas elites em organizar uma sociedade civil burguesa civilizada e, ao mesmo tempo, em originar, em fomentar, uma escola realmente democrática e aberta para todos.

A defesa e a luta pela escola pública não começaram com os movimentos que se fizeram em torno das LDBs, pois, assim, pronunciar-se significaria não reconhecer que a luta pela escola pública teve etapas fluídas e inorgânicas, especialmente em alguns Estados, como foram os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul, ainda no início do século XX, girando em torno dos ideais democráticos, de uma escola

primária de qualidade, sendo que os paulistas foram um dos pioneiros, no Brasil, dessa evolução – aliás, muito bem analisada e descrita por Teixeira (1989).

2. Florestan Fernandes e o papel da educação na revolução social brasileira

Na análise que Florestan fazia daquele período histórico, tão bem retratado na obra de Teixeira que acabamos de mencionar, foram os educadores que assumiram o papel de pedagogos da democracia e que levantaram a bandeira de que sob a Monarquia a educação se voltava para o monarca, mas, na República, ela teria de ser de todos indistintamente ou, mais precisamente, de todo o povo.

Sabemos, é claro, que esses pioneiros ficaram isolados. No entanto, nada impediu que algumas escolas primárias de grande qualidade crescessem e que as normais viessem, em seguida, coroar esse processo. Porém a expansão do sistema público de ensino sofreu grande paralisia, e, para dizer toda a verdade, os interesses das classes dominantes terminavam na educação de seus rebentos – não começavam aí, mas sim terminavam.

De fato, como reconhecia Florestan, na paciente construção do seu discurso, havia um medo muito grande da educação aberta a todos, o que levou, na sociedade escravista, a exclusão do homem pobre livre da condição humana – se o escravo era o inimigo número 1 da ordem, como escreveu Perdigão Malheiro (1866-1867), retratando a concepção dos escravocratas, esse sujeito independente era a anarquia potencial que poderia arrastar a sociedade brasileira a crises insondáveis.

Por sua vez, com o movimento de imigração, com a expansão urbana, com o crescimento da indústria, surgiram

outras fontes de pressão, obrigando que essas elites percebessem que elas não existiam sozinhas no mundo e que a educação não podia ser mais contida dentro de uma redoma ou de uma camisa de força. Ao mesmo tempo, elas passaram a ter um mundo de negócios muito mais amplo, e a aprendizagem das técnicas de ler, de escrever e de contar acabou sendo uma necessidade universal, especialmente nas sociedades ou nas zonas urbanas com maior velocidade de crescimento, ou, melhor dizendo, como salientou Florestan Fernandes, a pressão para a difusão não veio do esclarecimento das elites, veio da pressão dos fatos, das necessidades sociais. A sociedade estava em transformação e, por isso, exigia mais escolas. Estas, por sua vez, traziam dentro de si, em seu bojo, um novo tipo de rebeldia crítica, que era a dos professores que se viam diante de obrigações que não podiam ser atendidas em uma escola reduzida aos seus mínimos, isto é, pobre de recursos pedagógicos. No entanto, essa realidade escolar, infelizmente, mantém-se ainda hoje, pois a escola não está aberta aos experimentos pedagógicos, à transformação por dentro dos ideais que poderiam nos levar por meio da educação a uma revolução democrática.

É nesse contexto que devemos situar os pioneiros da educação: o da dominação oligárquica – que continua, mas com nova roupagem, até hoje. Ela teve como base o regime e o controle autocrático do poder, os quais existiram no período colonial, nas duas fases do Império e sobreviveram na República.

Essa autocracia burguesa, quando se via ameaçada, recorria às ditaduras – permanentes ainda em nossos dias –, tal como aconteceu no Estado Novo e, posteriormente, no golpe militar de 1964: *“nós não saímos do período de transição e, se quiser lutar para extinguir com a chamada transição democrática”*,

dizia Florestan Fernandes, “*temos de lutar pela implantação da verdadeira democracia social no Brasil?*”.

Para Florestan, foi dentro desse contexto que surgiu, na década de 1920, a fermentação intelectual e política que eclodiu violentamente no fim desse decênio, com a revolução liberal. Desse modo, as elites acabaram sofrendo transformações internas, os setores das classes dominantes entraram em conflito e os interesses industriais, rurais e comerciais de importação e de exportação, todos articulados, estavam dissintonizados. Criou-se, então, um clima para a instauração de um novo tipo de governo que respondesse às exigências de uma sociedade que se modernizou desde a implantação da República e que, na crise de 1929, descobriu que podia crescer de forma mais rápida voltando-se para dentro, tentando se organizar em novas bases. Além disso, ocorreu a luta pelo voto secreto e sua extensão às mulheres e pela renovação política, para acabar com o monolitismo do Partido Republicano Paulista (PRP). Tudo isso eclodiu em uma revolução política que foi naturalmente protagonizada pela burguesia.

Mas essa revolução teve uma característica: abriu as comportas para que a massa do povo saísse às ruas. Quando as tropas revolucionárias chegaram a São Paulo, e nosso pequeno Florestan – ainda um menino de dez anos – correndo e gritando atrás das multidões “Queremos Getúlio, queremos Getúlio”, traduzindo o que era, para ele, um brado contra a antiga situação, uma tentativa de erguer bandeiras de revogação – mal sabia esse menino, e tantos outros brasileiros de todas as idades, que o movimento de conciliação, que sempre operava por dentro das classes dominantes no Brasil, iria unir essas elites, levar a uma ditadura, transformar Getúlio em uma figura que se pôs a serviço da conciliação das classes dominantes e que conseguiu estabelecer novos elos entre a oligarquia urbana e a rural.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Florestan Fernandes e o legado de uma práxis crítico-transformadora
na história da educação brasileira - p. 477-502
BAUER, C.

De acordo com Florestan, essa foi a sua sabedoria. Ao mesmo tempo, por meio do Estado Novo, foi criada uma arquitetura de paz social que subordinava o trabalho, principalmente o organizado, não só à empresa, mas ao Estado. Assim, houve o surgimento do sindicato atrelado ao Estado e do líder sindical amarelo, mas também o do pelego, do traidor, além dos vínculos entre o grande capital nacional e o estrangeiro e a mistificação e a negociação com os dirigentes sociais.

As classes trabalhadoras e a massa popular – que já havia aparecido na história – não refletiam essas transações. Nesse ciclo, o trabalho livre, que não tinha densidade quando se instaurou o novo regime de trabalho, substituindo o trabalho escravo pelo livre, assumiu um papel decisivo no processo de transformação da sociedade, sendo que, na compreensão do sentido histórico dessas mudanças, nem mesmo seria preciso ler Marx – bastaria ler o primeiro capítulo de Weber (1982) – para se verificar o significado do trabalho livre como categoria histórica, quando surgisse dentro do contexto do mundo moderno.

3. O professor diante da história e de suas tarefas do presente e do futuro

No Brasil, segundo as explicações de Florestan, não tivemos a transição que se deu na Europa. Foi por isso que vimos nossos teóricos socialistas e marxistas da universidade perderem largo tempo estudando a transição que não houve – da sociedade feudal para a capitalista. No solo histórico, no qual se desenvolveu a sociedade brasileira, não tivemos essa mudança, pois a nossa foi a da escravidão para um sistema de trabalho livre.

Era preciso reconhecer, de forma categórica, que essa prática não foi instituída pela burguesia, mas conquistada pelos

trabalhadores. Um bom exemplo disso foi dado, na década de 1950, com a “Greve dos 300 mil”, quando o trabalho livre mostrou que sua face era capaz de iluminar, de maneira diferente, toda a perspectiva da sociedade brasileira.

Mas, como dizíamos, foi no contexto das inquietações, no final da década de 1920 e início da década de 1930, que surgiram os pioneiros da educação nova, isto é, educadores que foram recrutados nas elites, mas que comungavam de concepções democráticas a respeito da educação. Entre eles, estavam: Anísio Teixeira, no comando, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carneiro Leão, Lourenço Filho, que não era dos mais ardorosos em matéria de radicalismo, mas um bom especialista na área da psicologia educacional, Pascoal Leme, um educador mais radical, entre outros. Esses pioneiros lançaram um manifesto no qual proclamavam, pela primeira vez, qual seria o sentido burguês da educação, pois, conforme analisou Florestan, a sociedade civil estava em atraso devido à sua não consolidação como uma burguesia típica das sociedades capitalistas avançadas.

Segundo Florestan, havia, dentro da sociedade civil – que era mais bárbara do que é hoje – hegemonias ideológicas avassaladoras da elite, da classe dominante, sob o conjunto da população. Dentro desse clima, então, surgiram os pioneiros da educação nova, com seu manifesto, tentando dar à revolução política em processo um conteúdo educacional, voltado para frente, para a transformação do Brasil em nação, em sociedade educada, tentando quebrar, afinal de contas, a cultura da ignorância que foi instituída pelos escravistas e que teve continuidade em toda a Primeira República.

Assim, a cultura da ignorância não era coisa recente, mas sim a tentativa de afastar a massa do povo da sociedade civil, das lutas políticas e, principalmente, da consolidação do tra-

balhador em classe. Tratava-se de uma luta contra a autonomia do trabalhador e sua capacidade de ter técnicas sociais para enfrentar a burguesia. E foi ao longo desse processo, que culminou na década de 1960, que as técnicas sociais não só se criaram, mas se consolidaram e atingiram um pico. Essa consciência de classe surgiu no início do século XX com os imigrantes e com as sociedades de auxílio mútuo. Além disso, outros fatos aconteceram: o surgimento dos sindicatos de profissão, os anarquistas exercendo profunda e radical influência no meio operário, o aparecimento dos comunistas na década de 1920. Ou seja, técnicas sociais novas foram importadas com a imigração e com a implantação do trabalho livre.

Entre essas técnicas estavam, como fez questão de salientar Florestan, o sindicato, o partido político e as organizações culturais, que tinham um triplo aspecto: em primeiro lugar, proporcionar diversão, lugar de convivência para os trabalhadores; em segundo, dar-lhes um mínimo de solidariedade nas lutas sociais; e em terceiro, servir como elemento de consolidação ideológica e de confrontação com os patrões – os quais pensavam, como se mostrou em 1964, que a greve era uma questão de polícia, como já o fora nos idos de 1910, 1914, 1917 e em outros tantos momentos das lutas e mobilizações operárias que se fizeram na primeira metade do século XX no Brasil (BAUER, 1994).

Em 1964, a mesma palavra de ordem surgiu pelas vias de uma elite que se havia renovado, isto é, por uma classe dominante que se havia diferenciado e recomposto, transformada pela associação do capital nacional com o estrangeiro. No entanto, a greve continuava a ser uma questão de polícia.

Os pioneiros, por sua vez, sensibilizaram-se pela situação social, a qual eles conheciam bem. De onde saiu Anísio Tei-

xeira? Da Bahia. De onde veio Fernando de Azevedo? De Minas. De onde apareceu Carneiro Leão? De Pernambuco. De onde surgiu Almeida Júnior? De São Paulo. Eles tinham consciência da realidade do nosso solo histórico e sabiam que a chave para abrir o caminho do futuro era a escola. Não porque esta fosse capaz de transcender a ideologia das classes dominantes, mas porque, naquele momento, o essencial era cultivar o espírito dos filhos dos trabalhadores, por fim ao analfabetismo, criar igualdade de oportunidades educacionais para todos. Enfim, quebrar aquilo que Anísio Teixeira chamava de educação como privilégio social.

Portanto, segundo Florestan, os pioneiros realizaram uma tarefa de natureza utópica, porque eles transferiram da França e dos Estados Unidos o ideal de uma revolução burguesa que aqui não iria se desencadear da mesma forma como ocorreu nesses países, pois, no Brasil, a resistência à cultura, a tentativa de amordaçar o homem pobre aos grilhões da ignorância, fazia parte de um método selvagem de defesa do capital e dos privilégios das classes dominantes. Foi nesse clima que os inovadores, os chamados pioneiros da educação nova, abriram caminho para que nós chegássemos a outras posições e a outros valores educacionais. O manifesto deles não presumia uma sociedade brasileira igualitária, mas estabelecia como alvo um salto histórico de uma grandeza incomensurável. Portanto, esse documento, o manifesto dos pioneiros, foi um documento de valor essencial para os educadores, pois marcou um momento de ruptura, quando, de dentro das elites, de cima para baixo, romperam-se os diques e a tradição da exclusão dos setores desprivilegiados da escola. Esses pioneiros encontraram resistência não só entre os liberais, embora amplos setores liberais da opinião pública – quase todos –, além das próprias

elites, aceitaram vários dos valores que eles defendiam, mas também no medo terrível e persistente que as classes dominantes mantinham no Brasil contra qualquer movimento social que apontasse na direção da reforma ou que trouxesse escondida atrás da reforma a revolução.

No entanto, como muito soube lembrar Florestan, houve a resistência da Igreja Católica, pois ela era tradicionalista e também se acostumara ser parte do Estado, só se separando deste por causa da República, o que a fez não aceitar esse regime de governo. Porém, por fim, passou a aceitá-lo porque descobriu que a democracia abria grande espaço para grupos poderosos atuarem de maneira totalmente livre e incontrollável. Mas esses setores, por meio de seus expoentes intelectuais, como Jacson de Figueiredo, Tristão de Athayde, padre Leonel França e outros, causaram alguns combates cruéis, cegos e violentos aos pioneiros, resistindo às suas ideias, acreditando que poderiam trazer consequências ímpias e difundir o ateísmo. Além disso, eles confundiram, de forma alucinada, o pragmatismo de Dewey com o comunismo.

Esses pioneiros descobriram um canal para atuar, partindo da Constituição de 1934 e de 1946: era a LDB Nacional. Por meio dela, eles defendiam uma posição nacionalista democrática e desenvolvimentista em relação à escola e às funções da educação. Então, surgiu o primeiro projeto, nascido da redação, da responsabilidade dos pioneiros. Ele era íntegro, punha a escola brasileira em dia com seu momento histórico e tinha patrocínio da Sociedade Brasileira de Educação, além de ter recebido tratamento proletário no Congresso.

As forças mais conservadoras da sociedade, especialmente as que se vinculavam ao ensino privado leigo e profissional e setores obscurantistas das próprias classes dominantes, ergueram-se contra essa lei e procuraram derrubá-la por meio

de um substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, mas que, no fim, transformou-se na Lei nº 2.042 – a qual deveria ser examinada com mais atenção. Enfim, como dizia Florestan, houve resistência, houve luta e ocorreu um fenômeno que precisava ser assinalado: o conflito transcendeu do Congresso para a sociedade civil, isto é, ele saiu da área do plenário. Pela primeira vez, a educação se tornou assunto de debate público cotidiano. O fenômeno alcançou dimensões nacionais, mas foi de São Paulo que ele se irradiou. O movimento da escola pública teve seu centro dinâmico no Estado paulista, onde se lutou arduamente para defender o projeto original, para impedir que a escola privada recebesse recursos públicos e, com isso, asfixiassem a escola pública e anulassem o desenvolvimento do sistema público de ensino. Esse movimento teve repercussão enorme, penetrou todo o interior de São Paulo, indo para todas as capitais de todos os Estados.

Ademais, isso acabou mesmo acontecendo, e o próprio Florestan recordava que chegou a fazer 54 exposições dentro desse movimento, o qual, para ele, infelizmente, acabou derrotado, ao passo que Anísio Teixeira falava em “meia derrota e meia vitória”, mas Florestan insistia que “*se tratava de uma derrota de alcance limitado porque a vitória é como a mulher grávida: ou existe ou não existe!*”

Assim, houve uma derrota reduzida, mas os efeitos do movimento da escola pública ficaram: os professores que se empenharam por ele, os estudantes e os setores da sociedade que lhe deram dinamismo, formados por espíritas, protestantes, maçons, várias correntes de esquerda, representantes de posições democráticas moderadas e todos os que defendiam a escola pública, não ideologicamente, mas como uma necessidade cultural e social, sem a qual o Brasil não sairia da condição de atraso.

Na argumentação de Florestan, a conciliação saiu como uma mistura de concessões, pois o governo de João Goulart, que era um presidente que não poderia fazer essa transação, mas a fez, endossou um compromisso e fez com que a LDB não saísse de acordo com o projeto dos educadores, do projeto original, o qual foi remetido por Clemente Mariani. Desse modo, essa foi a orientação que acabou prevalecendo e perdurando décadas inteiras, até mesmo durante as discussões da aprovação pelo Congresso Nacional, do qual Florestan fez parte, como um integrante ativo das comissões educacionais, da atual LDB.

Isso só aconteceu porque os setores que tinham interesses conservadores e reacionários preponderavam no Congresso e eram inflexíveis. Eles sabiam que a hegemonia ideológica só podia ser mantida, entre outros meios, por meio do controle da escola e da submissão dos professores a uma ideologia adaptada àquilo que correspondesse aos interesses das classes dominantes. Com isso, resultou-se a Lei nº 5.692, a qual nem mesmo poderia ser considerada um projeto íntegro de LDB, mas um Frankenstein, pois uma parte foi tirada da LDB então vigente e a outra foi composta de inovações feitas por um grupo de mentalidade tecnocrata.

Na concepção de Florestan, esses tecnocratas tiveram papéis ambíguos: de um lado, exerceram influências relativamente avançadas, já que eles viam as necessidades de uma sociedade industrial, de uma sociedade que buscava o desenvolvimento, que necessitava da universalização do ensino; mas, do outro, eles estavam submetidos à expectativa das classes dominantes, para a preservação do sistema de ensino tal como ele existia. As inovações ocorridas se prenderam ao fato de que o Brasil se incorporou ao sistema mundial de produção capitalista, por meio das grandes multinacionais,

ao sistema financeiro internacional, por intermédio desses negócios, e também de outras formas, como empréstimos, transferências de excedente econômico, dando, assim, origem ao descaso social e à calamidade pública que vive hoje a esfera educacional.

As inovações diziam respeito à maneira de conceber o ensino de primeiro e segundo grau, de modo a vinculá-lo ao trabalho, permitindo sua diferenciação horizontal e vertical e estabelecendo-o em diferentes ramos, os quais, por sua vez, poderiam ter conexão com o sistema de ensino superior. Na verdade, as alterações foram pequenas, porque, apesar de a lei ter ido muito longe, o estudante que não podia chegar à escola nem sempre passava das séries iniciais do primeiro grau, ou, então, se chegasse ao segundo grau, dificilmente o concluía, descartando-se, assim seu ingresso na universidade.

Naqueles dias do início da década 1990, a evasão escolar continuava a ser um problema, porque era, sobretudo, um problema socioeconômico, de classe e de raça, de exclusão dos pobres de um sistema de ensino que não era aberto para todos e não conferia igualdade de oportunidades educacionais.

Porém, conforme analisou Fernandes, necessidades industriais e de expansão do sistema econômico comandaram uma transformação do ensino ao trazer dinamismos positivos, embora fosse totalmente prisioneira da ideologia das classes dominantes – nacional e estrangeira –, sendo que no exterior prevalecia o ideal de que no Brasil existia estabilidade política, isto é, imobilização da sociedade, das lutas sociais e de classe, significando, portanto, que a educação era instrumentalizada para a mudança funcional e para os interesses do grande capital.

No entanto, no plano interno, a burguesia brasileira, além de valorizar a estabilidade política, não pretendia abrir mão dos seus privilégios e, principalmente, de estabelecer processos de ascensão social que irrompessem de uma forma incontrolável na sociedade. Nesse aspecto, os ensinamentos contidos no livro de Foracchi, *A juventude na sociedade moderna*, segundo Florestan, ajudam-nos a entender que, na diferenciação do regime de classes que ocorreu com a expansão da produção industrial, surgiram novas oportunidades de ascensão social para camadas de origem modesta.

Na análise de Florestan, as classes médias estabeleceram como seus capitais a educação e o saber, competindo, assim, com os extratos tradicionais das classes dominantes. Foi preciso restringir esse processo e, ao mesmo tempo, fazer com que a educação para o trabalho, para a grande massa, fosse instrumental para a reprodução do trabalhador e não para a autoemancipação coletiva dos trabalhadores.

Considerações finais

Para Florestan, sempre houve grandes responsabilidades nos ombros dos professores. Não eram as doutrinas pedagógicas que iam transformar nossa realidade educacional, mas nossa atividade prática dentro da escola. Esta, por sua vez, era o campo de trabalho, era nossa área de transformação da sociedade. Era por aí que podíamos atingir o miolo do processo de mudança política que estava se dando na sociedade brasileira. O professor se tornou rebelde com relação ao salário, à defesa de novas condições de funcionamento da escola, à prepotência dos governadores que negavam aos professores melhores salários, vitais para que essa profissão se consolidassem. Assim, todas essas dificuldades deviam ser combatidas frontalmente pela escola, o que significava

que os professores precisavam se emancipar da ideologia das classes dominantes. Mesmo quando não sentiam sedução pelo socialismo, pela reforma social, eles precisavam perceber que os professores não eram os alicerces da ordem, não eram escravos ou servos das classes dominantes. Eles eram agentes da transformação da personalidade da criança, do púbere, do adolescente, do jovem. Eles precisavam avançar e acreditar em si mesmos, gerando uma nova mentalidade dentro do país, aberta à mudança, de baixo para cima e, com frequência, induzida de fora.

Então, conforme preconizou Florestan Fernandes, o professor precisou romper com uma situação que era típica no início do século XX: a capitulação passiva diante dos interesses das classes dominantes. Não houve mais capitulação passiva diante dos interesses das classes dominantes! Não houve mais capitulação passiva. Houve um ensino de auto-emancipação, de liberação da consciência social do educando. Houve uma pedagogia do oprimido, como disse Paulo Freire. Foi por aí que os professores viram seus papéis e estabeleceram suas exigências com relação ao ordenamento do trabalho e da política educacional, priorizando a mobilização e a luta direta.

Sim, porque passando pelo Congresso, ela passava pelo crivo das classes dominantes! E os partidos de oposição, os partidos de esquerda, por mais que eles quisessem influenciar no sentido de criar leis totalmente abertas, avançadas, seus passos eram limitados, restritos. “*Não podemos fazer o que queremos*”, dizia Florestan, nesse espaço por excelência da dominação burguesa que era, e ainda é, o parlamento.

De fato, no processo de discussão e de aprovação da atual LDB – isso ocorreu com frequência, e o próprio Florestan foi vencido várias vezes – tentou-se estabelecer a exclusividade do dinheiro público para a escola pública: na votação da subcomissão, da comissão, da Comissão de Sistematiza-

ção e em plenário. E a diferença nos votos era sempre esmagadora: 80 ou 100 pessoas contra mais de 500!

Na análise de Florestan, isso demonstrava que a identidade com a educação democrática, com a pedagogia inovadora e revolucionária, não havia chegado ao topo da sociedade civil. Mas para esse lutador do socialismo e combatente das injustiças sociais, ela continuaria a palpitar em nossos corações e a alimentar nossas esperanças, mesmo distante de ser e se constituir como realidade histórica. Nossa tarefa consistiria – e consiste – nisso!

Argumentava Florestan Fernandes, referindo-se ao início de um processo de mobilização nacional que levou muitos anos até a aprovação da Lei nº 9.394, ocorrida em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, na Câmara dos Deputados, e tendo à sanção presidencial para promulgação, sem vetos, em 20 de dezembro desse mesmo ano, que a nova LDB da educação nacional:

[...] é um passo à frente, mas um passo insuficiente. É preciso que se tenha consciência disso, e o passo decisivo será dado quando o Brasil for uma democracia plena, uma democracia aberta a todos, como um pólo burguês e um pólo popular e proletário, ou, então, quando o Brasil se tornar uma sociedade socialista.

Foram essas palavras e considerações de Florestan Fernandes, proferidas naquele já longínquo dia 18 de maio de 1990, as quais nós reivindicamos que também possam se constituir como legado de uma práxis crítico-transformadora nas páginas da história da educação brasileira.

Referencias bibliográficas

BAUER, C. *Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros*. São Paulo: Edições Pulsar, 1994. Vol. 1

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Florestan Fernandes e o legado de uma práxis crítico-transformadora
na história da educação brasileira - p. 477-502
BAUER, C.

FERNANDES, F. Luta econômica e luta política. *Jornal Luta de Classes*: uma publicação interna ao Partido dos Trabalhadores, São Paulo, n. 19, maio/jun., 1992.

_____. *A sociologia no Brasil*: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

FORACCHI, M.M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

MARTINS, J.S. Discurso de Florestan na Maria Antonia: vida e história na sociologia de Florestan Fernandes. *Revista USP*, São Paulo, n. 29, mar./abr./maio, 1996.

PERDIGÃO MALHEIRO, A.M. *A escravidão no Brasil*: ensaio histórico-jurídico-social. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866-1867.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsanyi e Tamás J. M. K. Szmrecsanyi. São Paulo: Pioneira, 1982.

Um estágio de pós-doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e possíveis contribuições à educação brasileira

A stage in the post-doctoral Institute of Technology Massachusetts (MIT) and possible contributions to brazilian education

Renato Kraide Soffner

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Americana. *E-mail*: renato.soffner@am.unisal.br

Resumo

Este trabalho descreve a realização de um estágio de pós-doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Em 2006, fui aceito pelo *MIT Media Laboratory* como um pesquisador visitante, para uma permanência de 30 dias, nos quais pude acompanhar os projetos de pesquisa em tecnologia educacional desse departamento. Simultaneamente, conheci os aspectos organizacionais, tecnológicos, sociais, culturais, pedagógicos e acadêmicos que transformaram o

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Um estágio de pós-doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e possíveis contribuições à educação brasileira - p. 503-512
SOFFNER, R.K.

MIT em instituição única, devido a algumas características próprias apresentadas por sua comunidade acadêmica. Tenta-se, aqui, relatar essas experiências e fatos, de forma a motivar e provocar uma nova visão de ensino superior, a qual poderia ser de aplicação ao cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave

Pós-doutorado, Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

Abstract

This paper describes the development of internship Postdoctoral Institute of Technology Massachusetts (MIT). The author was supported by the MIT Media Laboratory as a visiting researcher, over a period of thirty days (in 2006), where you can monitor the research projects in educational technology that department. At the same time, he met the organizational, technological, social, cultural, educational and academic transform MIT in a single institution, given certain characteristics presented by the academic community. Attempts are made here to report these experiences and facts in order to motivate and lead a new vision of higher education, which could be applied to the Brazilian educational scenario.

Keywords

Post-doctorate, Institute of Technology Massachusetts.

1. *Mens et manus* – o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)

Lar acadêmico de grandes nomes da ciência, como Vannevar Bush, Norbert Wiener, Paul Samuelson, Paul Krugman, John Forbes Nash Jr., Seymour Papert, Nicholas Negroponte e Marvin Minsky, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) está localizado na cidade de Cambrid-

ge, no Estado de Massachusetts, às margens do Rio Charles, e nas proximidades de sua foz. Na margem oposta, na cidade de Boston, está instalada a Universidade Harvard.

O peso acadêmico da região de Boston, decorrente da presença de tantas estrelas universitárias, em espaço tão exíguo, proporcionou-me, como visitante do MIT, um ambiente de riquíssimas oportunidades de pesquisa, visitas, entrevistas e socialização de experiências difíceis de quantificar. A atmosfera científica e tecnológica foi contagiante, impulsionando-me a descobertas de fatos e de características que de outra forma não seriam possíveis.

É uma típica instituição universitária de ensino e pesquisa, classificada, ano após ano, como uma das melhores do mundo. Na avaliação de 2008 da Webometrics¹, ela foi considerada a melhor universidade do mundo, seguida por Harvard. Sua missão dentro da pesquisa e inovação é de fundamental importância para o cenário acadêmico norteamericano, já que no MIT nascem patentes de forma contínua, e prêmios Nobel² são agraciados rotineiramente.

O Academic Ranking of World Universities³, compilado pela Shanghai Jiao Tong University, considerou as 1.200 melhores universidades do mundo de acordo com uma fórmula que levava em consideração o número de docentes, pesquisadores, alunos e ex-alunos ganhadores desse prêmio e medalhas Fields, o número de citações de pesquisadores em bases de dados indexadas, os artigos publicados nos periódicos “Nature” e “Science” e a performance acadêmica *per capita*. O MIT ocupou a 5ª posição desse *ranking* no ano de 2008. Já o *ranking* acadêmico mundial da Times Higher Education⁴ classificou o MIT em 9º lugar nesse mesmo ano.

O lema do MIT é *mens et manus*. De acordo com Vest (2005),

[...] with mind and hand we set forth. Our promise will be secured by the collective energies and wisdom of those who are drawn to this great magnet for intellect and creativity. Together, we will give shape to the future – the future of MIT, our nation, and our world⁵.

A expressão latina faz referência à mente e às mãos e indica a dualidade da missão do MIT, já imaginada na época de sua criação. A mente é o *logos* e a mão é a *techné*. Cérebros e braços unidos na descoberta, na invenção e na aplicação da ciência, ou seja, a arte, a técnica e a razão, unidas.

Para Vest (2005, p. 163), as metas do MIT, do ponto de vista de seus líderes, para os anos vindouros, seriam:

- a) atrair os melhores e mais brilhantes estudantes e professores, dando-lhes um ambiente estimulante de vida e de aprendizagem;
- b) focar na excelência, ainda que em cenários de mudança;
- c) estar comprometidos com a investigação científica fundamental, mas liderando os novos e integradores modelos de aprendizagem e de ação;
- d) manter um ambiente acadêmico, mas trazer as parcerias da indústria, do governo e de outros setores, a fim de ajudar a explorar e resolver os maiores problemas que afligem o mundo;
- e) respeitar os programas em artes, humanidades e ciências sociais, além do foco natural de engenharia e tecnologia do MIT;
- f) expandir capacidades tecnológicas e organizacionais, mas com a preocupação de respeitar a moral e a ética;
- g) servir à nação, mas sabendo que hoje isso é feito em um ambiente global, de cooperação e, às vezes, de competição.

Nas palavras de Vest (2005, p. 171), “[...] MIT wants to make it possible for its remarkable students to achieve their full potential as scholars, innovators, and leaders”⁶, mesmo em fases críticas, visto que o instituto sempre esteve na dianteira nos momentos de dificuldades políticas, sociais e educacionais. De acordo com Johnson (2001), a instituição posicionou-se de forma marcante durante o período da Guerra do Vietnã e nos períodos da conquista do espaço e da revolução tecnológica nas décadas de 1960 a 1980. Foi decisivo seu posicionamento no momento em que o governo americano tentou barrar a concessão de bolsas de estudo por mérito do aluno, prática que o MIT já mantinha há décadas, antes mesmo do questionamento judicial.

2. Características da educação no MIT: contribuições para a construção de uma nova visão de ensino superior, aplicável ao contexto brasileiro

2.1 Autonomia pedagógica

Característica marcante dos alunos do MIT é a autonomia nas rotinas acadêmicas. Esta é mandatória para a condução de seus respectivos cursos no instituto. Ao contrário do Brasil, onde os alunos apresentam uma necessidade de paternalismo nas relações com seus professores, os estudantes da instituição são obrigados a complementar qualquer dificuldade de formação inicial por seus próprios meios, de forma autossuficiente, levando em consideração ainda que os professores não costumam aceitar falhas de embasamento em seus programas. Isso proporciona a formação de um contingente de profissionais autônomos e autossuficientes na busca por informação e por novas competências, o que é determinante nos dias modernos.

2.2 A cultura hacker – *Hackito ergo Sum*

É parte integrante da cultura do MIT a prática do *hacking*, que pode ser descrita como a busca profunda pelo conhecimento de algo, como se fosse uma especialização. Foi essa atividade que gerou a imagem de alunos e de professores extremamente dedicados ao próprio trabalho, capazes de passar noites em claro no estudo de seu objeto acadêmico ou profissional. O *hacker*, para a comunidade do MIT, não é alguém que provoca danos e prejuízos no mundo da computação e da informática, como tem sido divulgado nos meios jornalísticos e na mídia em geral, mas uma pessoa que se aprofunda de forma obsessiva em determinada tarefa, a ponto de entrar em um estado de quase total dedicação à atividade (PETERSON, 2003).

Um lema frequentemente citado no MIT é paródia à famosa afirmação filosófica de Descartes: o *cogito ergo sum* passou a ser *hackito ergo sum*. O *hack* pode ser também uma brincadeira de alunos para provocar a admiração da comunidade acadêmica, pelo planejamento e pela execução nas dependências do instituto. Peterson (2003) catalogou os principais *hacks* praticados pelos alunos do MIT, dada a importância que esse assunto tem para a própria cultura da instituição. Um dos mais famosos diz respeito à afirmação do ex-presidente do MIT, Jerome Wiesner (1971-1980), de que obter uma educação no MIT era como beber água diretamente em uma mangueira de incêndio. A referência é relacionada com a grande quantidade de informação que se recebe e se trabalha no dia a dia do estudante no instituto. Meses depois, em um de seus corredores mais movimentados, a comunidade da instituição encontrou um bebedouro abastecido de água por uma mangueira de incêndio.⁷

De acordo com Keyser (1996), a característica única do *hack* e de sua existência na cultura do MIT pode ser assim descrita:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Um estágio de pós-doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e possíveis contribuições à educação brasileira - p. 503-512
SOFFNER, R.K.

The answer lies, I believe, in unpacking the hacking. When we do, we find the practical joke cum parody lurking beneath. The practical joke is physical in character. One does not tell practical jokes. One plays them. Similarly, one does not tell hacks. They, too, are played. The operative words here are “authority debunked”. They are physical jokes which parody the honest work of an Institute grounded in science and engineering. That is why MIT hacks, unlike hacks at other institutions, always have a strong engineering component. They make fun of engineering by impersonating it and then pulling the seat out from under.⁸

Nota-se, pela opinião citada, que a prática do *hacking* não é exclusividade do MIT, mas é única, nessa instituição, a forma pela qual é praticado.

2.3 Celeiro de genialidade

Para White (2001), o MIT tem a característica de ensinar a pensar, mesmo que de uma forma muitas vezes traumática para os alunos, já que estes perfazem 5% da nata da população acadêmica dos Estados Unidos. O fato de ser aceito pelo instituto já é um grande feito para um jovem, embora sua luta maior esteja ainda por vir: aquela de suportar a longa provação de um curso exigente, provido por professores rigorosos, em um ambiente competitivo. Mas a probabilidade de nascimento de destaques na ciência e na tecnologia é alta, o que torna o MIT um gerador de pessoas competente nas diversas áreas do conhecimento humano com as quais ele tem ligação.

2.4 Questões organizacionais

O orçamento do MIT vem, prioritariamente, de convênios de pesquisa com empresas e organizações gover-

namentais, além da parcela de mensalidades, já que é uma universidade privada. É característica da instituição a autosustentabilidade, visto que não pode depender dos meios financeiros do Estado, como são feitos nas universidades públicas do Brasil.

Isto gera uma interessante autonomia para decidir modelos de desenvolvimento e de políticas de pesquisa, além das questões pedagógicas e acadêmicas que pouco dependem de opiniões e de pareceres ditados por políticas públicas muitas vezes contrários aos interesses institucionais.

É também interessante o nível de doações que ex-alunos fazem ao instituto, cultura essa característica americana. É bem comum ver quadros com informações sobre doadores nos corredores do instituto, o que atesta a responsabilidade e o respeito que os egressos sentem pela instituição.

Considerações finais

O MIT é uma instituição de primeira grandeza na educação superior mundial. Tem formado gerações de engenheiros e de pesquisadores de alto gabarito espalhados, hoje, pelo mundo, o que é sua característica cosmopolita de composição da comunidade acadêmica.

Verifiquei, no período decorrido no MIT, como pesquisador convidado, a cultura e as características únicas dessa instituição, as quais sugerem também um modelo único de educação, baseado no requisito imperativo de que alunos do MIT têm de aplicar muito de sua energia e de sua competência no dia a dia de sua formação se quiserem concluir, com sucesso, a graduação. Essas exigências acabam por incutir nos alunos o desejo de demonstrar suas habilidades técnicas e acadêmicas, por meio da execução de *backs* – descritos no texto. Essa é a forma de protesto irônica e silenciosa dos alunos contra o ambiente opressor, mas que acaba por gerar

uma cultura única de aprendizes dedicados ao trabalho acadêmico, garantia de um profissional de destaque no mercado de trabalho e de pesquisadores de altíssimo nível.

As lições que podemos aproveitar como subsídios para uma contribuição ao cenário educacional brasileiro seriam: a autonomia pedagógica, na qual o foco da aprendizagem passaria do professor para o aluno, sendo que este se tornaria o responsável, de fato, pelos processos de construção do conhecimento; o docente seria mediador desses processos e manteria uma distância planejada de forma a garantir o autodesenvolvimento do aluno e futuro profissional; cultura *hacker*, na qual o aluno inventaria situações de demonstração de sua criatividade, o que o habilitaria nos processos de resolução de problemas e tomada de decisão; o ensinar a pensar, sendo essa característica citada pela maioria dos alunos com os quais tive a oportunidade de conversar no período em que lá permaneci; e as questões organizacionais, que demonstram a independência do MIT em relação a verbas e injeções financeiras governamentais.

Notas

- ¹ Disponível em: <<http://www.webometrics.info/top6000.asp>>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.
- ² De acordo com o *website* oficial do MIT sobre o prêmio Nobel, são 73 ganhadores do prêmio que tiveram algum vínculo com o instituto (entre professores, pesquisadores e ex-alunos). Disponível em: <<http://web.mit.edu/ir/pop/awards/nobel.html>>. Acesso em: 26 de abril de 2009.
- ³ Disponível em: <<http://www.arwu.org/>>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.
- ⁴ Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/>>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.
- ⁵ Tradução livre do autor – “com mente e mão nos propusemos. Nossa promessa estará assegurada pelas energias coletivas e pela sabedoria daqueles que são atraídos por esse grande imã, para o intelecto e para

a criatividade. Juntos, vamos dar forma ao futuro – o futuro do MIT, nossa nação e nosso mundo”.

- ⁶ Tradução livre do autor – “MIT quer fazer o possível para que seus alunos notáveis atinjam todo o seu potencial como estudiosos, inovadores e líderes”.
- ⁷ A informação sobre este *hack* foi obtida em Haverson e Fulton-Pearson (1996).
- ⁸ Tradução livre do autor – “A resposta está, creio eu, em descompactar o hacking. Quando o fizermos a paródia espreira abaixo. A brincadeira prática é algo físico no caráter. Uns não contam piadas. Outros jogam com elas. Similarmente, eles também são jogados. As palavras-chave aqui são “autoridade desmontada”. São as piadas práticas que fazem com que o trabalho de um honesto Instituto fundamente-se na ciência e na engenharia. É por isso que os hacks MIT, ao contrário do que ocorre em outras instituições, sempre têm um forte componente da engenharia. Eles fazem o divertimento da engenharia, personificando-a, para depois puxar o banco fora do assento.”

Referências bibliográficas

HAVERSON, I.; FULTON-PEARSON, T. *Is this the way to Baker House?: a compendium of MIT hacking lore*. Cambridge: The MIT Museum, 1996.

JOHNSON, H.W. *Holding the center: memoirs of a life in higher education*. Cambridge: MIT Press, 2001.

KEYSER, S.J. *Where the sun shines, there hack they*. 1996. Disponível em: <http://hacks.mit.edu/books/articles/where_the_sun_shines.html>. Acesso em: 27 de abril de 2009.

PETERSON, T.F. *Nightwork: a history of hacks and pranks at MIT*. Cambridge: MIT Press, 2003.

VEST, C.M. *Pursuing the endless frontier: essays on MIT and the role of research universities*. Cambridge: MIT Press, 2005.

WHITE, P. *The idea factory: learning to think at MIT*. Cambridge: MIT Press, 2001.

Brinquedoteca em clube recreativo

Toy in recreation club

Recebido: 29/05/2009

Aprovado: 20/08/2009

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Professora e Supervisora de Psicologia Escolar do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena – e da Universidade de Taubaté (UNITAU). Psicóloga. *E-mail*: curso.psicologia@lo.unisal.br

Estefânia Maria de Almeida Gonçalves

Bacharel em Psicologia. Graduada do Curso de Formação de Psicólogo pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena. *E-mail*: faniagonc@bol.com.br

Resumo

Este relato de experiência tem como finalidade apresentar e discutir uma vivência de estágio realizada em uma brinquedoteca de um clube recreativo do interior de São Paulo. É fácil perceber o excesso de atividades cotidianas das crianças, o que faz com que elas fiquem sem tempo para a diversão. As brinquedotecas em clubes têm se mostrado um valioso instrumento facilitador para as crianças brincarem e se divertirem entre uma atividade e

outra, ou na espera dos pais, ou mesmo indo encontrar com os amigos. Esse espaço recreativo se torna um excelente mecanismo de prevenção à saúde mental e à educação social das crianças.

Palavras-chave

Brinquedoteca, lazer, clube recreativo.

Abstract

This experience reports one internship practice realized in a toy library from a recreation clubs in the interior of São Paulo state. Nowadays it is easy to find the excess of children daily activities, which let them without enough time to play. The recreation club toy libraries are a valuable instrument which promotes the time to play. Between one activity and another either waiting their relatives or going to find some friends, the club toy library promotes the space that children need to play, what it makes that the club toy library be a preventive instrument of mental health and social education of children.

Keywords

Toy library, leisure, recreation club.

Introdução

É de conhecimento geral que cada vez mais as pessoas se encontram em uma jornada de trabalho maior, às vezes até com dois empregos, sem falar do tempo que se gasta com o deslocamento entre a casa e o local de serviço. Com relação às crianças, essa situação não é muito diferente devido ao ritmo crescente de envolvimento com múltiplos compromissos.

A verdade é que está aumentando o número de crianças com excesso de atividades cotidianas: além da escola, inclui-

se uma série de realizações extracurriculares, como o reforço escolar, as aulas de natação, judô, karatê, capoeira, computação, música, inglês, espanhol, pintura, teatro, entre outras. São muitos os motivos que levam a esse aumento da ocupação do tempo, desde uma melhor formação e desenvolvimento físico até a falta de tempo dos pais para estar com seus filhos. Com todo esse envolvimento, qual é o tempo que sobra para que nossas crianças se envolvam com a função básica da infância, ou seja, brincar? Muito pouco. E no pouco tempo disponível, em que espaço elas podem brincar? Segundo Cunha *et al* (*apud* GONÇALVES; TEIXEIRA, 2007, p. 19):

Em tempos anteriores quando a criança podia estar correndo pelas praças brincando, existiam mais brincadeiras de pique, e agora com a correria do dia-a-dia dos pais, sem contar a violência, fica mais difícil uma brincadeira ao ar livre favorecendo assim um jogo eletrônico dentro de casa.

Conseguir administrar

[...] o tempo, e brincar é hoje um ato de extremo desafio que as crianças têm de enfrentar frente à avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem suas vidas, anestesiando seus movimentos corporais e seu pensamento (MEIRA, 2003, p. 77).

Segundo Ramalho (2000, p. 53) “[...] o brincar é uma necessidade humana e proporciona a integração do indivíduo com o ambiente onde vive, sendo considerado como meio de expressão e de aprendizado” e é com a brincadeira que a criança pratica e desenvolve suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas, sendo assim, uma atividade fundamental à saúde e à formação de um adulto equilibrado.

Para ser um adulto saudável, é necessário que a criança tenha a possibilidade de brincar, sendo assim:

Toda criança não só merece brincar, mas também precisa e tem necessidade de fazê-lo. Porém, nem todas as crianças brincam, porque precisam trabalhar e/ou estudar, conseguir notas altas ou porque são tratadas como adultos em miniatura [...] (CUNHA *et al*, 2005, p. 20).

Em tempos anteriores, a saúde era vista como a simples ausência de doença, mas “não estar doente” não é sinal de que uma pessoa seja saudável, pois a saúde não se limita ao bem estar físico. Ela é um conceito amplo, podendo ser entendida como:

[...] uma luta permanente, um processo de bem-estar através dessa constante interação dos aspectos físicos e psicológicos com o meio ambiente natural e social. Isso é baseado em Bertalanffy, da Teoria dos Sistemas, e o pesquisador físico Kapra (GIMENES *et al*, 2006, p. 73).

Diante desses fatos, faz-se necessária a criação de espaços para que a criança possa brincar, entre eles, a brinquedoteca, pois esta é um lugar de prevenção, promoção da saúde e da educação de nossas crianças.

Mas o que vem a ser uma brinquedoteca? Segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI), trata-se de

[...] um espaço criado para proporcionar às crianças, oportunidade de brincar de forma enriquecedora. Muitos brinquedos, muita magia, muita criatividade e as ‘Brinquedistas’ prontas a favorecer a brincadeira (ABBRI, 2008. grifo do autor).

É um espaço que favorece a criança o ato de brincar de forma livre, estimulando suas potencialidades e necessidades lúdicas. Seu único objetivo é o “[...] de facilitar a brincadeira, é um espaço aonde as crianças vão especialmente para brincar, um lugar onde a magia, o afeto e a ludicidade se fazem presentes.” (CUNHA *apud* RIBEIRO; FERREIRA; ANICETO, 2008; CUNHA, 1988).

Santos (*apud* AZEVEDO, 2004, p. 57-58) afirma que a finalidade do trabalho a ser desenvolvido na brinquedoteca vai desde propiciar um espaço em que a criança possa brincar sem cobranças, passando pelo desenvolvimento da inteligência criativa e sociabilidade, até a valorização dos sentimentos, estimulando a sensibilidade e a afetividade.

A brinquedoteca pode ser classificada em vários tipos de acordo com sua situação geográfica, com relação à cultura de cada povo ou mesmo com os serviços prestado por ela (SANTOS *et al*, 1995, p. 9).

Segundo Azevedo (2004), os tipos mais comuns de brinquedotecas são: as de escola, as de bairro, as de universidades, as de hospitais, as circulantes, as temporárias, as de rodízios e as brinquedotecas bibliotecas.

Esses tipos de brinquedotecas se diferenciam entre si segundo suas finalidades ou localização: as escolares têm por objetivo suprir materiais para melhorar a aprendizagem dos alunos; as hospitalares ou clínicas têm por finalidade auxiliar na recuperação de crianças internadas ou atendidas em ambulatórios; as circulantes são estruturadas para serem móveis, utilizando, muitas vezes, um ônibus adaptado com o objetivo de levar a brinquedoteca a vários lugares, principalmente para locais distantes onde as crianças não têm como e com o que brincar; as sociocomunitárias objetivam atender à população em comunidades específicas, oferecen-

do espaços de convivência, comunicação e integração por meio dos brinquedos e brincadeiras.

Com relação às brinquedotecas de comunidade ou socio-comunitária, Kishimoto (*apud* FRIEDMANN *et al*, 1998, p. 56) coloca:

[...] atendem populações de um ou mais bairros e são, geralmente, mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas. Destinadas a atender ao público local, algumas brinquedotecas oferecem apenas serviços de empréstimo de brinquedos, outras têm espaços de convivência e, algumas vezes, atividades complementares.

Para a autora citada, a brinquedoteca sociocomunitária tem como objetivos: proporcionar brinquedos e jogos para as crianças e profissionais, criar um lugar de integração e expressão da cultura infantil, cultivar a autonomia das crianças na busca pelos brinquedos, apresentar várias atividades que enriqueçam a experiência infantil, facilitar o encontro de jogadores de todas as idades, proporcionar programas para que os pais consigam auxiliar seus filhos em casa, habilitar pessoas da comunidade para que deem continuidade ao projeto e atender particularmente a criança, dispondo de profissionais especializados.

A brinquedoteca sociocomunitária traz em si a chance das crianças poderem “[...] rever seus amigos, brincar com pais e avós e interagir com crianças de diferentes idades, níveis sócio-econômicos e étnicos” (KISHIMOTO *apud* FRIEDMANN *et al*, 1998, p. 56). Com isso, ela acaba sendo um ponto de encontro de amigos, o que fortalece os vínculos já formados anteriormente, além de também ser um local que favorece o surgimento de novas amizades e uma maior tolerância com a diversidade.

Atualmente, novos espaços estão se abrindo para a criação de brinquedotecas, como lojas de artigos infantis, shopping e clubes recreativos.

A proposta deste relato de experiência surgiu da necessidade de apresentar novos locais e formas de se atuar nesses espaços interativos, tomando por base uma experiência de estágio ocorrida em uma brinquedoteca de um clube recreativo de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

1. O “clube recreativo” e a brinquedoteca

O Clube Comercial de Lorena (CCL), cidade do estado de São Paulo, foi fundado em 11 de janeiro de 1937, mas como associação. Em 1972, ele passou ser denominado clube, e, em 1978, adquiriu a sede atual.

De acordo como seu estatuto social, tem como finalidade:

- Manter e proporcionar aos seus associados e dependentes a convivência social recreativa, cultural e cívica, sem quaisquer discriminações;
- Proporcionar aos seus associados prática de atividade física e do esporte amador competitivo e recreativo;
- Promover e incentivar intercâmbios sociais, esportivos e culturais com associações congêneres [...] (CCL, 2008a).

Sendo proprietário de um título de sócio e pagando mensalmente o valor da manutenção, o associado – atualmente estima-se que há 5.500 – tem acesso a uma área de aproximadamente 42.000 m², sendo 10.000 m² de área construída. O clube conta com diversas atividades em várias áreas, tais como: esporte, cultura e lazer.

Na área de esportes, destacam-se as atividades de natação, hidroginástica, ioga, musculação, ginásticas localizada e aeróbica, alongamento, jump, step. Caminhada orientada

e ginástica postural são outras duas atividades oferecidas em um projeto específico para idosos. No clube, há escolinhas de esportes com aulas de basquete, futsal, capoeira, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, tênis, tênis de mesa e voleibol. Ao longo de todo o ano, o clube promove campeonatos esportivos, tanto internos quanto externos.

Na área cultural, há promoção de shows de música e apresentações teatrais, assim como oficinas de teatro, aulas de dança de salão e do ventre, jazz e flamenco. O clube também possibilita a realização de vários eventos, como exposições e festas, formaturas, casamentos e aniversários.

A área de lazer e recreação conta com saunas, piscinas, salas de jogos, pista de bocha, pista de *cooper* e de skate, playground e a brinquedoteca, dentre outras atividades.

A brinquedoteca do clube foi inaugurada no dia 12 de outubro de 2006, em uma sala de aproximadamente 150 m², e tem como objetivo fundamental levar recreação e lazer aos sócios infantis do clube, e “[...] proporcionar à criança oportunidade de brincar de forma enriquecedora e espontânea.” (CCL, 2008b).

Esse espaço de brincar conta com duas funcionárias – uma psicóloga e uma estagiária de psicologia – que se dedicam somente à brinquedoteca. O horário de funcionamento é: de segunda a sexta-feira das 18:00 às 21:00h; terça e quinta, das 8:30 às 11:30h; sábado, das 9:30 às 12:00h e das 15:00 às 18:00h; e domingo, das 9:30 às 12:00h.

A brinquedoteca do clube possui aproximadamente 100 jogos, 87 brinquedos e 11 fantasias e suas regras são: utilização do espaço somente por crianças de até dez anos; menores de quatro anos devem estar acompanhados por um responsável; os brinquedos não podem sair da brinquedoteca e devem ser guardados após as brincadeiras; não é permitida a

entrada com alimentos e bebidas, nem com trajes de banho ou mesmo a troca de fraldas no interior do local.

As paredes da brinquedoteca são decoradas com desenhos de meninos e meninas brincando. Há cinco mesas adaptadas para crianças em formatos de flor, arco-íris, carrinho, boneca e sapo, todas espalhadas pelo meio da sala. Possui um conjunto de sofá de dois e três lugares e uma mesa grande onde fica a brinquedista. A brinquedoteca tem ainda quatro baús que se localizam encostados nas paredes, sendo que três deles são de acesso livre, contendo livros de histórias infantis e brinquedos, como corda, bambolê, boliche e pecinhas dos brinquedos de encaixe, e no outro, que fica fechado, está o material de papelaria e as fantasias (esse material é controlado pela brinquedista).

O ambiente é dividido em duas partes: o cantinho dos jogos, que tem cinco prateleiras onde ficam os jogos de montagem, os jogos de carta e dominós, os quebra-cabeças, os bichinhos de pelúcia e as bonecas pequenas; e o cantinho do faz-de-conta, com uma estante grande com vários brinquedos, como os carrinhos, as panelinhas e os fogõezinhos, kit de médico, escovas de cabelo, presilhas para bonecas, ferros de passar roupa, dinossauros, soldadinhos, blocos de empilhar, entre outros brinquedos. Apesar de se ter algumas fantasias, o cantinho da fantasia ainda não pode ser viabilizado.

A brinquedoteca do CCL disponibiliza para as crianças papel sulfite, lápis preto, borracha, lápis de cor, giz de cera, canetinha, cola, tinta guache, giz de quadro, além de televisão, DVD e rádio.

2. Relato de uma experiência em uma brinquedoteca em clube recreativo

O estágio na brinquedoteca do clube surgiu como uma possibilidade para a complementação da carga horária do

estágio em ênfase de educação e compromisso social, do curso de psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e foi escolhido por ter uma proposta de atuação diferente daquela que o psicólogo exerce em contextos educativos.

O estágio foi realizado no período de 5 abril de 2008 a 14 junho de 2008, na brinquedoteca do CCL. Ao longo desses três meses de estágio, passaram pela brinquedoteca 436 crianças, com média de aproximadamente 21 crianças por dia, sendo que 58,7% foram do sexo feminino e 41,3% do sexo masculino. Já a média de idade foi 6,3 anos, com maior frequência de crianças de 8 anos, o que pode ser melhor observado no gráfico da Figura 1.

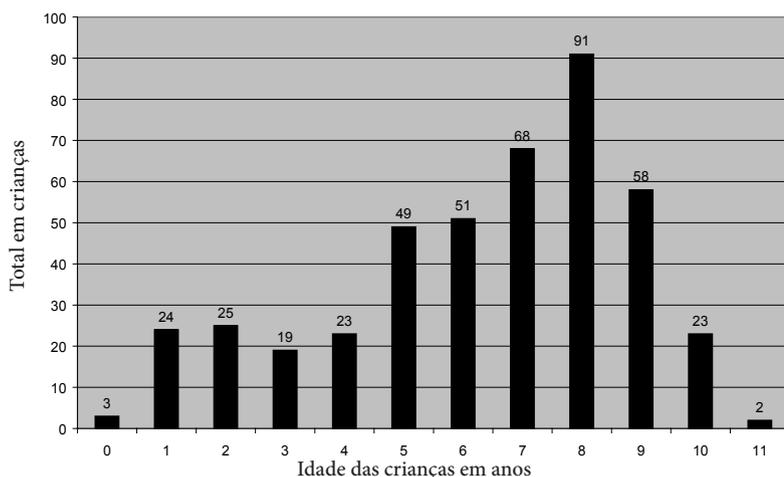


Figura 1: Frequência de crianças na brinquedoteca

Ao entrar na brinquedoteca, as crianças dão o nome e a idade, dados esses que são registrados em um livro, sendo também anotado o horário de entrada e os incidentes ocorridos, por exemplo, se a criança não guardou o brinquedo, ou se aconteceu alguma briga.

As crianças que frequentam a brinquedoteca, em sua grande maioria, são: aquelas que estão esperando o início de alguma atividade no clube, como aula de capoeira ou ginástica rítmica, ou as que estão passando por lá depois do término de alguma dessas atividades citadas; aquelas que vão para a brinquedoteca para esperar os pais terminarem alguma atividade de esporte ou lazer, como aula de dança, musculação ou tênis; menores que são levados geralmente por suas mães ou babás para única e especificamente brincar na brinquedoteca, já que não é permitido que crianças com menos de quatro anos fiquem sozinhas nesse espaço recreativo.

As crianças permanecem ali por 30 a 40 minutos, muitas vezes de forma inconstante, ou seja, entrando e saindo várias vezes, ou para buscar algum colega fora, ou simplesmente elas desistem de brincar e vão para outra área do clube, sendo sempre solicitadas para que guardem o brinquedo que estavam usando.

Dentro dessa área de recreação, as crianças são livres para escolher com o que e como brincar. Uma vassourinha, por exemplo, pode ser um taco de golfe, ou um pino de boliche pode virar uma peteca. A criatividade não pode ser aprisionada, sendo que a única regra é tomar cuidado com as outras crianças, principalmente com os menores para não derrubá-los. Elas também são livres para solicitar ajuda, seja para pegar algum brinquedo que não alcance, seja, até mesmo, para brincar com a brinquedista. Essa profissional irá brincar com a criança e, se possível, irá estimulá-la a se divertir também com as demais.

Durante o estágio não foi desenvolvido nenhum projeto de intervenção com atividades específicas devido ao início tardio do mesmo. Quando a estagiária foi inserida nas ativi-

dades já programadas e desenvolvidas na brinquedoteca, ela teve como tarefas: o registro da entrada da criança, a organização e a monitoração das atividades, o auxílio nos jogos e nas brincadeiras, como bater corda, jogar, montar quebra-cabeça, a confecção de origamis, pintar e desenhar.

Conclusão

Apesar do pouco tempo do estágio, a experiência vivida teve a função de revelar uma nova forma de se trabalhar em brinquedoteca de clube recreativo. No entanto, o maior obstáculo foi delimitar o espaço dela como sendo uma brinquedoteca e não como mera sala de brinquedos, algo que já é notado pelas crianças e pelos pais que a frequentam. Outra dificuldade que se encontrou foi o estabelecimento de limites, pois se trata de um clube particular e sempre existe a desculpa de que se está pagando por aquele serviço e, por isso, tem-se direito de quebrar as regras.

Apesar da várias tentativas, o cantinho da fantasia ainda não pôde ser implementado devido ao número limitado de fantasias, à baixa numeração delas etc., mesmo estando previsto no projeto da brinquedoteca, o que, de certa forma, dificulta a estimulação do imaginário e do simbólico na infância – área que muito contribui ao desenvolvimento emocional.

A brinquedoteca em clubes é uma realidade pouco conhecida, estudada e divulgada, e difere muito dos tipos mais comumente encontrados, como a psicopedagógica e a hospitalar. Seu foco é o lazer, o que faz com que as estratégias utilizadas sejam diferentes. Nesse tipo de brinquedoteca não se tem uma preocupação com problemas específicos de aprendizagem como na psicopedagógica ou como a reabilitação, no caso da hospitalar.

A brinquedoteca em clube é voltada somente para o uso dos sócios, e não de toda a comunidade, o que a distancia, nes-

se aspecto, de uma brinquedoteca sociocomunitária. Como já foi dito, seu objetivo maior é o lazer, ou seja, criar um espaço para o lúdico, para a fantasia, para mundo infantil e o brincar, “[...] um espaço para expressão da cultura infantil e integração social” (KISHIMOTO, *apud* FRIEDMANN *et al*, 1998, p. 57).

Cabe ainda salientar a diferença entre brincar em um clube recreativo e brincar em uma “brinquedoteca recreativa” dentro de um clube. O diferencial encontra-se no fato de que: brincar em uma brinquedoteca implica em ocupar um espaço especialmente planejado para a brincadeira; na assistência e acompanhamento constante de um profissional brinquedista para estimular, orientar e avaliar os processos desenvolvimentais que ocorrem ao longo do brincar; em uma orientação paralela aos familiares quanto ao comportamento expresso pela criança no sentido de preservar sua saúde mental; em um processo estruturado de socialização e convívio harmônico com outras crianças sob o olhar atento do brinquedista. Como nos coloca Santos (1995), na brinquedoteca em clube é possível avaliar o desenvolvimento das crianças pela observação do que se refere à socialização, à iniciativa e à linguagem.

Apesar de uma brinquedoteca em clube ter como foco único o lazer, ela não deixa de ter em si a preocupação com o bem-estar das crianças, e acaba sendo um instrumento preventivo a saúde mental e à educação social, pois abre um espaço para que a criança possa ser ela mesma, conviver com os outros e, como já foi dito anteriormente, tornar-se um adulto saudável. Em meio a tantas atividades de seu cotidiano, na brinquedoteca de clube, a criança, mesmo em um curto espaço de tempo, e entre uma atividade e outra, pode ter um local para poder ser criança e brincar.

Por ser algo pouco conhecido e estudado, trabalhar com esse tipo de brinquedoteca é uma prática que ainda está em construção.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECA (ABBri). Disponível em: <<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site>>. Acesso em: 15 de setembro de 2008.

AZEVEDO, A.C.P. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas: Alínea, 2004.

CCL. *Estatuto Social do Clube Comercial de Lorena*. Disponível em: <<http://www.cclorena.com.br/wp-content/uploads/2009/09/estatuto-social.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2008a.

CCL. *Brinquedoteca*. Disponível em: <<http://www.cclorena.com.br/cont-brinquedoteca.htm>>. Acesso em: 22 de setembro de 2008b.

CUNHA, N.H.S. et al. Abertura. Painel: O papel do brinquedo na educação e na saúde. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BRINQUEDOTECA, 2005, Brasília. *Anais do Seminário Nacional de Brinquedoteca*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006. p. 11-38. Disponível em: <www2.camara.gov.br/comissoes/clp/publicacao/brinquedoteca120307.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

KISHIMOTO, T.M. Diferentes tipos de Brinquedotecas. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1998. p. 53-63.

GIMENES, B.P. et al. 2ª Mesa de Debate: A brinquedoteca na promoção da saúde. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BRINQUEDOTECA, 2005, Brasília. *Anais do Seminário Nacional de Brinquedoteca*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006. p. 39-48. Disponível em: <www2.camara.gov.br/comissoes/clp/publicacao/brinquedoteca120307.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

GONÇALVES, A.P.A.; TEIXEIRA, L.L. *Brincadeiras infantis tradicionais e contemporâneas: uma análise do aspecto lúdico à luz do*

contexto sócio-cultural. 2007. (Graduação de Bacharel em Psicologia) – UNISAL, Lorena, 2007.

MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 235-242, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de junho de 2007.

MEIRA, A.M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006-&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 13 de junho de 2007.

RAMALHO, M.T.B. *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil*. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

RIBEIRO, C.R.; FERREIRA, E.C.; ANICETO, L.D.S. Brinquedoteca hospitalar: um estudo com a equipe responsável. In: VII MOSTRA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2007, Campinas. *Anais VII Mostra de Produção Científica*, 2007. CD-ROM.

SANTOS, S.M.P. et al. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



Resumos

Abstracts

Comunicação e educação: projetos político-pedagógicos de escolas católicas do Estado de São Paulo (ESP) - na perspectiva da comunicação interna

Communication and education: politics and pedagogical projects of catholic schools of the State of São Paulo (SSP) - about the internal communication perspective

Recebido: 29/06/2009

Aprovado: 10/09/2009

P. Milton Braga de Rezende

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Geografia Humana pela USP. Especialização em Climatologia e Hidrometeorologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena – e em Pedagogia e Pastoral da Escola pela Università Pontificia Salesiana, em Roma, Itália. Graduado em Geografia, História, Pedagogia, Teologia e Filosofia pelo UNISAL. Foi Reitor do Unisal. *E-mail:* mrezende@am.unisal.br

Palavras-chave

Projetos educativos, comunicação interna, escolas católicas de São Paulo.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Comunicação e Educação: projetos políticos pedagógicos de escolas católicas do ESP na perspectiva da comunicação interna - p. 531-535

REZENDE, M.B.

Keywords

Educational projects, internal communication, catholic schools of São Paulo.

Resumo de tese

O presente trabalho sintetiza uma pesquisa de doutorado realizada no final da década de 1990 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), onde, além das preocupações com as áreas da educação para a comunicação, da mediação tecnológica na educação e da reflexão epistemológica, a área da gestão da comunicação nos espaços educativos estava merecendo um maior destaque.

Vivendo na chamada sociedade pós-moderna, ou do conhecimento, ou ainda na propalada era da informação globalizada, desejávamos saber se essa área deveria ou não receber algum destaque significativo nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas católicas do Estado de São Paulo (ECESP), integrantes da Associação de Educação Católica de São Paulo (AECSP), uma vez que a interface “comunicação e educação” exigia, naturalmente, um trabalho interdisciplinar para dar conta dos desafios que ambas apresentavam.

Esse estudo comparativo sobre a comunicação interna (CI) justificava-se pela urgência do desenvolvimento de uma competência em planejamento estratégico e, ao mesmo tempo, participativo, do qual as organizações escolares necessitavam para enfrentar os desafios do novo século.

Nossa preocupação era obter um diagnóstico da situação da CI nos espaços educativos das ECESP para saber: quais eram os modelos que aquelas escolas adotavam; qual era o relevo que os conteúdos e os processos de CI representavam em seus projetos educativos; e quais eram as lições que aquele diagnóstico poderia fornecer para a otimização dos

processos de CI em espaços educativos, quer na forma de comunicação impressa, quer na informatizada, tanto para seu público interno como externo.

Esse estudo pretendia ser empírico, pela verificação das relações que existiam entre as variáveis constantes dos PPPs em análise, e também prático, pela proposta de um instrumento de análise a ser testado na pesquisa.

Entre os diversos autores que pesquisaram essa área da CI, houve consenso quanto ao relevo e à centralidade que esta assumiu como um recurso estratégico, cujo principal papel era o de manter um equilíbrio dinâmico entre mudanças, inovações e estabilidade institucional.

Da consulta a todas as escolas católicas (ECs) associadas à AECSP, foi possível ter acesso a 50 projetos educativos (PEs), ou seja, 29,6% das ECs associadas à AECSP e 22% de todas as ECs. Era, pois, uma amostra relativamente significativa desse universo.

Nós nos questionávamos se nesses PEs haveria algum registro ou percepção de um ecossistema comunicacional implicado nos processos organizacionais e se seria possível produzir um instrumento que pudesse medir as correlações entre as diversas variáveis dos processos de CI constantes dos PEs.

Do confronto entre as necessidades dos processos de CI e a manifestação de sua presença ou ausência nos PEs das escolas associadas à AECSP, foi possível concluir que:

- a maioria das ECs da AECSP, em seus PEs, adotou o discurso da igreja da AL sobre uma educação libertadora e um planejamento participativo;
- quanto aos conflitos de poder entre administradores e profissionais nas ECs da AECSP, na maioria dos PEs houve propostas mais descentralizadas;

- pelos PEs analisados, pôde-se dizer que, nas ECs da AECSP, o estilo de poder a ser exercido nelas era tipicamente normativo, não coercitivo e nem manipulativo;
- nas PPPs das ECs da AECSP predominavam, de fato, as referências às atividades fins pedagógicas sobre as atividades expressivas (meios);
- não se chegou, porém, a detectar nenhuma relação causal entre a ênfase dada nos PEs dessas escolas à comunicação educativa (relação professor-aluno), no ensino-aprendizagem, e nem às lideranças formais e informais;
- embora diversos PEs tenham revelado a participação de certa parte da comunidade educativa na sua confecção, não foi possível, entretanto, detectar as eventuais causas dos impasses registrados por alguns deles para que se chegasse ao seu final com certa agilidade.

No que se refere à maturidade ou imaturidade da percepção do processo comunicacional como um componente essencial do processo organizacional, foi possível concluir que, de fato, a maioria dos PEs das ECs da AECSP não explicitava completamente, como era de se esperar, a complexidade das relações existentes no mesossistema escolar, podendo, assim, ser classificada como imaturas, quanto à percepção do fenômeno da CI. Desse grupo, as escolas classificadas como provavelmente menos eficazes, em termos de CI, corresponderam a 54% das escolas pesquisadas.

Prosseguindo nesse raciocínio, o grupo das ECs da AECSP classificadas como maduras em relação à percepção dos processos de CI foi constituído pelas escolas que eram consideradas as mais eficazes, ou seja, 28% de todo o conjunto. Finalmente, em uma fase intermediária, em termos de percepção dos processos comunicativos e/ou organizacionais, encontraram-se, ainda, as ECs da AECSP classificadas

como relativamente eficientes em termos de comunicação interna, as quais, em relação ao conjunto, corresponderam a 18% dele.

Como consequência da imaturidade da maioria das ECs da AECSP em perceber que os processos de CI eram essencialmente inerentes ao processo organizacional, não houve da parte dessas escolas um reconhecimento patente da existência de um ecossistema comunicacional específico do ambiente escolar. Isso se evidenciou pela despreocupação da maioria delas em explicitar, em seus PEs, a necessidade de uma bem definida gerência desses processos, tal como algumas delas o fizeram – e de forma bem adequada.

Quanto à possibilidade da elaboração de um instrumento que permitisse aos administradores escolares identificar em que aspectos os PEs de suas escolas revelariam a maturidade ou não dos seus sistemas de CI, pôde-se oferecer-lhes, especialmente aos gestores da CI, uma ferramenta útil para se descobrir em que setores precisavam investir mais, e, assim, obter-se um equilíbrio adequado entre os sistemas tradicionais e os sistemas inovadores da CI, uma vez que ambos eram altamente correlacionados, e, portanto, indispensáveis para manter a sinergia interna das comunidades educativas.



Pareceristas

Instituições

Pareceristas da Revista de Ciências da Educação em 2008

No primeiro número de cada ano, a Revista de Ciências da Educação publica a lista de avaliadores, por ordem alfabética, que, voluntariamente, trabalharam como pareceristas de trabalhos submetidos às edições do ano anterior:

Álvaro Jose Pereira Braga
Antonia Cristina Peluso de Azevedo
Ascísio dos Reis Pereira
Claudia Regina Alves Prado Fortuna
Edson Donizetti Castilho
Guillermo Ariel Magi
José Geraldo Marques
Luis Antonio Groppo
Luiz Bezerra Neto
Marcos Francisco Martins
Margareth Brandini Park
Margarita Victoria Rodríguez
Maria Aparecida Félix do Amaral
Norma Silva Trindade de Lima
Paulo de Tarso Gomes
Paulo Romualdo Hernandez
Regiane Aparecida Rossi Hilkner
Renato Kraide Soffner
Rita Maria Lino Tarcia
Severino Antonio Moreira Barbosa
Sonia Maria Ferreira Koehler
Sueli Maria Pessagno Caro
Valéria Aroeira Garcia

Lista de instituições

A partir desta edição, a Revista de Ciências da Educação publicará as instituições com as quais ela mantém permuta.

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/campus de Rio Claro
61	Universidade Federal de Alfenas (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)

OBS.: Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem contatar a bibliotecária Terezinha Aparecida Galassi Antonio, do campus Maria Auxiliadora do UNISAL de Americana, por meio do seguinte e-mail: terezinha.antonio@am.unisal.br

Notas dos editores

Esta obra segue as novas normas ortográficas da língua portuguesa. No entanto:

1 – 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;

2 – o artigo “Ideias de teorias educativas numa filosofia de pós-modernidade” foi mantido em sua forma original, isto é, escrito em português de Portugal.