

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



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

Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007 - Americana/SP  
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 IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007 - 236p. 20,5 cm  
ISSN 1518-7039 - CDU - 37

Chanceler *Pe. Marco Biaggi*

Reitor *Milton Braga de Rezende*

Pró-Reitor Acadêmico *Edson Donizetti Castilho*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *Edson Donizetti Castilho*

Pró-Reitor de Extensão e Ação Comunitária *Benedito Nivaldo Sapia Spinosa*

Pró-Reitor Administrativo *Tetuo Koga*

Secretária Geral *Mara Lúcia Soares Horta de Lima*

## LICEU CORAÇÃO DE JESUS – ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente *José Adão Rodrigues da Silva*

### Conselho Editorial

- Antonia Cristina Peluso de Azevedo
- Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva
- Paulo de Tarso Gomes
- Rita Maria Lino Tarcia
- Sonia Maria Ferreira Koehler
- Sueli Maria Pessagno Caro
- Tânia Mara Tavares da Silva

Editor Responsável *Marcos Francisco Martins*

Revisão Editorial *Bete Rabello e Marilena Floriano*

Projeto Gráfico da Capa *Tamara Pereira de Souza*

Montagem da Capa *Camila Martinelli Rocha*

Impressão e acabamento *Gráfica e Editora Santuário*

---

Pede-se permuta.

*We request exchange. Se solicita canje.*

*Si chiele lo scambio. On demandé l' échange. Wir erbitte*



## Sumário

Apresentação	
• <i>Marcos Francisco Martins</i> .....	9

### Artigos

1. Algumas Palavras sobre Rubem Alves e sua Poética	
• <i>Severino Antonio Moreira Barbosa</i> .....	15
2. Educação no Brasil: a Formação de Agentes de Educação	
• <i>Paulo de Tarso Gomes</i> .....	31
3. CEB's e Educação – Desafios, Lutas e Conquistas	
• <i>Marcos Francisco Martins</i>	
• <i>Maria Isabel Sena Vêssio</i> .....	51
4. Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana-SP	
• <i>Neusa Maria Ferraz Costa Penatti</i>	
• <i>Luís Antonio Groppo</i>	

• <i>Maria do Carmo Bazo</i>	
• <i>Raquel Costa de Oliveira</i>	
• <i>Ilza Luiz dos Santos Camargo</i>	
• <i>Cássia Ribeiro da Costa</i>	
• <i>Eliane Aparecida Araújo de Oliveira</i>	
• <i>Lourdes de Fátima Barrado Alves</i>	
• <i>Tânia Andrade</i> .....	71
5. Participação da Comunidade nas Associações Cívicas que Trabalham com Educação Não-Formal	
• <i>Priscila Helena Rubin Ferreira</i> .....	105
6. O Professor Pesquisador, a Criança e o Tema da Morte no Espaço Escolar	
• <i>Renata Sieiro Fernandes</i> .....	123
7. Carlos Leôncio da Silva Contribuições para a História da Educação Brasileira	
• <i>Edson Donizetti Castilho</i> .....	149

### **Resenha**

Introdução à Pesquisa em Educação

• <i>Sâmia Dantas Caetano Florentino</i>	
• <i>Saurater Faraday Florentino de Almeida</i> .....	151

Informações sobre a Revista de Ciências da Educação  
e os Procedimentos para Publicação .....

Edição e coedições recentes do Centro UNISAL..... 165



## Apresentação

O presente número da Revista de CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO foi organizado pelo Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, com vistas a socializar algumas produções de seu corpo docente e discente, bem como propiciar um espaço dialógico para alguns setores acadêmico-científicos que trabalham com o “objeto” que denominamos de educação sócio-comunitária.

Obviamente, para conhecer tão rico ambiente educativo, são necessários instrumentos teórico-metodológicos plurais, que possam abordar esse nosso “objeto”, que também se nos apresenta como “sujeito”, a partir dos mais diferentes pontos de vista, princípios, métodos e finalidades.

Se, por um lado, isso nos leva a um esforço heurístico de tentar estabelecer diálogo com os que nos são diferentes, por outro, o produto produzido, isto é, o conhecimento, é por demais interessante, já que se nos apresenta como síntese de múltiplos enfoques. É isso o que podemos encontrar

aqui reproduzido em forma de artigos: abordagens distintas do fenômeno social, analisado a partir de um conceito amplo de educação, que se entende como presente nos variados ambientes sociais.

Inicialmente, temos o trabalho de Barbosa sobre a poética de Rubem Alves. O texto, redigido a partir de uma fala realizada em um evento em homenagem àquele autor renomado, é recheado de apontamentos que nos possibilitam entender melhor a evolução do pensamento de Alves, que ultimamente tem se dedicado à reflexão sobre o cotidiano, visto como “linhas entre abismos constelados”.

A seguir, vêm dois outros trabalhos, que discutem a questão da educação no espaço católico. O primeiro deles, de Gomes, nos apresenta um elucidativo cenário da educação nacional, que foi elaborado para ser levado à reunião do Educaion's Group da IUS (Instituições Salesianas de Educação Superior), um espaço de articulação mundial da educação salesiana que está em processo de construção. O de Vêssio e Martins trata do processo educativo que as lideranças comunitárias têm quando atuam nas CEB's (Comunidades Eclesiais de Base), importante ambiente de manifestação da fé e de luta social.

Mas como a educação sócio-comunitária é um “objeto-sujeito” inalienável do trabalho social, seguem mais dois artigos que identificam o fenômeno educativo aí presente. Ao procurar defender a necessidade de se ter entre os profissionais que atuam nas escolas também um Assistente Social, o texto de Penatti e de outros do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL apresenta-nos uma interessante pesquisa realizada nas escolas públicas de Americana. Por sua vez, o trabalho de Ferreira revela-nos os con-

ceitos de participação, democracia e cidadania que têm os gestores de três associações civis de Campinas.

Em relação ao artigo de Fernandes, muito embora relate uma experiência vivida na educação formal, seu conteúdo extrapola esse *locus*, ganhando contornos sociais bem definidos. Mesmo tratando da “morte” e das suas decorrências na formação do sujeito, o artigo revela uma vivacidade profunda. Por sua vez, o texto de Castilho nos apresenta interessantes apontamentos sobre Carlos Leôncio da Silva, um educador salesiano que foi pioneiro ao empreender estudos acadêmicos sobre o sistema preventivo de Dom Bosco.

Por fim, apresentamos uma resenha de um texto “Introdução à Pesquisa em Educação” que foi elaborada por Florentino e Almeida, a partir de uma singular experiência, qual seja: um curso de extensão ministrado por docentes do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL com professores da rede estadual de educação de São Paulo, tendo como parceiro a Apeoesp (Sindicato dos Professores das Redes de Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Mesmo cientes da limitação de um volume como esse, acreditamos que sua leitura propiciará uma ampliação do conceito de educação do leitor, muitos dos quais a entende simplesmente como educação escolar.

*Marcos Francisco Martins*

Coordenador do Programa de Mestrado  
em Educação Sócio-comunitária do UNISAL/Campinas-SP





# Artigos



# Algumas Palavras sobre Rubem Alves e sua Poética<sup>1</sup>

**Severino Antônio Moreira Barbosa**

Doutor em Filosofia da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Docente do Programa de Mestrado em Educação  
do Centro UNISAL/Americana-SP e autor de vários livros,  
entre os quais “Escrever é desvendar o mundo”  
e “Educação e transdisciplinariedade”

## Resumo

Este texto é uma versão da fala no encontro “A Poética de Rubem Alves”. Nele encontram-se considerações sobre algumas das faces da concepção pedagógica e filosófica de Rubem Alves, em movimentos mais de empatia do que de distanciamento. Dentre os múltiplos temas que configuram sua obra, escolho alguns que me são caros: os textos que escutam os leitores, que podem, assim, recriar-se; as histórias mitopoéticas para crianças; a atitude neo-romântica, de educação dos sentidos e dos sentimentos, assim como da

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007

Algumas Palavras sobre Rubem Alves e sua Poética – pp. 15-29  
BARBOSA, S. A. M.

15

imaginação; o auto-exílio, em relação à fé cristã, e a experiência da poesia como abertura ao sagrado; o pensar por imagens, por metáforas, contra o primado do raciocínio cartesiano; a relação entre transcendência, utopia e a história cotidiana.

### **Palavras-chave**

Educação – Pedagogia – Poética – Rubem Alves.

### **Abstract**

This text is presented in a meeting “Rubem Alves’s Poetic”. It reports and discusses the educational and philosophical conceptions of this author. Various subjects are presented: the texts that hear the readers; the stories to children; the neo-romantic attitude; education of the feelings and imagination; self-exile of the Christian faith; the experience of the poetry opening to the holy; the thought by images, by metaphor, in opposition to cartesian reasoning; the connect among transcendence, utopia and daily history.

### **Keywords**

Education – Pedagogy – Poetic – Rubem Alves.



## Sumário

1. Poetizar a educação. 2. Uma pedagogia neo-romântica. 3. Linhas entre abismos constelados. Nota. Referências bibliográficas.

### 1. Poetizar a educação

Necessariamente, preciso começar agradecendo o convite para este encontro. É claro para mim que a amizade, dessas que não têm começo nem fim, me possibilitou ser convidado para falar aqui hoje. Amizade da Líris Delma, do Rubem, e de outros amigos de muitas travessias filosóficas, como Carlos Brandão, Régis de Moraes, Antônio Vidal, que fazem parte das memórias de felicidade que me têm sido possíveis.

Além de agradecer a convivência amiga, também quero, logo de início, lembrar duas epígrafes que me são muito caras e próximas do pensamento do Rubem. Mário de Andrade, já ao fim da vida breve e intensa, tem um livro “Contos Novos” com algumas obras-primas do Modernismo. Em um dos contos “Vestida de Preto”, a personagem narradora, Juca, que sabemos muito próxima do próprio Mário, faz uma confidência para os leitores. Revela que é aparentemente um solitário, porque quatro amores sempre o acompanham. Esta consideração tem validade também para nós: somos aparentemente sozinhos, alguns amores nos acompanham sempre, estão em nós, e entre nós.

Existem textos que têm essa vocação de nos lembrar dos amores que nos constituem e que muitas vezes ficam

esquecidos na dissipação dos dias. Textos que nos chamam, que nos evocam constelações de afetos, memórias de luz, projetos de criação, assim como despertam a capacidade de sonhar e compartilhar novos continentes do possível. Vários escritos do Rubem têm essa voz que nos chama. Muitos deles pertencem também a uma linhagem poética ancestral: são textos que nos ouvem. O texto que nos ouve é aquele com o qual conversamos, e no qual redescobrimos o que longamente já estava em nós, já fazia parte de nós e muitas vezes não tinha nome. Com sua escuta, esses textos propiciam que esses nomes nasçam e se tornem parte de nossos corpos e histórias. E, assim, pouco a pouco, aprendemos a delicada arte de escutar: as vozes em nós, as vozes dos outros, as infinitas vozes do mundo.

Lembro-me agora de um autor muito querido para o Rubem e para muitos de nós, Guimarães Rosa. Ele escrevia: “Amor é luz lembrada”. Os textos que nos escutam fazem-nos relembrar as luzes que nos constituem. Por isso escolhi a epígrafe, a nos fazer esquecer o esquecimento, a nos recordar dos amores, a trazer de volta esses amores, como luz lembrada, mesmo no mais anônimo dos dias.

A segunda epígrafe também me é muito cara. Fiquei feliz de poder mostrar ao Rubem esse pequeno texto, há muitos anos. Murilo Mendes, em uma das páginas de sua prosa poética, escreve que em certa idade todo mundo é poeta, todos fazem versos, mas ele imagina que a educação precisaria formar as pessoas para que elas fossem poetas a vida inteira. Essa idéia de uma educação que forma as pessoas para que sejam poetas, essa educação poética é uma das matrizes do pensamento e das palavras do Rubem.

Murilo Mendes faz mais uma consideração, também

muito significativa, que precisamos escutar atentamente. Ele diz assim: “não no sentido de escrever versos, de fazer poemas, mas no sentido de viver poeticamente”. Desde que nos conhecemos, escuto do Rubem palavras que ressoam próximas desse projeto utópico e poético. Quase todas as nossas conversas têm sido nesse sentido de poetizar a educação, poetizar a existência cotidiana, poetizar as palavras. Redescobrir a dimensão da poesia, muitas vezes abandonada e esquecida, que é a nossa própria constituição mais íntima, origem e destino da linguagem e da vida.

## 2. Uma pedagogia neo-romântica

Escolhi as epígrafes, para assinalar uma das marcas do pensamento e da obra do Rubem, que é essa idéia de educar poeticamente, dentro de uma concepção romântica. Sempre falei isso a ele nas nossas conversas, que era uma pedagogia neo-romântica.

O Romantismo tem sido muito injustiçado. Não pode ser reduzido ao que tem sido feito dele, pela economia de mercado. Sem pudor, ela explora o desejo – radicalmente humano – de amarmos e sermos amados. Desse modo, vende, até a exaustão e de inúmeras formas, banalidades e ilusões sentimentais, que aparentemente nos compensam da precariedade das existências, e da distância entre o que tem sido e o que deveria ser a nossa vida. Uma breve anamnese é necessária. Desde o século XIX, há um embate mortal e contraditório entre os românticos e o mercado. O que parecia ser, de início, uma libertação do domínio exercido pelos mecenas, assim como a possibilidade de se co-

municar com o grande público, logo revelou novas formas de opressão, das mais sutis e sedutoras até as cruamente espoliadoras. Muitos românticos recusaram a redução da arte à mercadoria, a produto de consumo. Vários morreram por não vender sua criação, seu corpo, sua alma, às ditaduras do mercado. Vários outros morreram, exatamente porque venderam.

Existem milhares de páginas que analisam criticamente as contradições e conflitos da sociedade burguesa. Essas questões são fundamentais para os educadores, mas não é esse o nosso tema. Além de reiterar que o Romantismo não pode ser reduzido à sua apropriação pelo mercado, desejo ressaltar que é motivo de espanto a capacidade que tem de sobreviver, de subsistir à desmedida espoliação de seus signos. Sua sobrevivência indica a importância vital de seu legado.

Também no campo teórico, o Romantismo tem sido menos reconhecido do que deveria. José Pacheco, em sua fala pela manhã, enumerou alguns grandes educadores românticos, a partir de Pestalozzi. Apesar de a significação de suas obras, não raro, manuais e livros de Filosofia da Educação têm considerado pouco a contribuição romântica.

O triunfo da mentalidade mecanicista e de seu cientificismo tem feito, dentre outros fatores, com que o Romantismo seja pensado só como evasão, lamento, solidão narcísica, medo do amor e da morte, incapacidade de viver o tempo que nos é dado. No entanto, o Romantismo é um movimento de muitos movimentos, um estilo de muitos estilos. Existem muitos romantismos e, assim, muitos românticos libertários, de existência e obra engendradas para mudar a vida e transformar o mundo.

Eles lutam para que a realidade não se reduza ao que tem sido, especialmente nos momentos em que a história se amesquinha. Encarnam a recusa à instrumentalização técnica da existência, a resistência às lógicas do poder e do capital, o inconformismo com a coisificação dos sujeitos. Não poderíamos nos esquecer de Victor Hugo e “Os Miseráveis”, nem dos poemas libertários de Percy Shelley, dentre tantos que criaram a sensibilidade moderna, que constituíram nossa imaginação, em muito do que temos de melhor em nós, em muitas das possibilidades de humanizar a história, humanizar o homem.

O pensamento pedagógico de Rubem traz diversos sinais de uma poética romântica: valoriza mais o afeto do que o raciocínio lógico; valoriza mais a imaginação do que as informações; valoriza mais a intimidade, dos vários mundos que existem dentro de nós, do que a utilidade, a funcionalidade; valoriza mais a centelha intuitiva do que a elaboração geométrica.

Pensando nessa poética neo-romântica, considere fazer também mais algumas evocações. Primeiro, a tese de educar os sentidos. Uma educação poética traz a consciência da necessidade da educação dos olhos, dos ouvidos, da nossa percepção sensível do mundo, assim como da nossa capacidade de admiração, de espanto, de alumbramento. É também educação dos sentimentos. Muitas vezes, Rubem tem indagado sobre onde está o amor no currículo das nossas matérias, tem reiterado a necessidade de educar amorosamente as crianças. Sem a educação dos sentimentos, no sentido da reverência pela vida, provavelmente não sobreviveremos neste planeta ainda azul apesar de todas as desfigurações. Essa educação dos sentidos e dos sentimentos é tam-

bém a da capacidade imaginativa, que gesta e descobre muitos mundos dentro do mundo. A imaginação é vital para as lidas de cada dia, para a criação nas artes, na literatura, na filosofia e também nas ciências.

A concepção neo-romântica se revela também na descoberta feita, de trabalho e de destino: mais do que músico, mais do que teólogo na tradição libertária protestante, como um dos iniciadores da teologia da libertação, Rubem se descobre um contador de histórias para crianças. Nós nos conhecemos nesse momento de sua vida.

É preciso uma breve lembrança. Fiquei muitos anos sem fazer pós-graduação, por causa do ideário de ser um livre pensador, de tentar viver as idéias, procurando demonstrar que, mesmo hoje em dia, o conhecimento pode ser criado fora da universidade, fora das instituições. Ao ver que não poderia nem mesmo me inscrever em concursos para docência em faculdades, resolvi assim prestar o exame para o Mestrado, em Educação, por necessidade e projeto de diálogo interdisciplinar. Estava sentado em um pátio da UNICAMP, esperando minha hora de entrevista, sem saber que já haviam me chamado várias vezes, quando surge um homem falando alto meu nome. Fiquei espantado. Uma breve digressão: precisamos nos lembrar sempre de que o aprendizado do espanto é aprendizado da poesia, da filosofia, assim como origem da indagação científica. Estava com uma mala cheia de papel e livros. Aquele homem pegou a mala e saiu correndo na frente e eu fui correndo atrás dele. Era o Augusto Novaski, generosamente preocupado com que eu não perdesse a entrevista, mesmo sem me conhecer. Chegamos a uma sala e me sentei para o interrogatório sobre autores e obras, como imagina-

va que seria aquela parte do processo de seleção, depois da prova escrita. E aí, com olhos inquietos e sonhadores, o Rubem, que eu não sabia quem era, me deixou mais admirado ainda, porque me perguntou do que eu gostava, pediu-me que falasse das coisas que me eram queridas. O modo como Augusto e Rubem me receberam, com amizade e escuta, foi significativo para que eu fizesse o Mestrado e o Doutorado. Foi esse o nosso primeiro encontro, que depois continuou por muitas conversas, dessas que não têm começo nem fim, e não têm a primeira nem a última palavra.

Nesse momento da existência, Rubem estava fazendo a sua conversão para contador de histórias poéticas para crianças. Estava, ao mesmo tempo, recriando sua relação com o conhecimento, com a educação, com a filosofia. O “Conversas com quem gosta de Ensinar” simboliza bem essa passagem.

Comecei a perceber, cada vez mais claramente, sinais de exílio nas suas palavras. Não o exílio de que o Antônio Vidal nos falou, há pouco, não o da ditadura militar, mas um outro exílio, como o de um profeta que está em crise com sua fé. O auto-exílio do profeta que está rompido com a sua antiga fé. Eu sempre ficava questionando: como uma pessoa que vive intensamente a questão do sagrado, a questão de Deus, como poderia viver no exílio dessa fé? Cada vez mais, fui descobrindo e redescobrindo que o sagrado não estava ausente, o divino não estava ausente. O sagrado estava recomçado na poesia. A poesia era a presença do sagrado, os invisíveis estavam presentes.

E Rubem multiplicava seus textos mitopoéticos e as histórias infantis. Desde a primeira, cada um de nós conhe-

ce crianças que ouviram aquelas histórias, crianças para quem alguém leu aqueles contos, como “O Pássaro Encantado”. Cada um de nós sabe nomes dessas crianças, seus rostos, cada um de nós tem memórias de meninas e meninos que podiam adormecer depois de ouvir as narrativas. Eram histórias que ajudavam as crianças, para que pudessem elaborar a própria dor e suportar a realidade. Ajudavam a trazer de volta a capacidade de sonhar e a possibilidade de relação amorosa com o mundo. Essas histórias são atravessadas pelo sagrado, trazem sinais da presença divina, nelas mesmas, nas crianças e em nós. Era um exílio aparente, um exílio apenas em parte.

Desejo evocar uma outra marca na constelação de sinais da sua obra: as analogias. Rubem é um criador de analogias, um criador de metáforas. Elas trazem também o ausente, o mistério; trazem também o oculto, o ainda não percebido. Essas imagens são semelhantes às analogias com que a natureza se constitui. Lembro-me das palavras de um outro romântico inquieto, reiterando que nós valorizamos muito a lógica, mas que a natureza se faz com analogia, com metáforas.

Desde que me foi feito o convite para falar neste encontro, tenho feito uma longa enumeração de imagens do Rubem. Vou enunciar apenas uma, que me é muito significativa: a imagem de que o nosso corpo é um poema.

Essa imagem compartilha de uma ancestral concepção filosófica e poética, a de que nosso corpo é feito também de palavras, de idéias, do que sonhamos, assim como de resíduos de estrelas. Nosso corpo é um poema. Rubem recria e alonga a metáfora milenar: escreve que muitas vezes somos possuídos pelas fraturas, pelas lacunas, pelas dores, pelas



angústias. Nesses momentos, há um verso, há uma estrofe em que o poema se rompeu, e a cura é recuperar a inteireza do poema.

Essa metáfora me é muito querida, e pode representar inumeráveis outras. Nosso corpo realmente é um poema, que pertence a outros poemas, que são parte de outros poemas, que são parte de ainda outros... Essa concepção poética está atravessada pelo sagrado. Essa concepção é nascimento e destino da poesia.

Além de as histórias que fazem as crianças adormecerem, e os homens acordarem, como escreveu Drummond em sua “Canção Amiga”, a poesia se revela, também, em textos pensados por imagens. Textos que chamam a pensar, chamam a sentir, chamam a viver. Por isso são poéticos. As analogias, as metáforas, a música das palavras e das imagens nos libertam do fantasma das idéias abstratas, que destrói toda vida ao redor. Esses textos fazem sentir e viver, não apenas pensar. Assim, não aumentam a cisão, as rupturas, as lacunas entre a inteligência e a sensibilidade, mas, ao contrário, tornam visível o sentimento que pensa e o pensamento que sente. A unidade entre o intelectual e o sensitivo não se dissocia da linguagem e, assim, da dimensão poética. A poesia é, ao mesmo tempo, raiz e utopia das palavras, seu nascimento e sua terra prometida. A palavra poética religa o pensar, o sentir, o viver e o expressar. Desse modo, nos liberta da “megera cartesiana”. Essa é uma imagem do Guimarães Rosa.

Relembro essa alegoria com uma certa perturbação, porque não sou um romântico. Em muitos sentidos, gostaria de ser, mas o mais romântico em mim é esse desejo de pertencimento aos seus poderes de revelação e de encantamento. Ainda convivo muito com referenciais cartesianos e

os considero necessários em vários campos, em vários níveis da realidade. Agora, há pouco, me lembrava da amiga Líris, organizadora deste encontro, que também considera a análise e a racionalidade científica como imprescindíveis, embora não suficientes. A razão precisa ser salva da “megera cartesiana”. A razão precisa de outros amores, precisa de uma conversão poética, de uma conversão ética. Longamente tenho tentado fazer disso a minha experiência de vida, de trabalho e de escrita.

Além de os textos pensados por imagens, que nos salvam dos fantasmas cartesianos e dos desertos das idéias abstratas, há uma outra questão vital na obra do Rubem: a questão de religar, de recriar a unidade que foi rompida – e que não pode ser rompida – entre a transcendência e a vida cotidiana. Temos acumulado muitas tragédias em nossa história ocidental. Uma delas, parte da história do cristianismo, foi a dissociação entre o transcendente e a natureza, assim como entre o transcendente e a vida de cada dia no reino deste mundo. Penso que todos nos lembramos disso: o desprezo à natureza, ao mundo, ao corpo, ao feminino, às linguagens e histórias rentes do chão dos dias. Uma transcendência sem mundo. Isso é de uma tristeza infinita.

Por outro lado, outra tragédia é o desprezo invertido, comum ao pensamento iluminista e a muitos cientificismos: o desprezo à transcendência, ao mistério, ao sagrado, ao invisível. Um mundo sem transcendência. Considerar a dimensão mitopoética como erro, ilusão, engano, engodo, como uma coisa da qual devêssemos limpar a nossa vida, isso também é de uma tristeza infinita.

Transcendência sem mundo e mundo sem transcendência. Essa dissociação contribuiu, mais do que temos

reconhecido, para chegarmos a esses dias de homens partidos e Terra devastada.

Exatamente por causa disso, precisamos desesperadamente de renascimentos. Muitos dos textos, das conversas, das histórias infantis, que Rubem tem criado, fazem parte desse renascimento, dessa religação entre o visível e o invisível.

São textos utópicos. Utópicos no sentido do ainda não, do que ainda não existe, e precisa existir. O que ainda não está inteiramente entre nós, a não ser por vestígios, mas dá sentido e movimento à vida.

Outro renascimento necessário: religar a utopia com a vida infinita do cotidiano. Religar a esperança – de um mundo em que a nossa existência seja mais poética, mais digna, mais irmanada e criadora – com a luz no capim, o cheiro dos cavalos, uma fresta na janela, os morros e as estrelas de Minas Gerais, um ipê florescendo às vezes fora de hora.

Uma outra imagem agora me visita. Certa vez, mostrei um haicai ao Rubem. Vi que ele não conhecia o poema, ficou emocionado: *na velha casa/ que abandonei/ as cerejeiras florescem*. Esse florescer das cerejeiras, e de outras árvores, em velhas casas, abandonadas ou não, as pequenas flores, quase ignoradas nos caminhos, essas imagens não podem ser separadas dos projetos utópicos, do que ainda não existe, de um mundo em que as crianças nasçam para criarem juntas o poema de suas existências. Essa religação entre transcendência, utopia e vida cotidiana, é outro dos sinais presentes em muitos textos do Rubem e em muitas das suas conversas.

Preciso falar pouco, por consideração com as palavras. Tenho ainda uma imagem de que precisaria fazer refe-

rência. Ela tem estado cotidianamente em meu pensamento, depois do convite para este encontro de hoje. Existe uma pergunta muitas vezes feita ao Rubem e sobre ele. Como vários de nós, aqui presentes, tenho uma coleção de memórias de conversas sobre o Rubem e seus textos. Há pouco me lembrava de um jornalzinho de escola, no Vale do Paraíba, em que um menino responde a uma das *Cartas aos Adolescentes*. Lembrava-me também de uma outra aluna, que mudou de estudo, mudou de projeto de vida, porque leu o texto sobre a *caixa das ferramentas* e a *caixa dos brinquedos*. Para muitos desses leitores, que têm consideração amorosa pelo Rubem e por seus escritos, uma pergunta retorna muitas vezes: se ele acredita em Deus ou não. Alguns dias atrás, ao olhar textos de jornal, encontro de novo a indagação e a resposta que Rubem escrevia a uma leitora. Ele respondeu que continuava a construir altares, feitos com beleza e com poesia, mas que esses altares estão à beira do abismo.

### 3. Linhas entre abismos constelados

Estamos sempre rentes aos precipícios. Os destinos dançados equilibram-se por um fio, as nossas vidas atravessam linhas entre abismos. Neste momento, quero lembrar algo que também me é muito caro, e que reconheço em textos do Rubem: esse abismo é constelado. Esse abismo é carregado de estrelas. Nele, o caos gera outras estrelas. Esse abismo é feito de muitos cantos, assim como dos silêncios e vazios primordiais que também nos constituem.

Esse abismo é atravessado de poemas, de vozes de crianças, traz também o que ainda não existe, mas há de

existir. De novo, lembro-me de Guimarães Rosa, e da longa linhagem de românticos platônicos, que amam Platão e que têm raiva de Aristóteles, família à qual o Rubem sempre pertenceu, assumidamente. Em um conto, Rosa diz poeticamente: “o que existe quer virar música”.

O abismo é constelado e, com os cantos que existem nele, nossas vidas também viram música. Quero deixar essa imagem, com a sua tessitura e as suas ressonâncias, em agradecimento a essa longa convivência poética.

## Nota

<sup>1</sup> O encontro sobre “A poética de Rubem Alves”, realizado na UNICAMP em 21 de abril de 2007, foi organizado por Liris Delma. Dele participaram, além de mim, José Pacheco, Carlos Brandão, Antônio Vidal e, naturalmente, Rubem Alves.

## Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Conversa com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

BARBOSA, Severino Antonio Moreira. *A utopia da Palavra*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



# Educação no Brasil: A Formação de Agentes de Educação

**Paulo de Tarso Gomes**

Doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Docente do Programa de Mestrado em Educação  
do Centro UNISAL/Americana-SP

## Resumo

Este artigo tem por objeto o cenário de educação no Brasil, delineado segundo parâmetros estabelecidos pelo Grupo de Educação das Instituições Universitárias Salesianas – IUS-Education Group – que é um grupo internacional de pesquisa que investiga e propõe ações educativas salesianas na esfera do ensino superior e da educação em geral. A metodologia de trabalho proposta foi a de indicar as carências educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à educação escolar, indicar as práticas vigentes de formação de professores e educadores e as referências teóricas que fun-

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007

Educação no Brasil: A Formação de Agentes de Educação – pp. 31-49  
GOMES, P. de T.

31

damentam a prática educativa no país. Como resultado, temos uma síntese do quadro educacional do país, que, evitando as simplificações, procurou refletir tanto a realidade de organização formal como práticas políticas e informais em nosso país.

### **Palavras-chave**

Educação – Ensino Superior – Práticas Educativas – História da Educação.

### **Abstract**

This article is an explanation about the main issues in education in Brazil, as proposed by the IUS-Education Group (IUS-Salesian University Institutions), an international group of research that proposes educational practices for education and, specifically, higher education. First, we made the indication of the educational needs in Brazil; in sequence we discuss the formation of teachers and social educators and, finally, the scientific and educational references of the educational practices in our country. The result is a brief synthesis of the educational scenery, embracing the formal organizations and the educational politics in this country.

### **Keywords**

Education – Higher Education – Educational Practices – History of Education.



## Sumário

Introdução. 1. Necessidade de educação no Brasil. 1.1 Aspectos quantitativos. 1.2 Aspectos qualitativos. 1.2.1 Situação crônica de maus resultados. 1.2.2 Desigualdade no padrão de educação de acordo com a classe social. 1.2.3 Forte controle do Estado e conversão da educação para a classe de maior poder aquisitivo em um mercado educacional. 2. Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. 3. Formação de professores de educação infantil e ensino fundamental. 4. Formação de professores do ensino médio. 5. Formação de professores de ensino superior. 6. Formação de gestores da educação escolar. 7. Formação de educadores sociais. 8. Principais eixos temáticos de investigação na Ciência da Educação no Brasil. 9. Referenciais da prática escolar. 10. Referenciais da educação social. 11. Referências nacionais de produção científica em educação. Conclusão. Referências bibliográficas.

## Introdução

O presente texto é uma síntese da exposição preparada para o encontro do IUS-Education Group, realizado no Colle Don Bosco, Itália, de 21 a 30 de março de 2007. Naquela ocasião, fomos chamados a discorrer sobre os processos de formação de educadores no Brasil. Em nossa abordagem do tema, percorremos o seguinte itinerário: caracterização das necessidades educacionais no Brasil, as necessidades de formação de educadores, segundo a organização do sistema de ensino brasileiro, formação de professores de en-

sino fundamental, formação de professores de ensino médio, formação de professores de ensino superior, formação de gestores da educação escolar, formação de educadores sociais, principais referenciais teóricos da prática escolar, principais temáticas de pesquisa em educação no Brasil e referenciais teóricos da pesquisa em educação no Brasil.

## 1. Necessidade de educação no Brasil

### 1.1 Aspectos quantitativos

A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2004, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, órgão governamental, apresenta, entre outros, os seguintes indicadores, em números aproximados:

- população de 60 milhões de jovens entre 0 e 17 anos;
- 15,5 milhões não freqüentam regularmente a escola;
- 27 milhões dos que freqüentam escola estão na idade de 7 a 14 anos.

Situação escolar de jovens de 0 a 17 anos		
Situação escolar	População	%
Freqüentam escola ou creche	44 335 520	73,79%
Não freqüentam escola ou creche	15 750 821	26,21%
Total	60 086 341	

**Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2004  
– Aspectos complementares de Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

Entre a população que frequenta a escola, aproximadamente 27 milhões estão na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, que corresponde ao período de educação básica:

<b>Distribuição da população escolar por faixa etária</b>		
Faixa etária	População	%
0 a 3	1546897	3,49%
4 a 6	7172738	16,18%
7 a 14	26819098	60,49%
15 a 17	8796787	19,84%
Total	44335520	100,00%

**Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2004  
– Aspectos complementares de Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

Sendo assim, é possível afirmar que um em cada quatro jovens de 0 a 17 anos está fora da escola e, dos que estão na escola, aproximadamente dois em cada três estão na faixa etária da educação básica.

### *1.2 Aspectos qualitativos*

### 1.2.1 Situação crônica de maus resultados

O desempenho do Brasil nas edições 2000 e 2003 do PISA – Programme for International Student Assessment – promovido pela OCDE e que envolve aproximadamente quarenta países, chega a ser vergonhoso.

Em 2000, o Programa enfatizou a leitura. O Brasil participou da ampliação do Programa em 2002 e obteve os seguintes resultados, de acordo com o relatório *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000* (OCDE/UIS, 2003):

- 365 pontos em leitura e obtenção de informação, ficando à frente apenas de Albânia e Peru, em termos estatisticamente significativos;
- 400 pontos em leitura e interpretação, ficando à frente apenas de Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru;
- 417 pontos em leitura e reflexão, ficando à frente apenas de Indonésia, Macedônia, Albânia e Peru.

É fato que todos os países latino-americanos participantes – México, Peru, Chile, Argentina e Brasil – ficaram abaixo da média da OCDE.

Os resultados finais do Brasil foram de 396 pontos em Leitura, 334 em Matemática, e 375 em Ciências. De modo que em Matemática e Ciências foi o penúltimo colocado entre os países participantes, superando apenas o Peru nestes dois quesitos (OCDE/UIS, 2003).

Em 2003, realizou-se nova série de testes, em quarenta países, com ênfase na Matemática, e o Brasil apresentou o pior desempenho entre todos (OCDE/UIS, 2004).

### 1.2.2 Desigualdade no padrão de educação de acordo com a classe social

A marca da desigualdade educacional no Brasil se refere às diferenças entre ensino público e privado.

A título de exemplo, apresentamos os resultados de desempenho de linguagem obtidos em pesquisa do Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade em Educação, realizada em 1997 e publicada no Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e fatores associados para alunos de terceiro e quarto anos da educação básica.

#### NIVELES DE DESEMPEÑO EN LENGUAJE

Estratos Administrativos.

Países	NIVELES DE DESEMPEÑO EN LENGUAJE							
	Público			Privado				
	Casos	Niveles			Casos	Niveles		
	I	II	III		I	II	III	
ARG	2567	95	77	57	733	99	93	78
BOL	1810	87	55	30	1434	91	70	46
BRA	2391	95	80	54	925	98	93	72
CHI	1669	93	71	49	1462	97	86	67
COL	1782	89	59	35	978	97	81	56
CUB	2584	100	98	92				
HON	1154	87	55	29	395	94	73	44
MEX	2068	89	58	38	887	96	84	65
PAR	1489	88	60	37	1232	93	75	54
PER	1819	86	55	29	878	94	78	54
R D	1233	77	52	30	850	83	64	42
VEN	1563	88	59	38	623	91	70	49
TOTAL	22129	90	65	45	10397	94	75	55
ES								
%Adecuado		90	75	50		90	75	50

**Fonte: UNESCO – Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación**

Primer estudio educacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática e factores asociados, para alumnos de

tercer e cuarto grados de la educación básica – Informe técnico. Santiago: UNESCO, 2001.

No caso da Linguagem, os níveis de desempenho correspondem a:

Nível I – Leitura literal-primária.

Nível II – Leitura de caráter literal em modo de paráfrase (tradução semântica).

Nível III – Leitura inferencial.

É notável o desnível entre a qualidade do ensino público e privado na medida em que a exigência de desempenho aumenta, como aliás parece ser a tendência entre os países participantes. Embora o resultado brasileiro no comparativo regional seja bom, é preciso observar que no Brasil a amostragem foi realizada de modo diferenciado, visto que apenas três Estados da Federação participaram da pesquisa, a saber, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Ceará, respectivamente das regiões Sudeste, Sul e Nordeste do país, de modo que não foram representadas as regiões do Centro-Oeste e do Norte, e o Estado de Minas Gerais já apresentava, à época, um dos melhores desempenhos no país em educação.

### *1.2.3 Forte controle do Estado e conversão da educação para a classe de maior poder aquisitivo em um mercado educacional*

No Brasil, a educação escolar é dever do Estado e da família. Em sua estrutura de poder, o Estado brasileiro sempre apresenta em sua burocracia um órgão destinado à

educação, seja o Ministério da Educação, no âmbito federal, a Secretaria de Educação, no âmbito estadual (província) e Coordenadoria ou Secretaria de Educação nos municípios.

Ao final de 1996, o país alterou sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na legislação posterior, que a regulamentou, deu maior possibilidade de caráter empresarial às escolas de ensino básico e instituições de ensino superior, assinalando a tendência a uma privatização do ensino e, mesmo, possível terceirização do ensino público.

A educação, de projeto social e político, vem sendo convertida em um mercado de serviços sem que o Estado se dê conta de que a concorrência prevista para o mercado atua regulando oferta, demanda, preço e qualidade, sem a devida preocupação com o grande cliente desse mercado que é a sociedade e, em última análise, a história. Todo o desenvolvimento educacional está tomado pelos processos e objetivos de curto prazo, que caracterizam a dinâmica mercadológica contemporânea.

Em particular, a educação confessional e católica enfrenta grave crise, pois, comprometida com seus valores, abre mão deles em função da neutralidade axiológica do mercado, de modo que se assiste ao conjunto das escolas confessionais e católicas, literalmente, ajoelharem-se e louvar o mercado e um processo de lucro construído às custas do bolso do estudante e do trabalho alheio, como se a educação fosse um ramo de empreendimento em que essa prática pode ser adotada, como a siderurgia, a construção civil e o mercado de opções. Sem perceber a aliança entre o empresariado educacional, que visa principalmente à população de alta renda, e o Estado, que por meio da terceirização

ensino praticada mediante bolsas dadas diretamente ao aluno, independentemente do compromisso social da instituição, concretiza um projeto paternalista-populista, o segmento confessional vai sendo excluído, por ser indesejado tanto por sua qualidade como por seus valores.

## 2. Organização do Sistema de Ensino Brasileiro

Atualmente a educação brasileira se organiza nos seguintes níveis:

### **Educação Básica:**

- Educação Infantil – 0 a 5 anos
- Ensino Fundamental – 6 a 14 anos
- Ensino Médio – 14 a 17 anos

### **Educação Superior:**

- Graduação: Bacharelados e Licenciaturas
- Pós-Graduação:
  - . *lato sensu*: Especialização
  - . *stricto sensu*: Mestrado e Doutorado

Acrescentam-se ainda setores sociais com formas especiais de educação, tais como:

- Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e Educação Supletiva
- Educação Indígena

A formação do educador é diferenciada, de acordo com o nível de ensino em que vai atuar. Nesta explanação, vamos focar a educação escolar e a educação social.



### **3. Formação de professores de educação infantil e ensino fundamental**

O Brasil é um país que se caracteriza pela instabilidade normativa de seu ordenamento jurídico, principalmente no campo da educação.

A formação de professores para educação infantil e ensino fundamental foi, durante muito tempo, objeto de curso de ensino médio de formação para o magistério. Atualmente, ela se realiza por curso superior de graduação em Pedagogia, que forma profissionais generalistas aptos a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia vigentes no país (BRASIL, 2006).

O curso deve possuir duração de 3.200, incluindo 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares em iniciação científica, monitoria ou atividades de extensão.

### **4. Formação de professores do ensino médio**

É feita por meio e curso superior de Licenciatura vinculada à disciplina ou área de conhecimento desejada: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História etc.

Também é regida pelo Estado. Entre as diversas legislações vigentes podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Bá-

sica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Além dessas diretrizes, cada área de conhecimento possui diretrizes curriculares específicas para a Licenciatura.

Em linhas gerais, consiste numa formação de três a quatro anos com atividades de formação, estágios e atividades complementares, à semelhança do que propõem as diretrizes dos cursos de Pedagogia.

## **5. Formação de professores de ensino superior**

A rigor, não há norma que regulamente a atuação do docente de ensino superior, podendo atuar:

- Graduados: Bacharéis e Licenciados
- Pós-Graduados: Especialistas, Mestres e Doutores

Embora não haja um impacto sobre o professor, o grau dos professores do corpo docente influencia na avaliação do curso feita pelo Estado. É fato também que a maioria das universidades públicas só têm aberto concurso para mestres e doutores.

## **6. Formação de gestores da educação escolar**

Anteriormente, o Administrador ou Gestor da Educação Escolar era formado por uma habilitação específica do curso de Pedagogia. Com a alteração ocorrida em 2007, com as novas diretrizes para os cursos de Pedagogia, surgiu a

dúvida se prosseguiriam sendo os formados pelo curso de graduação em Pedagogia, ou se seria objeto de *lato sensu*.

Predomina o entendimento de que atualmente basta o curso de Pedagogia.

## 7. Formação de educadores sociais

A formação de educadores sociais é regulamentada, embora os cursos de Pedagogia devam formar para atuação escolar e não-escolar.

Além de a Pedagogia, a graduação em Serviço Social também atende essa demanda de educação, bem como a pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Educação Social, oferecida no UNISAL/Campinas.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação do UNISAL – ocorre a pesquisa em Educação Social, como é o caso de diversas linhas de pesquisa ou mesmo de área de educação, como a educação sócio-comunitária.

## 8. Principais eixos temáticos de investigação na Ciência da Educação no Brasil

Há ampla diversidade de eixos de pesquisa no país, entretanto, face às necessidades qualitativas e sociais, algumas áreas têm ganhado destaque, tais como:

- Leitura e Escrita
- Psicologia, Sociologia, Filosofia e História da Educação
- Educação e Movimentos Sociais
- Ensino de Ciências

## 9. Referenciais da prática escolar

A prática escolar no Brasil é fortemente condicionada pelas políticas públicas e legislação, o que levou a se usar o termo *pacotismo*, para se referir aos pacotes de leis e normas que periodicamente o Estado gera para a educação, tentando impor um modelo único de conteúdos, práticas e avaliação.

O pacote atual é composto por:

- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- RNCEI – Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil.
- As já citadas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diversas diretrizes curriculares dos cursos de ensino superior.

Deve-se observar que a cada grande pacote nacional segue-se uma onda de pacotes locais no nível estadual e municipal.

No sentido estritamente teórico, podemos indicar como referenciais:

### - **Pragmatismo:**

Ainda na primeira metade do século XX, ocorreu uma tentativa de ordenar e modernizar o ensino brasileiro, dentro de um movimento que se denominou “Escola Nova”, que se opunha tanto ao conteúdo como à didática do ensino então praticado no país.

Entre os diversos princípios desse movimento, estavam a aprendizagem centrada no interesse do educando, a

aprendizagem centrada na experimentação e a aprendizagem para o fazer, próprios da inspiração pragmatista norte-americana, sob influência da obra de John Dewey.

Esse sentido de educação pela ação permanece como uma espécie de utopia pedagógica brasileira, ainda não realizada.

### **- Construtivismo:**

Seguindo o princípio de aprendizagem centrada no interesse do educando e na experimentação, agora complementado por uma perspectiva de Psicologia do Desenvolvimento baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, muitas escolas brasileiras passaram a se denominar construtivistas, ou seja, escolas em que o processo de experimentação e construção de conhecimento pelo educando precede a elaboração ou instrução teórica. Por influência do trabalho de Emília Ferrero e Ana Teberosky, encontrou sua aplicação mais freqüente no desenvolvimento da escrita e em princípios da matemática.

### **- Interacionismo:**

Sob este nome se reúnem principalmente práticas que se fundamentam na Sociologia da Aprendizagem de Vigotsky. Entretanto, a visão brasileira do interacionismo ainda dá predominância à Psicologia da Educação, passando quase despercebido a alguns educadores de que a aprendizagem é muito mais social.

Contudo, o que se observa é que não parece haver distinção entre o erro construtivo e o learning by doing en-

tre muitos educadores. Não há clareza da fundamentação teórica: a escola se declara construtivista e sua didática é, de fato, comportamental.

#### **- Complexidade e Ecologia:**

Problemas humanos e ecológicos têm dado espaço à abordagem da complexidade – inspirada em Ilya Prigogine e Edgar Morin – mas ainda não se configurou um paradigma pedagógico completo.

### **10. Referenciais da educação social**

Após a onda das organizações não-governamentais (ONGs), que apresentaram experiências que não buscavam fundamentação alguma para sua atuação, permanecem em evidência alguns autores mais tradicionais nessa área, como Gramsci e Paulo Freire, acrescidos de pesquisadores que de algum modo se aproximam dessa abordagem.

#### **- Antonio Gramsci:**

Principalmente na área de Serviço Social e de Educação, Gramsci se apresenta como referencial na medida em que trata as relações entre hegemonia, cultura, organização do saber e da prática política.

#### **- Paulo Freire:**

A condição brasileira e latino-americana de educação e política faz com que temas como a Pedagogia do Oprimido

e a Pedagogia da Autonomia permaneçam com significado histórico, fundamentando praticamente todas as pesquisas e atuações de caráter social.

## 11. Referências Nacionais de Produção Científica em Educação

O Brasil possui atualmente mais de oitenta programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, entre mestrados e doutorados.

Há uma forte concentração da pesquisa no Sudeste do país, onde se encontram os Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Aí encontraremos instituições tradicionais de pesquisa em educação como a Universidade de São Paulo – USP, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Minas Gerais.

É também forte a tradição em educação em outras regiões, com destaque para as universidades federais do Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Santa Catarina.

Não se pode afirmar, sem injustiça, que haja neste momento um grande nome de pesquisador na educação nacional, entretanto, há uma expansão ampla da pesquisa em educação no país, nesses diferentes centros de pesquisa.

## Conclusão

A educação no Brasil reflete as desigualdades econômicas e regionais, em todos os níveis de ensino e nas diferentes esferas de atuação. Se de um lado a interferência do Esta-

do tem sido negativa, pelo aspecto da proliferação e rotatividade da legislação, por outro a crescente privatização do ensino tem indicado um cenário de exclusão, não da escola, mas do conhecimento de quem está dentro da escola e da universidade, o que é muito mais grave.

O desafio desta nova forma institucionalizada de exclusão do jovem, agora diplomado mas ainda em estado de ignorância, exige novas formas de atuação institucional e política, já que aqui o Estado não pretende abrir mão do controle que possui sobre a educação.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2004 – Aspectos complementares de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento\\_educacao/supl\\_educacao2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento_educacao/supl_educacao2004.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2007.

OECD/UIS. *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*. OECD, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/9/33690591.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

OECD/UIS. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.



UNESCO – Laboratório latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. *Primer estudio educacional comparativo sobre lenguaje, matemática e factores asociados, para alumnos de tercer e cuarto grados de la educación básica* – Informe técnico. Santiago: UNESCO, 2001. Disponível em: <[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe\\_laboratorio\\_informe\\_tecnico.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_laboratorio_informe_tecnico.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2007.



# Ceb's e Educação: Desafios, Lutas e Conquistas

## Marcos Francisco Martins

Graduado em Filosofia, com Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Coordenador do Programa de Mestrado em Educação Sócio-comunitária do UNISAL/Campinas-SP

## Maria Isabel Sena Vêssio

Pedagoga pelo Centro UNISAL/Americana-SP  
e ex-militante das CEB's da região do ABC, em São Paulo

## Resumo

O texto a seguir é o resultado da pesquisa realizada que teve como objeto de estudo a história da participação e intervenção dos moradores da cidade de Guapituba, cabendo apontar as possibilidades da construção de uma sociedade humanizada, que busca alternativas para equiparar as políticas públicas em educação com as oportunidades de acesso à cultura nesse país. O texto se divide em duas par-

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007

Ceb's e Educação: Desafios, Lutas e Conquistas – pp. 51-69  
MARTINS, M. F. / VÉSSIO, M. I. S.

51

tes. Na primeira, são apresentados um breve histórico do surgimento das CEB's e a organização das lideranças do bairro na busca da garantia dos seus direitos. Na segunda parte, é possível verificar a ação pedagógica das CEB's, expressa numa metodologia didático-pedagógica do "ver, julgar e agir", como também identificar a concepção teórica que fundamenta o processo educativo de suas lideranças. Finalizo o trabalho tecendo algumas considerações em relação à experiência relatada pelas lideranças.

### **Palavras-chave**

Educação – Educação Não-Formal – Educação Sócio-Comunitária – Movimento Social – Transformação Social – CEB's.

### **Abstract**

The text to proceed is the result of the research accomplished that had as study object the history of the participation and the residents' of the city of Guapituba intervention, fitting to point the possibilities of the construction of a humanized society, that looks for alternatives to compare the public politics in education with the access opportunities to the culture in this country. The text becomes separated in two parts. In the first an abbreviation report of the appearance of CEB's and the organization of the leaderships of the neighborhood are presented in the search of the warranty of your rights. In the second it leaves, it is possible to identify the pedagogic action

of expressed CEB's in a didactic-pedagogic methodology of seeing, to judge and to act, as well as to identify the theoretical conception that bases the educational process of those leaderships. I conclude the work making some considerations in relation to the experience told by the leaderships.

### **Keywords**

Education – Non-Formal Educations – Social-Communitarian Education – Social Movements – Social Transformation.

### **Sumário**

Introdução. 1. Sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. 2. CEB's e educação: desafios e conquistas de uma experiência vivida no ABC. 3. Análise e interpretação da luta das lideranças à luz do problema educacional. Conclusão. Referências bibliográficas.

### **Introdução**

A importância em relatar essa experiência está em apontar as possibilidades da construção de uma sociedade humanizada, que busca alternativas para equiparar as políticas públicas em educação com as oportunidades de acesso à cultura nesse país através da participação popular.

Nesse sentido, os principais objetivos que me levaram a abordar este tema são os seguintes: resgatar a história

enquanto fato vivenciado num contexto social e político nas décadas de 80 e 90 no bairro Jardim Guapituba, em Mauá, na Grande São Paulo, e também apresentar as mudanças sociais acontecidas nesse local, através de os desafios encontrados, da luta e das conquistas de seus moradores em relação à falta de políticas públicas, principalmente no âmbito da educação.

Considerando tais aspectos, pretende-se abordar a participação de alguns moradores no movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) pertencente à Igreja Católica, que se fundamenta na Teologia da Libertação.

Nesse contexto, a pesquisa realizada propõe refletir sobre a participação e intervenção popular nas CEB's e na sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, acredito que esse movimento pode ter oferecido oportunidades de conscientização e intervenção na realidade social no bairro Jardim Guapituba.

Do ponto de vista religioso, as CEB's podem ter proporcionado condições para que os moradores refletissem sobre suas angústias e expectativas, sobre a relação entre o humano e o divino, sobre a história da Salvação-Libertação, bem como sobre a história da população do Jardim Guapituba, que diante da precariedade de políticas públicas, se mobilizaram para garantir os seus direitos e deveres como indivíduos e cidadãos.

## 1. Sobre os aspectos metodológicos da pesquisa

A metodologia adotada para a realização deste trabalho está fundamentada numa abordagem qualitativa, que

permite relacionar os sujeitos envolvidos no movimento das CEB'S e sua prática social no bairro de Guapituba-Mauá, e em pesquisa bibliográfica, com leituras relativas ao tema.

Para a coleta de dados, considerei ser fundamental que os cinco entrevistados participantes do movimento das Comunidades Eclesiais de Base do bairro Jardim Guapituba se expressassem livremente, elaborando um relato de experiências sobre as lutas e conquistas que resgata a história, o processo de organização que culminou com a construção e a democratização da escola pública no bairro.

Dessa forma, a análise e a interpretação do relato de experiências da participação das lideranças nas CEB's pontuou alguns desafios, como também as lutas e conquistas dos moradores frente à ausência das políticas públicas, principalmente em educação.

A hipótese a se constatar é a da possibilidade da organização popular através do movimento das Comunidades Eclesiais de Base, observando a mobilização e intervenção popular junto ao poder executivo municipal de Mauá, frente à problemática social do bairro na aquisição dos direitos como: o acesso à educação, à saúde, à infra-estrutura asfáltica, ao saneamento básico, entre outros.

## **2. CEB's e educação: desafios e conquistas de uma experiência vivida no ABC**

Após o golpe militar de 64, despertar a consciência do povo era entendido como um perigo para ditadura. Os trabalhos de conscientização e organização realizados pelos movimentos de conscientização popular foram diretamente

atingidos. Esses grupos eram considerados pela ditadura militar como subversivos, sendo, portanto, desativados e seus líderes punidos com prisões e mortes.

Nesse contexto histórico e político, nasce o movimento das Comunidades Eclesiais de Base, ligados aos movimentos de educação popular e pertencente à Igreja Católica. Ao se referir às Comunidades Eclesiais de Base, Wanderley aponta que

No caso da Igreja Católica cabe sublinhar o papel desempenhado pelas Comunidades Eclesiais de Base. Ademais as fecundas modificações que essas comunidades trazem para os seus membros [...], como um movimento religioso, elas constituem formas de organização popular onde se fortalecem os vínculos de fraternidade e de auxílio mútuo e, não raro, se abrem para experiências de ações comunais. [...] Exercitam práticas de assumir responsabilidades [...] Muitas que atingiram uma esfera de atuação mais comprometida por consequência de uma tomada de consciência mais crítica passam as lutas reivindicativas em função de interesses locais [...] para reivindicações mais estruturais (1982, p. 75-76).

As Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e demais organizações clandestinas ou não se tornaram ambientes onde era possível prosseguir na luta popular, principalmente na forma de encontros. No caso das CEB's, os encontros eram nas residências de seus integrantes. Esses trabalhos de conscientização, a partir da realidade excludente das décadas de 80 e 90, foram assumidos por agentes de pastoral, padres, religiosos(as) junto com o povo. Nesse sentido, os trabalhos eram desenvolvidos por lideranças.



Segundo o Dicionário Aurélio, liderança significa “Que exerce a função de líder; que lidera através do seu prestígio pessoal; exerce uma dominação sobre um grupo ou sociedade” (FERREIRA, 2001, p. 426).

Definir esse conceito nos permite conceber que a liderança pode ser exercida pelo sujeito que demonstra interesse pela problemática ou situação vivida, na busca de um resultado com êxito na conquista de objetivos a serem alcançados pelo grupo. O líder é aquele que motiva as reflexões e as ações do grupo na perspectiva e na intencionalidade de atingir o(s) objetivo(s) esperado(s).

Nesse sentido, as lideranças que relataram suas experiências, desafios, lutas e conquistas no Jardim Guapituba são pessoas comuns como donas-de-casa, homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras. Pessoas que objetivavam conquistar qualidade de vida para todos os moradores, discutiam a realidade, faziam levantamentos dos problemas sociais do bairro e organizavam o grupo para fazer as reivindicações aos órgãos públicos, sobre a ausência de políticas públicas como educação, saúde, saneamento básico, asfalto, entre outros.

A partir de os relatos de experiências das lideranças, é possível comparar e observar que há convergências em suas falas. Elas manifestam as necessidades do bairro como um local precário e sem infra-estrutura como: água, luz, asfalto, postos de saúde e escolas. Especificamente ressaltam a dificuldade para o acesso à escola, devido à distância de dois quilômetros por vias de trânsito rápido, que não dava segurança para as crianças que a freqüentavam.

Em virtude da dificuldade de acesso à escola, o secretário de educação do município de Mauá, colocou provisó-

riamente *containeres* para serem utilizados como salas de aula. Porém, era um ambiente desconfortável por causa das situações climáticas. Quando inverno, por ser em lata, os *containeres* eram muito frios e no verão muito quentes. Mediante essa realidade, os moradores representados em suas organizações nas CEB's e na Sociedade de Amigos de Bairro formaram uma Comissão de Moradores, que se reuniram para elaborarem ofícios a serem protocolados na Diretoria de Ensino, na Secretaria de Educação Municipal de Mauá e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, requisitando a construção de uma escola no bairro Jardim Guapituba.

Após um ano de espera, não obtiveram resultados favoráveis sobre a verba para a construção da escola. De modo que a Comissão de Moradores, ao retornar à Secretaria de Educação Estadual, recebeu a confirmação de que a verba já havia sido encaminhada para a Prefeitura de Mauá há mais de três meses para a construção da escola.

Nos relatos de experiências nota-se uma divergência entre as falas quando se trata da intervenção da Comissão de Moradores ao procederem após a retenção dessa verba para a construção da escola por parte da Prefeitura de Mauá.

Os entrevistados, Zilda M. Hernandez e Miguel L. Hernandez, relataram que

indignados pela retenção da verba já conquistada e as crianças estudando no *container*, resolvemos fazer um Boletim Informativo para os moradores. Com isto o prefeito ficou muito zangado, entendeu como calúnia e difamação. Nesse sentido abriu-se um inquérito policial, mas mesmo assim, a nossa luta continuou [...]

após várias vezes irmos à Seccional de São Bernardo do Campo. Concluiu-se o julgamento no Fórum de Mauá, onde o juiz da Comarca de Mauá deu vitória para a Comissão absolvendo-os. Conclusão: a escola foi construída rapidamente e em seguida inaugurada com protestos dos moradores organizados devido à repressão do Executivo Municipal.

Maria de Fátima do Nascimento sustentou que

nós da coordenação do movimento chamamos o jornal e formalizamos uma denúncia, onde dizia que o prefeito tinha retido a verba por mais de três meses de uma obra que seria de suma importância para a população. A denúncia chegou ao conhecimento do prefeito e ele sentiu-se ofendido e lançou um processo contra alguns membros da coordenação do movimento. Os mesmos foram a julgamento e absolvidos. Na semana seguinte à denúncia, as máquinas já estavam no local [...] passados alguns meses a E. E. Maria A. Damo já estava atendendo as crianças, jovens e adultos da comunidade.

Darci Bassi afirmou que

fomos várias vezes na Secretária de Educação Estadual [...] Aguardamos ansiosos a resposta até que um dia um deputado estadual nos informa que o dinheiro já estava depositado, havia alguns meses e nós não sabíamos. Informamos a população, como sempre fazíamos; o prefeito na época achou que não foi legal o nosso procedimento e a maneira de informar. Processou cinco pessoas. No dia do julgamento foram de-

fendidas por mais de trinta pessoas. O processo foi arquivado. O início da construção da escola deu-se assim que informamos a população.

Cabe ressaltar nas suas convergentes falas a luta para que houvesse a educação de jovens e adultos. Fizeram vários abaixo-assinados, diversas atividades de conscientização com os moradores, enfatizando a importância de voltar a estudar, havendo assim o ensino de suplência para os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar.

Considerando o contexto social do bairro Jardim Guapituba, havia os desafios que não eram poucos, porém havia também pessoas conscientes do seu papel na sociedade, que conforme Freire é o seguinte:

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (1996, p. 77).

Nesse sentido, os moradores do Jardim Guapituba constataram a falta de políticas públicas no bairro e foram capazes de se mobilizarem e se organizarem, intervindo de maneira a conquistar os seus direitos, negados àquela altura. Ou seja, não desistiram de lutar para que as pessoas tivessem qualidade de vida.

Assim, destacam-se algumas das conquistas dos moradores do bairro Jardim Guapituba elencadas pelas lideranças: a construção da Escola Estadual Maria D. Ferreira; a implantação do Ensino Supletivo para Jovens e Adultos (Suplência); a permanência dos alunos em suas respectivas escolas, mesmo com o Projeto do Governo do Estado de São Paulo (Mário Covas) sobre a Reestruturação do Ensino Escolar por séries, que visava separar de prédio o ensino de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries com as séries de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> e Ensino Médio; asfalto no bairro; construção do posto de saúde em 1995; melhor atendimento no Hospital Nardini; aquisição da cesta de remédio (Dose Certa), que não eram fornecidos ao município de Mauá; recentemente a vitoriosa luta contra o aumento da taxa de água de 49,18% para 05%.

### **3. Análise e interpretação da luta das lideranças à luz do problema educacional**

A partir de os relatos de experiência das lideranças, é possível analisar as vivências nesse movimento de conscientização e de mobilização na luta por seus direitos.

Inicialmente, as reuniões com os moradores aconteciam nas residências. As famílias rezavam, faziam celebrações e organizavam festas comunitárias. Nascia, então, fundamentado na Teologia da Libertação, o movimento das Comunidades Eclesiais de Base pertencente à Igreja Católica. Nele era possível se reunir nas residências e discutir as problemáticas sociais, à luz da “Palavra de Deus”, fazendo uma relação entre a fé e a vida.

Segundo Antônio Corrêa Filho (2006, p. 9), no grupo

das CEB's as reuniões eram realizadas a partir de temas e de alguns materiais: subsídios, folhetos, livros e outras fontes de informações como um fato acontecido, uma notícia de jornal, a Bíblia, entre outros.

Quando se remete às discussões dos problemas sociais enfrentados pelos moradores de Guapituba à luz da “Palavra de Deus”, Filho menciona:

Quando usar temas da Bíblia, aplicar sempre a Hermenêutica. Hermenêutica quer dizer: atualizar os ensinamentos antigos para a sociedade moderna (exemplo: quem são os Herodes de hoje – matador de crianças?). Sem a Hermenêutica a Bíblia torna-se apenas um Livro de História (2006, p. 10).

Por isso, então, há relação entre fé e vida. Histórias bíblicas de desafios e conquistas eram resgatadas e atualizadas para a sociedade atual com seus desafios, principalmente na área de políticas públicas. Com pessoas intencionadas a conquistar a efetivação de seus direitos, através de a mobilização e intervenção popular junto ao Poder administrativo-executivo.

Outro aspecto a destacar é a ação pedagógica das CEB's que tem por metodologia de reflexão e ação a relação fé e vida, expressa na estratégia didático-pedagógico: VER, JULGAR e AGIR.

Ver e julgar a realidade social, política e econômica. Isso acontece nas reuniões residenciais, considerando o diálogo como meio “que implica um pensar crítico, [...] capaz, também de gerá-lo” (FREIRE, 1987, p. 83). O que possibilita o agir sobre a realidade, visando garantir o bem-estar, a

humanização, a igualdade, os direitos e deveres das pessoas. Gohn ressalta que essas “atuações pedagógicas, fundadas no método ver, julgar e agir, têm efeitos básicos nas decisões tomadas” (1999, p. 38) .

As lideranças do bairro Jardim Guapituba se organizaram ainda para fundar uma Sociedade Amigos de Bairro (SAB), com a finalidade de viabilizar suas reivindicações por meio de um órgão reconhecido e registrado formalmente.

Para Gohn (1999, p. 39), quando se fala dos movimentos populares no Brasil, ressalta que “têm sido eles os promotores das grandes mobilizações noticiadas como ações de movimentos de periferia”.

Do ponto de vista pedagógico, Wanderley enfatiza:

A realização pedagógica das comunidades já constitui inovadora dimensão na sociedade civil. Na realidade as CEBs [...] desmistificam, de modo mais ou menos explícito, aspectos alienantes da ideologia religiosa e cúmplice da injustiça institucionalizada. Elas percorrem um caminho de aprendizado que induz a consciência crítica coerente com a descoberta do Evangelho como libertação, [...] inspiração e sustento de um projeto de transformação histórica (WANDERLEY apud CAMARGO, 1982, p. 76).

Naquele período histórico, décadas de 80 e 90, no cenário educacional, discutia-se sobre a democratização do ensino público no Brasil, constatando, portanto, a falta de acesso educacional e a exclusão social da população. Nesse sentido, as reivindicações, as lutas e as conquistas desse grupo de pessoas nesse bairro se deram no âmbito da educação, no que compete à construção de um espaço escolar, ao aces-

so e permanência na escola desde a infância até a educação de jovens e adultos, pois se tratava de um direito inerente ao indivíduo segundo a Constituição Brasileira.

Ao se tratar de educação, havia moradores que não tinham concluído a sua escolaridade. Houve motivação por parte das lideranças incentivando os moradores a voltarem para a escola e estudar. Então, recolheram abaixo-assinados e encaminharam para o órgão competente municipal e estadual, reivindicando o acesso e a permanência na escola, começando primeiro pela construção de um prédio escolar no bairro.

Diante dessa realidade, principalmente as lideranças atingiram um nível de consciência crítica sobre a realidade vivenciada em Guapituba. Esse processo de formação das lideranças nas CEB's e nas SABs pode-se considerar, concomitantemente, um processo educativo.

Em todo processo educativo, seja ele formal, não-formal ou informal, há uma concepção teórica que fundamenta a prática educativa.

Nesse caso, o modelo teórico que sustentou o processo educativo das lideranças está fundamentado na concepção progressista de educação. Esse termo “progressista” emprestado de Snyders (1974) designa uma tendência que parte de uma análise crítica das realidades sociais, confirmando implicitamente que a educação tem finalidades sociopolíticas. Em relação aos sujeitos, consideram como co-participantes da sociedade, da história e da política, seres ativos e dinâmicos capazes de apreender a realidade.

Na concepção progressista há a relação entre o educar-politizar e politizar-educar, e nela os sujeitos são agentes sociais na realidade que estão inseridos. Os agentes retiram



da própria realidade social os temas (conteúdos) a serem discutidos, visando a uma maior compreensão dessa realidade e da prática social. Sendo assim, a metodologia progressista “teria como ponto de partida e ponto de chegada a prática social comum a educadores e a educandos” (SILVA apud SAVIANI, 1995, p. 123).

Nesse sentido, pressupõe que na experiência de aprender-ensinar e ensinar-aprender, a relação entre os indivíduos se caracteriza no coletivo, ou seja, o coletivo deveria ter prioridade sobre o individual. Pois “não poderia haver educação senão na coletividade através da vida e do trabalho coletivo” (SILVA apud MAKARENKO, 1995, p. 123).

Paulo Freire, pensador e educador progressista, resalta que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 69).

Portanto, aprender na concepção da educação progressista é um ato de conhecimento da realidade concreta, que só tem sentido se houver uma aproximação crítica dessa realidade. Não se aprende por imposição ou memorização, mas a partir do nível do conhecimento crítico, processo de compreensão, de reflexão e crítica. Assim, o que o sujeito transfere em termos de conhecimento é o que foi incorporado como respostas às situações de opressão e injustiça social a partir de seu engajamento na prática social.

A concepção progressista em sua prática educativa e metodologia caracterizam o processo educativo das lideranças do bairro Jardim Guapituba, no que concerne à participação das lideranças e moradores nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Sociedade Amigos de Bairro (SAB), frente aos desafios de seu bairro, à luta e conquistas dos morado-

res pela qualidade de vida e para a efetivação dos seus direitos à educação, entre outros.

## Conclusão

Nesta pesquisa, considerando a bibliografia pertinente ao tema e os relatos de experiências das lideranças do bairro Jardim Guapituba, é possível concluir que as lideranças e moradores fizeram história, sendo protagonistas do processo de construção e melhoria de políticas públicas para o bairro que residem. Nas lutas que se propuseram a enfrentar para a efetivação dos seus direitos, exerceram-na de forma consciente. Outros moradores apresentaram-se nesse processo de outra forma, inconsciente em relação à realidade e à práxis, uma dimensão educativa observada tanto na participação nas CEBs e na SAB quanto na organização, na mobilização, nas reivindicações, nos desafios, nos embates e principalmente nas conquistas de seus objetivos e direitos.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, no art. 5º, “Todos são iguais perante a lei” [...]. A mesma Constituição, garante em seu art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança” [...].

Se a União, o Estado ou o Município não executa o direito expresso em lei, cabe aos sujeitos e agentes sociais intervir para que seja garantido o que a lei determinou e mesmo garantir que outras leis sejam feitas.

Cabe ressaltar que, se a escola agregasse em sua dinâmica educativa o compromisso com a formação ética e política do educando, poderia tornar os indivíduos sujeitos

comprometidos com a luta em favor da qualidade de vida, verdadeiros agentes, sujeitos, protagonistas histórico-sociais. Protagonistas que refletem a sua existência na sociedade, que considerem a sua história e a convicção de intervir nessa sociedade capitalista que propõe uma política-econômica neoliberal opressora. Essa intervenção poderia começar com a discussão da realidade se mobilizando para organizar a sociedade civil e reivindicar a equiparação dos direitos e deveres das pessoas.

Tais lideranças, juntamente com os moradores do Jardim Guapituba, retratam aquilo que Paulo Freire nomeia enquanto parte da natureza humana: a vocação para o “ser mais” e a “esperança”.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica [...] “Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (1996, p. 72 e 84).

A vocação para o “ser mais” e a “esperança” são fundamentais para a elaboração de um currículo nas escolas, caso aderissem o compromisso com a formação ética e política do educando, pois “há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Assim, no cenário político, econômico, social e educacional, os desafios, as lutas, as derrotas e as conquistas continuam, bem como também a convicção e o sonho de uma sociedade construída para todos. Não há, portanto, que se perder a esperança jamais!

## Referências bibliográficas

- BEZERRA, Neto Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 34. ed. atual. e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* 29. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção: Primeiros Passos.)
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FALCÃO, do Carmo Maria. *Um movimento popular*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRA, A. B. de Holanda. *Novo dicionário século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FILHO, Antônio C. *Memórias das CEBs*. Piracicaba: C. N. Editoria, 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- GOHN, Maria da Glória M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LESBAUPIN, Ivo; STEIL, Carlos; BOFF, Clodovis. *Para entender a conjuntura atual*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- O' DONNEL, Guilherme (et al.). *O Estado autoritário e movi-*

*mentos populares*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SILVA, Sônia Ap. Ignácio. *Valores em educação: O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

VALHA, Vicente Victor; HOLLANDA, Eliane. *Fracasso escolar, saúde e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1989.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.



# Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP

## **Neusa Maria Ferraz Costa Penatti**

Mestre em Serviço Social pela PUC/SP e coordenadora  
do curso de Serviço Social do Centro UNISAL/Americana/SP

## **Luís Antonio Groppo**

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP  
e professor do curso de Serviço Social e do Mestrado  
em Educação do Centro UNISAL/Americana-SP

## **Maria do Carmo Bazo**

Assistente Social e membro da Comissão Pró-Serviço  
Social Escolar do Centro UNISAL/Americana-SP

## **Raquel Costa de Oliveira**

Assistente Social e membro da Executiva do SASESP  
(Sindicato dos Assistentes Sociais do Estado de São Paulo)

## **Ilza Luiz dos Santos Camargo**

Assistente Social, mestranda em Educação pelo Centro UNISAL/  
Americana-SP e membro do Conselho Fiscal da SASESP

## **Cássia Ribeiro da Costa**

Assistente Social e suplente do Conselho Fiscal da SASESP

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104  
PENATTI, N. M. F. C. / GROPPPO, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /  
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

## **Eliane Aparecida Araújo de Oliveira**

Assistente Social e suplente do Conselho Fiscal da SASESP

## **Lourdes de Fátima Barrado Alves**

Assistente Social e membro da Comissão Pró-Serviço Social Escolar do Centro UNISAL/Americana-SP

## **Tânia Andrade**

Assistente Social

### **Resumo**

Analisa-se os resultados de uma pesquisa de campo sobre as expressões da questão social no espaço escolar, em escolas municipais de Americana/SP, com o objetivo de identificar o campo de atuação do Serviço Social Escolar. Trata-se de um trabalho coletivo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL, que enfatiza, entre aquelas expressões, a relação escola/comunidade, a relação escola/família e diversas manifestações da violência, a partir do relato de professores, funcionários e diretores das escolas, bem como alunos, familiares e moradores do entorno das escolas.

### **Palavras-chave**

Serviço Social Escolar – Expressões da Questão Social – Comunidade Escolar – Relações Escola-Família – Violência no Contexto Escolar.



## Abstract

It was analyzed the results of a fieldwork about the expressions of social question in scholar space, in municipal schools from Americana/SP, with the objective of identification of the intervention field from Scholar Social Service. There is a collective work of the Social Service Studies and Search Nucleus of UNISAL, that empathize, between that expressions, the school/community relation, the school/family relation and some manifestations of violence, based in relates of teachers, officers and directors of schools, as well as students, families and residents of outskirts of schools.

## Keywords

Scholar Social Service – Expressions of Social Question – Scholar Community – School-Family Relation – Violence in Scholar Context.

## Sumário

Introdução. 1. As expressões da questão social. 2. O contexto da pesquisa: o processo de implantação do Serviço Social na educação em Americana/SP e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL. 3. Análise dos dados da pesquisa nas escolas municipais de Americana. 3.1 As escolas e os bairros. 3.2 Escola e comunidade. 3.3 Escola e família. 3.3.1 Professores e funcionários. 3.3.2 Relações aluno-família. 3.4 Escola, família e violência. 3.4.1 A violência nas escolas, segundo professores e funcionários. 3.4.2 Pre-

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104  
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /  
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

conceito e violência nas escolas, segundo as famílias e os alunos. Conclusão. Nota. Referências bibliográficas.

## Introdução

Um dos temas recorrentemente discutidos na opinião pública, presente de forma enfática no programa político de pelo menos um candidato a presidente nas eleições de 2006, é a educação. Mais propriamente, os problemas da educação, em especial nas escolas públicas de ensino básico: dificuldades de aprendizado, relacionamento família/escola, relação escola/comunidade, a violência em suas diversas expressões, “indisciplina”, drogadição etc.

Muitos desses problemas podem ser analisados como expressões da questão social no espaço escolar. É objetivo deste artigo esboçar esta forma de análise tendo como objeto escolas municipais de ensino fundamental do município de Americana/SP, incluindo os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) que atuam em período integral, em que as expressões da questão social aparecem com mais intensidade em vista da maior permanência na escola. O artigo justifica-se também por uma importante questão prática, de ordem política. O município aprovou uma lei criando o Serviço Social Escolar para suas escolas, em 2003, mas vem reiteradamente adiando a implementação deste. Uma pesquisa de campo foi realizada em 2005 justamente com a intenção de levantar as expressões da questão social presentes nestas escolas e avaliar em que

e como o profissional do Serviço Social poderia atuar em prol da sua resolução. Além de conhecimentos relevantes arrolados, a pesquisa de campo pretende sensibilizar autoridades municipais e sociedade civil a favor da concretização daquela tão importante lei. Tal sensibilização nos parece válida de forma mais ampla, não apenas neste município em particular, dado que problemas idênticos ou pelo menos análogos assolam o ensino público em todo nosso país. Também, há várias experiências de Serviço Social Escolar já implementadas e consolidadas em alguns municípios. É neste contexto que este artigo se insere.

O artigo se inicia com uma breve discussão conceitual sobre as expressões da questão social. Em seguida, descreve novamente o contexto desta pesquisa, que envolveu também uma disciplina de graduação e Curso de Extensão do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), Unidade Americana, bem como o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do Unisal – do qual participam todos os autores deste artigo. Passa à descrição e análise dos dados da pesquisa de campo, enfatizando a relação escola/comunidade, escola/família e as manifestações da violência, a partir de o relato de professores, funcionários e diretores das escolas, bem como alunos, familiares e moradores dos bairros onde ficavam as escolas pesquisadas; a família e a violência aparecem com maior propriedade deixando claro o papel do ensino/aprendizagem para o professor e as relações sociais como sendo tarefa principal do assistente social. Portanto, na análise destes dados, bem como na conclusão, busca-se enfatizar a atuação de um profissional do Serviço Social neste contexto para lidar com estas expressões da questão social.

## 1. As expressões da questão social

Para se pensar nas expressões da questão social, é importante definirmos o conceito de questão social pela qual conduzimos a realização dessa pesquisa.

A denominação questão social surgiu nos anos de 1830, quando se verificou que a população era ao mesmo tempo agente e vítima da Revolução Industrial, pois ameaçava a ordem social pela não aceitação de sua miserabilidade, de sua exploração. A questão ficou e é marcada pela contradição na relação entre capital e trabalho. Os fenômenos que a expressam são de ordem social, política, econômica e cultural.

A questão social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade social madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. [...] é a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta (IAMAMOTO, 1998, p. 27).

Autores como Wanderley afirmam que as recentes políticas neoliberais só contribuíram para o agravamento e até o retorno das desigualdades e injustiças:

aumento do desemprego e subemprego, deterioração da qualidade de vida (indicadores de saúde, educação, saneamento básico, habitação, entre outros), o crescimento da economia informal e a crescente anomia so-

cial, que impregna as sociedades, da qual a violência urbana, o crime organizado, são alguns sinais (1997, p.127-128).

As expressões da questão social no Brasil se manifestam na maior concentração de renda e riqueza do mundo, alto índice de desemprego estrutural, desregulamentação e corte dos gastos públicos na área social, na exclusão econômica, política, social e cultural.

Os assistentes sociais são formados para trabalhar nas mais variadas expressões cotidianas do indivíduo: no trabalho, na família, na saúde, na educação, na assistência social, na habitação, com questões relativas à drogadição/alcoolismo, sexualidade, desemprego/subemprego, desestruturação familiar, violência nas mais diversas manifestações, entre outras. É esse profissional que no espaço escolar (agentes educadores, professores, família, alunos e comunidade) poderia – e deveria – mediar as situações vividas com os demais atores da sociedade na busca do objetivo educacional brasileiro.

A partir dessa conceituação cabe-nos verificar a pesquisa de campo realizada, de acordo com a descrição abaixo.

## **2. O contexto da pesquisa: o processo de implantação do Serviço Social na educação em Americana/SP e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL**

A partir da criação da lei de n.º 3950 que instituiu o Serviço Social na rede municipal de ensino fundamental,

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104  
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /  
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

aprovada pela Câmara Municipal de Americana/SP e sancionada pelo Sr. Prefeito Erich Hetzl em dezembro de 2003, foi criada a comissão Pró-Serviço Social Escolar, composta de Assistentes Sociais de várias organizações representativas, com o objetivo de acompanhar o processo de implantação desta lei. Em março de 2004, foi realizado o I Fórum de Serviço Social Escolar de Americana e Região, com o objetivo de debater o Serviço Social no âmbito escolar, contando com a participação de autoridades, profissionais, estudantes, educadores e outros segmentos.

Devido ao grande interesse e relevância da lei para o Serviço Social, rede escolar e comunidade, em 2005, o Centro UNISAL, Unidade Americana, implanta no Curso de Serviço Social a disciplina de graduação e Curso de Extensão “Tópico Avançado em Serviço Social Escolar”, para alunos e profissionais de Serviço Social, com conteúdo programático voltado à área educacional como espaço de intervenção do Assistente Social. Durante o curso, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de levantar as expressões da questão social no universo escolar da rede municipal de ensino fundamental, vivenciadas por alunos, professores, famílias e comunidades.

A disciplina acima foi ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Ms Neusa Maria F. Costa Penatti (Coordenadora do Curso de Serviço Social do UNISAL). As integrantes da Comissão pró-Serviço Social Escolar de Americana, Assistentes Sociais Raquel Costa de Oliveira, Maria do Carmo Bazo, Lourdes de Fátima Barrado Alves e Nilza Benotto, participaram do referido Tópico.

Em 2006, foi constituído o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL, constituído pelos professores Neusa Maria F. Costa Penatti e Luís Antonio Groppo,

além de diversos assistentes sociais, ex-alunos do UNISAL, entre os quais os autores deste artigo. Em suas reuniões iniciais, decidi que sua primeira tarefa seria sistematizar os dados levantados naquela pesquisa de campo, bem como realizar pesquisas bibliográficas e seminários internos sobre as expressões da questão social detectadas no espaço escolar em Americana. Este artigo é fruto deste esforço coletivo.

### **3. Análise dos dados da pesquisa nas escolas municipais de Americana**

A análise será tanto quantitativa quanto qualitativa, mas pouco incidirá sobre estatísticas e correlações, já que, apesar de os questionários aplicados para a confecção dos relatórios serem os mesmos, a análise estatística foi diferente. Em outra oportunidade, pretendemos retornar aos questionários para produzir dados estatísticos mais gerais e correlações.

Neste momento, faremos uma análise preliminar daqueles dados, focando temas emergenciais para a necessária defesa da implementação do Serviço Social Escolar no município de Americana. Esses dados parecem apontar, como se verá, em favor da presença do profissional do Serviço Social para colaborar nas escolas em prol do encaminhamento de diversas questões que transcendem o ensino em seu sentido mais estrito. Questões que são fundamentais, por outro lado, para o próprio sucesso da educação, como: a relação entre escola e comunidade, a relação entre escola e famílias dos alunos, a influência das famílias dos alunos na vida escolar destes, a violência dentro da escola e nos seus arredores.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104  
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /  
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

É justamente sobre estas questões que a análise dos dados pretende focar.

### 3.1 As escolas e os bairros

Foram pesquisadas 9 escolas em 8 bairros do município de Americana/SP, no segundo semestre de 2005. No total, foram aplicados questionários para 316 alunos, 45 moradores e 36 professores e funcionários das escolas, além de terem sido entrevistados 8 diretores de escola.

Entre as escolas pesquisadas, 3 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), ao lado de outros equipamentos municipais de educação fundados em propostas educacionais de Darcy Ribeiro, primeiro aplicadas no Rio de Janeiro dos anos 1980 (no governo de Leonel Brizola do PDT [Partido Democrático Trabalhista]), trazidas para Americana em seus diversos governos municipais sob a égide deste mesmo partido: 5 CIEPs e 1 CAIC.

Essa presença marcante dos CIEPs e dos CAICs, em especial os primeiros, é um aspecto diferencial da educação pública em Americana. CIEPs e CAICs distinguem-se pela adoção de ensino em período integral no ensino fundamental, além de 3 ciclos, cada qual com 3 anos neste mesmo nível. Além disto, CIEPs e CAICs se distinguiriam por uma série de atendimentos sociais complementares em saúde e bem-estar (STOCK, 2004; PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA, set. 2005). Esses dados indicam, no nosso entender, a importância ainda maior de um assistente social para participar do planejamento e programação destas atividades nas escolas municipais de Americana.

Em relação aos bairros, há uma diversidade de situa-



ções. Há 3 bairros antigos, com mais de 30 anos (São Vito, Cidade Jardim e Praia Azul) e 5 bairros novos, com menos de 30 anos (São Jerônimo, Zanaga, Parque Novo Mundo, Jardim da Paz e Morada do Sol). Em sua minoria, são bairros ou parte principal de bairros habitados mais pelas classes médias, oriundos, sobretudo, de loteamentos particulares (como o Parque Novo Mundo). Mas predominam os bairros “populares”, inclusive provenientes de desfavelamento. Um dos bairros, a Cidade Jardim, tem sua área “central” ocupada por um antigo loteamento de camadas médias, mas que viu crescer em seu entorno favelas, hoje praticamente todas reurbanizadas. Todos os bairros podem ser considerados como grandes e populosos.

A maioria dos bairros parece ter estrutura urbana de razoável para boa, mas a Praia Azul distingue-se por sua pobre infra-estrutura.

Enfim, há bairros com mais problemas sociais declarados pela população ou verificados pelos pesquisadores, quais sejam: Praia Azul (prostituição, preconceito contra os moradores do bairro e falta de infra-estrutura urbana), São Jerônimo (pobreza e conflitos sociais) e São Vito (crescimento rápido e recente da população graças à migração, causando “inchaço” urbano, pobreza, desemprego e ocupações com baixa remuneração).

A atuação do poder público municipal parece historicamente importante na expansão e planejamento urbano de muitos bairros: no São Jerônimo e Jardim da Paz para o “desfavelamento”, via Cohab<sup>1</sup> e mutirões; no Zanaga, via Cohab e implementação de muitos equipamentos públicos, debaixo da pressão de bem organizadas associações de moradores; na Cidade Jardim e Parque Novo Mundo, através

de loteamentos particulares voltados à classe média e planejados para ter ruas largas e áreas comerciais – o primeiro, já nos anos 1950. Contudo, na Praia Azul e no São Vito, o desenvolvimento do bairro parece ser mais “espontâneo”, sendo o primeiro aquele que parece mais “abandonado” pelo poder público municipal, considerando os relatos colhidos entre seus moradores, a falta de infra-estrutura urbana (asfalto e canalização do esgoto) e pequeno número de equipamentos públicos.

### 3.2 Escola e comunidade

Sempre que o assistente social atua em dado projeto de intervenção, é preciso em primeiro lugar conhecer o contexto e as características do local. Uma vez que a escola está inserida em uma comunidade, é necessário iniciar a pesquisa com um conhecimento ao menos inicial daquela realidade. Nesse caso, isso se fez para tentar compreender um pouco a inter-relação e as influências recíprocas entre a escola e a comunidade no seu entorno, uma vez que o que é vivido no contexto familiar e comunitário é sempre trazido de algum modo para o contexto escolar.

Para tanto, foram entrevistados alguns moradores, no entorno das escolas.

Perguntou-se, primeiro, quais eram os principais problemas do bairro. Os grandes problemas relatados foram “violência” e “drogas”, inclusive em um dos bairros de classe média (Parque Novo Mundo).

A segunda pergunta aos moradores é se era positivo morar próximo da escola. Exceto por um relato na Morada

do Sol (em que um morador reclama de brigas nas saídas das aulas), varia de bom a muito bom a avaliação dos relatos sobre esta proximidade.

A terceira pergunta era sobre a participação da comunidade do bairro na escola. Houve, aí, uma grande variação, de escola a escola. Os relatos foram mais positivos em 4 bairros. Os mais negativos, em 2 bairros.

Sobre a terceira questão, a impressão que ficou é que a boa relação – e a própria possibilidade de alguma relação – entre escola e comunidade depende muito da direção da escola: da importância que se dá a tal relação, como essa relação é concebida e realizada, e até características pessoais daquele que ocupa este cargo. Pensamos que a relação entre escola e comunidade é fundamental, e cada vez mais importante, tanto para aproximar educadores com a realidade concreta vivida por seus alunos, quanto para a aproximação dos pais e comunidade com a escola – compreendendo melhor as necessidades das rotinas escolares, mas também influenciando positivamente estas. A contribuição do assistente social seria ímpar para a melhoria desta relação e até o seu efetivo estabelecimento nos lugares onde ela praticamente não existe.

É claro, esta relação não deve depender nem de uma única pessoa, seja o diretor, seja o próprio assistente social, muito menos de sua boa vontade ou personalidade. Deve ser um projeto “político” assumido por toda a escola. Este projeto deve ter a participação “técnica” de outros profissionais, para orientações e para a sistematização das demandas da comunidade escolar e do bairro. Mas, principalmente, pode e deve ser democrática, com a participação ativa de

todos os que compõem a comunidade escolar (educadores, funcionários, educandos e suas famílias) e aqueles que vivem no bairro onde a escola está inserida.

### 3.3 Escola e família

Os dados mais ricos das pesquisas incidiram justamente sobre a questão da família. Professores, funcionários, direção e alunos foram questionados sobre a participação e a influência da família na rotina escolar. Responsáveis pelos alunos responderam questões relativas à escola e à vida escolar de seus filhos.

#### 3.3.1 Professores e funcionários

A questão da família, na verdade, se revela primeiro em uma pergunta do questionário formulado a professores e funcionários que não incidia diretamente sobre o tema. A pergunta era sobre a principal problemática da escola. Nas respostas, causas ou aspectos relacionados às famílias dos educandos apareceram de modo importante. Com maior frequência, em 4 das 9 escolas. Com frequência “média”, em 2 escolas. Com menos frequência, em 3 escolas.

Mas a questão da família tendeu a ganhar ainda mais importância em outra pergunta a professores e funcionários, questionando sobre quais eram “outras dificuldades” apresentadas. Aí, nas respostas, a presença de problemas relacionados à família dos alunos tendeu a crescer ainda mais. Em um extremo preocupante, 2 relatos (entre 5 colhidos) em uma escola afirmaram que os pais passavam à escola “o papel de educar”... (parecendo deixar em suspenso o fato de que à es-

cola também cabe o “papel de educar”). Entretanto, a tendência principal foi a de respostas bem mais ponderadas.

Uma terceira questão a professores e funcionários se referia às causas da indisciplina dos alunos. Aspectos ligados às famílias tenderam a ser considerados com as suas causas principais (65,54% dos relatos). Se nos bairros mais pobres, professores e funcionários parecem ter indicado com mais ênfase o problema da indisciplina e a família como causa, no entanto, isto não esteve ausente das escolas dos bairros de classe média.

Em uma quarta questão, professores e funcionários avaliaram a participação dos pais nas escolas. A tendência foi considerar esta participação como “regular”, sendo que em algumas escolas a participação foi considerada pequena, em outras, maior. Ao menos uma contradição foi bem notada. A mesma questão perguntava em seguida sobre as formas de participação dos pais. Justamente em uma das escolas em que mais se reclama das famílias, o único modo relatado de relacionamento com a família são as “reuniões bimestrais”, o que parece pouco num caso aparentemente muito crítico como este, em que as famílias são apontadas como a principal causa da indisciplina dos alunos, e consideradas, enfim, como pouco atuantes.

Esses dados indicam a necessidade de uma maior e melhor articulação entre os educadores, funcionários e a própria escola com as famílias. Dada esta relação, ou melhor, a falta desta relação, bem como o fato da família ser considerada como a principal causadora da indisciplina discente, parece óbvia a necessidade de planejar e realizar com muito mais acuidade os contatos entre a comunidade escolar e as famílias.

Diante desse aspecto, consideramos que um “profissional mediador” é um sujeito altamente importante na escola. Justamente por isso, uma das questões aos professores e funcionários perguntava se existia ali um profissional mediador da relação família/escola e quem era. Nas respostas, em geral notou-se uma grande contradição, pois, apesar de quase sempre afirmarem que existia este mediador, havia muita dificuldade em apontar quem era este profissional naquela escola.

Felizmente, em algumas escolas não houve tal contradição, pois se apontou mais facilmente para o profissional mediador. Entretanto, pode residir aqui outra contradição, já que nestas escolas apontou-se a direção como a responsável por esta mediação. Novamente, pode-se apontar limites, pois a direção não necessariamente tem a formação para gerir, sozinha, esta relação. O auxílio de um profissional especialista em questões de família, a saber, o assistente social, poderia ser muito importante para o exercício efetivo desta mediação, mesmo onde e quando ela já existe.

Os dados colhidos nas entrevistas com alguns dos diretores parecem reforçar tal conclusão. Sobre esta questão, a relação escola/família, a tendência dos diretores foi a de considerar como “boa” a participação dos responsáveis assim como da comunidade na escola – em contraponto ao relato dos professores e funcionários. Entretanto, a tendência foi considerar, entre as principais problemáticas do aluno, questões referentes à sua família.

Reforçou-se, nesse sentido, a tendência de os educadores apontarem que as principais dificuldades dos seus educandos são fatores “externos” à escola. Não é o caso, aqui,

de simplesmente acusar a escola de estar transferindo responsabilidades para a família do educando, para a comunidade ou para o próprio educando. Na verdade, parece lógico que as dificuldades socioeconômicas, culturais e afetivas das famílias são fatores reais, aspectos concretos da vida social e que vão ser fatores limitadores ou dificultadores da aprendizagem e do convívio com as rotinas escolares. Entretanto, diante desta constatação, as escolas, ao que parece, analisando os dados acima, não têm feito mais do que reiterar o problema e acusar as famílias por fazer do aluno alguém indisciplinado e por não participarem da vida escolar. Enquanto isso, poucos canais de relacionamento com a família têm sido abertos, não se traçam estratégias de ação para melhorar esse relacionamento e não existe um profissional especializado nesta tarefa de mediação escola/família.

Isso não se dá, simplesmente, por falta de vontade, mas principalmente por falta de recursos, por falta de formação dos atuais educadores para esta função, pelo excessivo número de horas trabalhadas pelo professor (que o obriga a trabalhar em várias escolas e correr de uma para outra para não se atrasar, mal tendo tempo de viver e conhecer melhor a realidade do bairro e das famílias dos alunos) etc. Entre o muito a ser feito, entretanto, parece importante ressaltar a contribuição que o profissional de Serviço Social teria em favor da comunidade escolar: seria alguém melhor capacitado para lidar com as questões da família e da comunidade, seria alguém também instrumentalizado para produzir conhecimentos e diagnósticos sociais sobre as famílias e a comunidade do bairro, bem como propor, em conjunto com a comunidade escolar, planos de ação.

### 3.3.2 Relações aluno/família

Duas questões foram feitas aos alunos sobre a sua relação com a família. Ainda que não exaustivos, os dados colhidos ajudam a entender que a dinâmica família/aluno/escola é bem mais complexa do que, num primeiro momento, concebem professores e funcionários.

A primeira questão perguntava qual era a opinião do aluno sobre sua própria família. Abundaram elogios à família, não apenas em escolas de bairros de classe média, mas também em escolas de bairros populares em que os registros dos professores sobre os problemas das famílias foram maiores (ainda que em uma destas escolas, dos 33 alunos entrevistados, 2 disseram que sua família era “muito grande”).

Mas há casos em que foram relevantes os problemas familiares indicados: em uma escola, houve um relato de violência doméstica e 2 dos 6 alunos entrevistados disseram que sua família era “confusa”; em outra, 1 relato de pai alcoólatra que ameaça a criança; em outra, enfim, 1 relato de violência física do pai.

Os indicadores permitem reiterar a tese de que há dificuldades vividas pelas famílias, de ordem socioeconômica, no aspecto da violência e alcoolismo, entre outros. Os relatos acima podem ser tão-somente a ponta de um *iceberg* maior, ou seja, outros problemas graves da família não apareceram através deste questionário. Por outro lado, os indicadores apontam o fato de que as famílias são valorizadas pelas crianças, seja a família real em que elas vivem, seja a família “ideal” que almejam e que, às vezes, sua família consegue ser. Enfim, mais que “deseestruturação”, parece que ocorre, sobretudo, diversos arranjos familiares e diversos modos da



família se relacionar com seus filhos. Essas diferenças, em geral, passam ao largo do mero descaso, abandono ou violência física, como o senso comum das classes médias (que, em boa parte, é a visão de mundo dos educadores destas crianças) tende a conceber as famílias das camadas populares. Mas não são irrelevantes os casos em que a criança está em situação de risco.

O que foi dito sobre a diversidade acima pode ser repetido em relação aos dados colhidos a partir da segunda questão feita aos alunos. Ela perguntava qual era a opinião da família sobre a escola, segundo o aluno. A tendência foi a de considerar que a família apóia e incentiva o filho na escola, em destaque nas escolas de bairro de classe média ou em ascensão econômica relativa. Mas nos bairros populares, os relatos deixam revelar que parte da desconfiança popular tradicional em relação à escola ainda se mantém: em uma dessas escolas, 10 dos 33 alunos não responderam a esta questão e 1 afirmou ser “ruim” a opinião da família; em outra, 13 dos 46 relatos dizem que os pais consideram que a escola tem “ensino defasado”.

Esta última escola é a que tem famílias com renda mais baixa (40% das famílias recebem bolsa-família), onde, talvez de modo surpreendente ao senso comum (que afirma que os pais mais pobres sempre têm pouca participação nas questões escolares de seus filhos), os pais mais demonstraram insatisfação para com as rotinas escolares.

Em outras 2 escolas ficou nítida a presença de famílias com baixa renda ou em ocupações de baixa renda. Nessas, justamente, são mais comuns os relatos dos pais sobre as dificuldades de seus filhos no aprendizado escolar. Foram respostas a uma questão formulada aos pais dos alunos, pergun-

tando se os seus filhos tinham dificuldades na escola. Para uma visão conservadora, isso poderia indicar uma dificuldade congênita dos mais pobres para acompanhar o processo educacional, por causas de ordem socioeconômica e cultural e, talvez, até “genéticas”. Mas parece preciso indicar que, historicamente, o sistema escolar não se constituiu tendo como padrão de aluno os filhos das classes populares, mas sim os filhos das camadas médias e altas. Queremos apenas registrar, sem aprofundar no momento, a importante questão da dupla inadaptação à escola: tanto das camadas populares, quanto do sistema escolar. Uma questão que é mais complexa do que se tem tradicionalmente posto. Certamente, ao lado dos profissionais com conhecimentos em História e Sociologia da Educação, a escola poderia ter a contribuição daquele profissional que deve conhecer os mecanismos que produzem a pobreza e a exclusão: o assistente social.

#### 3.4 Escola, família e violência

Além de a questão da relação entre família/aluno/escola e da relação escola/comunidade, outra questão relativa à vida escolar em que pode e deve contribuir a presença do assistente social é a violência. Questão cada vez mais alardeada pela opinião pública, ainda que geralmente discutida de modo muito inadequado, levada de modo amedrontado e vingativo, prenhe do desejo de repressão como resposta.

De acordo com Miriam Abramovay (2003),

a violência é um fenômeno social que preocupa a sociedade e os governos na esfera pública e privada, e o seu conceito está em constante mutação visto que não

é fácil defini-lo pois não existe um conceito absoluto. Em sentido restrito refere-se à violência física como a intervenção de um indivíduo ou grupo contra a integridade do outro e também contra si mesmo. Tal definição abarca desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubo, assaltos e homicídios até a violência no trânsito e todas as várias formas de agressão sexual... A violência simbólica refere-se ao abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade, como a violência verbal e também a violência institucional, marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder.

Marilena Chauí (apud *ibid.*) define a violência de forma multifacetada:

Seria tudo o que se vale da força para ir contra a natureza de um ator social, ou seja, todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém e todo o ato de transgressão contra o que a sociedade considera justo e direito.

Para Abramovay (*ibid.*), com a generalização do fenômeno da violência não existem mais grupos sociais protegidos, diferentemente de outros momentos históricos, ainda que alguns tenham mais condições de buscar proteção institucional e individual. Isto é, a violência não mais se restringe a determinados nichos sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos, ela tornou-se um fenômeno sem voz que invade o cotidiano.

As crianças e adolescentes nascem e se desenvolvem num “ethos” marcado em importante medida pela violência nas casas, nas ruas, nos bairros. O aprendizado desde cedo se faz pela pedagogia da violência. Ensina-se pelo grito e pela surra. O diálogo, o uso da palavra, é percebido como ineficaz e perda de tempo. A virtude é a força e a virilidade, próprias de uma cultura machista. Ser gentil, “educado”, pacificador é sinônimo de fraqueza. Em casa, nas ruas e também pela televisão as crianças e adolescentes vão compreendendo que neste mundo de “cão” só o valentão e o espertalhão sobrevivem.

É nesse contexto de empobrecimento e ausência do Estado, através das políticas públicas básicas, que está inserida a escola pública das periferias urbanas. Cenas de agressões com mão armada hoje ocorrem nas escolas. A depredação e a pichação do patrimônio público, a ação das gangues, a presença das drogas, as agressões verbais e as ameaças são fatos com os quais a comunidade escolar tem muitas vezes convivido sem encontrar soluções, pois em geral fogem à sua governabilidade.

Por sua vez, também a instituição escolar historicamente é autora de violência contra crianças e adolescentes. Num passado não tão remoto, o uso da violência física fazia parte do processo pedagógico, sendo considerada uma atribuição legítima da autoridade do professor. Hoje vivemos em outro contexto histórico-cultural, em que a violência é mais sutil e invisível, às vezes promovida pelos próprios educadores através de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade onde está inserida a escola e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os alunos. Os conteúdos diversas vezes

são programados de maneira a atender apenas as atividades intelectuais e estimular o raciocínio abstrato, não levando em consideração a realidade cultural dos alunos. Desse modo, os alunos em exercício de aprendizagem muitas vezes não conseguem perceber o sentido ideológico e nem a utilidade do trabalho que lhes é imposto. Frequentemente, os exercícios escolares não trazem em seu bojo uma justificativa, restando aos educandos submetidos a esta situação aceitarem com passividade e temor a sentença através do julgamento do professor, para poderem formar um julgamento falso acerca deles mesmos, com atribuição de culpa pelo fracasso escolar a si mesmos.

Nesse sentido, é compreensível que a escola pública não represente para os alunos da classe popular aquilo que efetivamente deveria ser, ou seja, um bem público, de interesse deles próprios e de sua comunidade. Não existe o sentimento de pertença. Assim, a violência praticada pelos alunos assume a forma de reação a uma escola que eles não querem. “Se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho” (GUIMARÃES apud NOGUEIRA, 6 out. 2006).

A ausência do sentimento de pertença e de assumir a escola como um bem público também se manifesta na relação da família e da comunidade na qual está inserida, mas que insiste em posicioná-la além de os seus muros. O fosso existente entre escola/família/comunidade é mais um grave fator que fragiliza o enfrentamento da violência. Há uma espécie de conflito institucional em que a família muitas vezes abandona a formação dos filhos, jogando toda a esperança na educação formal oferecida pela escola. Por seu turno, a educação formal oferecida pelas escolas não tem conseguido

dar respostas satisfatórias, uma vez que o modelo de escola não foi pensado a partir da realidade da classe popular. A escola responsabiliza os pais por não se empenharem na formação dos filhos. Nesse jogo de “pingue-pongue” quem perde é a criança e o adolescente que permanece sem referências para a sua formação.

Em primeiro lugar, parece necessário que a comunidade escolar seja capaz de transcender, novamente, o senso comum, concebendo, primeiro, a violência em toda sua complexidade. Os dados abaixo indicam que os professores e funcionários, felizmente, apesar de todas as dificuldades acima apontadas, têm se aproximado de uma concepção mais consistente sobre a violência. Entretanto, além disso, conhecimentos especializados sobre os aspectos sociais da violência parecem-nos cada vez mais necessários, dentro e fora da escola, é verdade, tanto quanto nesta inter-relação entre a escola e o seu mundo exterior (a comunidade, as famílias e a própria sociedade em seu todo). Parece-nos que o assistente social está muito capacitado para lidar com tais questões, principalmente quando assume a tarefa de prognosticar o que é possível e necessário ser feito com a ativa participação de todos os demais componentes da comunidade escolar.

#### *3.4.1 A violência nas escolas, segundo professores e funcionários*

Uma primeira questão feita aos professores e funcionários, em relação à violência, perguntava o que era violência para eles.

A tendência foi a de que considerassem a violência não apenas como agressão física, mas também como todo atentado ao ser humano do ponto de vista psicológico, mo-

ral, verbal etc. Assim, positivamente, demonstraram uma noção mais ampliada da violência. Como outro aspecto positivo, relatos em três escolas relacionaram a violência com o desrespeito aos direitos de cidadania ou à integridade humana, elevando a qualidade da noção acima apontada – a noção ampliada de violência.

Entretanto, também aparecem noções mais restritas de violência, relacionadas mais estritamente à agressão física – algo mais forte em uma das escolas. Contudo, considerando o fato de que 5 dos 6 alunos entrevistados nessa mesma escola relataram já ter sofrido violência (ameaça de agressão física ou a agressão propriamente dita), parece significar que a noção de violência aí relatada tem a ver com um ambiente mais carregado de agressão física cotidiana, o que influenciou, ao nosso ver, a resposta desses professores e funcionários.

Um último ponto negativo tem a ver com a noção de violência mais ligada ao desrespeito à autoridade professoral, às normas da escola ou ainda ao “patrimônio público”. Isso se deu mais claramente em uma escola. Como se trata de uma escola em que foram menores os relatos de violência, talvez isso revele antes a presença de uma concepção tradicional de disciplina escolar.

A segunda questão pedia para relatar o tipo de violência mais encontrado na escola. Em praticamente todas as escolas, quase ninguém negou o registro de violências. A violência “verbal” – relativa a discussões, xingamentos, desrespeitos e discriminações – apareceu com um pouco mais de frequência em relação à violência física. Mas a tendência foi a de que os vários tipos de violência aparecessem associados, a física e a verbal principalmente. Enfim, em contradi-

ção com a concepção sobre a violência registrada na questão anterior, foi um pouco maior a frequência do relato da violência como “desrespeito” e “indisciplina”.

Uma terceira questão pediu aos professores e funcionários que relatassem quais eram as conseqüências da violência na escola. Os relatos indicaram que há uma preocupante tendência de criação de um ambiente carregado de agressividade e animosidade nas escolas, salas de aula e entorno das escolas após a saída dos alunos. Termos como “desestabilização do ensino-aprendizagem”, “desmotivação”, baixa aprendizagem, estresse entre professores e alunos, desordem, ambiente desfavorável e tumulto em sala de aula indicam isso. Uma pesquisa de campo permitiria conferir se esta impressão geral se justifica.

A quarta questão perguntava sobre como eram encaminhados os casos de violência dentro da escola. Diante das respostas, pareceu-nos que, talvez, a questão não estivesse bem formulada. É que as diferentes formas de violência, bem como as reincidências, significariam diferentes ações de acordo com as normas da escola. Assim, as múltiplas respostas indicam talvez o que cada professor imaginou naquele momento como “violência” ou como agiu da última vez diante do ocorrido.

Apesar disto, a diversidade de respostas parece indicar que os professores e a própria escola não estão sabendo muito bem como agir diante desta questão. Um certo apego pelas normas indica talvez um desejo de que a “normalidade” da escola disciplinada ou tradicional se restabeleça. Outras respostas indicam ações que levam o problema para fora da alçada do professor, como encaminhar para direção ou pedagogo, e até para fora da alçada da escola, como encami-



nhar ao Conselho Tutelar... Atitudes relacionadas à idéia do “castigo” estão presentes em algumas respostas, que falam de suspensão, encaminhamento à direção, comunicado aos pais, chamar a atenção. Talvez, até, em “aula de reforço...”.

Mas há uma frequência relevante também de respostas que indicam que vários professores estão tentando resolver a questão através do diálogo com o aluno. Em certo sentido, também com os pais, ainda que, algumas vezes, convocar os pais à escola (resposta dada por alguns professores) possa soar como ameaça ou castigo ao aluno. Há ainda uma resposta intrigante, em que um professor de uma escola indicou que o encaminhamento era a “aula de Filosofia”.

Reforça-se no nosso entender a importância da presença do assistente social no ambiente escolar. Primeiro, pelo preocupante crescimento da violência no interior das escolas, nas relações entre os alunos e mesmo entre alunos e professores. Segundo, que os professores parecem perdidos diante desta violência crescente, enquanto a escola tende a tentar fazer uso da tradicional aplicação de normatizações e procedimentos burocráticos. Ainda assim, muitos professores procuram saídas alternativas, mas pessoais, em relação à questão. Enquanto isso, parte importante do mundo acadêmico e da grande imprensa tem culpado o professor por problemas que, realmente, nem são culpa exclusiva dele, muito menos se criam – nem se resolvem – apenas dentro da escola (como a questão da violência). Trata-se de um novo registro do deslocamento de responsabilidades: a responsabilidade em resolver a violência produzida pela dinâmica social, incluindo aí a própria escola, é depositada toda ela num único ator social, justo aquele que está tão fragilizado hoje em dia, o professor.

É claro que a atuação do assistente social, em escala micro, na escola, não resolverá por si só a questão da violência, já que ela transcende o ambiente escolar. Nesse sentido, políticas sociais bem mais consistentes para atuar em relação à violência estão sendo implementadas através do SUAS (Sistema Único da Assistência Social), que tem como uma de suas premissas o trabalho em rede sócio-assistencial e tem na família sua matricialidade. A Política Nacional de Assistência Social traz a importância da intersetorialidade, a elaboração do diagnóstico social entre a Assistência Social, a Educação, a Saúde, entre outros, como fator de conhecimento da realidade para elaboração de políticas emancipatórias e de transformação social.

Uma das tarefas do assistente social, no âmbito local ou mesmo em escala municipal, enquanto se introduzem as políticas sociais amplas e sérias para lidar com essa questão da violência, é realizar diagnósticos sobre a violência feita e vivida nas escolas e no seu entorno. Abaixo, tentamos dar início a isso, ainda que de modo tímido.

#### 3.4.2 *Preconceito e violência nas escolas, segundo as famílias e os alunos*

Questão feita aos responsáveis pelos alunos questionou a respeito da violência sofrida pelos filhos nas escolas. Em 3 escolas, a situação relatada pelos pais é de mais tranquilidade. Já em outras, a tendência é a de que metade dos pais relate que seus filhos sofreram violência e/ou preconceito.

Entre os relatos, destaca-se o preconceito, que poderia ser descrito como uma violência moral, verbal e/ou psico-

lógica: por chegar sempre atrasado, por não ter a figura paterna em casa, obesidade, discriminação racial e preconceito social. Também, apelidos dados aos alunos que, em geral, estão relacionados a estes preconceitos.

Aos alunos também foi feita questão análoga, sobre a violência ou preconceito sofrido por eles na escola. O caso mais marcante de relatos de violência pelos alunos é justamente em uma das escolas em que os pais menos registraram o problema – uma instigante contradição, que talvez possa se explicar pelo número baixo de pessoas entrevistadas neste caso. Nesta escola, 4 de 6 alunos afirmam que sofreram preconceito na escola (por serem gordos, magros ou pela etnia). Um dos alunos afirmou: “Sim, sofro preconceito, por ser gordo e falar fino, me chamam de ‘bicha’; meu pai também me bate por causa disto”.

Outro caso contraditório é o de uma escola em que apenas 6 entre os 22 alunos disseram sofrer violência na escola. Justo numa escola em que os pais mais relataram a presença de violência de tipo físico contra seus filhos.

Essa contradição não acontece nas outras 2 escolas em que os pais indicaram uma situação menos violenta (em uma delas, apenas 6 dos 26 entrevistados relataram violências sofridas, destacando xingamentos e apelidos, mas insistindo-se na maior parte dos casos que “eu nem ligo”).

Sobre as escolas em que os relatos dos pais e dos alunos registraram igualmente um cotidiano mais violento e preconceituoso, vale a pena registrar:

- Na primeira, há 2 relatos sobre brigas em que os alunos se envolveram e um relato que afirma: “Não gosto de ir para escola; existem muitas brigas e disputas

entre as meninas, às vezes me sinto inferior” (menina de 8 anos).

- Na segunda, 33 dos 49 alunos entrevistados disseram que não sofriam violência; 11 disseram “sim” e 5 “às vezes”. Entre estas ações ofensivas, 4 disseram “quiseram me bater”, 4 “ofensas sobre mim” e, cada qual com 2 respostas, “batem-me”, “escrevem palavrões no meu livro com o meu nome”. Também há um relato de preconceito “xingaram-me de negra”.
- Na terceira, de 6 alunos, apenas 1 disse não sofrer violência. Entre os 5, ameaças de agressão e brigas, em geral durante atividades como jogos e na biblioteca.

Questões não formuladas para os pais e principalmente para os alunos talvez nos ajudassem a entender aquelas contradições. Questões como: Até que ponto a agressividade cotidiana é tolerada pelos alunos? Até que ponto os filhos levam aos pais seus problemas como preconceito e violência física e como esses pais interpretam esses relatos? Ou seja, o que afinal para eles é violência e até que ponto a agressividade é tolerada e é considerada como “normal” para estes atores sociais?

Sobre essa última questão, alguns comentários podem ser feitos. Entre os professores, cujos dados foram acima descritos, parece-nos que a tendência foi a de uma menor tolerância para com a violência, bem como uma concepção ampliada da mesma. Já entre os alunos, é provável que haja uma maior diversidade no que se refere à tolerância e à concepção de violência, relacionada à classe ou origem social dessas crianças. Uma possível tendência possa ser a de tolerar menos a violência física e a violência moral que causam

humilhações pessoais muito freqüentes. Os pais, talvez, tendam a perceber e levar mais em conta a violência física que a humilhação moral. Mas isso são hipóteses, respostas provisórias a discutirmos e investigarmos melhor.

### Conclusão

Este artigo se encerra com o reconhecimento de que nem todas as expressões da questão social no espaço escolar foram tratadas, evidenciando o seu caráter inicial. Por exemplo, a questão da drogadição é outra face importante da questão social nas escolas, que mesmo não sendo objeto de questionamentos durante a pesquisa de campo ainda assim foi citado por moradores no entorno de algumas escolas de maneira relevante – inclusive em relação ao assédio de traficantes e usuários de drogas ilegais nas proximidades das escolas. Outro tema que seria muito importante abordar é o da sexualidade.

Porém, aspectos cruciais da questão social foram focados com atenção, tais como: a inserção das dificuldades do cotidiano escolar nos demais problemas do bairro, como urbanização deficitária e pouca oferta de serviços sociais; distanciamentos e aproximações entre comunidade/famílias em relação às escolas; angústias e incompreensões entre os atores do cotidiano escolar: professores, funcionários, direção e alunos; preocupações com a indisciplina dos alunos e transferências de responsabilidade; a presença da violência em suas diversas dimensões nas relações entre os integrantes da comunidade escolar – física, verbal, simbólica etc. –, em que alunos aparecem tanto no papel de algozes quanto

no de vítimas da violência proveniente de seus próprios pares ou familiares.

Em cada um desses aspectos, tentou-se argumentar que a presença do Serviço Social Escolar, na figura de um assistente social, teria muito a contribuir: melhoria na relação entre escola e comunidade em seu entorno (e mesmo seu estabelecimento efetivo onde não exista), dentro de um projeto de intervenção social assumido pela comunidade escolar e do bairro; produção de conhecimentos e diagnósticos sociais sobre as famílias e a comunidade do bairro onde está inserida a escola; maior e melhor articulação entre professores, funcionários e escola em seu todo com as famílias dos alunos, em que o assistente social colaboraria com o planejamento e a realização mais cuidadosa dos contatos entre escola e familiares – inclusive como “profissional mediador”; compreensão pela comunidade escolar dos mecanismos que atuam localmente na produção de pobreza, exclusão e, como decorrência muitas vezes, dificuldades no processo de ensino-aprendizado; compreensão das dimensões da violência presentes no contexto escolar e em seu entorno e prognósticos sobre o que é necessário e possível ser feito localmente para enfrentar este problema – complementando a ainda mais necessária implementação de políticas sociais amplas em relação à violência.

Em suma, pede-se o cumprimento de uma lei que teima em não sair do estágio da letra morta. E desejamos que a aplicação efetiva desta lei municipal possa inspirar outros municípios e outras esferas políticas Brasil afora, para que acolham no espaço escolar aquele profissional realmente capacitado para enfrentar a questão social em suas inúmeras expressões, o assistente social.

## Nota

<sup>1</sup> Companhia Habitacional, “criada a partir de 1962 no antigo Estado da Guanabara, cuja capital Rio de Janeiro, por Lacerda e seu grupo político como reação às políticas promovidas pelo SERFHS (Serviço de Recuperação de Favelas e Habitações Similares) para estudar os problemas habitacionais do Rio de Janeiro”. (PORTES, 30 out. 2006). No município de São Paulo, a COHAB é denominada de Companhia Metropolitana de Habitação e foi criada pela lei n.º 6.738, de 16 nov. 1965 <[http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas\\_autarquias/cohab/organizacao/0001](http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas_autarquias/cohab/organizacao/0001)>, sendo uma política habitacional difundida nacionalmente para atender a população de camadas populares e/ou em áreas de risco.

## Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, Alicia (ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana*. Madri: Comunica, 2003. Disponível em: <[http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas\\_autarquias/cohab/organizacao/0001](http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas_autarquias/cohab/organizacao/0001)>. Acesso em: 30 out. 2006.

IAMAMOTO, Marilda V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0506p.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2006.

PORTES, Alejandro. *Política Habitacional, Pobreza urbana e o Estado: as favelas do Rio de Janeiro, 1972-76*. Disponível em: <[http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/politica\\_habitacional.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/politica_habitacional.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA. *CIEP – Educação Integral*. Construindo a cidadania. Americana: Secretaria Municipal de Educação, set. 2005.

STOCK, Suzete. *Entre a paixão e a rejeição*. Um quadro histórico-social dos CIEPs. Americana: Adonis, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A Questão Social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W; BELFIORE-WANDERLEY, M. *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo: Educ, 1997.



# Participação da Comunidade nas Associações Cívicas que Trabalham com Educação Não-Formal

**Priscila Helena Rubin Ferreira**

Assistente social, pós-graduada em Educação Social  
pelo Centro Universitário UNISAL/Campinas-SP

## Resumo

Este artigo trata dos conceitos de participação, democracia e cidadania, que são intensamente utilizados nos discursos de pessoas envolvidas com ações sociais, especialmente no Terceiro Setor. Mas, como poucos trabalhos de pesquisa tratam de que forma esses conceitos são entendidos e como se apresentam na prática. Este trabalho teve por objetivo conhecer a visão de gestores de associações cívicas do município de Campinas que atuam na área de educação não-formal.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Participação da Comunidade nas Associações Cívicas que Trabalham com Educação Não-Formal – pp. 105-122  
FERREIRA, P. H. R.

105

Buscou-se conhecer a visão que eles têm acerca desses conceitos por meio de entrevistas realizadas com três gestoras de três entidades.

### **Palavras-chave**

Educação Não-Formal – Democracia – Cidadania – Participação – Terceiro-Setor.

### **Abstract**

This article enunciates the concepts of the participation; democracy and citizenship, uses in speech of people are involved with social acts, specially at the third sector. This work had aims to know the view of Campinas's civil association managers, that actuate at the non-formal education. It was done by interview with three managers of the three different associations.

### **Keywords**

Non-Formal Education – Democracy – Citizenship – Participation – Third Sector.

## Sumário

1. O conceito de educação não-formal e as associações civis que com ele trabalham. 2. Participação, democracia e cidadania nas associações civis que trabalham com educação não-formal. 3. Aspectos metodológicos da pesquisa. 4. Os resultados apurados na coleta de dados. 4.1 Missão das associações civis. 4.2 Visão dos gestores sobre participação da comunidade e participação da comunidade na prática. Conclusão. Nota. Referências bibliográficas

### 1. O conceito de educação não-formal e as associações civis que com ele trabalham

A educação não-formal<sup>1</sup> abrange todos os espaços sociais. O trabalho de educação social é uma importante ferramenta na construção do saber e é o mecanismo em que muitos depositam a esperança de transformação das práticas educativas e da sociedade. Esse ideal só pode ser alcançado por meio da própria educação, que deve ter como princípio central: a democracia.

Educar para a democracia é uma necessidade premente, porque as democracias atuais sofrem uma crise que só poderá ser superada quando da democracia como procedimento se passe para a democracia como forma de vida, como perfil da cidadania. Nisso é de vital importância a tarefa da escola (VINYAMATA, 2005, p. 75).

Dessa forma, é possível afirmar que o educar para a democracia acaba por ser uma tarefa não somente da escola, se estendendo na verdade a todos os campos da vida, incluindo especialmente a educação não-formal, que deve ter como princípio fundamental a educação para a cidadania.

Nesse contexto, encontramos como órgãos de responsabilidade sobre a educação não-formal no país, especialmente Associações Cívicas. Elas passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria com setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais. Só em Campinas existem cento e dez entidades que trabalham com educação não-formal (FEAC, 2007), fora as que não estão filiadas à Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – FEAC. Essas entidades se localizam em sua maioria na região periférica do município e nos instiga a pensar sobre o papel e função que têm desempenhado com a população com a qual trabalha. Para Simson (2001),

os espaços de educação não-formal deverão ser desenvolvidos seguindo alguns princípios como: apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada. A partir dessas primeiras caracterizações, fica claro que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade, pois é difícil o envolvimento voluntário das pessoas, com algo com o qual não se identificam. Assim, o primeiro passo seria considerar os desejos e

anseios da população com a qual se pretende trabalhar, e, a partir de estudos da realidade da comunidade em questão, integrar, a todo momento, essa realidade observada e estudada às características levantadas anteriormente (2001, p. 152).

A afirmação da autora com relação aos princípios ideais para a fundação de uma entidade que trabalhe com educação não-formal nos faz questionar as práticas que vêm sendo efetivadas nas entidades de Campinas, quais têm sido seus reais objetivos e como iniciaram e desenvolvem seus trabalhos na comunidade.

## **2. Participação, democracia e cidadania nas associações civis que trabalham com educação não-formal**

A palavra participação é empregada por diferentes pessoas para se referirem a uma grande variedade de situações. A popularidade do conceito de participação fornece uma boa razão para que se dedique uma atenção a ele. No caso da participação que será abordada neste trabalho, é preciso esclarecer que consideramos que ela está intrinsecamente ligada à democracia e à cidadania, já que sem participação não há como estruturar um governo ou qualquer organização social democráticos.

A educação não-formal surge com a idéia da democratização do ensino voltado para a formação de cidadãos. Para conseguir alcançar tais objetivos, seria necessário envolver, numa comunidade qualquer, os indivíduos que compactuassem dessas mesmas aspirações. Gohn (2005) tem

uma definição de participação que vai ao encontro do que deveria ser o real objetivo da educação não-formal. A autora entende a participação como

um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva e gerando novos valores e uma cultura política nova (2005, p. 30).

A partir desta definição de Gohn, é possível notar que os conceitos de participação, democracia e cidadania se articulam. Paulo Freire parece não discordar disso, uma vez que, para ele,

a democracia, enquanto forma de vida social, somente poderia realizar-se quando pudesse encontrar seus fundamentos em disposições mentais e complexos culturais que a ela conduzissem como decorrência natural e desejável. E, na formação destas disposições e destes complexos culturais, o processo de desenvolvimento da consciência crítica era essencial. A democracia como forma de governo dependia da instauração da democracia como forma de vida e esta, por sua vez, somente poderia realizar-se mediante a generalização da consciência crítica entre os habitantes (BEISIEGEL, 1989, p. 74).

Quando observamos a forma como a sociedade brasileira se movimenta e constrói suas relações político-cultu-

rais, especialmente quando focamos as associações civis que trabalham com a educação não-formal, notamos que ainda existem práticas de cidadania/democracia incompatíveis com o que seria o ideal enunciado. A população geralmente recorre às entidades na busca de “ajuda” para resolver sua situação de vulnerabilidade e necessidades imediatas, pois lá encontram profissionais capacitados que podem lhes prestar serviço. No entanto, a busca por uma prática em que todos tenham acesso aos bens e serviços, tenham direito à voz e possam construir um projeto social comunitário está engatinhando no Brasil, o que compromete a prática cidadã/democrática.

Como são muitos os conceitos de democracia existentes, resolvemos nos fundamentar neste trabalho naquele expresso na nossa Constituição Federal, já que é nela que devem se pautar todas as áreas sociais, privadas, governamentais ou não-governamentais. No caso de nosso país, se recorrermos à Lei Magna, encontramos em seu primeiro artigo a referência ao Estado brasileiro como sendo um democrático, o que é confirmado em seus capítulos sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, nacionalidade e direitos políticos de todos os cidadãos. A respeito dos direitos políticos, encontramos no art. 14 da Constituição aquilo que pode ser citado para compreender melhor como se processa o sistema democrático atual. Diz o artigo: “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos” (cf. 2004, p. 12). Confirma-se, então, o modelo de democracia que é considerada em nosso país: o uso do voto, como prática democrática, como exercício de cidadania.

Por sua vez, a cidadania pode ser conceituada de di-

versas formas, pois se trata de um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço (PINSKY apud GOHN, 2005, p. 18). Para entendermos melhor esta colocação, vamos recorrer a um estudo da história da cidadania realizado por Gohn (2005), no qual a autora relata o porquê do conceito de cidadania não ser estanque e se modificar de acordo com o tempo e espaço.

A autora parte do conceito de Aristóteles, na Grécia clássica, nos séculos V e IV a.C, que definiu como cidadãos todos aqueles que tinham o direito e o dever de contribuir para a formação do governo, ou seja, que participava ativamente nas assembleias onde se tomavam as decisões que envolviam as coletividades. E discorre como o conceito foi se transformando até os tempos atuais, que hoje se ramificam em diversas conotações, tais como: cidadania coletiva, cidadania política, cidadania planetária, lembrando sempre que

o que irá definir a cidadania é um processo onde encontram-se redes de relações, conjuntos de práticas (sociais, econômicas, políticas e culturais), tramas de articulações que explicam e ao mesmo tempo sempre estão abertas para que se redefinam as relações dos indivíduos e grupos com o Estado (GOHN, 2005, p. 30).

A cidadania é, pois, uma questão de educação. A respeito dessa afirmação, podemos nos referir a alguns conceitos encontrados no livro de Nilva Tevês Ferreira que afirma que

a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, nem tampouco



ambicioná-lo como forma de subordinar seus semelhantes (1993, p. 229).

Como já exposto, a educação não-formal, tal como é concebida nos dias atuais, está baseada na democracia e cidadania, já que tem por objetivos: a educação para a cidadania, para a justiça social, para os direitos humanos, liberdade, igualdade (educação contra a discriminação), educação pelo exercício da cultura e da democracia. De modo que, ao iniciarmos a análise das associações civis do município de Campinas, teremos esses conceitos como fundamento para a análise sobre a participação popular nessas entidades.

### 3. Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa visou conhecer alguns aspectos da realidade de associações civis que trabalham com educação não-formal em Campinas, com a finalidade de analisar como se dá a participação da comunidade nesses espaços. O recorte da análise teve como objeto a ótica dos gestores (coordenadores) dessas associações.

Por critério aleatório, foram selecionadas as seguintes entidades a serem pesquisadas:

- Centro Assistencial Vedruna (CAV)
- União Cristã Feminina (UCF)
- Associação Beneficente Semear (ABS)

Essas entidades foram visitadas, sendo que em uma delas essa pesquisadora já havia sido funcionária. Um

questionário foi aplicado aos coordenadores dessas associações civis.

Além disso, realizou-se também uma análise dos estatutos das associações, com a intenção de conhecer melhor o que orienta a ação de cada uma delas.

## 4. Os resultados apurados na coleta de dados

### 4.1 Missão das associações civis

Nesse item, visamos conhecer qual a missão e proposta central da entidade; qual seria seu objetivo principal de acordo com o que está estipulado em seus estatutos. Obtivemos os seguintes resultados:

- Centro Assistencial Vedruna:

Tem como missão o resgate da vida e da cidadania, pois acredita na possibilidade de transformação que o ser humano tem quando lhe é dada condições para tal. Com sua proposta de atendimento às crianças, aos adolescentes, ao grupo familiar e à comunidade, busca desencadear uma nova dinâmica interna em cada pessoa, possibilitando que todos se percebam enquanto sujeitos de direitos (pessoais, emocionais, sociais, culturais, educacionais e econômicos) e deveres para com a sociedade. Almeja, desta forma, atuar na prevenção, educação e valorização humana junto às crianças, adolescentes, famílias e comunidade ameaçadas e violadas em seus direitos.

- União Cristã Feminina:

A União Cristã Feminina é uma associação de assistência social, com fins não econômicos, tendo como finalidade básica o atendimento à criança, ao adolescente, à juventude, com assistência social à família, em ações sociais comunitárias, sem distinção de cor, raça, credo religioso ou político, visando o exercício pleno da cidadania.

- Associação Beneficente Semear:

É finalidade básica da Associação Beneficente Semear prestar assistência integral às crianças e adolescentes, até 18 anos de idade, residentes em Campinas, zonas rural e urbana, sem distinção alguma quanto à raça, cor, condição social, credo político ou religioso, visando à integração familiar e social das mesmas.

Pelo que se observou nos estatutos das associações investigadas, percebe-se que, a respeito de missão/finalidade, todas elas citam a prestação de serviços sócio-educacionais a crianças e adolescentes e suas famílias, sem discriminação de qualquer espécie. Porém, no campo do comprometimento com a cidadania, é possível notar que as missões das 3 entidades possuem entonações diferentes. A primeira associação apresenta um texto em que se mostra comprometida com o “resgate da vida e da cidadania”; a segunda, por sua vez, visa alcançar o pleno exercício da cidadania por meio de “ações sociais comunitárias, sem distinção de cor, raça, credo religioso ou político”, enquanto que a terceira associação não faz referência ao conceito de democracia/cidadania, citando a integração familiar e social das famílias

envolvidas na entidade, sem distinção alguma quanto à raça, cor, condição social, credo político ou religioso.

A esse respeito, com relação à prática observada por meio de observação dos ambientes e mediante a entrevista feita para a aplicação dos questionários aos coordenadores das entidades, foi constatado que cada uma delas mantém práticas diferentes para atingir a finalidade a que se propõe.

A União Cristã Feminina desenvolve seu trabalho dando poder de decisão total aos próprios usuários, sem intervenção em suas formas de organização para realizar eventos e ações que sejam de seu interesse, pois entende que a fundação da instituição foi uma iniciativa da própria comunidade. Dessa forma, acreditam que estão mais próximos de alcançar os objetivos almejados, descritos no estatuto.

Por sua vez, o Centro Assistencial Vedruna busca alcançar suas finalidades por meio do voto. Para qualquer ação ou evento a ser realizado na e pela entidade, existe uma votação entre os usuários, que resultam sempre em uma decisão.

Já na Associação Beneficente Semear, o alcance de seus objetivos se dá por meio de reuniões periódicas com os familiares dos usuários, em caráter informativo sobre as decisões tomadas pela diretoria. As assembleias são abertas à comunidade, porém poucos membros da comunidade se mostram interessados e participam dessas reuniões.

#### *4.2 Visão dos gestores sobre participação da comunidade e participação da comunidade na prática*

A este respeito, a pergunta realizada aos coordenadores entrevistados foi: “O que o(a) Sr.(a) entende por partici-

pação da comunidade e como ela se dá na prática da associação?

Na União Cristã Feminina, apuramos que processo de democracia e participação é entendido como um processo longo, educativo, que vai acontecendo aos poucos, através de diálogo e convivência. A comunidade tem uma participação desde o começo. Aliás, a fundação do espaço ocorreu em 1972, como uma iniciativa das próprias mulheres da comunidade, e até hoje tudo é decidido por elas. Nessa associação encontramos mães de crianças usuárias da instituição que nela trabalham, e participam das reuniões de diretoria. São elas, na verdade, que decidem tudo, desde as atividades que vão ser realizadas até o cardápio que vai ser servido. A diretoria não interfere nas decisões tomadas.

No Centro Assistencial Vedruna, a participação acontece através dos grupos de famílias que se fazem presentes nas reuniões, através dos programas sócio-educativos existentes (da parceria com o Sistema Único de Assistência Social – SUAS). Percebe-se que a comunidade envolve-se nas atividades realizadas pela entidade por política da própria associação. Nela, tudo o que é realizado é decidido por meio de votação, articuladas nas assembleias. O Vedruna também é aberto à comunidade, que pode participar das reuniões realizadas. Além disso, o FUMEC usa o espaço, além do posto de vacinação e das pessoas que participam das aulas de informática.

A Associação Beneficente Semar abre espaço para que a comunidade do entorno possa conhecer e reconhecer a finalidade da entidade, bem como os benefícios que esta pode trazer. Somente após o reconhecimento da entidade é possível fazer a inscrição nela para usufruir de seu atendimento.

Entende a associação que a família da criança ou adolescente realiza uma participação quando apóia e se conscientiza da importância do trabalho, o que pode ser feito por meio de participação nas reuniões, treinamentos, cursos e oficinas oferecidas, trabalho voluntário, marketing, captação de recursos, participação nas reuniões de diretoria, recebimento de doações, prestação de informações para outros membros da comunidade etc.

Pelo que se pode perceber sobre esta questão, alguns gestores enxergam a participação na entidade de forma bastante compatível com a democracia vigente no Brasil, pois utilizam o sufrágio para tomadas de decisões, ou mesmo por intermédio do livre acesso às assembleias.

Além disso, há também gestores que entendem a participação como um processo educativo (que vai ao encontro da definição de democracia apresentada por Paulo Freire). Isso ocorre sobretudo na associação que surgiu por iniciativa da própria comunidade, que permanece como protagonista de sua própria história, sem a interferência da diretoria na tomada de decisões. Já a última entrevistada tem uma visão diferenciada das demais entidades.

Interessante foi observar, ainda, que a gestora da Associação Beneficente Semear deixou explícito que a participação só acontece, se a população conhecer e reconhecer a finalidade da entidade e os benefícios que ela pode trazer à comunidade. Nessa Associação, as assembleias gerais são abertas à população, porém, não há muita participação de usuários e nem se percebeu incentivo da entidade para que isso ocorra. Ao nosso ver, isso não coaduna com o conceito de participação, pois que as atividades são como que impostas pela diretoria. Além do mais, nessa associação, não foram

encontradas, através do relato da gestora, ações compatíveis com os conceitos de democracia. Isso nos faz refletir sobre as ações de associações civis que, dentro de um Estado democrático, recebendo recursos de órgãos como o Conselho de Assistência Social, que é pautado na Lei Orgânica de Assistência Social, contendo como princípio a democracia, acabam por utilizar esses recursos em práticas que colidem com o princípio democrático.

## Conclusão

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo investigar como se dá a participação da comunidade nas associações civis que desenvolvem trabalhos com educação não-formal no município de Campinas. Esse objetivo foi perseguido tendo como norte o conceito de participação democrática.

Para fundamentarmos a indagação que nos levou à investigação, utilizamos uma bibliografia que enfoca os temas principais da pesquisa e realizamos um estudo de campo, por meio do qual pudemos conhecer a visão dos gestores de 3 associações civis sobre como acontece a participação da comunidade em suas respectivas entidades.

De acordo com as respostas obtidas e com o estudo realizado, pudemos concluir que os conceitos de participação, democracia e cidadania possuem diferentes conotações. São conceitos muito debatidos e definidos de formas similares ou diferenciadas por diversos autores. Além do que, sua prática também é diferenciada.

Diante desse leque de visões sobre os conceitos e de

práticas, optamos por direcionar a pesquisa pelos conceitos expressos na Constituição da República Federativa do Brasil, norma que deve imperar sobre todas as ações de qualquer um dos setores de trabalho do país. Seguindo essa linha, pudemos constatar que 2 das 3 associações pesquisadas coincidem suas práticas com os conceitos preditos pela Constituição, tais como: forma como os gestores entendem a participação da comunidade, que deve ser pautada na democracia, ou seja, sufrágio e participação popular; envolvimento com a rede de serviços, que também deve ser orientada pelo controle social; e o espaço aberto para construção da cidadania, ou seja, atividades e programas através dos quais seja permitida a discussão e a prática da cidadania, o que foi identificado nas 3 entidades pesquisadas.

Sabemos que é difícil à pesquisa científica esgotar um tema. Sempre ficam questionamentos pendentes, úteis para o aperfeiçoamento daquilo que não foi analisado. De acordo com esse princípio, a pesquisa realizada nos faz refletir sobre como a democracia poderia ser exercitada por todos os cidadãos e como seria possível que todas as pessoas pertencentes a um país, ou no caso, a uma comunidade, poderiam educar-se para a participação cidadã e democrática, que se materializa na tomada de posição, na forma ativa com que participação das decisões, garantindo na prática seus direitos e deveres.

Pudemos constatar, enfim, que existem associações civis que, mesmo estando em um país que segue uma constituição democrática, na prática, não consideram os princípios de democracia estipulados por tal Carta Magna. Esse fato é um risco que nós, como cidadãos, corremos, já que podemos estar sendo manipulados por um grupo de inte-



resses, que pode nos tirar certos direitos de cidadania, como o do voto e o da participação pública. E nesse caso, será preciso rearticular os processos educativos para que eles possam nos ajudar a retomar a participação cidadã democrática.

### Nota

<sup>1</sup> Por educação não-formal entende-se o tipo de educação organizada, estruturada, que pode levar a uma certificação, mas que diverge da educação formal no que respeita à fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989 apud GALLINDO, 2004, p. 23).

### Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? J. Esteves e S. R. Stoer. *A sociologia na Escola*. Porto, 1989, p. 83-94. In: Gallindo, Jussara. *Entre a filantropia e a transformação social: a construção de propostas de educação não-formal por instituições religiosas*. Campinas: UNICAMP, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular*. USP-SP: Ática, 1989. p.74.

BRASIL. [Leis etc] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Anne Joyce Angher, Coordenação. 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004.

FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES ASSISTENCIAIS DE CAMPINAS. Disponível em: <<http://www.feac.org.br/Modulos/Entidades/Entidade.asp>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GOHN, M. G. M. *O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, C. B. (Orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. In: GOHN, M.G.M. *O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMSON, O. R. M. von; PARK, M. B; FERNANDES, R. S. *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.

VINYAMATA, E. *Aprofundar a partir do Conflito*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

# O Professor Pesquisador, a Criança e o Tema da Morte no Espaço Escolar

## Renata Sieiro Fernandes

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação –UNICAMP/Campinas-SP  
Pesquisadora do Centro de Memória – UNICAMP/Campinas-SP  
e professora de Ensino Fundamental da Escola do Sítio, Campinas-SP

*“Da primeira vez que ele me visitou, eu disse:  
— Por aqui as pessoas nascem pequenas e depois  
vão crescendo, crescendo. [...] No  
fim da vida, elas encolhem um pouco.  
E aí vem a morte e... acabou-se.  
— Que coisa mais sem lógica – disse o reizinho, [...]  
— Por que vocês não nascem grandes e vão encolhendo,  
encolhendo, até desaparecerem simplesmente  
porque ficaram invisíveis?”  
(HACKE, 1996, p. 7-8).*

## Resumo

Este artigo trata do papel do professor pesquisador na sua própria prática educativa, enfocando, particularmente, a apresentação de uma situação de ritualização da morte e do luto com crianças de educação formal, ensino básico, acompanhada de uma breve discussão sobre a morte para os adultos, especialmente, pais e educadores.

## Palavras-chave

Crianças e Morte – Crianças e Luto – Educação Formal – Educação Básica.

## Abstract

This article deals with the role of the professor-researcher in your proper educative practice, focusing, particularly, the presentation of a situation of ritualization of death and grieve with children from formal education, from basic education, followed by one brief discussion about death for the adults, especially, parents and educators.

## Keywords

Children and Death – Children and Grieve - Formal Education – Basic Education.

## Sumário

1. A morte como proposição. 2. Algo que se deteriora, que estraga, que adoce e morre. 3. 16/03/2007: Homenagem de 7.º Dia. 4. Algum tempo depois. Notas.

### 1. A morte como proposição

Como professora e pesquisadora que sou por formação, assumo as duas posições de forma concomitante, pois busco fazer da minha prática como professora de ensino fundamental – neste momento – o objeto de minhas observações e reflexões mais distanciadas no espaço e no tempo. Faço isso como exercício de um olhar e como forma de clarificação das escolhas, opções, ações, desistências, descobertas, ensaios e erros, tateios e acertos do que vou propondo e experimentando no fazer de professora. Formei-me em um curso que privilegia tanto o preparo do aluno para a docência como para a pesquisa, de preferência, de formas conjugadas. É nesse sentido que tento caminhar.

Estando no espaço da educação formal, logo, conhecendo de perto e por meio de leituras, audições e visões que traduzem temas e discussões da área, me instigam algumas temáticas de forte teor emocional e subjetivo que acabam sendo banidas de espaços de discussão e vivência com alunos, principalmente se são crianças. Banidas tanto por força de se “colocar a escanteio” por medo ou insegurança de suas repercussões, como por força de se “fazer vista grossa” e passar despercebido, pelas mesmas razões anteriores. Ou então, a forma encontrada de tratá-las não é por enfrentamento,

mas sim em tom moralizante e como oportunidade para imprimir “lições” de boa conduta e de expurgo de algo tão intrínseco ao ser humano quanto da humanidade.

Os dois temas a que me refiro são: a guerra e a morte.

Sobre o primeiro tema eu tive a oportunidade de escrever e refletir a partir de uma experiência de brincar de ser guerreiro, com uma turma de 3.<sup>a</sup> série, que comporta crianças entre 9 e 10 anos de idade (FERNANDES, 2005).

Naquele artigo, além de contar sobre os objetivos da proposta das brincadeiras com bonequinhos ou com o próprio corpo e sobre o desenvolvimento das mesmas, acreditando no potencial que a brincadeira tem para lidar com o simbólico, com a reelaboração de repertórios vividos, vistos, ouvidos, sentidos e experimentados pelas crianças, com a garantia do sentido do lúdico e da fantasia, bem como do atendimento às regras por parte do brincante – que a própria brincadeira supõe –, também discorri sobre as repercussões que provocaram pais e adultos-professores-educadores.

Meu intuito foi tentar apresentar, através de trechos e recortes extraídos do cotidiano, aliados a alguns pontos elegidos para reflexão, que embora o assunto escolhido possa ser tabu, pois alia duas sensações de forte impacto, a de violência e a de morte, o espaço da escola apresenta-se como oportuno e indicado para seu trato, por configurar-se como um espaço regrado e controlado. Entretanto, os preconceitos e medos adultos muitas vezes impedem que nos arrisquemos ou que busquemos brechas para pequenas transgressões ou subversões para o tacitamente estabelecido e para o que se mostra mais fácil de lidar, por evitar o

provocativo, os embates e os conflitos. Algumas formas de manifestação e expressão ajudam a lidar com sentimentos mais assustadores, desde que abramos espaço para a sua manifestação, conhecimento e enfrentamento (FERNANDES, 2005, p. 112).

Tendo a considerar uma certa ousadia introduzir a temática tratada no espaço escolar e para pais de alunos, porém, na medida em que se evidenciam sua importância e, especialmente, o tato para encaminhar propostas, experiências e soluções, a mesma pode servir de aprendizado inclusive para os adultos e/em suas instituições educativas-disciplinares.

Desta vez, tentarei abordar a temática da morte.

A psicóloga Rosely Sayão, em uma de suas colunas em jornal, escreveu um artigo intitulado “Lidando com a morte”, em que falou sobre uma situação envolvendo dois pais com opiniões divergentes acerca do desejo e da curiosidade manifestados por sua filha de seis anos de conhecer um cemitério.

O pai não vê problemas nisso já que o pedido partiu da filha e não foi uma visita oferecida por ele. A mãe opina e resiste, afirmando que essa experiência pode ser protelada.

“Temos feito de tudo para retirar a morte de cena, principalmente para as crianças. O fato é que fazemos de conta que morrer não é o nosso destino”, escreve Sayão.

Com essa mesma visão, aponta Teixeira (2003) que

contrariamente ao que se espera, aqueles que estão em volta de uma criança são pessoas que, por não conhecerem o psiquismo infantil, dificultam o entendimento e o próprio processo de luto frente à perda de pes-

soas ou animais queridos. Ou ainda, por não conseguirem admitir a idéia da morte em suas vidas, consideram a criança despreparada para tal enfrentamento.

A morte faz parte do futuro de todos, seja como experiência própria e direta, seja como público que assiste a ida de pessoas e bichos – e, por que não, plantas –, que desaparecem de nosso espectro do olhar.

Evitar o sofrimento pessoal e das crianças é o pensamento que move muitos pais, educadores e professores, com a melhor das intenções, por dificuldades ou negação de se envolver e encarar medos e inseguranças. A morte é um problema dos vivos, dos que sobrevivem à perda.

A efemeridade da vida, embora sabida, é algo temível. Não pensar nela é uma pretensa forma de não encontrá-la.<sup>1</sup>

Se desde que nascemos já estamos envelhecendo no mundo, apesar de recém-nascidos e recém-chegados ao planeta, como aparece quando nos cantam ou quando cantamos “Parabéns a você” para alguém: “cada ano que passa, ela fica mais velha”, a presença da morte é uma constante, inclusive na ausência momentânea dela.

Podemos nos preparar para enfrentar a morte, como tenta fazer Norbert Elias (2001), nos anos finais de sua velhice, já que enganá-la não é possível nem na ficção.

O cineasta Bergman em “O sétimo selo” tenta fazer seu personagem Antonius Block, representado por Max Von Sydow, vencer a Donzela, a Morte no jogo de xadrez.

Nessa história, o cavaleiro medieval que está voltando para casa, após um grande período de ausência, no qual estivera lutando nas Cruzadas, recebe a visita da Morte, que



quer levá-lo, considerando que seu tempo na Terra acabou. A figura lúgubre, com seu manto negro, fala ríspida e tranqüila, acaba desafiada por este cavaleiro a um jogo de xadrez, e que, caso seja vencida no tabuleiro, concederá o adiamento da sentença.

Sobre isso, escreve Hugo Harris:

Os questionamentos religiosos e existencialistas estão sempre presentes. O cavaleiro está perturbado com a possibilidade de morrer, chegando ao ponto de considerar que aquele vazio que sente dentro de si é causado pela falta de significado da própria vida e sua religiosidade. Antonius considera que sua vida fora em vão mas espera, com esse tempo que conquistara ao desafiar a Morte, adquirir a maior quantidade de conhecimento possível, desejo expresso também na lenda do Fausto, que vende a alma ao Diabo em troca desta realização – a coincidência entre o caso destas duas personagens é algo que merece certa reflexão.

Saramago (2005) em seu livro “Intermitências da morte” consegue fazer a morte desaparecer por completo de uma vida, pois, se ela sai de férias, em um primeiro momento, e isso ecoa felicidade nos humanos, que sonham com a eternidade quando “no dia seguinte, ninguém morreu”, aos poucos o caos se instaura e a vida colapsa. Se ela volta, outro caos – por temer a sua presença – e desespero se instalam.

Seja ela uma ocorrência gradativa – ir morrendo cada dia um pouco –, em que é possível, em algum momento fazer um pré-exercício de encaramento, preparo e entrega a essa condição inefável, seja ela um acontecimento repenti-

no, pegando de surpresa os inesperados, a morte é sempre revelação.

Elias (2001) trata de dois temas correlatos: a dificuldade que os jovens e os adultos têm para lidar com o envelhecimento alheio – como espelho de porvir – e que culmina com um estado de quase ou total solidão para o velho, o moribundo; e a dificuldade que a sociedade enfrenta para tratar da morte, empurrada para longe de si.

Em sua resenha sobre tal livro, Heloísa Pontes, escreve:

assim como ocorreu com outras esferas do comportamento, a morte foi paulatinamente privatizada e empurrada para os bastidores da vida social. Prova disso é a maneira desajeitada com que falamos (quando falamos) sobre ela e manifestamos os nossos sentimentos de pesar para os amigos e conhecidos que perderam uma pessoa querida. O esvaziamento progressivo de sentido das fórmulas tradicionais, o medo de perdermos o autocontrole diante de emoções avassaladoras, o acirramento do individualismo e da sensação de que as sociedades contemporâneas são compostas por mônadas, fechadas em si mesmas e assentadas num mundo meio fantasmático de indivíduos auto-suficientes, tudo isso se relaciona com a maneira como lidamos com a morte e com os moribundos.

Falando sobre o ponto de vista dos que estão para morrer, Elias (op. cit.) conta sobre o esforço pessoal de cada sujeito nessa condição, de construir um sentido da existência humana para si e para os outros. “Eles necessitam, mais do que nunca, da sensação de que não deixaram de ter sentido para outras pessoas” (2001, p. 68). Do ponto de vista

dos que ficam, o que foi ou quem foi subsiste ou resiste pela memória.

A morte não tem segredos. Não abre portas. É o fim de uma pessoa. O que sobrevive é o que ela ou ele deram às outras pessoas, o que permanece nas memórias alheias (2001, p. 77).

Na história do senhor Sommer, Suskind (1997) apresenta ao leitor um personagem muito conhecido na vila em que vive, porém, considerado estranho e diferente porque é um sujeito calado, de cara fechada, enfezado, com o hábito esquisito de passar o tempo todo caminhando apoiado em seu cajado e carregando uma mochila. Cruza com crianças, adultos e outros velhos, mas não lhes dirige a palavra e não responde aos seus cumprimentos.

De manhã cedo até a noitinha ele percorria a região. Não havia dia do ano em que o senhor Sommer não estivesse sobre as duas pernas. Caísse neve ou graniço, houvesse tempestade ou chovesse a cântaros, torrasse o sol ou chegasse um furacão, o senhor Sommer estava sempre a caminhar. Muitas vezes ele partia de casa antes do nascer do sol (...) e muitas vezes voltava tarde da noite, quando a lua já ia alta pelo céu. Nesse tempo ele percorria distâncias incrivelmente grandes (1997, p. 16-17).

O senhor Sommer caminhava sem parar para não encontrar de frente a morte que podia estar à espreita. Não ficando sempre no mesmo lugar, ela não o poderia encontrar. Por isso, caminhar, se deslocar, era uma estratégia de sobrevivência.

Com o tempo passando, a vida se resumia a contornar a morte, estando passageiro, nômade. Tudo o mais era cenário, figurino, personagens que passavam por ele. Até que um dia, não tendo mais caminho de terra para seguir, se vê diante de um grande lago... e, determinado em sua fuga, caminha pelas águas até ser afundado e afogado nelas. Ou será que, cansado de tanta fuga, resolve senti-la de perto, em seus poros, em seu corpo e se entrega ao fato?

Outros autores que realizaram trabalhos reflexivos, filosóficos, sociológicos e históricos sobre os temas da morte e do morrer ao longo dos tempos, com as mudanças de tratamento sofrido, foram: Ariès (2003), Bromberg (1998), Kubler-Ross (1998) e Morin (1997), e são leituras que trazem aspectos importantes e cruciais para o aprofundamento do tema.

Voltando a Sayão, ela recomenda que as crianças tenham a oportunidade de vivenciarem a morte de alguma forma, para conhecerem de si, de suas sensações, emoções e sentimentos que podem aparecer: dor, culpa, raiva, desespero, serenidade, tristeza, revolta, saudades, amor, compaixão, medo etc.

Os cemitérios, como ela segue dizendo, são lugares de memórias, de lembranças, de vivência de tempos passados, presente e futuro. Estar junto com a criança em situações desse tipo é estar disposto a enfrentar suas dúvidas, necessidades, curiosidades, interesses, perguntas e a imprevisibilidade do momento.

Foi com uma dessas situações que me deparei em um ano de trabalho com uma turma de 3.<sup>a</sup> série/4.<sup>o</sup> ano, com idades entre 9 e 11 anos.

## 2. Algo que se deteriora, que estraga, que adoce e morre

*“Estavam levando o seu Paulo.  
Dois policiais seguravam pelas costas e dois pelas pernas,  
reclamando que ele era muito pesado.  
Seus braços estavam dobrados de uma forma estranha.  
Toda a força que fizeram não adiantou nada porque ele  
não coube  
naquela caixa de lata.  
[...] Voltaram um tempão depois, trazendo uma caixa de  
lata maior ainda.  
Ali coube o seu Paulo com o casacão e tudo.  
Tamparam a caixa e a puseram no camburão”  
(PARK, 2004, p. 33).*

Antes de introduzir o assunto, permito-me uma digressão breve.

Sonhei com um objeto. Uma cesta com raízes retorcidas. Pensei: mandrágoras? Ginseng? Gengibres? Resolvi atender a esse desejo que me veio noturnamente para tentar entender a razão de seu aparecimento. Então, para o primeiro dia de aula com esta turma de 4.º ano, ofereci como objeto propositor ou deflagrador uma cesta rústica com muitas raízes<sup>2</sup> de gengibre.

Repensando os objetos escolhidos em outros anos, me dou conta de que agora optei por um objeto efêmero, que se desfaz, se esvai, se transforma com o passar do tempo. Um objeto que, inclusive, se deteriora e murcha, que morre.

O fato de pertencer ao reino vegetal, de ser vivo, que faz fotossíntese, precisa de luz, de alimento e de água e sais minerais, o põe como sujeito a morrer, aos poucos, gradativamente.

O próprio objeto é a estrutura que sustenta, fixa e busca alimento para se manter e, colhido para servir de alimento ou, no caso escolar, de objeto deflagrador do currículo<sup>3</sup>, perde sua conexão com a terra, com o chão. Logo, perde suas raízes.

Para as crianças dessa turma, “perder as raízes é sinônimo de morrer”.

Então, o objeto escolhido trazia consigo a brevidade e a efemeridade do instante, ou a duração temporal.

Tendo os gengibres desidratados, enrugados e mofados ao final de um ciclo de vida, o que fizemos foi jogá-los fora. Antes, porém, havíamos retirado mudas para um plantio que fizemos. Entretanto, até aquele momento, não havia brotos. A vida adormecia embaixo da terra – será?

Com essa situação presente no meio do ano, e vendo a cesta rústica no mesmo lugar dela, vazia e, como nenhuma criança se manifestasse de alguma forma sobre essa situação, me perguntei o que isso poderia significar ou indicar.

Achei que alguém poderia dizer para comprarmos mais gengibres e, assim, repormos e enchermos a cesta, ou então, que alguém propusesse que os substituíssemos ou os simbolizássemos de alguma forma como, por exemplo: sob a forma de uma foto dos gengibres ou sob a forma de escrita da palavra. Mas, não. Nada disso aconteceu. E a cesta lá, evidente, de acesso fácil aos olhares.

Pensei o seguinte: a cesta que abrigou os gengibres encontra-se agora ocupada com um nada, mas que não implica em um vazio, um oco. Os gengibres continuam estando lá na sua ausência. Eles persistem e duram dessa forma, nas lembranças, nas memórias, assim como Norbert Elias disse, anteriormente, sobre o desejo de as pessoas permane-

cerem nos outros, ou seja, evocadas nas lembranças. Como, também – arriscando um palpite –, acontece com o repertório onírico. Em sonhos, aquilo de que não nos damos conta, mas que está lá, nos aparece como imagem, como revelação, como uma tela em que as imagens são passadas, projetadas.

Ao lado disso, um outro elemento deflagrador nos pegou de surpresa já no primeiro dia de aula – também. Os 2 hamsters da turma, animais de estimação, na volta das férias de dezembro, se acasalaram e tiveram 11 filhotes. Fora o fator desestabilizador inicial, a surpresa maior se deu porque ambos sempre haviam sido tratados como machos, pois assim haviam sido identificados pelo vendedor da loja de animais.

A alegria inicial com o nascimento, aos poucos, deu espaço a outro sentimento, o horror pelo fato de a própria mãe devorar 2 de seus filhotes. Depois disso, a frustração por termos que doar 8 filhotes e ficar com apenas 1 para acompanhar seu crescimento. Retomada da felicidade. Observações diárias de perto e de longe via *webcam* direcionada para sua gaiola.

Passado mais um tempo, outra surpresa, desta vez negativa. Chego na escola, pela manhã, e encontro o filhote duro e frio. Recolho-o e embrulho-o em um pedaço de pano.

As crianças vão chegando e recebendo a notícia. Alguns querem ver a Manchadinha morta. Outros não querem nem olhar de esgueiro.

Houve muita tristeza e choros. A incredulidade de um, com sua fala: “tão jovem e já morreu, não é justo!!”, contagiou os outros. Seus gritos e lágrimas me lembravam as carpideiras que velam e choram os corpos defuntos. É a aprendizagem social do ritual.

Para tentar lidar melhor com isso e para fazer uma homenagem ao filhote, nos propusemos a organizar um enterro para ele. O lugar escolhido foi à sombra de uma bela árvore, no meio de suas raízes.

Sáímos todos para ritualizar a situação, uma forma encontrada coletivamente para enfrentar o sentimento de luto de maneira compartilhada.

As próprias crianças se dispuseram a desempenhar papéis sem que ninguém, efetivamente, e muito menos eu, adulta-professora, organizasse nada previamente.

Muito possivelmente, reelaborando e colocando em prática algum conhecimento anterior sobre a situação e o ritual de enterro, alguns meninos, fazendo o papel de coveiros, cavaram fundo a cova sob as raízes da árvore (foto 1: fazendo a cova).

Outros meninos e meninas se encarregaram de fazer os enfeites, os bilhetes de despedida, a lápide e a cruz – católica, cristã (foto 2: os enfeites do túmulo; foto 3: a lápide em forma de cruz).

Uma menina sugeriu que fossem pegar os pais na gaiola para que eles presenciassem o enterro do filhote, humanizando o animal. Para ela, se os pais “pensassem, eles iriam querer participar”. Ele se colocou no lugar do outro, se solidarizou na dor e na perda e, valendo-se de uma associação direta desde seus pais, por conseguinte, chegou aos pais do filhote de hamster (foto 4: a presença dos pais no enterro).

Colocado dentro de um caixãozinho de madeira, ele é enterrado sob os – supostos olhares? – dos pais. Por fim, a cova é fechada e o túmulo é enfeitado (foto 5: enterro do hamster; foto 6: fechamento e decoração da cova).



Como outra etapa do ritual funerário, a roda de mãos dadas e a proposta de três crianças para que fossem rezadas as orações: Ave-Maria e Pai-Nosso, ao que todos correspondem e aderem, em silêncio ou proferindo a ladainha – tanto aqueles que aprendem as orações nas aulas de catecismo ou com suas famílias, quanto aqueles que participam em silêncio, por curiosidade e respeito.

Ao final, cada criança fez um pensamento particular e íntimo, para a Manchadinha. Depois, sozinhas foram ficando as crianças, cada qual com seu interesse e necessidade, contemplando o túmulo decorado, depositando pensamentos, sentimentos e emoções... (foto 7: o túmulo decorado).

Em sala, mantivemos a gaiola vazia como lembrança e colocamos nela uma fitinha amarela para homenagear a Manchadinha.

Ela continuou com a gente, em memória e nas lembranças dos dias passados, trazendo alegria e diversão.

Ao escreverem sobre o ritual do dia e as emoções e sentimentos vivenciados, as crianças colocaram na escrita seus medos das perdas possíveis e a vontade de esquecer o momento de dor.

“É muito triste”; “eu senti tristeza e quase chorei”; “eu fiquei muito triste porque era o único filhote”; “foi muito ruim ela morrer porque eu queria que ela vivesse mais. Foi muito bonito o enterro e todos os dias eu vou lá ver ela. Eu quero cuidar bastante da Babaloo (hamster fêmea) e do Fênix (hamster macho) para que não morram mais”; “quando a Manchadinha morreu, eu fiquei muito triste e eu acredito que os meus amigos também ficaram, porque ela era muito querida pela turma e os pais dela também gostavam muito

dela. Que ela seja muito feliz lá em cima”; “eu fiquei decepcionado por isso (a morte)”; “nós do 4.º ano sentimos muito a morte do hamster e quase todas as crianças choraram”; “a morte é traiçoeira, mas nós temos que aturar”. “O hamster era leal”; ele teve pouco tempo de vida”, “não quero que ninguém morra cedo, nunca mais quero participar de um enterro, nem que seja da minha família”; “eu quero esquecer isso porque é muito triste e eu choro se lembrar do momento”; “eu fiquei muito triste; ela era muito nova”.

Nos dias posteriores, muitas visitas ao túmulo e, pouco a pouco, elas foram diminuindo até existirem, também, como memória.

### **3. 16/03/2007: Homenagem de 7.º Dia**

Completados 7 dias da morte da Manchadinha, o grupo resolveu dar continuidade ao ritual de luto. Em homenagem a ela algumas crianças vieram de preto para simbolizar o último dia de luto da turma. Quem não veio preparado de casa, se preparou na escola com tiras pretas presas ao braço – como vêem que fazem os jogadores de futebol em campo, no caso de luto por morte de sportista-companheiro.

Foi recolhido mais um punhado de flores e enfeitaram novamente o túmulo do finado filhote. A seguir, fizeram um minuto de silêncio, em que cada criança fez seus pensamentos e orações para a Manchadinha. Depois, a deixamos sossegada aos pés da árvore, colorida e perfumada com as flores recolocadas.

#### 4. Algum tempo depois

Em nenhum momento as crianças pediram para que o filhote fosse substituído por outro. As visitas foram rareando. A gaiola continuou na sala.

Penso que o ato simbólico, ritualizado, a possibilidade de encarar de frente, de poder falar, sentir, chorar, perguntar, praticar, registrar na memória corporal, serviram como elaboração do luto. Uma experiência única, original e essencial para essa turma.

A curiosidade sobre a morte não parou por aí. O que se seguiu foi a vontade e a motivação para abrimos a cova e vermos o esqueleto do hamster filhote. Uma nova forma de encarar a morte, os seus resquícios, seus vestígios de passagem, seus cacós que contam histórias. A tranquilidade para propor isso e a aceitação do grupo para enfrentar novamente a situação de morte, porém, sob outro enfoque e perspectiva, mostrou que o assunto não é tabu e nem é encarado de forma negativa ou mórbida, mas sim como um processo temporal, como uma das pontas de ciclos da vida, um fim inevitável.

Assim como os ossos permitirão a lembrança do hamster, não no que ele foi, mas naquilo que se tornou – e conhecendo-o por dentro –, a memória permite que ele continue existindo na ausência. A gaiola não estava vazia, estava cheia de diferentes memórias depositadas ali, provisória e momentaneamente.

Uma amiga, Margareth, quando criança, possuindo uma marreca de estimação, quando de sua morte, enterrou-a e, passado muito tempo, desenterrou-a para guardar consigo seus restos mortais. Tendo ficado o crânio com sua

irmã, muitos anos mais tarde, ganhou-o de presente e a marreca retornou a ela de uma nova maneira.

No sensível e poético depoimento escrito pela própria Margareth ela conta que

Pati foi a marreca de estimação minha e de minha irmã Sarita, por muitos anos, precisamente dez. Quando a ganhamos de presente fui buscá-la na chácara de um amigo de meu pai. Ela cabia na palma de minha mão. Tinha penas de um amarelo gema de ovo, macias, deliciosas de passar a mão.

Quando ela cresceu ficou com uma bela coleira amarela, penas esverdeadas e amarronzadas.

Sempre que estávamos tristes gostávamos de segurá-la no colo. Sentíamos-nos confortáveis tendo essa amiga barulhenta e brava por perto. Ela cuidava do portão melhor que os cães, ninguém entrava quando ela estava por ali. As aves são ótimas guardiãs de casas.

Quando ela tinha dez anos eu recolhi um cachorro de rua abandonado. Em uma briga ele a mordeu e o ferimento levou-a a morte. Lembro que foi bastante dramática, pois ela nos esperou voltar da escola pra morrer no meu colo. Sofremos muito. Tive um dia de luto na escola, garantido pelo meu grande amigo Pedro que avisou a todos da fatalidade. Respeitosos, meus amigos me olhavam de soslaio, solidários. Todos conheciam a marreca que fugia de casa voando pra nadar no Rio Atibaia, pois nunca cortamos suas asas...

Corríamos o risco!

Enterramos a Pati no quintal de casa e, após um tempo, entrou em ação a curiosidade da Sarita. Ela costumava cuidar de pequenos animaizinhos machucados

que, quando não reagiam bem aos cuidados e morriam, eram enterrados envoltos em pano, caixinhas de madeira e potinhos plásticos. Aos poucos foi percebendo que fazia diferença para a transformação dos animais em esqueletos a matéria escolhida para envolvê-los. A madeira se decompunha juntamente com o corpo e o plástico fazia com que o corpo demorasse pra passar ao estágio natural...

A Pati ficou enterrada por um longo tempo antes de ser desenterrada. Seu crânio foi posto de molho em sabão em pó para transformar-se em uma relíquia guardada em um porta-jóias, pela Sarita.

Em uma época bastante difícil de minha vida, ela mandou-o de presente pra mim.

Hoje ele mora em um porta-jóia que fica em meu quarto. No livro “Minha amiga dos olhos de gato” eu falo sobre a marreca, a importância dela em nossas brincadeiras, sua função de parceira e confidente, correndo atrás de minha mãe por conta de ameaças diante de um mau comportamento...

Curiosidade infantil por desenterrar o enterrado, por saber o que estará escondido, subterrâneo, esquecido, inusitado, pela surpresa, pela descoberta do trabalho do tempo sobre o corpo dos vivos e dos mortos.

Ter sido enterrado em um lugar bastante simbólico, à sombra de uma grande árvore e sob suas raízes, escolhido de forma intuitiva por parte das crianças, evidencia uma compreensão talvez não-clara ou não-consciente, de uma forma de ver a vida como ciclos de nascimento-morte-nascimento-morte. O corpo do hamster seria, agora, semente com potencial de nascimento e criação?

Todos os que se foram, estão presentes nesse planeta. Nessa forma eterna de presença na ausência. Na eternidade do outro em cada um que aqui está, porque ainda não chegou a hora de ter o fio rompido que liga nossas cabeças e pensamentos ao universo e ao firmamento.<sup>4</sup>

## Notas

<sup>1</sup> As formas de se encarar a morte revelam as mentalidades de cada época histórica. Pelas representações do imaginário social, podemos conhecer grande parte dessas elaborações. Uma dessas representações sob a forma de objeto de leitura, constituído por escrita e imagem, são os almanaques de farmácia, existentes desde o século XVI, e que apresentam diferentes temáticas como: relações com a natureza, com o cosmo e o universo, religiosidade, temporalidades, normas de conduta, moralidades, práticas de civildade, saúde, vida e morte, entre outros temas (ver PARK, 1999).

<sup>2</sup> Entretanto, para minha surpresa, as chamadas raízes do gengibre são, pela explicação científica, rizomas, ou seja, “em botânica, chama-se rizoma a um tipo de caule que algumas plantas possuem. Ele cresce horizontalmente, geralmente subterrâneo, mas podendo também ter porções aéreas”. Mesmo tendo aprendido isso, assumi que o chamaria de raiz como o fazem os homens da terra e os raizeiros, que elaboram seus conhecimentos a partir do senso comum e da observação e relação que estabelecem entre os fenômenos.

<sup>3</sup> Neste ano, o eixo do currículo escolar construído ao longo do ano, baseou-se em duas vertentes: raízes como metáfora de origens e como metáfora de mundo subterrâneo.

<sup>4</sup> Essa imagem é apresentada no filme “Strings”, de Anders Ronnow Klarlund, em que marionetes contam uma história shakespeariana e, ao mesmo tempo que passa a idéia de que os personagens são manipulados por um títere superior, têm seu tempo de vida determinado pelo rompimento do fio principal que liga sua cabeça de madeira ao infinito superior, onde se os fios se perdem de vista.

## Referências bibliográficas

- ARIÉS, Philippe. *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- BROMBERG, M. H. P. F. *Ensaio sobre formação e rompimento de vínculos afetivos*. Taubaté-SP: Cabral, 1998.
- ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos – envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FERNANDES, Renata Sieiro. Brincando de ser guerreiro/a, *Caderno de Pedagogia*, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP, v. 10, n.º 10, 2005, p. 99-113.
- HACKE, Axel. *O reizinho Dezembro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- HARRIS, Hugo. *O sétimo selo: a morte como uma grande estrategista*. Disponível em: <[http://www.mnemocine.com.br/oficina/setimoselo\\_harris.htm](http://www.mnemocine.com.br/oficina/setimoselo_harris.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2007.
- KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MORIN, E. *O homem e a morte*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- PARK, Margareth B. *Minha amiga dos olhos de gato*. Jundiaí-SP: Árvore do Saber, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Histórias e leituras de almanaques no Brasil*. São Paulo: ALB/Mercado de Letras/Fapesp, 1999.
- PONTES, Heloísa. O voo do equilibrista: a morte segundo o sociólogo Norbert Elias. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2001. Jornal de Resenhas, Especial.
- SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SAYÃO, Rosely. Lidando com a morte. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 mar. 2007. Caderno Equilíbrio.
- SUSKIND, Patrick. *A história do senhor Sommer*. São Paulo: Ática, 1997.

TEIXEIRA, Célia M. F. S. A criança diante da morte. *Revista da UFG*, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

Filmografia

*Sétimo selo*, Ingmar Bergman, Suécia, 1956.

*Strings*, Anders Ronnow Klarlund, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia, 2004.

Anexo: Fotos



foto 1: fazendo a cova





foto 2: os enfeites do túmulo



foto 3: a lápide em forma de cruz



foto 4: a presença dos pais no enterro



foto 5: o enterro do hamster



foto 6: fechamento e decoração da cova

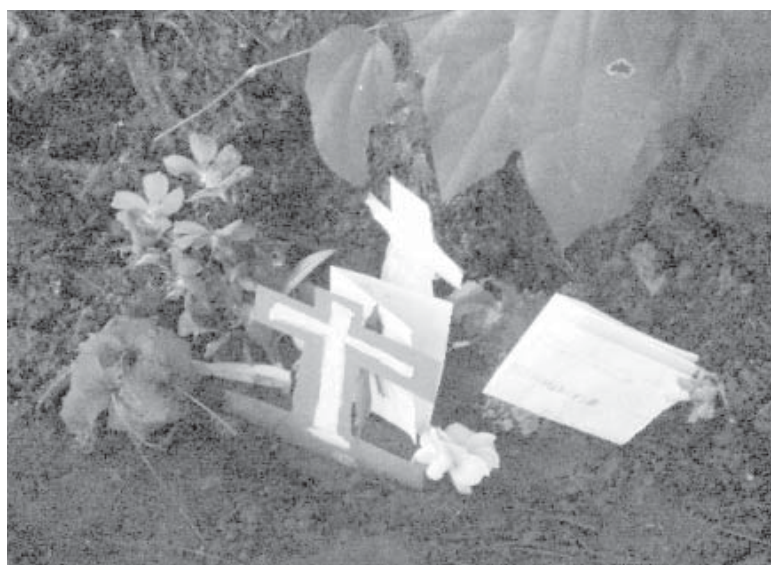


foto 7: o túmulo decorado



# Carlos Leôncio da Silva Contribuições para a História da Educação Brasileira<sup>1</sup>

## Edson Donizetti Castilho

Licenciado em Filosofia e Pedagogia, Bacharel em Teologia,  
Mestre em Ciências da Educação – UPS/Roma  
Doutorando em Educação – UNIMEP/ Piracicaba-SP  
e Doutorando em História – PUC/SP

## Resumo

O presente artigo pretende indicar as obras e o pensamento de Carlos Leôncio da Silva, educador salesiano, a partir de algumas questões relevantes e que refletem sua postura de originalidade acadêmico-científica: *a pedagogia e seu estatuto epistemológico, teologia da educação, educação social e a relação igreja-educação-sociedade*. Resgata também um outro aspecto importante: ele foi um dos primeiros a realizar, com necessário rigor acadêmico, estudos sobre o Sistema Preventivo de Dom Bosco.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Carlos Leôncio da Silva Contribuições para a História da Educação Brasileira – pp. 149-212  
CASTILHO, E. D.

149

## Palavras-chaves

História da Educação – Educação Social – Teologia da Educação – Educação Salesiana.

## Abstract

The present article intends to deepen the work and thoughts of Carlos Leônico da Silva, salesian educator, starting from relevant questions that reflect his original position academical scientific: pedagogy and its epistemological statute, theology of education, social education and church-religion-society relationship. It also brings up another relevant aspect: he was one of the first to complete, with the necessary academic rigor, studies about the Preventive System of Dom Bosco.

## Keywords

History of Education – Social Education – Theology of Education – Salesian Education.

## Sumário

Introdução. 1. Referências familiares e o carisma salesiano como ideal de vida. 2. As fontes da espiritualidade e da pedagogia salesianas. 3. Retorno ao contexto brasileiro. 4. Observância religiosa. 5. Decidido, não inflexível: o perfil

do gestor acadêmico-universitário. 6. Humanismo cristão, Pedagogia de Dom Bosco e Tomás de Aquino. 7. Sua contribuição: escritos e experiências. 8. Contribuições a partir de uma visão interdisciplinar. 8.1 Teologia da educação. 8.2 Educação social. Conclusão. Notas. Referências bibliográficas.

## Introdução

Muitos estudiosos afirmam a impossibilidade humana na realização da tarefa de conhecer os objetos em sua totalidade. Traduzi-los em conceitos, ainda que supostamente amplos e definitivos, seja, talvez, uma das maiores ingenuidades ou pretensões humanas. Por mais que nos dediquemos à missão de colher uma determinada realidade, objeto ou pessoa na sua inteireza, isso não se dará. É mais oportuno pensar a possibilidade de um sempre inacabado processo de conhecimento daquilo que de nós é diverso. A começar da complexidade que somos em nós mesmos. Já afirmara Pascal que o “ser humano é um abismo de contradições”; Martin Buber que a história está muito próxima daquilo que podemos chamar de um emaranhado “de desvios”; houve quem, como Nietzsche, entendesse que a realidade divina, presente no tempo e em praticamente todas as culturas, precisasse morrer (e por uma decisão-vontade humana!) para que o homem pudesse realizar sua ânsia de liberdade e se apresentasse apto a buscar-construir as possibilidades de encontro com a verdade; Ortega y Gasset põe certo questionamento sobre uma pretensa objetividade nessa busca humana, afirmando que o “homem é ele mesmo e suas circunstâncias”; é oportuno recordar, também, René Descar-

tes e sua ênfase à necessidade de se instaurar um ritmo-método que permita sempre sobrepor perguntas e dúvidas aos conceitos e verdades elaboradas; não obstante esses posicionamentos, é fato, porém, que o ser humano busca sempre o conhecimento, empenha o melhor de suas forças na realização dessa tarefa e se revela um teimoso apaixonado pela possibilidade de encontrar explicações totalizantes para aquilo que o desafia. Assim, as definições que criamos refletem, muitas vezes, uma inconsistente crença de que podem ser plenamente capazes de refletir toda a riqueza, potência, amplitude e complexidade daquilo que pretendemos apresentar. A dialética conforme formulada e reconhecida na história da filosofia permanece como um princípio metodológico interessante, habitando num horizonte largo e desafiador, a nos inquietar na árdua e instigante tarefa de alcançar o absoluto, refletir a totalidade das coisas e construir espaços de conhecimento. As teorias, embora se apresentem marcadas por leis e regras dotadas de cientificidade ou que se pretendem universais, são compreensões possíveis de dimensões e realidades que, rigorosamente, a elas são superiores. Para não ir muito longe basta pensar nos muitos componentes e nuances que envolvem a tarefa de construção do conhecimento: contextos culturais, histórias pessoais, critérios de épocas, linguagens, urgências históricas, para citar apenas alguns, são elementos que interferem nesse processo de conhecimento. Quando nos adentramos nas dimensões de absurdidade, desencontros, mistérios e irracionalidades que configuram a dimensão-condição humana, precisamos, ainda mais, de certa postura silenciosa, contemplativa, aprendente: silenciar para ouvir, contemplar para discernir e abrir-se para acolher-aprender e seguir na aventura-des-



— | | — | | —

fio da vida. E quando aparentemente nos damos por satisfeitos com o conhecimento até então construído, um novo impulso nos convoca: é preciso passar da ciência, do conhecimento, à sabedoria. Os pés e mãos profundamente mergulhados no chão da realidade em que estamos inseridos, numa robusta postura de sensibilidade aos muitos sinais que dela vem, e os olhos e corações abertos à transcendência, ao infinito, poderão estabelecer uma oportuna atitude em busca do conhecimento e da sabedoria. A tarefa é, muitas vezes, cansativa, longa e solitária. Mas é, ao mesmo tempo, instigante, necessária, realizadora. Por um e outro motivo exige perseverança e coragem.

Pois bem: o presente artigo deseja apresentar a figura de um competente educador e sábio mestre. A tarefa se torna ainda mais desafiadora na medida em que vamos percebendo o quanto é robusta e complexa a sua pessoa, instigante o tempo em que viveu, consistente o pensamento por ele desenvolvido e eloqüente e vasta a obra por ele deixada. Permitamo-nos a aventura. A fragilidade do autor não será suficientemente forte para roubar, daquele que será apresentado, os méritos que lhe cabem.

### **1. Referências familiares e o carisma salesiano como ideal de vida**

Carlos Leôncio da Silva era nordestino. Nasceu em 6 de dezembro de 1887 em Recife, Estado de Pernambuco. Logo conheceu os ambientes salesianos.<sup>2</sup> A convivência com esses religiosos foi se intensificando e, com o passar do tempo, acabou por orientar seu caminho para a vida religiosa

salesiana e para o sacerdócio. Como filho de uma tradicional família recifense, Carlos Leôncio logo pôde inserir-se no âmbito de uma rica formação cultural, artística, literária, que marcará de forma muito profunda sua personalidade e seu interesse pelos estudos.<sup>3</sup> De sua mãe herdou o temperamento delicado e respeitoso, ordenado e sensível no extremo cuidado de todas as coisas da casa. Costumava dizer mais tarde que havia recebido da mãe a “vocação de dona de casa”. Do pai, escrivão, aprendeu a ordem, a honestidade, o amor ao trabalho, o gosto pela caligrafia, mais tarde ampliado para o reconhecimento do belo presente na diversidade das manifestações culturais e humanas.

Seu encontro com os salesianos se deu, em 1897, de uma forma muito curiosa. Ele mesmo narra este primeiro contato (LEÔNCIO DA SILVA, 1967, p. 44):

Uma ocasião, quase por engano, em vez de ir eu ter ao costumado ‘Patrocínio de São Luís Gonzaga’, do Padre Pedro Venturini, lazarista do Recife, tendo-me perdido no cruzamento das ruas, avistei um grupo de meninos acompanhando um padre igualmente alto e vermelho como o Padre Venturini. Segui imediatamente aquele grupo, feliz por me ter aviado, mas ao enveredar por outra rua diferente e chegar a um largo portão de um grande jardim, percebi que não era aquele o lugar costumado das nossas reuniões dominicais. Hesitando em entrar, um dos meninos do grupo me disse: - ‘Maluco, fica aqui que é melhor! Esse padre não dá na gente com o cabo do chapéu de sol, como o outro!’ Sem querer difamar o benemérito Padre Venturini, nem seu sistema, não posso deixar de ver

hoje, neste simples episódio e nesta simples observação do meu desconhecido colega, uma expressão bem significativa do sistema salesiano de Dom Bosco, do qual, pela vez primeira, para mim, emergiu a figura benévola e paterna, eminentemente salesiana, do meu saudoso e venerado Padre Giordano!<sup>4</sup>

Logo se tornou aluno do colégio salesiano. Vários foram os salesianos que marcaram, de forma muito incisiva, a vida do adolescente Carlos Leônico. É preciso destacar, no entanto, a figura do Padre Lourenço Giordano, poliglota, teólogo, músico, extraordinário orador e literato. Dele afirma Carlos Leônico (1967, p. 43):

Aliava a estas qualidades uma gama delicadíssima de sentimentos generosos e paternos, que eram a expressão mais lídima daquela *amorevolezza* ou amabilidade que Dom Bosco deixou como método de seu sistema educativo.

Carlos Leônico da Silva recordará sempre com muito afeto a presença providencial do Padre Giordano por toda a sua vida. Ao apresentar a obra “Sete Lustros da Inspeção Salesiana do Norte do Brasil”, afirmava (1967, p. 6):

E apraz-me dedicar estas páginas aos pioneiros da Obra Salesiana no Norte e Nordeste do Brasil e em modo particular ao seu primeiro Diretor, seu primeiro Inspetor e primeiro Prefeito Apostólico o Padre Lourenço Maria Giordano.<sup>5</sup>

A convivência com pessoas tão marcantes fez com que nascesse em Carlos Leôncio uma forte inspiração pela vida religiosa. Faz o noviciado durante o ano de 1904. Por motivos de desorganização e outras irregularidades não professa como religioso. Só irá professar na Congregação Salesiana quase três anos depois, em Jaboaão, para onde o noviciado foi deslocado. Imediatamente, após tornar-se religioso salesiano, em 1907 inicia, em Jaboaão, o curso de Filosofia. Ao mesmo tempo assume funções importantes: assistente dos noviços da turma seguinte à sua e professor de Letras e Filosofia. Acumulava ainda a função de acompanhar os funcionários que trabalhavam na construção do Santuário de Nossa Senhora Auxiliadora. Em 1908, termina o curso de Filosofia. De 1909 a 1911, faz um triênio prático (tirocínio) no Curso Ginásial de Jaboaão, onde ensina Língua Portuguesa, Francesa, História e Geografia.

As circunstâncias do tempo forçam Carlos Leôncio a iniciar os estudos teológicos de forma privada, acompanhado informalmente por alguns sacerdotes da época. Não que isso fosse um grande problema considerando sua capacidade e aplicação aos estudos. Mas estava longe de ser uma situação adequada. Assim, por orientação dos superiores, teve que interromper essa experiência e, em 1913, partir para a Europa e recomeçar inteiramente o curso de Teologia.

Em 1916, após o término dos estudos teológicos em Foglizzo/Itália, consegue a láurea em Teologia, na Universidade de Turim, e é ordenado sacerdote, no dia 18 de março. Retorna ao Brasil, para Jaboaão, onde inicia suas atividades salesianas em sua inspetoria de origem.

## 2. As fontes da espiritualidade e da pedagogia salesianas

Se nos colocamos na ótica da missão específica da Congregação Salesiana, fundada pelo educador italiano Dom Bosco, é natural acolher que o principal escopo dos salesianos é a educação da juventude, particularmente aquela pobre e abandonada. Esta marca distingue, inclusive, a ação educativa realizada pelos salesianos nos inícios de sua presença no Brasil, visto que, entre nós, já havia naquele tempo vários colégios e obras dirigidas por outras congregações ou ordens religiosas.

Carlos Leôncio, assumindo a vocação religiosa salesiana, formou-se nesta já reconhecida escola de educadores. A formação dos religiosos salesianos exige, ainda em nossos dias, como base, a formação filosófica e pedagógica. Embora comum a todos, Carlos Leôncio viveu, com uma peculiaridade toda própria este tempo inicial de formação humana-intelectual. De 1907 a 1909, nós o encontramos em Jaboatão, concluindo seus estudos clássicos e filosóficos. Antes disso, em 1905-1906, havia feito forte experiência de formação salesiana, no noviciado, onde se dedicou, de forma sistemática e profunda, sendo ainda muito jovem, ao estudo dos fundamentos da pedagogia salesiana.

Em suas notas autobiográficas Carlos Leôncio permite que nos aproximemos, ainda que sucintamente, do seu itinerário especulativo-acadêmico.

Cominciai la mia riflessione pedagogica quasi subito all'inizio della mia vita di educatore quando ho dovuto cominciare a dare alcune lezioni di 'pedagogia' ai novizi dei quali ero l'assistente. Mi servivo allora di qualche

libro di pedagogia e soprattutto degli 'Appunti di Pedagogia Sacra' del Giulio Barberis, dove trovai molta cosa buona messa um po' alla rinfusa.<sup>6</sup>

A ida para a Europa-Itália foi uma oportunidade marcante na formação filosófico-pedagógica de Carlos Leônico. É claro que o objetivo inicial de sua ida foi, sem dúvida, a possibilidade de viver um tempo particularmente dedicado aos estudos teológicos em Foglizzo-Itália, de 1913 a 1916. É necessário recordar, no entanto, que Dom Bosco, inspirador de uma nova metodologia educativa<sup>7</sup>, voltada para a educação de adolescentes e jovens, havia morrido em 1888, portanto, 25 anos atrás. Dessa forma, a experiência de estudos no norte da Itália, permitiu que Carlos Leônico bebesse nas fontes mais genuínas dos mestres da espiritualidade e da pedagogia salesiana.<sup>8</sup> Muitos que haviam vivido com Dom Bosco ainda estavam vivos e traziam em suas palavras e práticas os ensinamentos e testemunhos do fundador. A própria sociedade norte-italiana e a Igreja Católica faziam ressoar os grandes ideais vividos por Dom Bosco. O reconhecimento pelo trabalho por ele realizado e pelo vasto movimento de pessoas que ele instaurara estavam muito vivos.

Em vista disso pode-se considerar que este tempo em terras italianas favoreceu a Carlos Leônico uma forte experiência de contato direto e cotidiano com o que podemos chamar “estilo” ou “espírito” salesiano. Torna-se difícil fazer afirmações a respeito de aprofundamentos acadêmicos especificamente filosóficos e pedagógicos realizados por ele nesse período em que esteve fazendo estudos teológicos na Itália. Considerando, porém, seu interesse pelos estudos pedagógicos, é de se admitir que tenha aproveitado a oportunidade para es-

tabelecer um maior e extremamente cuidadoso conhecimento do ambiente pedagógico italiano. Afirma alguém que fez estudos sobre Carlos Leôncio (TESAURO, 1986, p. 47):

Non è da escludere che oltre agli studi prettamente teologici abbia avuto modo di dedicarsi a certe correnti pedagogiche, propri dell'ambiente italiano e torinese: Rosmini, Aporti, Tomasseo, Allievo...; autori questi che saranno poi citati nei suoi scritti della fase torinese (1940-1951), come pure saranno oggetto di studio in seminari e tesine dei suoi allievi pedagogisti.

### 3. Retorno ao contexto brasileiro

Voltando ao Brasil mantém-se vivo nos ideais de Carlos Leôncio o interesse pelo aprofundamento da pedagogia. Encontrava motivação para fazê-lo a partir de duas fontes: as exigências próprias da missão salesiana (educação) e o dever de ensinar (o trabalho como docente). Foi assim que, em 1933, tendo que ministrar aulas numa Escola Normal em Recife realizou um primeiro trabalho sistemático de Pedagogia.

Ho composto per questo il mio primo schema ed i primi appunti di pedagogia più o meno d'accordo coi programmi governativi com troppe infiltrazioni di pedagogia americana del nord.<sup>9</sup>

É interessante, sob este aspecto das infiltrações e influências externas, considerar as tendências, movimentos e situações mais evidentes na educação brasileira durante esta

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007  
Carlos Leôncio da Silva Contribuições para a História da Educação Brasileira - pp. 149-212  
CASTILHO, E. D.

época. Vivia-se uma situação de forte efervescência no âmbito educacional com o aparecimento de um vigoroso movimento de renovação pedagógica. Este movimento pareceu exprimir-se em duas direções muito particulares: *uma tendência predominantemente naturalista-sociológica, ou agnóstica* como querem alguns, a partir das correntes doutrinárias constituídas pelo pensamento pedagógico-pragmático de Dewey, no funcionalismo de Claparède ou na visão sociológica de Durkheim; *uma outra corrente, espiritualista-cristã*, constituída por pensadores moderados, adeptos da pedagogia moderna, procurava conciliar os novos métodos educativos com os ideais do catolicismo.<sup>10</sup>

De ambas correntes temos, na História da Educação Brasileira no início do século XX, nomes que ultrapassaram os limites do tempo. Entres esses podemos colocar como representantes da primeira corrente: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Representavam a segunda corrente, entre outros, Alceu de Amoroso Lima, Jônatas Serrano, Leonel Franca, Eduardo Bierback e o próprio Carlos Leôncio da Silva.

Carlos Leôncio, vivendo as urgências históricas do seu tempo, revelando uma atitude de forte aderência à realidade sociocultural em que estava inserido e sensibilidade intelectual aos debates pedagógicos então propostos, colocou-se logo na condição de quem deveria desenvolver um posicionamento próprio diante das propostas pedagógicas em questão e posicionar-se como educador e salesiano.

Uma oportunidade para tanto se apresenta no momento em que, no ano de 1934, Leôncio é denominado, pelo arcebispo de Recife, inspetor do ensino religioso nas escolas estaduais. As tendências pedagógicas vinculadas ao



positivismo tinham feito um consistente caminho em Recife e praticamente eram consenso nas escolas e ambientes ligados à educação pública. Em vista dessa sua nova função, Carlos Leôncio funda um Centro de Cultura Religiosa e Pedagógico-Didática, para preparar docentes/mestras catequistas. Para a inauguração desse Centro fez uma conferência, transformada depois em um pequeno opúsculo com o título “Religião e Pedagogia”, que acabou tendo uma larga difusão e excelente aceitação entre docentes e pessoas empenhadas na reflexão e na ação dentro do universo educativo de então. A importância desse opúsculo se dá na medida em que se transforma no segundo pequeno trabalho de reflexão pedagógica que Carlos Leôncio apresenta por escrito, revelando (BUENO, 1992, p. 17) “o domínio surpreendente que, já nesta época, ele possuía a respeito dos problemas pedagógicos”.

Este trabalho tinha como pressuposto básico as conclusões da Encíclica Papal “Divini Illius Magistri”, de Pio XI. É necessário afirmar que esse documento eclesial teve notável influência sobre Carlos Leôncio. Outros estudos por ele organizados tiveram base referencial na mesma encíclica.

Carlos Leôncio, a partir de 1933, envolve-se de forma mais sistemática no âmbito da reflexão pedagógica brasileira, particularmente aquela ligada ao catolicismo e à escola católica, e faz-se interlocutor de vários e considerados pensadores da época.

Vamos, por exemplo, encontrá-lo na Conferência sobre a Escola Ativa, de 1935, em Belo Horizonte ou participando da Revista Brasileira de Educação, lançada pelos organizadores do 1.º Congresso Católico Brasileiro, de 1934, no Rio de Janeiro; transferido para São Paulo, em 1937, as-

sume a cátedra de Didática, na então nascente Faculdade de Pedagogia dos Beneditinos, agregada depois à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; estando em São Paulo, multiplicam-se os contatos, os convites para simpósios e congressos. Em 1938, como fruto desses trabalhos e dessas oportunidades de reflexão, mas, sobretudo da experiência acumulada, vemos nascer o volume “Pedagogia: Manual Teórico-Prático para uso dos Educadores. O Educando”. É elucidativo o depoimento dado pelo autor no prefácio da obra (1938, p. 7):

Depois de mais de trinta anos de convivência constante, íntima e ininterrupta com os meninos e os rapazes, veio-me ao encontro de um antigo desejo, um convite, quase uma ordem, para escrever um trabalho de Pedagogia.

Afastei-me da biblioteca e no espaço de alguns dias estendi o plano desse trabalho que durante poucos meses foi redigido. Afastei-me da biblioteca não por menosprezo dos autores, nem por descabida pretensão, mas para, fugindo à variedade e opulência dos livros, atingir a profundidade das almas. Com efeito, é a alma da criança, as almas dos homens, o grande livro que o educador deve ler.

Julgo ter feito um trabalho de pedagogia e educação; não me ter alteado nem perdido pelos campos imensos das ciências filosóficas, mesmo que fosse a psicologia ou a moral, nem tampouco descido à arena das lutas escolares onde se apura e metodologia e a didática.

Daqueles não faltam obras completas e perfeitas em línguas estranhas e mesmo em nossa língua; destas, da Pedagogia e da educação propriamente ditas, é necessário havê-las não só em linguagem nossa, porém,

o que é mais, em adaptação e feito nosso, cor-respon-  
dendo à nossa mentalidade, ao nosso gênio, à nossa  
realidade étnica e cultural. Desejaria ter feito coisa as-  
sim. Esse volume de pedagogia visa à pessoa do edu-  
cando e a grande obra de sua educação. Outro virá em  
breve que tratará da figura do educador e do seu siste-  
ma e ambiente de educação.

Em 1940, sairá uma segunda edição da obra e pedi-  
dos para uma terceira.<sup>11</sup> Carlos Leôncio, nessa época, já ti-  
nha partido para a Europa.

Quanto à formação filosófica, Carlos Leôncio da Silva  
era tomista. Havia, até recentemente, uma orientação formal  
da Igreja Católica e, naturalmente, da Congregação Salesiana,  
para que toda a formação dos jovens seminaristas, futuros  
religiosos e/ou padres, fosse marcada pela filosofia de Santo  
Tomás de Aquino.<sup>12</sup>

Passando pelo Brasil, em 1945, (BUENO, 1992, p. 21)  
nesta ocasião

proferiu uma conferência aos estudantes do Instituto  
Teológico Pio XI – a mesma que viria a pronunciar na  
aula inaugural do Instituto de Turim – sobre ‘Santo  
Tomás de Aquino, filósofo da educação, pedagogo  
e educador’. Este documento revela, agora, com maior  
nitidez, as convicções filosóficas de Carlos Leôncio e  
as orientações que seriam dadas ao referido Instituto  
de Pedagogia do PAS.

Seu itinerário intelectual fez com que projetasse uma  
compreensão pedagógica com as seguintes bases (MODESTI,  
1982, p. 18), aqui apresentadas de forma muito sintética:

- A dimensão evangélico-cristã: com base nos princípios bíblicos, sobretudo os que estão nos evangelhos.
- A dimensão eclesial-católica: inspirada nos ensinamentos pedagógicos do magistério pontifício, nas definições conciliares e na tradição da Igreja.
- A dimensão filosófica-tomista: iluminada, na sua perspectiva especulativa, pela filosofia escolástica de Santo Tomás de Aquino.
- A dimensão humanista-salesiana: o Sistema Preventivo conforme vivido por Dom Bosco, tradicionalmente entendido como pedagogia perene, porque se estabelece a partir do valor evangélico da caridade-amor.

#### 4. Observância religiosa

Sua formação no âmbito da vida religiosa, como membro de uma Congregação Religiosa, foi marcada pela observância serena e exata dos seus deveres, antes como seminarista durante o período da formação inicial, e posteriormente, como religioso consagrado pelos votos perpétuos. Obediente, respeitoso, responsável, amante da vida comunitária, logo recebeu importantes encargos, assumidos com generosa alegria, que o levaram a um invejável amadurecimento humano e espiritual. Já foi mencionada anteriormente a figura do Padre Lourenço Giordano, missionário italiano no Brasil, que deixou marcas extraordinárias na construção da personalidade de Carlos Leôncio. Seu senso de obediência era tamanho que, aos 76 anos de idade, ele que já era diretor da Faculdade Salesiana de Lorena, acolheu o pedido dos seus superiores para atuar como professor na mesma faculdade e

assumir a direção do Seminário Filosófico dos Salesianos que tinha 12 formadores e 88 seminaristas fazendo o curso de Filosofia.<sup>13</sup>

Sua formação teológica, vivida na Itália, era consistente e lhe permitiu logo trabalhar entre os estudantes de Teologia. Era doutor em Teologia Dogmática pela Faculdade Eclesiástica da Universidade de Turim. Em virtude de sua robusta formação teológica foi também professor de Sagrada Escritura. Em suas conferências e aulas, testemunham seus ex-alunos, transparecia a solidez da doutrina e a beleza de (COMBA, 1970).

Um estilo fluente e imaginoso, que, por vezes tocava as raias do sublime, num vernáculo vigoroso, pronunciado com leve sotaque nordestino, entremeado de alguma expressão italiana ou de alguma sentença latina, sempre enflorado de provérbios ajustadíssimos.

Sua sólida formação espiritual, ancorada sobre uma clara compreensão da teologia da vida religiosa, conforme a compreensão própria de sua época, fez dele um sempre apreciado membro de sua congregação religiosa, respeitado em sua coerência com os princípios assumidos como salesiano e por sua consistente capacidade intelectual. Emoldurava sua robusta formação espiritual e intelectual o fato de ser contemplado com um temperamento afável, porém persistente em suas buscas e empreendimentos (COMBA, 1970).

Era um perfeito gentil-homem. Tinha um trato finíssimo, espontâneo, que não causava sujeição a ninguém e ao mesmo tempo infundia respeito em todos que dele se aproximavam. Tinha um 'savoir faire' tão

cativante que ninguém tinha coragem de lhe negar o que ele pedisse.

Segundo os muitos testemunhos daqueles que o conheceram, Carlos Leôncio da Silva fazia ressoar com cativante simplicidade, ao mesmo tempo que com firme clareza, sua condição de religioso-salesiano. Sentia-se plenamente filho da Igreja e profundamente consciente dos compromissos ético-morais da fé que professava. E isso em todos os ambientes em que estivesse. Sua determinada postura vocacional, aliada a uma consistente formação intelectual no âmbito teológico-pedagógico, fizeram dele um válido interlocutor nos muitos espaços em que foi chamado. Sua larga experiência de contato com as realidades humanas fazia com que, embora portador de crenças e valores, privilegiasse o diálogo como caminho capaz de favorecer o entendimento, construir possíveis consensos, consolidar os espaços do respeito e da tolerância, permitir que o “outro” se manifeste em sua verdade e estabelecer as adequadas condições que levam ao encontro dos válidos processos de valoração.

### **5. Decidido, não inflexível: o perfil do gestor acadêmico-universitário**

Sob este aspecto merece particular ênfase a missão que recebeu em 1939, chamado pelo Padre Pietro Ricaldone, Superior Geral dos Salesianos, a Turim para fundar o Instituto Superior de Pedagogia, dentro do Pontifício Ateneu Salesiano. Seria uma forma de oportunizar maior qualifica-

ção pedagógica aos salesianos e afirmar, de maneira consistente e academicamente reconhecida, a presença dos religiosos filhos de Dom Bosco como homens “especialistas” em educação, herdeiros de uma consolidada experiência pedagógica vivida pelo fundador. Funda e acompanha com desvelo, na qualidade de diretor do mesmo, os primeiros passos da instituição. Nesse tempo, estando na Itália, viveu de perto os horrores de uma guerra mundial, experiência que, sem a menor dúvida, tornou Carlos Leôncio um educador ainda mais capaz de compreender o mistério da pessoa. Com o tempo, transferido para Roma, o PAS tornou-se a grande Universidade Salesiana de Roma e o Instituto Superior de Pedagogia desenvolveu-se de tal forma que hoje é a Faculdade de Ciências da Educação, uma referência neste âmbito dentro de Roma e em toda a Itália. O projeto foi inicialmente incompreendido e hostilizado por muitos e até mesmo por alguns que deveriam favorecê-lo. Mas o poder organizador, a persistência e os ideais salesianamente pedagógicos de Carlos Leôncio da Silva e daqueles que lhe entregaram a exigente missão foram superiores aos percalços e objeções apresentadas.

Foi igualmente membro-fundador do “Paedagogium” da Universidade Católica de Milão<sup>14</sup> e da Sociedade Internacional de Pedagogia de Madri, bem como membro representante permanente do Brasil no “Centro Católico Internacional de Coordenação junto à UNESCO” e sócio da “Organização Internacional do Cinema Católico”, com sede em Bruxelas.

Em 1949, participou do Congresso Internacional de Pedagogia, em Santander-Espanha, onde vislumbrou os primeiros pressupostos que entendemos capazes de sustentar

parte do estudo que ora pretendemos realizar: a possibilidade de se construir uma teologia da educação.

Em 1952, foi o delegado do Brasil na VII Conferência da UNESCO, realizada em Paris.<sup>15</sup> Representou também o Brasil no VI Congresso Interamericano de Educação Católica reunido em Santiago do Chile, em setembro de 1956.

No Brasil dirigiu, a partir de 1953, por quase 15 anos, a Faculdades Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, hoje transformada em uma das Unidades de Ensino do Centro UNISAL.

Sua perspicácia e abertura fizeram com que, logo após o início das atividades da Faculdade Salesiana de Lorena, percebendo o alcance dessa proposta no âmbito da legítima missão salesiana, numa época em que os salesianos se dedicavam diretamente à educação dos adolescentes e dos jovens, viu a necessidade de abrir, como chamada na época, uma “sessão feminina” da Faculdade Salesiana de Lorena. Em 1954, vieram as duas primeiras irmãs para iniciar esse trabalho. Sobre isso assim se expressa uma das irmãs salesianas que viveu intensamente aqueles primeiros passos (SÁ, 1977, p. 36):

A Faculdade Salesiana inaugurara-se em 1952. Os benefícios culturais e cristãos logo vislumbrados pelas famílias lorenenses levaram-nas a pedirem aos Salesianos que aceitassem a matrícula de moças. Aqui entramos nós na história desta Instituição, que hoje celebra seu jubileu de prata. Entramos pelas mãos do Padre Leôncio, então Diretor da Faculdade. Foi ele quem, em sua viagem à Europa em 1953, se incumbiu de solicitar o auxílio das irmãs à Rev.da Superiora Geral, Madre Linda Lucotti. Obtida a aprovação, deci-



diu-se em âmbito local das duas irmãs acima referidas (Ir. Olga de Sá e Ir. Maria Amélia de Andrade Simões) e no ano seguinte, 1955, a de mais quatro salesianas, entre as quais a primeira diretora do Instituto Santa Teresa, Irmã Maria José Duarte.

Um profundo conhecedor de Carlos Leôncio da Silva assim se expressa, descrevendo-o sob a perspectiva do gestor acadêmico (COMBA, 1970):

Foi um precioso homem de governo que revelou seus talentos na direção dos colégios salesianos de Jaboatão, Recife e sobretudo na direção da Faculdade de Lorena, que ele construiu, podemos dizer, 'do nada'. Era um chefe decidido, não inflexível. Sabia percorrer com muita fineza os caminhos sinuosos da diplomacia mais aristocrática, como sabia dirimir, com palavras peremptórias, as questões e os problemas que se protraíam unicamente por causa da má-vontade humana. Mostrava-se inimigo da rotina, mas gostava dos caminhos já percorridos. Não gostava de fórmulas estereotipadas, mas pedia que se consultassem as crônicas da casa. Gostava de apelidar-se 'tradicionalmente à outrance' e ao mesmo tempo desaprovava as tradições esclerosadas. Tinha na sua senectude uma alma jovem e dúctil e não tinha medo da imaginação criadora.

Durante os anos em que dirigiu a nascente Faculdade Salesiana de Lorena esteve sempre muito próximo dos jovens seminaristas estudantes de Filosofia. Para acolhê-los de forma mais adequada fez reformas e novas construções. Também sob esse aspecto revelava sua têmpera empreendedora. Sem perder o foco na missão salesiana que ele desejava

fosse realizada sempre com maior competência e sem esmorecer diante das dificuldades, também as de ordem financeira (SÁ, 1977, p. 37):

Comentava sempre com as Irmãs da Faculdade, quando paternalmente as visitava, não poder concluir a obra que considerava seu trabalho mais importante: L'Educação, absorvido, como era, pelos trabalhos de direção e coordenação. Quando considerava com humor que poderia ser preso por dívidas, devido às construções em andamento do Instituto Salesiano, dizia-lhes "Não faz mal, não faz mal; lá pelo menos, poderei escrever os meus livros". Prisioneiro, no entanto, ele já o era: de seu amor aos jovens, de sua completa disponibilidade a serviço de todos, de sua gentileza no trato. Nunca, no entanto, essas qualidades o levaram a transigir com a injustiça para não desagradar, ou a ser superficial em suas aulas, por não estudar.

Seus muitos empreendimentos, quais sementes lançadas em boa terra e regadas com bênçãos infinitas do céu e o suor das muitas pessoas que os levaram avante, permanecem dando abundantes frutos, não só duradouros quanto saborosos.

## **6. Humanismo cristão, Pedagogia de Dom Bosco e Tomás de Aquino**

Em 1945, estando no Brasil passando período de férias, Carlos Leônico da Silva proferiu a aula inaugural do ano acadêmico do Instituto Teológico Pio XI, no Alto da Lapa,

bairro capital paulista. Sua conferência versou sobre o tema “Santo Tomás de Aquino, filósofo da educação, pedagogo e educador”.

Carlos Leônico chama a pedagogia de “ciência da educação”. Se examinarmos o conceito carlos-leoniano de ciência, encontramos aí fortes marcas tomistas. Entendia ciência como “conhecimento rigoroso, metódico e sistemático da realidade, que busca verdades válidas para todos os casos, em qualquer tempo e em qualquer lugar”. Um conceito denominado “objetivo” de ciência. A crueldade dos métodos experimentais fez com que, em certos momentos, o rigor alcançado pelas ciências físicas e biológicas exercesse forte apelo no âmbito de outras instâncias do conhecimento. Carlos Leônico não nega o valor da objetividade científica, elemento do qual as ciências humanas e/ou sociais podem se servir. Coerentemente descarta, porém, a necessidade da exclusividade dos métodos experimentais para se fazer ciência. Estudando o conceito de ciência, como indicado por Tomás de Aquino e assumido por Carlos Leônico, uma estudiosa lembra que (BUENO, 1992, p. 35)

as ciências podem ser classificadas sob vários critérios e não apenas quanto ao método. Assim, podemos ter uma classificação assentada sobre o grau de abstração, como o fizeram Aristóteles e Tomás de Aquino; ou sobre as faculdades que exigem, como procedeu Bacon; ou sobre as especificidades dos objetos de cada ciência, como foi a de Comte. Sobre muitos outros critérios foram montadas as classificações que a história nos deu a conhecer. Hoje, nós podemos dizer que há consenso em distingui-las apenas em ciências exatas (incluindo as Matemáticas e as Naturais) e ciências hu-

manas, também denominadas sociais. Todavia essa classificação não invalida as precedentes. Na verdade, toda classificação é provisória e, ao mesmo tempo, inesgotável.

Não há formas definitivas ou completas. Adotar uma compreensão significa assumir também seus limites e fragilidades.

Certa subordinação dos ideais educativos à determinadas concepções de vida e aos processos de valoração dominantes em cada povo (dimensão cultural) e em cada época (dimensão histórico-social) pode oferecer bases explicativas para a variedade dos tipos de educação que têm surgido ao longo do tempo. Neste contexto é que encontramos (DAMAS, 1999, p. 64)

o caráter religioso da educação hindu e hebraica, o caráter teocrático ou político-religioso da educação egípcia, o caráter humanista da educação grega, o caráter político da educação romana, o caráter clerical e cavaleiresco da educação medieval, o caráter humanista-pagão e humanista-cristão da educação renascentista, o caráter naturalista e científico da educação moderna.

Há uma proximidade conceitual entre fim educativo e concepção de vida. Mesmo quando aquele ressoa como dependente das complexas condições sociais, políticas ou econômicas de um povo ou de uma época, ainda assim está medularmente relacionado com aquilo que fundamenta e dirige o espírito de um povo ou época. Talvez aqui seja possível encontrar um plausível esclarecimento para a intrincada e variada malha de “fins da educação” construídos por educa-

dores e filósofos durante os séculos: Platão, por exemplo, acreditava que a finalidade da educação é de “dar ao corpo e à alma a perfeição de que são capazes”; já Comênio entendia que educar era garantir a “bem-aventurança eterna que supõe a racionalidade, a bondade e a piedade nesta vida”. Para Locke, educação era busca pela “a virtude, como postulado da felicidade nesta e na outra vida”. Para Rousseau, “a perfeição segundo a Natureza”. Emanuel Kant a enxergava como “a própria perfeição e a felicidade dos demais”. Em Herbart a educação visa “à força moral do caráter”.

Há, porém, um significativo grupo de educadores e filósofos que se prende a um outro argumento: ancorados sobre o princípio que assume a variabilidade dos ideais da educação ao longo das diferentes épocas, e pautando, portanto, sua reflexão numa perspectiva relativista negam a crença segundo a qual a educação possui “fins absolutos e essenciais”, postulando a existência apenas de fins relativos e acidentais que se transformam e se resignificam no tempo e no espaço.

A pedagogia, assim, como ciência da educação encontra suas bases no dinamismo humano-social reclamado por um conceito ampliado de pedagogia. Seu espaço é o da complexidade. Sua lógica, ao adentrar-se no âmbito do desenvolvimento das potencialidades humanas, é apoiada não só pela dimensão de linearidade ou formalidade racional, mas também por uma atitude atenciosa ao simbólico e à possibilidade de uma nova racionalidade. Compreender a complexidade humana exige uma considerável gama de procedimentos, abordagens e estudos. Não parece absurdo afirmar que o cuidado do humano nos orienta a um mergulho na dimensão “mistérica” que o envolve (MARCHIONI, 1997, p. 12): “Deus com sua onisciência e onipotência e o Homem,

com sua razão e paixão, vivem disputando entre si o poder sobre o mundo. Esta disputa é o tema eterno das filosofias, das literaturas e das artes”.

Uma coisa é certa: nesta luta encontram-se “absurdidade” e “mistério”, razão e transcendência. Ao longo da história o humano fez escolhas. Compreender o humano, favorecer-lhe situações e condições para que escolha autônoma e responsabilmente, é gratificante tarefa educativa e, a partir desta perspectiva, a multiplicidade de fatores que determinam a dinamicidade e necessidades humanas sugere que falemos mais de “ciências da educação” do que de “pedagogia”.

A passagem do século XIX para o século XX colocou o ser humano numa encruzilhada: manter-se fiel às concepções unificantes da vida e do mundo, como próprio dos horizontes metafísicos da Idade Média, ou apegar-se à ruptura trazida pela modernidade (séculos XVII e XVIII) que via na razão o critério último das coisas, o denominado por alguns “endeusamento do poder da razão”. Fato é que cresceram a desconfiança na razão e a conseqüente descrença nos chamados discursos racionais.

O que viu é que após um período de apogeu do objetivismo científico foi o advento de um novo percurso estabelecido por uma nova reflexão epistemológica que gerou o conceito de “ciências da educação”.

Uma possível definição para ciências da educação seria (BUENO, 1992, p. 35),

o conjunto das disciplinas que consideram, por um lado, os múltiplos aspectos da realidade do indivíduo (físicos, biológicos, psíquicos, sociais) e, por outro, as condições em cujo seio se efetua a obra educativa

(civilização, ideologia, sociedade, etc) e, enfim, as técnicas instrumentais tomadas a essas diferentes disciplinas e aplicadas ao objeto próprio da ação em vista.

Ao lembrar os autores franceses Maurice Debesse e Gaston Mialaret a citada autora apresenta as disciplinas que, segundo os mesmos (BUENO, 1992, p. 36), constituem as ciências da educação:

1. As disciplinas reflexivas, quer dizer, essencialmente a filosofia da educação.
2. As disciplinas que trazem documentação sobre os sistemas e métodos essencialmente considerados seja numa perspectiva temporal histórica, seja numa perspectiva espacial 'geográfica': história da educação, pedagogia comparada.
3. As disciplinas que chamaremos fundamentais: biológicas, psicológicas, sociológicas.
4. As disciplinas que, utilizando os métodos e as técnicas das ciências precedentes, analisam de seu ponto de vista as situações educacionais (educadores e alunos compreendidos): biopedagogia, psicopedagogia e sociopedagogia.
5. O estudo dos métodos de educação. A esse respeito, é importante precisar, desde já, a distinção entre "pedagogia experienciada" e "pedagogia experimental".

Para esses autores ainda, o papel de construir a unidade ou conferir um princípio sintetizante entre essas várias ciências separadas, aparentemente em busca de autonomia e identidade, é da Filosofia.

Colhendo as muitas contribuições de seu tempo, Carlos Leôncio da Silva, consciente de que a Filosofia deva se ocupar também da educação, e é fato que, historicamente, os filósofos sempre se dedicaram a esta problemática, entendia que, não obstante os fortes vínculos que aproximam Filosofia e pedagogia, tinha uma visão mais complexa do tema e elaborou o conceito de ciência de educação da seguinte maneira (1945, p. 26):

Por ciências da educação entendemos não só a prática e a arte educativa, e nem só o conhecimento empírico, mas o conhecimento completo, exaustivo do problema educativo, capaz de iluminar racionalmente a prática da educação do homem, segundo as leis físicas da natureza, segundo a moral natural e segundo a mensagem cristã da fé, em uma palavra, segundo todo o homem histórico atual.

Para Carlos Leôncio, o importante papel da Filosofia está no fato de que ela orienta, em sentido filosófico-metafísico amplo, a definição do objeto formal da Pedagogia, ou seja, a educabilidade, dimensão constitutiva da natureza humana. Isso, para Carlos Leôncio da Silva, é próprio do conhecimento filosófico. Porém, no âmbito da atuação dos processos educativos – a educação – ou do “como a educabilidade se efetua” encontramos a ciência denominada Pedagogia. Neste sentido Carlos Leôncio afirma que após receber da Filosofia as indicações referentes aos princípios filosóficos-metafísicos “constitutivos do problema educativo” a ciência da educação (1945, p. 26)



deverá verificá-los nos fatores históricos experimentais da educação (estas são, pois, as relações de causalidade educativa), julgá-los e justificá-los e sobretudo hierarquizar e ordenar estes fatores conforme a ordem das relações causais em que os mesmos se encontram.

Carlos Leôncio da Silva, na busca por encontrar uma ciência da educação, capaz de explicar todo o fato educativo, em todas as suas causas, sujeito, fim, agente e forma, debruça-se sobre variadas propostas e hipóteses, salientando-se: positivismo pedagógico, idealismo e seu sistema, hipótese existencialista e hipótese sociológica.

A ciência da educação, entendida como pedagogia por Carlos Leôncio da Silva, é compreendida a partir dos (1945, p. 26.).

seguintes gêneros de conhecimento: um conhecimento positivo-descritivo de todos os fatores sensíveis, materiais, positivos do fato da educação, como é por exemplo o conhecimento do sujeito por educar-se, da pessoa do educador, dos meios da educação, das condições normais sociais da educação, tudo isto conhecido através daquele conjunto de leis que as ciências positivas como a fisiologia, a psicologia experimental, a sociologia, etc. podem fornecer; um conhecimento, que poderá ser denominado especulativo, de todos os princípios ontológicos e morais que dão razão aos fatores da educação e que são deduzidos dos respectivos princípios filosóficos metafísicos e morais; um conhecimento teológico da contribuição ou das exigências metafísicas e morais que a Revelação apresenta e acrescenta ao problema educativo natural.

Mas Carlos Leôncio vai ainda além. Para ele, a Pedagogia não somente é a ciência da educação. Diferentemente da Filosofia, que se ocupa das causas mais remotas, as ciências especulativas, como denominadas por Carlos Leôncio, se ocupam das causas próximas. A Pedagogia é assim, a ciência da educação pelas causas próximas. Ele assim a define: “a pedagogia é, então, a ciência especulativa que confronta e verifica a relação causal da educabilidade nos diferentes e variados fatores históricos, positivos da educação” (1948, p. 47).

Ao tratar do conceito de causa, Carlos Leôncio da Silva empresta da escolástica a definição segundo a qual “causa é tudo aquilo que algum modo influi sobre o ser”. Assim o influxo denominado causalidade, gerador do causado, não reflete uma dimensão de identificação plena entre causa e causado, precisamente por existir entre eles “uma relação real de dependência” como afirma Carlos Leôncio em sua reflexão (BUENO, 1992, p. 47):

A noção de causalidade exprime um conceito de extensão de efeitos, um conceito de aderência e um conceito de conhecimento evidente. Isto é, quanto mais próxima for a causa, menos efeito ela produz, mais dependente e aderente ela é da experiência e tanto fácil será conhecê-la e identificá-la.

Assim, as relações causais, conforme fornecidas pela filosofia da educação e ancoradas sobre os tradicionais conceitos de causas intrínsecas e causas extrínsecas são confrontadas com o fato educativo. Esta tarefa de aproximação e confronto é realizada pela Pedagogia. Sob esta ótica a Pedagogia,

ciência da educação no entendimento de Carlos Leôncio da Silva, se insere de que forma no âmbito das ciências especulativas? Para permanecer nas referências recolhidas por Leôncio da epistemologia aristotélica-tomista estaria a Pedagogia em que grau de abstração? Inicialmente descarta a matemática. Depois, fugindo do espaço próprio da física, assim como do espaço específico da metafísica, aquela mais afeita ao âmbito das ciências experimentais e suas leis, esta ligada à Filosofia e distante dos fenômenos experimentais, opta por um grau misto. Assim a pedagogia (BUENO, 1992, p. 48)

é do terceiro grau, porque toma da Filosofia muitos princípios ontológicos e éticos, e procura verificá-los nos fatores históricos e materiais da educação. Desta experiência, que pertence ao primeiro grau de abstração, toma só aquele aspecto no qual se verificam estes princípios, ou seja, só a relação de causalidade educativas que esses princípios possam ter. A Pedagogia é assim, uma ciência mais ontológica – do aperfeiçoamento formativo do ser humano – do que uma ciência moral normativa das ações humanas.

A partir dessa compreensão temos assim a Pedagogia, distinta, mas não independente da Filosofia, assim como distinta, mas não independente das ciências experimentais. E nessa relação bem entendida de dependência a Pedagogia é ciência dedutiva e indutiva.

A partir dessa compreensão temos assim a Pedagogia, distinta, mas não independente da Filosofia, assim como distinta, mas não independente das ciências experimentais. E nessa relação bem entendida de dependência a pedagogia é ciência dedutiva e indutiva.

Ao tratar da visão carlos-leonciana sobre a realidade e problemas pedagógicos (PRELLEZO, 1987, p. 114) afirma um educador espanhol que

su estudio conlleva 'exigencias científicas diversas, o sea, ciência y disciplinas diversas': de ordem especulativo-filosofico, de orden positivo-científico y de orden revelado-teológico. Um acento característico viene puesto por el autor sobre el ultimo grupo de ciências, apoyado e esta consideración: la obra educativa se refiere y se realiza em el hombre tal como se presenta historicamente. La pedagogía (=ciencia de la educación) no podrá prescindir de a consideración de las condiciones actuales de la humanidad, caída e redimida por Cristo.

Por acreditar que qualquer pretensa compreensão ou conhecimento da educação exige uma pluralidade de métodos de pesquisa e a efetiva participação de múltiplas ciências que se afirma de Carlos Leôncio: homem de ciência, aberto ao diálogo, com forte sensibilidade social e atenção aos movimentos sócio-humanos. O atestam seus escritos, sua prática e seus relacionamentos.

## 7. Sua contribuição: escritos e experiências

Carlos Leôncio da Silva deixou várias obras escritas. Relevante também é sua prática Pedagógica, atestada por inúmeros testemunhos de seus pares e ex-alunos. A concepção de Pedagogia colhida dos escritos e reflexões de Carlos Leôncio é de (BUENO, 1992, p. 136)

uma ciência da educação que para satisfazer a sua tarefa, além desse espírito científico com o qual se faz a elaboração dos conceitos, e o bom senso que nos faz ver as coisas no seu lugar certo e no seu justo valor, precisa da ajuda de outras ciências, que atuam em outros campos, mas podem fornecer matéria e informações necessárias à solução dos problemas pedagógicos.

Carlos Leônico faz ainda uma distinção criando graus de profundidade nessa relação da Pedagogia com outras ciências (BUENO, 1992, p. 136):

Assim é que temos ciências que são verdadeiras fontes de informações indispensáveis à Pedagogia; outras são ciências limítrofes, ciências afins ou auxiliares que trazem a própria contribuição muito útil para o completo desenvolvimento dela (Pedagogia).

Dentre as obras pedagógicas deixadas por Carlos Leônico da Silva encontramos *Fundamentos de uma educação integral*. Petrópolis: Vozes, 1949a.; *Conosceza e fondamenti del problema educativo*. Biblioteca do Colégio São Joaquim de Lorena, Manuscritos em italiano, datilografados e encadernados pelo autor, 1948; *Intorno alle conclusioni della prima sezione del congresso di pedagogia di Santander*. Estratto da Rivista 'Salesianum', anno XII, n. 1, 126-136; *Pedagogia, Manual teórico-prático para uso dos educadores: O educando e a sua educação*. V. I, 2. ed., Escolas Profissionais Salesianas, Salvador, 1940; *Il sistema pedagogico di Don Bosco*. Litografia Eugenio Gili, Torino, 1939; *Lezioni di Pedagogia*, Litografia Eugenio Gili, Torino, 1941; *Líneas Fundamentales para una Teología de la*

Educación. *Rivista Salesianum*, n. 4, p. 615-628, 1950; *Jóias antigas em relicários novos. Conferências sobre escola ativa*, Belo Horizonte, Escola Normal de Belo Horizonte, 1936; Página catequética. Metodologia catequética, in *Boletim da Cruzada de Educadoras Católicas* (Recife), 1937, 8-9, 3; n. 10,3; A criança, suas virtudes seus vícios, in *Boletim da Cruzada de Educadoras Católicas*, 1938, 19, 2; Educação integral, in *Revista Brasileira de Pedagogia* 5 (1938) 41, 82-85; *IL sistema pedagógico di D. Bosco*. Appunti ad uso degli alunni del seminario di pedagogia, anno accademico 1939-1940, Torino: Gili, 1940 (ed. litografiada); *Lezioni di pedagogia*. V. 1. I: *Introduzione*. II: *Pedagogia generale sistematica*. Torino: Gili, 1942 (ed. litografiada); Educação da consciência. Coluna dos mestres, in *Boletim da Cruzada de Educadoras Católicas*, 1943, 62,1-4; *L'educazione nella famiglia, Problemi ed esperienze educative e didattiche*. "Quaderni di Paedagogium". Brescia: La scuola, 1943, 69-80; La libertà nella scuola all'estero: America, in: *Diritti e responsabilità della scuola*, in *Quaderni di Paedagogium*, Brescia, La Scuola, 1947; Il fine dell'educazione secondo i principi di San Tommaso, in *Salesianum* 9 (1947) 207-239.

Pedagogia speciale pratica. I: Leducando, in *Collana Pedagógica Don Bosco*, n. 11. Torino: SEI, 1948; L'azione educativa nel rapporto personale, in *Supplemento pedagógico* (Brescia) série 10 (1948-49) 240-245; La pedagogia sociale contemporânea, in *Supplemento pedagógico serie 10* (1948-49) 378-388; *Las conclusiones de la 1º sección del Congreso Pedagógico de Santander*, in *Revista Española de Pedagogía* 7 1949b 479-496; Lineas fundamentales de una teología de la educación, in *Salesianum* 11 (1949) 615-628; e in *Congreso internacional de pedagogía*. Actas. I: *Fundamentos filosóficos y teológicos de la*

*educación*, Madrid, 1950, 209-227; Linhas Fundamentais para uma Teologia da Educação. *Revista Eclesiástica Brasileira*. V. 10, Fascículo 2, Junho de 1950; Maria Ausiliatrice della Chiesa nella cristiana educazione della gioventù, in *Atti dell'Accademia Mariana Salesiana*, v. I. Torino: SEI, 1950, 108-125; Criteri metodologica quibus educatio clericalis, religiosa, apostólica sodalium statuum perfectionis debet, in: *Acta et documenta congressus generalis de statibus perfectionis*, Romae 1950, v.V, Roma, Soc. S. Paolo, 1953, 7-24; Pueri et adolescentis psychologia quoad vitam perfectionis, in *Acta et documenta congressus generalis de statibus perfectionis*, Romae, 1950, v. II, 599-601; Relationes Inter-Institutionem et formationem alumni eiusque phisicam et psychicam evolutionem, in *Acta et documenta congressus generalis de statibus perfectionis*, Romae, 1950, v. II, 738-743; Il problema dell'educazione e degli adolescenti, in *Vita e Pensiero* 14 (1952-53) 458-471; Formação da personalidade, in *Folhas pedagógicas*, 13, 1-7, Lorena: Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, 1966.

Ao fazer menção à rica contribuição de Carlos Leônico da Silva para a reflexão pedagógica em seu tempo, sobretudo no âmbito salesiano, se afirma (BUENO, 1992, p. 17):

Fundou em 1932 o 'Centro de Cultura Religiosa e Pedagógico-Didática'. Por ocasião da inauguração deste Centro proferiu uma palestra, que foi posteriormente publicada sob o título de 'Religião e Pedagogia'. Este pequeno opúsculo tem um significado especial: é o primeiro trabalho escrito de Carlos Leônico e revela o domínio surpreendente que, já naquela época, ele possuía a propósito dos problemas pedagógicos.

Um interessante estudo sobre as obras de Carlos Leôncio da Silva foi elaborado por Vincenzo Sinistrero, professor da Università Pontificia Salesiana. Este, ao debruçar-se sobre o trabalho sistematizado por Carlos Leôncio, recupera o conceito de pedagogia como “ciência da educação” e indica (1948, p. 255):

La pedagogia così intesa come scienza, elabora sotto il suo particolare aspetto formale (educabilità-educazione) tutte le scienze dell'uomo e de suoi fini, colla caratteristica dell'onnilateralità, per cui essa si dilata colla più vasta e vigile aperture su tutte le concezioni d'ogni ordine di scienza per ogni grado delle umane conoscenze (scienze biologiche, psicologiche, filosofiche, teologiche e storiche) in modo da plasmare, essa, dall'intimo, una scienza pedagogica che nell'anima propria e inconfondibile assimila tutte le voci della sinfonia del sapere umano-divino sull'uomo intero.<sup>16</sup>

É necessário, portanto, reconhecer que Carlos Leôncio da Silva, superando fortes ranços cientificistas, marcados por certa arrogância intelectual muitas vezes presente no âmbito acadêmico, revelou uma acentuada tendência interdisciplinar que pede mais humildade e maior interlocução entre os saberes.

## 8. Contribuições a partir de uma visão interdisciplinar

Teologia da educação e educação social são duas preciosas contribuições oferecidas por Carlos Leôncio da Silva no âmbito de sua ampla e consistente reflexão pedagógica.



Para ambas procurou estabelecer uma proposta com caráter de sistematicidade.

### 8.1 *Teologia da educação*

Em relação à teologia da educação torna-se necessário acolher o seu nome com prerrogativa de precursor. Assim o apresentam, em contexto europeu, alguns estudiosos acadêmicos. Interessante notar, por exemplo, o reconhecimento endereçado a Carlos Leôncio da Silva no âmbito acadêmico italiano (GROPPO, 1991, p. 88-90, 93), como indica um pesquisador da área da educação:

Già nel 1939-1940, Carlo Leoncio in un studio sul Sistema Pedagogico di Don Bosco, riteneva che un sistema pedagogico dovesse includere una parte dottrinale filosofico-teologica. L'esigenza di una Teologia dell'Educazione ha provocato tutta una serie di riflessioni che si sono concretate in progetti e tentativi di realizzazione. I primi sono quelli di E.A. Fitzpatrick e di Carlo Leoncio da Silva. Il problema della costruzione di una Teologia dell'Educazione fu formulato in termini precisi, discutibili se si vuole e di fatto anche discussi, da parte di Carlo Leoncio da Silva al Congresso Internazionale di Pedagogia di Santander (Spagna) nel 1949. La TdE viene presentata come una sintesi pedagogica di ordine rivelato, intimamente relazionata con la teologia di cui sarebbe parte integrante e con la pedagogia cristiana, della quale invece sarebbe parte essenziale.

O pioneirismo de Carlos Leôncio da Silva no que se refere a uma proposta de teologia da educação alcança ou-

tros espaços na Europa. É confirmado por um estudioso alemão que, produzindo uma consistente obra sobre a relação da teologia com as ciências da educação, traduzida para o italiano, reconhece esse dado e afirma o seguinte (SCHILLING, 1974, p. 48-49):

I primi a raccogliere l'esigenza di una Teologia dell'Educazione nell'ambito della pedagogia cattolica e a trattarne diffusamente sembra siano stati Carlo Leoncio da Silva e E. Fitzpatrick, che scrissero indipendentemente l'uno dell'altro. L'epistemologia di Carlo Leoncio suscitò molta perplessità. Buona parte di coloro che, dopo il Leoncio, si occuparono di TdE, fecero riferimento alla sua impostazione, assumendo nei suoi confronti posizioni di consenso o di dissenso. Ricordiamo E. Murtas, G. Corallo, Pe. Braido, C. Lascaris, Commeno, Saturnino Gallego Iriarte, C. Vilá Palá. Si tratta fondamentalmente di chiarificazioni o integrazioni di tipo epistemologico; di dissensi circa la vera natura della teologia e della TdE; di una impostazione nuova dei rapporti tra pedagogia cristiana e TdE; dello statuto epistemologico della TdE in seno alla Teologia. Questi autori conoscono generalmente l'opera di Fitzpatrick, la citano, però non la sentono tanto impegnativa quanto il breve scritto del Leoncio.

Um estudioso espanhol, conhecedor da obra e pensamento de Carlos Leônico da Silva, faz as seguintes considerações (PRELLEZO, 1988, p. 114) a partir da compreensão carlos-leonciana de educação:

La simple consideración de estos problemas y aspectos más generales pone de manifiesto la complejidad

de la realidad educativa. Su estudio conlleva 'exigencias científicas diversas, o sea, ciencias y disciplinas diversas': de orden especulativo-filosófico, de orden positivo-científico y de orden revelado-teológico. Un acento característico viene puesto por el autor sobre el último grupo de ciencias, apoyado en esta consideración: la obra educativa se refiere y se realiza en el hombre tal como se presenta históricamente. La pedagogía (= ciencia de la educación) no podrá prescindir de la consideración de las condiciones actuales de la humanidad, caída y redimida por Cristo. La 'teología de la educación' está llamada, por tanto, a dar una aportación fundamental que ilumine con la luz nueva el sujeto, el fin, los agentes y la forma de la educación.

Ressaltando exatamente esta condição de vanguardista de Carlos Leôncio da Silva assim se expressa o renomado latinista Julio Comba (1970, p. 10): "...em Santander, à maneira dos grandes pioneiros, abre um caminho novo para os homens de ciência, apresentando um como tratado sobre 'teologia da educação'".

Sua proposta, em termos básicos, se bem a compreendemos percorre o seguinte itinerário:

### **A reafirmação bíblica: a TdE define-se como sendo ciência hermenêutica da Palavra de Deus sobre a educação.**

Embora laureado em Teologia, Carlos Leôncio da Silva dedicou maior parte de sua vida ao universo relacionado à educação. Foi filósofo da educação, mas, sobretudo foi um

educador que gastou os seus melhores dias no contato direto com jovens universitários ou com professores e educadores. Embora profundamente atento às orientações eclesiais e cordialmente fiel à doutrina cristã-católica, Carlos Leônico da Silva, por sua abertura ao diálogo e compreensão do mundo como “realidade plural”, acolhia a Teologia como uma ciência que objetiva um dizer sobre Deus, um discurso sobre Deus.

Realizar a tarefa de discorrer sobre Deus é uma atividade conatural ao homem (MONDIN, 1979, p. 7). Em toda a história este sempre se preocupou em compreender e explicitar as formas e possibilidades para essa relação.

Na perspectiva cristã, no entanto, (MONDIN, 1979, p. 7) este

discurso sobre Deus conquistou uma expressão nova, mais rica e profunda no cristianismo. Aqui a Teologia já não parte, como no pensamento grego e nas outras culturas pagãs, de proposições elaboradas pela inteligência humana, mas de verdades recebidas da revelação divina. Por isso, no cristianismo, a Teologia, mais do que um discurso sobre Deus, torna-se um discurso sobre a Palavra de Deus. O seu objetivo é compreender e aprofundar o sentido de tal Palavra, valendo-se dos instrumentos de autocompreensão de que o homem dispõe.

É possível, portanto, pensar que, ao longo dos séculos, mesmo a teologia cristã-católica, perseguindo o objetivo de oferecer às gerações interpretações inteligíveis da Palavra de Deus, realizou inúmeras tentativas de interpretação da mensagem cristã revelada.

Algumas receberam o reconhecimento institucional; outras foram duramente questionadas e não legitimadas institucionalmente. Em síntese: Carlos Leôncio da Silva entendia que o objeto da TdE não é a educação, mas o que a Bíblia, Palavra de Deus na perspectiva cristã-católica, diz sobre a educação.

### **Um largo olhar sobre o humano: ser espiritual é ser humano. Realidade e Transcendência.**

O ponto de partida, neste caso, é a pessoa humana, valor supremo, ser pensante e dinâmico, capaz de determinar suas próprias ações, seu modo de ser, produzir e atuar na sociedade e no mundo, que se percebe como “ser-em-processo” e “ser-de-relações” e por isso quer lutar contra as forças que desequilibram a vida humana.

Há uma insistência muito acentuada sobre a necessidade da construção de *um ser humano capaz de viver a liberdade, a verdade, a solidariedade*, compreendidas numa ótica evangélica, mas que são plenamente constitutivas da pessoa humana.

Nesse caso, segundo a perspectiva carlos-leonciana, a fonte da liberdade é a própria liberdade dado por Deus a todos os homens e a liberdade sem limites é a própria negação da liberdade, visto que ser livre implica em responsabilidade e na capacidade de estar-no-mundo-em-relação. Isso significa que o limite da responsabilidade não está somente no “em mim”, mas no “entre nós”. Daí nasce o empenho pela solidariedade; o homem, como ser político. Enquanto ser-de-relação é chamado a ser “homem novo” que processa

e constrói sua história no mundo marcado, muitas vezes, pela ambigüidade, o individualismo, o egoísmo, com uma prática social oportunista, interesseira, onde parece se acentuar, cada vez mais, uma forte insensibilidade pelas questões coletivas.

Do ponto de vista teológico, os elementos que devem ser considerados, em vista de uma compreensão dos valores e conseqüentes práticas educativas seriam:

- A compreensão do ser humano como “ser religioso”, criatura divina e que tende existencialmente para um encontro com o seu Criador (Deus); Para Carlos Leôncio da Silva trata-se de um fato inquestionável: o educando é filho de Deus, com uma natural tendência para a transcendência, condição essencial para saciar sua sede de absoluto e sua ânsia de mergulho no infinito, a eternidade.
- Nesta busca do Criador o homem encontra o sentido de sua própria existência; realiza essa tarefa a partir de três questões fundamentais: Quem sou eu? Que devo fazer da minha vida? Qual o sentido da vida? As perguntas caminham na direção de três respostas igualmente fundamentais. A primeira responde ao problema da identidade pessoal: é global e totalizante, permite ao ser humano reconhecer a riqueza da própria individualidade e assim encontrar-se com o outro. A relação com outra pessoa sempre será um encontro de duas identidades. Uma definição de identidade que se dá num tempo histórico. A segunda responde ao aspecto das alternativas e opções que se colocam para a pessoa. Em cada decisão a pessoa se redefine frente a si mesmo e frente ao mundo. As op-

ções e decisões vão norteando o rumo da vida. Uma decisão sempre comporta conseqüências e renúncias, implica definições para a própria vida e acaba por interferir na vida dos outros, de alguma forma. É uma pergunta que vai além do “que posso fazer” ou do “que gosto de fazer”. A terceira se refere ao universo do “por quê?” e do “para quê?”. Conhecer-se e optar, definir-se e redefinir-se continuamente, empenhar-se na busca, para quê? Envolve uma atenta procura de resposta para o sentido das coisas, dos acontecimentos, da própria vida e da vida de todas as pessoas. Onde se encontra esse sentido para a existência? Na própria pessoa? Em que grau? Em um Absoluto? Qual Absoluto? As perguntas têm um caráter totalizante, envolvente, embora surjam com mais força em determinadas fases da vida.

- Fundamentalmente as perguntas corresponderiam a dimensões profundas da vida humana: a pergunta sobre a identidade tem uma dimensão psicológica básica; a pergunta sobre o sentido da vida denota uma dimensão religiosa em sentido amplo; a pergunta sobre “o que devo fazer” envolve uma dimensão ética (valores).
- Na visão de Santo Agostinho é possível colher uma interessante reflexão que apóia o tema dessa investigação que se faz sobre os valores. Para ele, o homem se apóia na “lei eterna” para viver bem. Essa lei consiste na “vontade de Deus”, onde reside a expressão ideal da ordem do universo. Seu conteúdo coincide com a “essência de Deus”, a sabedoria divina, da qual emanam os valores morais, estéticos, jurídicos, científicos, sociais, políticos. Deus é o princípio último.

Os seres e os valores ganham “sentido” e tornam-se significativos a partir dele. Na iluminação da graça que vem d’Ele, segundo a perspectiva cristã-católica, os homens podem perceber, contemplar e acolher as verdades e os valores eternos, essenciais, absolutos. Para São Tomás de Aquino, o homem conhece pela fé e pela razão e não pode haver discordância entre elas. Embora reconheça a autonomia e o direito da ciência e da razão, embora realize esforços em torno do diálogo entre fé e razão, embora tenha formulado consistentes sínteses entre ambas, Tomás de Aquino permanecerá fiel aos princípios teológicos-ideológicos da Idade Média e acabará por subordinar a razão à fé. Como para ele o Bem é idêntico ao Ser, o “bem de um ser consiste em comportar-se de conformidade com a sua natureza”. Assim, temos que a natureza está em “tender para Deus, para o Criador”, vivendo segundo o que Ele pede. Existe o Sumo Bem e o homem vive uma situação de inquietude enquanto não O encontra.

- Nesse horizonte, porém, deve-se ter em conta que o ser humano, criatura, é dotado de inteligência, vontade e liberdade. E um ser histórico que se compreende também a partir de uma dimensão de temporalidade e da consciência que vai construindo de si mesmo como “ser-no-mundo”, “ser-de-relação”, seja com a humanidade, seja com o Criador. Sobre tudo no exercício responsável da liberdade e da vontade o ser humano se auto-compreenderá como um projeto, um “vir-a-ser”, um “ser-para-o-encontro”.
- Na perspectiva cristã se fala também de “valores evangélicos” que estão na base de uma moral cristã, na



qual Cristo é o fundamento essencial e original. Não se trata simplesmente de escutar alguns ensinamentos morais ou aderir a algumas práticas de comportamento, mas aderir, na ótica cristã, a uma pessoa e ao projeto trazido por ela;

- A partir de Jesus Cristo existe uma relação inseparável entre a graça divina e a liberdade humana, expressa em um dom que se converte em tarefa/missão. O dom, a graça, não reduz ou abranda a responsabilidade humana, mas aumenta e reforça a exigência moral do amor e da vivência dos valores do evangelho, projeto de Deus para a humanidade.
- Por fim, existe o aspecto da comunidade, ou da Igreja, para ser mais explícito. Como membro de uma comunidade o ser humano é chamado a proclamar com a vida os valores que assumiu, inclusive aqueles referentes à ordem sócio-político-econômica. Um empenho na direção do reconhecimento e respeito aos direitos humanos será empenho do qual não poderá se omitir.

Carlos Leôncio da Silva assumia, por sua condição-opção vocacional, o critério que considera a *pessoa como valor último e irrevogável*.

O tipo de educação que emerge desta perspectiva visa dar condições aos jovens educandos para que busquem a própria identidade, entendida como filiação divina e marcada pelo sentido de fraternidade universal, libertem-se das dependências sociais, políticas e culturais, comprometam-se com a justiça e a verdade como empenhos que nascem também da fé e construam seus próprios projetos de vida dentro da história.

Em chave salesiana, portanto plenamente acolhida por Carlos Leôncio, trata-se de construir-se como “bom cristão e honesto cidadão”, com capacidade-possibilidade de assumir uma atitude positiva diante dos valores e da vida. A pessoa se apresenta assim como “valiosa em si mesma”, capaz de auto-consciência, posse de si mesmo e liberdade. Afirma um estudioso (GASTALDI, 1997, p. 39):

Kant tinha isso em vista ao dizer que os seres irracionais têm um valor relativo enquanto meios, e por isso os chama coisas; os seres racionais, por outro lado, são chamados pessoas, já que por natureza são fins em si mesmos e nunca podem ser usados como simples meios, e graças a isto se limita todo capricho bem como se reconhece o respeito que lhes é devido.

O ponto de partida, portanto, é a pessoa humana, valor supremo, ser pensante e dinâmico, capaz de determinar suas próprias ações, seu modo de ser, produzir e atuar na sociedade e no mundo, que se percebe como “ser-em-processo” e “ser-de-relações” e por isso quer lutar contra as forças que desequilibram a vida humana.

**Uma concepção integral de salvação cristã: salvação comunitária ou de toda a humanidade em Cristo. O postulado de uma visão teológica inclusivista.**

Para se compreender melhor a questão apresentada como sendo um aspecto relevante da compreensão educativa carlos-leonciana é necessário levar em consideração o seguinte fato: Carlos Leôncio da Silva viveu os anos mais ricos de sua

produção intelectual e de práticas pedagógicas empreendedoras no período pré-conciliar. Considerar esta perspectiva faz com que seja agregada ainda maior valorização à sua concepção de realização humana e conseqüente compreensão da concepção integral de salvação cristã. Se é verdade que há distinção entre natureza e graça, não é positiva a idéia que se consolidou no âmbito pastoral-catequético da Igreja Católica: a separação entre ordem sobrenatural e ordem natural (GROPPO, 1991, p. 384).

Uma equivocada compreensão de salvação humana, ancorada sobre a perspectiva dicotômica e, portanto redutora, de pessoa humana, fez com que fosse eliminada de toda a dinâmica pastoral e dos processos educativos com matriz cristã-católica, a dimensão ligada ao empenho social-político em vista da salvação integral do ser humano e de sua libertação-realização temporal.

O Concílio Vaticano II possibilitou ao espaço acadêmico teológico posturas marcadas por forte reação à perspectiva que se apoiava sobre a visão espiritualista-privatista da salvação cristã. Teologia política na Europa e Teologia da Libertação na América Latina, por exemplo, são expressões que refletem um novo olhar sobre o valor da pessoa humana e sua realização.

De uma religião pautada sobre uma prática individualista, quando muito assistencialista, retornou-se para a perspectiva comunitária, processual, portanto gradual e progressiva, refletindo a eterna busca humana de sentido, de cada ser humano, a partir de suas escolhas, e de toda a humanidade e criação. Nessa ótica, a dimensão educativa, acolhida por Carlos Leônico da Silva sob a marca de educação integral, e sua compreensão de teologia da educação, que, em-

bora preceda no tempo, se ampara numa visão bíblico-teológica muito próxima do que dirá o Vaticano II, convivem numa serena harmonia em torno de um trabalho que, superando um olhar exclusivamente escatológico, busca a libertação e a promoção integral de todos os seres humanos.

Como a visão carlos-leonciana está referida à perspectiva cristã-católica faz-se necessário recolher o que os estudos exegéticos e hermenêuticos indicam sobre a vida, as palavras e gestos de Jesus Cristo, condensados nos livros dos evangelhos. Jesus Cristo é, segundo os estudos mais comuns, a expressão plena do amor de Deus pela humanidade e, nessa ótica, aqueles que o acolhem expressam essa adesão por meio de uma vivência dos principais valores por ele trazidos. Assim, visão escatológica não é eliminação de todo empenho sócio-político em vista da libertação e realização do ser humano em sua dimensão temporal-histórica, mas perspectiva que resgata o humano enquanto aberto à transcendência.

Uma perspectiva teológica aberta opta pela impossibilidade de tornar Deus refém de toda e qualquer estrutura e/ou instituição. O aprisionamento (ou tentativa!) de Deus seria a própria negação daquele que é o “Outro” absolutamente livre. Encontrar-se com Ele, pede o apoio das mediações, mas não se confunde com elas.

Uma perspectiva teológica mais inclusivista, como a que nos pede o atual contexto sociocultural, dá-se conta que o projeto de salvação é universal; os caminhos que a ele conduzem passam pelo exercício da liberdade e responsabilidade humanas e são totalizantes, na medida em que revestem o ser humano em sua inteireza, reclamando-lhe atitudes de coerência e radicalidade.

**A autonomia das realidades terrestres e a questão da inculturação – dar voz à realidade onde se insere o humano.**

Já foi salientado ao longo deste trabalho que uma das ricas experiências vividas por Carlos Leôncio da Silva, em específico espaço pedagógico, se deu quando se acentuou o movimento chamado “escola nova”. Carlos Leôncio estava vinculado a um grupo de intelectuais católicos e, como tal, numa postura que se insere na perspectiva de reafirmação da educação e escolas católicas. E um dos grandes postulados do movimento escolanovista é exatamente a compreensão da escola como um espaço “laico” ou, em linguagem hoje aceita mesmo no âmbito da escola católica, “ecumênico”. É natural pensar que Carlos Leôncio da Silva organizou sua proposta de teologia da educação a partir do referencial cristão-católico.

Metodologicamente, porém, em nossos dias, é necessário considerar que a possibilidade de se pensar em uma TdE está menos ancorada sobre as teologias institucionais e mais sobre as fontes que as sustentam. Os contextos mudam; as compreensões se ampliam; posturas históricas são repensadas; permanece a sede humana por sentido. As compreensões teológicas hodiernas reconhecem, assim, a necessária autonomia entre as realidades e finalidades terrestres. Trata-se mais de distinção e menos de uma visão dualista que pretende absoluta separação entre ambas. Leis e valores presentes na vida social e nas culturas e que estão a serviço dos processos de humanização não se contrapõe à perspectiva da realização sobrenatural pretendida pelas religiões.

Haverá sempre o perigo das religiões instrumenta-

lizarem as realidades e finalidades humano-terrestres, sem reconhecer-lhes também a consistência ontológica de que são dotadas. Não se sustenta mais a idéia de uma Igreja detentora de todos os poderes e saberes, àquela a quem todo o ordenamento humano deve subordinar-se. Trata-se de uma visão importante, com profundas ressonâncias educativo-pedagógicas e que, no âmbito cristão-católico, pedem uma renovada compreensão da Sagrada Escritura a respeito das realidades e atividades humanas. Pretender, por exemplo, encontrar nela uma definição para educação e uma proposição intocável de processos educativos válidos é errar o foco. A partir da Sagrada Escritura o que se tem é uma pluralidade de concepções cristãs de educação. Também ali, na Sagrada Escritura, fonte da teologia cristã-católica, não se deve pretender encontrar, concretamente, o paradigma de um projeto educativo voltado para o amadurecimento humano que seja universalmente válido. A Palavra de Deus se manifesta em contextos culturais muito situados, datados, com os condicionamentos próprios dessas culturas e a partir das compreensões e interpretações construídas a partir dos povos ao longo dos séculos.

### **O âmbito da interdisciplinaridade. A busca incessante de filósofos e cientistas das várias áreas.**

A compreensão da dinâmica que envolve os processos de amadurecimento humano não é fácil de ser acolhida em toda sua profundidade e extensão. Justamente por considerar a complexidade do ser humano, em suas imperfeições e potencialidades, que as ciências da educação se en-

riquecem quando permitem também a contribuição advinda da Teologia. Aliás, se há uma tarefa sobre a qual se debruçaram filósofos e cientistas, ao longo dos séculos, esta é, sem dúvida, a tentativa de encontrar “sentido” para as grandes indagações humanas. Respostas foram e são encontradas. Acabam, porém, com o tempo, revelando-se precárias, parciais e instigando, assim, processos de novas buscas.

Dar voz à Teologia, e mais do que isso, permitir a contribuição advinda da TdE, entendida como ciência hermenêutica da Sagrada Escritura sobre a educação, pode trazer interessantes luzes para que se amplie a compreensão da gênese e dinâmica dos processos educativos. Se no início da reflexão em torno deste tema, o que se pretendia era construir uma Teologia das realidades terrestres (GROPPO, 1991, p. 432), logo se percebeu que haveria a necessidade de clarificar e distinguir, no espaço da teoria geral da educação, a perspectiva filosófica da teológica. Inicialmente a relação entre Teologia e Pedagogia se deu segundo um modelo “moderadamente hierárquico e em parte analógico”, com a marca da abertura e do diálogo.

Durante e após o Concílio Vaticano II, o caminho percorrido até então passa por fortes questionamentos, a partir dos novos pressupostos por ele trazidos e que exigem uma revisão pastoral-doutrinal da própria Igreja Católica. Na linha dialógica, ecumênica, as proposições de Hans Schilling, na Alemanha, abriram interessantes caminhos em vista de uma mais ativa colaboração entre os estudiosos protestantes e católicos (GROPPO, 1991, p. 433). Conclui-se que, exatamente porque a recepção da Sagrada Escritura se dá num estado de inculturação, e dessa forma, sua isolada interpre-

tação será sempre insuficiente para compreender de modo adequado os problemas educativos, há a necessidade indispensável da colaboração e do diálogo entre a TdE com as ciências da educação.

Nessa busca é interessante considerar a possibilidade de construir conceitos “transpecíficos” (GROPPO, 1991, p. 438), ou seja, conceitos mentais que, para além de serem contemporaneamente específicos de uma, podem ser também considerados específicos para a outra. Embora muitos considerem isso impossível, autores como Tillich, Goldbrunner e Laundan, ao trabalhar conceitos como “teoria da correlação”, de “cooperação” e “teoria epistemológica das tradições de pesquisa”, hipotizam a possibilidade de “reciprocidade entre as ciências” e construção de “uma família de teorias com bases ontológicas e metodológicas comuns”. Daí decorre a idéia de conceitos “transpecíficos”. As culturas apresentam à vida cristã, no que diz respeito ao campo educativo e pedagógico, uma série de problemas. À luz da Sagrada Escritura, fonte da Teologia cristã-católica, esses problemas deveriam ser recolhidos e aprofundados pela TdE. Com base neste referencial, ela é Teologia, dialoga com as ciências da educação, mas não se confunde com elas.

## 8.2 Educação social

Quanto à educação social pode-se afirmar que, sobretudo por seu compromisso com o carisma-missão dos salesianos, Carlos Leôncio da Silva não poderia deixar de se dedicar ao tema. Hoje já é possível encontrar propostas de educação e/ou pedagogia social, sistematizadas a partir do avanço das ciências sociais e organizadas em cursos sistemá-



tigos de graduação e pós-graduação. Mas, ainda assim, os especialistas nesse campo entendem que no Brasil, até o momento, em se considerando outras áreas do conhecimento, há realmente poucos estudos cientificamente organizados sobre “pedagogia social” e/ou “educação social”.

Quando se entra no âmbito da prática de ações educativas tem-se que, a partir da metade do século XX, igrejas, universidades, associações civis sem fins lucrativos, com um significativo envolvimento em trabalhos sociais, particularmente voltados a populações de classes populares, menos favorecidas, favoreciam itinerários de educação social, na ótica da assistência e promoção social. Em pouco tempo essas ações foram se enriquecendo com outros elementos ligados à perspectiva da conscientização em torno dos direitos humanos-sociais e da busca da libertação de todas as condições de opressão. É fato, porém, que todos os estudiosos de educação social indicam o final do século XX, década de 90, como sendo o momento em que surgem estudos mais sistematizados sobre essa questão no Brasil.

Segundo alguns especialistas, a acepção de Pedagogia/educação social deveria ter como âmbito referencial de base todos os processos educativos que compartilham, minimamente, dois dos seguintes três atributos:

- dirige-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
- tem como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social;
- tem lugar em contextos ou por meios educativos não-formais.

A partir desta possibilidade e da aproximação de inúmeras práticas de educação social com o universo acadêmico-universitário iniciou-se uma mudança. A educação social ganhou contornos mais científicos, a riqueza e necessidade de muitas práticas educativas que viviam sob a égide da não-formalidade, passaram a ser objeto de reflexão acadêmica, bases teóricas foram se entrelaçando e construindo válidos instrumentos para compreensão e análise dessas práticas, indicações metodológicas foram nascendo e orientando novas formas de operacionalização dos pressupostos da nascente educação social, as demandas sócio-econômicas que recordam a precariedade de vida de tantos brasileiros justificavam cada vez mais a necessidade de uma educação social com fortes feições de “educação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 62) e, por fim, a crise do sistema educacional brasileiro continuava oferecendo propostas de qualidade somente para uma elite. Todas essas realidades se converteram num contexto social que favoreceu um novo olhar sobre as práticas até então estabelecidas e o pensar numa proposta de educação social com mais reconhecida base teórico-científica. É certo, porém, que Carlos Leôncio da Silva sempre viu a dimensão social como realidade intrínseca a qualquer ação ou projeto educativo.

A proposta carlos-leonciana<sup>17</sup>, em sua compreensão inicial, contemplava a íntima relação entre formação da personalidade e a incidência das várias agências educativas, e marcando seu ponto de partida, posiciona-se (LEÔNCIO DA SILVA, 1951, p. 552)

nel senso di distruggere i falsi fondamenti di una dottrina pedagogica socializzante , sia nel senso posi-

tivo di mostrare i reali e legittimi rapporti sociali della persona umana, rapporti che l'educazione cristiana tende a sviluppare ed avvalorare.

Inicialmente Carlos Leôncio criticava certa vertente eivada por um sociologismo exacerbado; ao mesmo tempo insistia na tese segundo a qual é igualmente inadequada a formação social com tendências individualistas. Dessa forma propõe uma educação social cristã, firmada sobre o valor da pessoa humana a partir de seus direitos, seus atributos e sua finalidade, tendo como referência a convergência harmoniosa entre as tendências e exigências da pessoa humana com as que são advindas da sociedade.

Ao acolher a idéia que sempre orientou sua reflexão e sua prática, ou seja, educação como ciência e como arte, Carlos Leôncio via no processo educativo um fenômeno humano-social que, por sua incidência na própria dinâmica das sociedades e culturas, a elas supõe e delas, sob certa medida, depende. Assim, pode-se afirmar, que toda proposta educativa, em sua concepção, conteúdos, agentes, encontra suas bases na vida social, a partir do conhecimento socialmente construído, das expressões culturais que envolvem os povos e das demandas que essas culturas e povos indicam. É possível reconhecer que toda cultura, em suas múltiplas expressões, é uma construção social.

Em suas considerações iniciais sobre educação social, como apresentadas em 1948, Carlos Leôncio da Silva, (BUENO, 1992, p. 84-85) entende que a

prática da educação social se manifesta, primeiramente, na família, através da hierarquia familiar, do amor

doméstico e das tradições da família. (...) na escola, deve-se procurar harmonizar os princípios morais e religiosos cultivados na família, fazendo com que os alunos continuem a se interessar e a valorizá-la e procurando-se também a colaboração oportuna entre ambas as instituições. Regular a correspondência do colégio com os pais, a visita da família à escola, a ajuda entre os familiares e as assembléias periódicas entre os pais e mestres, eis alguns meios propícios à formação social do educando em suas relações família-escola.

Isso pode parecer simples se tomamos critérios atuais para avaliar práticas de ontem. Estamos em 1948, tempo em que a escola, em sua organização e suas práticas, tinha significativa autonomia e a consideração da criança e do adolescente como pessoas de direitos era um tema ainda incipiente do ponto de vista prático. Castigos, sanções, punições, delegação de processos educativos entre as agências educativas eram temas recorrentes. Pensar em ações e critérios co-responsáveis entre escola-família e demais agências educativas não era o ordenamento comum.

Ainda na perspectiva da educação social, pode-se haurir do pensamento carlos-leonciano, em sua primeira compreensão desse tema que (BUENO, 1992, p. 85).

Quanto à vida na sociedade civil, o educando deverá ser levado a avaliar os regimes políticos, assim como os governantes, para que não se exalte e se deixe levar pelos grandes movimentos de idéias. Deve-se desenvolver o sentimento de patriotismo e o verdadeiro amor à pátria, regulado e dominado pela razão.

Considerando a Teologia própria do seu tempo, Carlos Leôncio da Silva insiste na perspectiva social-cristã, na inserção do jovem na sociedade por meio do apostolado, entendido como ação intencional na direção ou em prol das pessoas. Hoje poderíamos vincular essa perspectiva ao conceito socialmente assumido do “voluntariado e/ou prota-gonismo juvenis”.

Dez anos mais tarde, após seus anos passados na Europa e tendo vivido de forma muito próxima as duras ressonâncias do período da 2.<sup>a</sup> Grande Guerra Mundial, Carlos Leôncio da Silva propõe um trabalho em torno da educação social. Trata-se já de um “Curso de Educação Social”<sup>18</sup> conforme ele próprio denominou. A proposta de 1958, já mais elaborada, contempla duas partes, cada uma com seis “lições”, como as chamam Carlos Leôncio da Silva.

Tematicamente as unidades de reflexões são as seguintes:

### **PRIMEIRA PARTE – Educação Social**

- Preliminares (Importância e utilidade; distinções oportunas; superestimação do social e superestimação do pessoal; uma posição de equilíbrio)
- Lição II – A pessoa humana e a sociedade
- Lição III – A sociedade e a pessoa humana
- Lição IV – Correntes filosófico-pedagógicas da educação social
- Lição V – O Individualismo liberal
- Lição VI – Personalismo social cristão

## SEGUNDA PARTE – Prática da Educação Social

- Preliminares (Importância; limitação à educação social específica; como realizar este trabalho)
- Lição I - Educação social (1. As várias sociedades em que o educando pode ingressar)
- Lição II- Educação social (2. As tendências sociais dos jovens)
- Lição III – Educação social (3. As atitudes sociais especiais de cada uma)
- Lição IV – A pessoa humana e a sociedade doméstica ou a família
- Lição V – A educação social e o Estado (Estado como ambiente da vida humana; patriotismo, nacionalismo, cosmopolitismo; economia e política; valor da pessoa humana na sociedade)
- Lição VI – Educação social e a Igreja ou sociedade religiosa
- Lição VII – Educação social e a escola
- Lição VIII – A educação para uma sociedade internacional

Diferentemente da contemporânea compreensão de educação social, conforme concebida e atuada nos ambientes acadêmicos-universitários, abrangente em seus objetivos e âmbitos e complexa em suas práticas, e, considerando as especificidades histórico-sociais vividas por Carlos Leôncio da Silva, pode-se afirmar que ele, partindo de suas bases filosófico-tomistas e de sua natural sensibilidade salesiana, sistematizou uma proposta de educação social, a partir também das raízes da tradicional pedagogia de Dom Bosco. E

sob esta ótica, considerando-se as indicações tomadas de estudiosos atuais da educação social, é possível pensar em Carlos Leôncio da Silva como um dos pensadores que esteve na vanguarda desta tratativa.

### Conclusão

Acolhemos, assim, a idéia que reivindica um maior reconhecimento à pessoa e ao pensamento de Carlos Leôncio da Silva no âmbito da história da educação brasileira. E acreditamos que há razões suficientes que justificam tal proposição:

- Esteve entre os precursores de um movimento que procurou realizar estudos marcadamente acadêmicos a partir da experiência pedagógica de Dom Bosco; apoiou, assim, uma primeira aproximação de cunho científico da prática e das vivências de Dom Bosco e seus primeiros colaboradores.
- Revelou pioneirismo na proposição de uma “educação social” tendo como referência as orientações eclesiais e a matriz pedagógica “dombosquiana”; reclamou, dessa forma, uma proposta educativa que estimulasse a formação sócio-política, capaz de olhar criticamente as relações sociais e orientar pessoas a uma mais qualificada inserção e construção dos muitos espaços sociais.
- Postulava uma visão de ciências da educação, ancorada sobre a necessidade de maior interlocução entre as ciências e os saberes, revelando uma compreensão

do humano em sua dimensão misteriosa, complexa e, embora profundamente aderente à realidade que o cerca, aberto à dimensão transcendente; nessa perspectiva construiu os pressupostos para uma “teologia da educação”.

- Deixou um significativo número de escritos em que apresenta suas posturas pedagógicas e propõe séria reflexão sobre os fatos e processos pedagógicos.
- Por fim, há que se considerar ainda, os significativos reconhecimentos testemunhais colhidos nos escritos, sobretudo cartas, e nas ações-homenagens de amigos educadores e ex-alunos ao longo dos anos. Interessante considerar, a partir desses testemunhos, pessoas como Tristão de Ataíde, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca, Everardo Berkauser, Moacir Gadotti, Ismar de Oliveira Soares, Lima Vaz, Régis de Moraes, isso para ficar no âmbito de pessoas que militaram ou militam, ainda, no universo educacional-acadêmico brasileiro.

Dessa forma, considerando a obra por ele realizada, os conceitos por ele sistematizados, o reconhecimento-memória daqueles que o conheceram e ainda hoje dele se aproximam, indicam acentuada robustez enquanto educador. O atestam, particularmente, sua luta para **conferir à Pedagogia**, em tempos e espaços não tão propícios, **o estatuto epistemológico de “ciência da educação”**, seu **conceito de “teologia da educação”**, tão fortemente acolhido em terras européias (Espanha, Itália e Alemanha), sua perspectiva de **“educação social”**, embora natural por força de sua formação e envolvimento com o carisma salesiano, mas ainda pou-



co assumido até aquele momento, em terras brasileiras, no âmbito das teorias e práticas educativas. Nunca é demais repetir que o “lugar físico e social” onde Dom Bosco iniciou sua obra ficava ao lado de um movimentado prostíbulo, a “Casa Belleza”, e de um cemitério, naturalmente não o da aristocracia turinense. E ainda: fora dos muros da cidade de Turim. E foi ali que Dom Bosco deu os primeiros passos em vista de um trabalho voltado às classes populares, com particular predileção pela educação dos jovens mais pobres. Carlos Leôncio fez parte dessa escola “dombosquiana” e, conseqüentemente, tratou as questões pedagógicas e os processos de amadurecimento humano sempre com ousada-prudência, responsável abertura a um legítimo pluralismo e criativa-persistência.

## Notas

<sup>1</sup> O presente artigo traz, de forma sintética, parte da tese de doutorado realizado pelo autor a ser discutida no início de setembro próximo, junto à Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP.

<sup>2</sup> Os salesianos, vindos diretamente da Itália, chegaram a Recife em 1894. Antes, haviam se instalado em Niterói (1883), São Paulo (1885), Lorena (1890) e Cuiabá (1884).

<sup>3</sup> “Dizia também ter decorado os muitos versos de Camões, que declamava com absoluta segurança ainda nos últimos anos de sua vida, lendo e relendo o poema para sua avó que fazia crochê e bordava” (COMBA, 1970, p. 2).

<sup>4</sup> O livro onde se encontra a citada narrativa, “Sete lustros da Inspeção Salesiana do Nordeste”, foi a última obra publicada por Carlos Leôncio da Silva.

<sup>5</sup> Padre Giordano conheceu Dom Bosco. Foi ordenado sacerdote em 1879, quase dez anos antes da morte de Dom Bosco.

<sup>6</sup> “Il mio pensiero pedagogico”, notas autobiográficas datilografadas, conservadas no Arquivo do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL/Lorena-SP.

<sup>7</sup> O denominado Sistema Preventivo de Dom Bosco, ancorado sobre o tripé “razão, religião, amorevollezza”.

<sup>8</sup> Carlos Leôncio teve oportunidade de conviver com vários religiosos salesianos que foram formados pelo próprio Dom Bosco. Todos os que com ele conviveram insistem em quanto ele se julgava um privilegiado por ter conhecido e convivido com vários salesianos contemporâneos de Dom Bosco. Para ele, era como se tivesse bebido em fontes genuínas, das águas mais cristalinas que formam o vasto rio da presença pedagógica salesiana no mundo.

<sup>9</sup> Apontamentos de Carlos Leôncio da Silva. CEDOC: Arquivo do Centro UNISAL/Lorena-SP.

<sup>10</sup> Para aprofundamento deste momento histórico da educação brasileira podemos tomar alguns autores como T.M. Santos, *Noções de História da Educação*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1952, J. A. Tobias, *História da Educação Brasileira*, Juriscredi, São Paulo, J. Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*, EPU/MEC, São Paulo, 1974.

<sup>11</sup> O volume publicado esgotou-se rapidamente e isto se explica, em parte, pela inexistência na época de obras pedagógicas de caráter nacional. O movimento das Escolas Novas encontrava-se, aqui, em plena efervescência e obra de Carlos Leôncio, ainda que não fosse inteiramente concorde com as diretrizes do movimento, em muitos aspectos se identificava. Daí a ânsia com que os educadores se lançaram sobre ela; daí a sua reedição em 1940, acrescida de mais dois capítulos (BUENO, 1992, p. 19).

<sup>12</sup> Conferir RATIO Studiorum Philosophiae ac Humanitatis – Instituti S. Emmanuelis – Societatis S. Francisci Salesii, Lavrinhas, Anno 1939 – Arquivo ISSP – Centro Inspetorial – São Paulo, SP, Normae Generales, p. 6.

<sup>13</sup> Todos esses trabalhos “se nos apresentarão bem mais ingentes, se refletirmos que neste septuagésimo sexto ano de sua vida, Carlos Leôncio da Silva planejou os meios, dirigiu e equipou a construção do prédio encimado pelo Observatório Astronômico da Faculdade Salesiana, assumindo também as pesadas responsabilidades de tesoureiro da Faculdade e do Seminário Filosófico”. Apesar disso “aos olhos de seus colaboradores e alunos, sempre apareceu sereno e calmo, ouvindo suas confidências e angústias, como se não tivesse nenhum outro problema a resolver, nenhuma dívida a pagar, nenhum projeto a concretizar”. COMBA, Julio, *Folhas Pedagógicas*, Número Especial comemorativo do primeiro aniversário de morte de Carlos Leôncio da Silva, Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto Superior de Pedagogia, 21 de julho de 1970, Lorena/SP.

<sup>14</sup> “Paedagogium é un istituto per gli studi sull’educazione cristiana sorto presso l’Università Cattolica Del Sacro Cuore di Milano com la collaborazione Del Gruppo Pedagogico di Scuola Italiana Moderna”. Em termos de finalidade o “Paedagogium si propone **di mettere in luce** la vitalità della pedagogia del Vangelo, raccogliendo i frutti della millenaria azione educativa cristiana; **di svolgere il pensiero** pedagogico

italiano, attingendo principi e ideais dalla filosofia perenne e dalla tradizione nazionale; **di contribuire all'applicazione** della Carta della Scuola, soprattutto in ordine alle sue esigenze morali e religiose per la formazione del carattere; **di promuovere il perfezionamento** strutturale e didattico delle scuole cattoliche; di contribuire allo sviluppo della pedagogia familiare e sociale, per elevare la coscienza educativa cristiana". Para alcançar os objetivos acima o "paedagogium promove **studi teoretici e storici** di pedagogia cristiana mediante collezioni di opere originali, serie di contributi, monografie e quaderni di aggiornamento; **ricerche ed esperienze didattiche** da parte di laureati dell'Università Cattolica, di collaboratori volontari e di istituti educativi aderenti; **rapporti** com i principali esponenti della pedagogia cattolica di altri paesi, anche allo scopo di diffondere la conoscenza del pensiero educativo italiano". As indicações acima estão presentes na parte interna das capas das primeiras publicações do citado "Paedagogium". Este trabalhava com a "La Scuola Editrice" de Brescia-Itália.

<sup>15</sup> Interessante acompanhar os passos que marcaram a viagem de Carlos Leônico até Paris. Todos os acontecimentos da viagem e os temas mais interessantes tratados na Conferência e alguns reflexos das articulações políticas dos bastidores estão apresentados num diário pessoal ao qual tive acesso.

<sup>16</sup> SINISTRERO, Vincenzo, La pedagogia di Carlos Leônico da Silva, *Rivista Salesianum*, n. 10, 1948, p. 255.

<sup>17</sup> Também na sua obra *Pedagogia Speciale Pratica*, de 1951, dedica toda a quarta sessão, dividida em dois capítulos, ao tema da "Educazione Sociale".

<sup>18</sup> No arquivo do Centro UNISAL/Lorena-SP, Sala Carlos Leônico da Silva, está o caderno original, manuscrito, onde se encontra a organização dos conteúdos do referido "Curso de Educação Social".

## Referências bibliográficas

BUENO, Belmira Oliveira. *Epistemologia da Pedagogia*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1992.

COMBA, Julio. Breve evocação do Padre Carlos Leônico da Silva, in *Folhas Pedagógicas, número especial*, Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, Lorena, 1970.

DEBESSE, Maurice; MILIARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques: I Introduction*. Paris: Press Universitaires de France. 1969.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GASTALDI, Italo. *Educar e evangelizar na pós-modernidade*. São Paulo: Salesiana, 1997.
- GROPPO, Giuseppe. *Teologia dell'Educazione*. Roma: LAS, 1991.
- MARCHIONI, Antonio. *Deus e o Homem na História dos Saberes*. São Paulo: LTR, 1997.
- MODESTI, João. *Uma pedagogia perene*. São Paulo: Dom Bosco, 1982.
- MONDIN, Battista. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Editora, 1979.
- PRELLEZO GARCIA, Jose Manuel. *Carlo Leoncio da Silva: Educador y Pedagogo*. Roma: Orientamenti Pedagogici, UPS, 35, 1988.
- RATIO *Studiorum Philosophiae ac Humanitatis – Instituti S. Emmanuelis – Societatis S. Francisci Salesii*, Lavrinhas. Normae Generales. Arquivo ISSP-São Paulo, SP, 1939.
- SÁ, Olga de. Evocação da figura do Padre Carlos Leônico da Silva. *Revista da Faculdade Salesiana*: Ano 18, n. 26-27, 1977.
- SANTOS, Theobaldo Miranda, A finalidade da educação, in DAMAS, Luis Antonio Hunold de Oliveira, *Filosofia da Educação, Apostila usada no Curso de Pedagogia*, Centro UNISAL/Lorena-SP, 1999.
- SCHILLING, Hans. *Teologia dell'Educazione*. Roma: Roma, 1974.
- SINISTRERO, Vicente. La pedagogia di Carlo Leoncio da Silva. *Rivista Salesianum*, v. 2, p. 242-256, Roma 1948.
- TESAURO, Genaro. *La pedagogia di Carlo Leoncio da Silva*, Dissertação de Mestrado apresentada al Prof. Custodio A. Ferreira Silva, nella Università Pontificia Salesiana, Facoltà di Filosofia, Roma, 1986.



# Resenha





# Introdução à Pesquisa em Educação

## **Sâmia Dantas Caetano Florentino**

Pós-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE  
Graduada em Filosofia (bacharel e licenciada) pela UECE  
– Universidade Estadual do Ceará

## **Saurater Faraday Florentino de Almeida**

Analista de Sistemas IBM e graduando em Administração de Empresas pela AIEC – Associação Internacional de Educação Continuada  
– Faculdade de Administração de Brasília

Entre os inúmeros problemas de ordens econômica, social e política enfrentados pela educação hoje no Brasil, temos um fato agravante que é a questão da formação do professor.

A obra aqui resenhada é um instrumento criado na tentativa de melhoria na formação desses profissionais da

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007

Introdução à Pesquisa em Educação – pp. 215-220  
FLORENTINO, S. D. C. / ALMEIDA, S. F. F. de.

215

educação. Baseada na vivência de dois pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado em Educação do UNISAL (Centro Universitário Salesiano São Paulo – Unidade Americana), os quais, percebendo as dificuldades que os professores da rede pública apresentavam nos processos seletivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, procuraram o sindicato da categoria – APEOESP (Sindicato dos professores da rede pública de ensino oficial do estado de São Paulo) – para oferecer a seus filiados um curso de formação de professores como pesquisadores em educação. O curso se concretizou. Já foram formadas três turmas. A partir desta experiência, surge, então, a obra “Introdução à Pesquisa em Educação”, tendo como autores os Professores Doutores Luís Antonio Groppo e Marcos Francisco Martins.

Observamos no início da obra o problema da dicotomia entre professor e pesquisador, e o desejo dos autores em romper com a mesma.

Recentemente, um de nossos ex-presidentes da República [...] referiu-se à profissão de professor como inferior à de pesquisador: o professor era para ele um pesquisador que não deu certo.

Definitivamente, não é esse o caso. Até mesmo porque se acredita que o professor é tanto melhor quanto mais apto à pesquisa estiver, enquanto que os pesquisadores, principalmente os da área da educação, ganhariam muito cientificamente se tivessem de enfrentar as agruras de uma sala de aula (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 9).

A necessidade da superação dessa dicotomia parte, segundo os autores, da urgência de se formar um profissio-



nal completo, ou seja, um professor pesquisador. O professor será mais eficiente, se ele se tornar apto à pesquisa acadêmica e os pesquisadores enriquecerão suas pesquisas, se tiverem a prática da sala de aula, observando e procurando soluções de problemas peculiares à mesma.

Como, então, superar essa dicotomia na prática? É exatamente aí que os autores vão buscar soluções para essa superação. A princípio observaram o aumento da procura dos professores da rede pública estadual de São Paulo pelos programas de mestrados, assim como um alto índice de reprovação nos processos de seleção, mesmo nas universidades particulares onde a concorrência é menor.

Essa realidade levou-os a questionarem sobre o aumento da procura pelos programas de *stricto sensu* por parte dos professores e o porquê do baixo índice de aprovação dos mesmos.

As respostas encontradas pelos autores para o primeiro questionamento foram:

- a) A banalização da graduação, sobretudo fruto do aumento desenfreado e pouco qualitativo dos cursos superiores no último período, fazendo com que os docentes procurem um diferencial profissional na pós-graduação.
- b) A política de carreira do magistério estadual que estabelece algumas vantagens ao que investem na pós-graduação, sobretudo no *stricto sensu*.
- c) A possibilidade de, com a titulação de mestre, tornar-se professor do ensino superior, nível melhor remunerado e mais distante da difícil realidade vivida nas classes de ensino fundamental e médio públicos.

- d) Mais especificamente no caso do estado de São Paulo, a “bolsa mestrado” (idem, p. 11).

Quanto ao segundo questionamento, ou seja, o insucesso dos professores nos processos seletivos dos programas de mestrado, os autores apontam duas causas principais, a saber:

- a) A formação acadêmico-científica dos cursos de licenciaturas deixa a desejar em relação à qualidade, o que faz com que os professores tenham, por exemplo, enormes dificuldades na elaboração de projetos de pesquisa.
- b) Há pouca circulação de informações sobre o perfil e a dinâmica de funcionamento dos programas de pós-graduação do *stricto sensu* (idem, p. 12).

Destarte tentam não só descobrir as causas do insucesso dos professores estaduais nesses processos seletivos, como também buscar alternativas para superá-los. Esse desejo está explícito em cada página da obra.

No primeiro capítulo, os autores apresentam os primeiros passos do pesquisador, os quais são a escolha do tema e o conceito de pesquisa exploratória.

O capítulo seguinte traz, de maneira minuciosa e sempre sob uma visão crítica, reveladora da formação filosófica e sociológica dos autores, como se elaborar um projeto de pesquisa em sua totalidade. Para além de um manual metódico ou mera réplica das normas da ABNT, os autores transmitem suas vivências, as constatações dos problemas vivenciados pelo pretense e/ou iniciante pesquisador, sempre apontan-

do definições precisas e algumas das melhores práticas. Aqui o leitor é levado a conhecer, em detalhes, os passos para elaboração do projeto de pesquisa, em toda sua estrutura, como, por exemplo, definições e exemplificações sobre tema, delimitação do problema, hipótese, objetivos, justificativas, coletas de dados, referencial teórico, cronograma e a bibliografia, entre outros.

Qual é, então, a essência do problema? [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema (idem, p. 29 apud SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982, p. 21).

No terceiro capítulo, vimos informações sobre conceitos de *lato sensu* e *stricto sensu*, os passos para um processo seletivo, assim como as principais epistemologias que se aplicam atualmente à pesquisa em educação.

Nos apêndices encontramos modelos de capa, folha de rosto, técnicas de coleta de dados, cronograma, e análises qualitativa e quantitativa dos dados coletados.

Finalmente, nos anexos encontramos uma lista dos programas de mestrados e doutorados em educação reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Acreditamos que constatar um problema é deveras importante. Contudo, apontar caminhos para solucioná-lo é fundamental e os autores dessa obra assim o fazem.



### Referência bibliográfica

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à Pesquisa em Educação*. 2. ed. Piracicaba-SP: Biscalchin Editor, 2007. 128 p.



# Informações sobre a Revista de Ciências da Educação e os Procedimentos para Publicação

## 1. Missão

A *Revista de Ciências da Educação*, periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – Mestrado em Educação, está aberta à comunidade acadêmica nacional e internacional e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além de a atualização do conhecimento na área específica da Educação.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente, discente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias e fomentar a produção científica.

## 2. Objetivos

- a) Divulgar trabalhos originais da área da Educação, sobretudo aqueles que tratam da Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal.
- b) Fomentar a produção e facilitar a divulgação de trabalhos acadêmico-científicos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior.
- c) Propiciar o intercâmbio de informações entre profissionais da área da educação, por meio da publicação de textos que se enquadrem nas normas para publicação de trabalhos da Revista.

## 3. Linha editorial

Articulada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL – Mestrado em Educação Sócio-Comunitária – em parcerias com outras Instituições de Ensino e Pesquisa brasileiras e de outros países da América Latina, a *Revista de Ciências da Educação* constituir-se-á como um estímulo à produção acadêmica dos integrantes da comunidade salesiana de ensino e dos demais Programas de Pós-Graduação em Educação nacionais e internacionais.

Ela abrirá espaço prioritariamente para as produções que versem sobre a Educação Salesiana, a Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal, se é que é possível dividir de maneira tão cabal e formal essas três modalidades educativas.

Dessa maneira, a Revista pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas sócio-educativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para otimizar a produção acadêmico-científica, condição necessária, mas não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana.

Com periodicidade semestral, junho e novembro, a *Revista de Ciências da Educação* tem edição em formato impresso. Porém, estamos trabalhando para que sua publicação seja quadrimestral e com publicação também em formato digital, com endereço de acesso no sítio do UNISAL-Americana/SP – Programa de Mestrado em Educação.

Ela receberá trabalhos que estejam adequados às condições de publicação, linha editorial e normas de publicação.

#### **4. Sobre o formato dos números da *Revista de Ciência da Educação***

Todos os números da Revista deverão necessariamente publicar no mínimo 6 (seis) artigos ou ensaios que preferencialmente versem sobre as três modalidades educativas identificadas na Linha Editorial (Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal).

Os textos que integrarão ou não os números da Revista são os seguintes, além de outros que poderão ser publicados a critério do Conselho Editorial: artigos, ensaios, resenhas, resumos de teses e dissertações, traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, relatos de experiên-

cia, debates, documentação relativa à educação, republicação de textos educativos clássicos.

## 5. Procedimentos para a publicação

A *Revista de Ciências da Educação* prioriza a publicação de trabalhos inéditos, a saber: artigos, resenhas, resumos, ensaios, transcrição de palestras, trabalhos apresentados em eventos na área pedagógica, entre outros.

Além de o formato impresso, a *Revista* também será disponibilizada *on-line* na página do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, de forma a facilitar o acesso ao seu conteúdo.

Os critérios de avaliação para aceitação ou rejeição dos trabalhos são os seguintes:

- 1 - Os originais serão avaliados pelos pareceristas, todos professores doutores, de forma anônima e o parecer será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).
- 2 - Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:
  - a) fundamentação teórica e conceitual;
  - b) relevância, pertinência e atualidade do assunto;
  - c) consistência metodológica;
  - d) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- 3 - A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o artigo foi:
  - a) aceito sem restrições;
  - b) aceito com propostas de alteração;
  - c) rejeitados;
- 4 - A “aceitação com propostas de alteração” implicará



- em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas.
- 5 - Havendo necessidade, serão feitas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, a critério dos editores, na revisão final.
  - 6 - Os trabalhos recusados serão devolvidos.
  - 7 - Os pareceristas deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma.
  - 8 - Os pareceres serão encaminhados aos autores pelo Editor Responsável, preservando o anonimato dos pareceristas, informando-os da aceitação sem restrição, da aceitação com modificações ou da rejeição do trabalho pelo Conselho Editorial.
  - 9 - Antes da publicação, o autor deverá encaminhar ao Conselho Editorial as seguintes declarações:
    - a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando não ter apresentado o trabalho, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;
    - b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
  - 10 - Cada autor terá direito a cinco exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado.
  - 11 - Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de pelo menos dois (2) pareceristas, e de um terceiro parecerista em caso de controvérsia.
  - 12 - Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, síntese, ensaio etc. em um mesmo número da Revista.

- 13 - O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos da Revista.
- 14 - Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou e não a Revista e seu Conselho Editorial.
- 15 - É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

## **6. Normas para a apresentação de trabalhos à *Revista de Ciências da Educação***

Cada número da *Revista de Ciências da Educação* terá um ou mais organizadores, que serão indicados e trabalharão em parceria com o Editor Responsável da Revista.

Os textos e documentos (no formato impresso com a respectiva cópia em formato digitalizado) necessários para a avaliação deverão ser encaminhados ao Editor Responsável pela *Revista de Ciências da Educação*, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, para o seguinte endereço:

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
A/C: Editor responsável  
– Prof. Dr. Marcos Francisco Martins  
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo  
– Campus Maria Auxiliadora  
Avenida de Cillo, n. 3500  
Parque Novo Mundo  
Americana/São Paulo  
CEP: 13.467-600

Os textos encaminhados à *Revista de Ciências da Educação* devem conter entre 20000 e 60000 caracteres com espaço assim editados:

- a) A formatação das páginas deverá ser configurada em A4 com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2 cm.
- b) Título e, se for o caso, subtítulo, que devem indicar o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12.
- c) Identificação do autor ou autores:
  - deve ser enviada em folha à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho;
  - deve conter o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato do Conselho Editorial;
- d) A primeira página do texto deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo 1300 caracteres com espaço), *abstract* (em inglês), e entre três e seis palavras-chave e *keywords*. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nesta primeira página.
- e) Os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados), e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5.
- f) As citações, a composição da bibliografia e as referências devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do

UNISAL”, disponível em <http://www.am.unisal.br/institucional/pdf/normas-trabalhos-academicos-2005.pdf>.

- e) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.
- f) Os originais, que não serão devolvidos, deverão ser encaminhados em duas cópias impressas e outra em disquete (editor Word for Windows 6.0 ou superior), com texto rigorosamente corrigido e revisado.
- g) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.
- h) A *Revista de Ciências da Educação* reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- i) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou dos autores ou das instituições que compõem o Conselho Editorial.

Todos os textos enviados no formato impresso deverão vir acompanhados por versão digitalizada.

As dúvidas podem ser dirimidas com envio de e-mail ao Editor Responsável pela *Revista de Ciências da Educação*, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins: [mestradoeducacao@am.unisal.br](mailto:mestradoeducacao@am.unisal.br)

## Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*  
**A Selva e a Bagaceira:** práxis artística e discurso social.  
São Paulo: Unisal, 2001.

### *Com Editora Vozes*

---

- *Jorge Jaime*  
**História da Filosofia no Brasil.**  
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v.
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*  
**Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.**  
Petrópolis: Vozes, 1998.

### *Com Editora Santuário*

---

- *Paulo César da Silva*  
**A pessoa em Karol Woytila. (ESGOTADO)**  
Aparecida: Santuário, 1997.

- *Paulo César da Silva*  
**A Ética Personalista em Karol Woytila.**  
Aparecida: Santuário, 2001.
- *José Prado Pereira Junior*  
**Carnaval em Guaratinguetá:**  
Embaixada do Morro 60 anos  
Aparecida: Santuário, 2004.
- *José Luiz Pasin*  
**Vale do Paraíba A Estrada Real:**  
caminhos & roteiros  
Aparecida: Santuário, 2005.

#### **Com Editora Salesiana Dom Bosco**

---

- *Belmira O. Bueno*  
**Epistemologia da Pedagogia:**  
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.  
São Paulo: E.S.D.B., 1992.
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*  
**Livros em revistas.**  
São Paulo: E.S.D.B., 1996.

#### **Com Editora Stiliano**

---

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*  
**Criatividade e Percepção  
em Estudantes de Psicologia. (ESGOTADO)**  
Lorena: Stiliano, 1998.

- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*  
**Imagem Corporal: (ESGOTADO)**  
uma leitura psicopedagógica e clínica.  
Lorena: Stiliano, 1998.
- *Lino Rampazzo*  
**Metodologia Científica. (ESGOTADO)**  
Lorena: Stiliano, 1998.
- *Ana Carlota Pinto Teixeira*  
**Adoção:** um estudo psicanalítico.  
Lorena: Stiliano, 2000.
- *André Luiz Moraes Ramos*  
**Ciúme Romântico:**  
teoria e medidas psicológicas.  
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*  
**Psicologia Escolar:** o desafio do estágio.  
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Denise Procópio*  
**Crise e Reencontro consigo mesmo.**  
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*  
**Interceptações Telefônicas.**  
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Margareth M. Pacchioni*  
**Estágio e Supervisão:**  
uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.  
Lorena: Stiliano, 2000.

- *Maria José Urioste Rosso*  
**Cultura Organizacional:** uma proposta metodológica.  
Lorena: Stiliano, 2000.

#### ***Com Editora Salesiana***

---

- *Francisco Sodero Toledo*  
**Outros caminhos:** Vale do Paraíba:  
do regional ao internacional, do global ao local. (ESGOTADO)  
São Paulo: Salesiana, 2001.

#### ***Com Editora Cabral***

---

- *Fábio José Garcia dos Reis (Org.)*  
**Turismo:** uma perspectiva regional. (ESGOTADO)  
Taubaté: Cabral, 2002.
- *Fábio José Garcia dos Reis (Org.)*  
**Perspectivas da Gestão Universitária.** (ESGOTADO)  
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Francisco Sodero Toledo*  
**Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:**  
A Faculdade Salesiana de Lorena.  
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*  
**Princípios do Processo  
e outros temas processuais – Volume I.** (ESGOTADO)  
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo (Orgs.)*  
**Biodireito, Ética e Cidadania.** (ESGOTADO)  
Taubaté: Cabral, 2003.



- *Francisco de Assis Carvalho*  
**Educação Integral:**  
a proposta educacional numa perspectiva católica.  
Taubaté: Cabral, 2004.
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*  
**Direito internacional**  
**com ênfase em comércio exterior. (ESGOTADO)**  
Taubaté: Cabral, 2004.
- *José Luiz Pasin*  
**Catálogo da Sala “Euclides da Cunha”**  
Taubaté: Cabral, 2005.

#### **Com Editora Alínea**

---

- *Ana Maria Viola de Sousa*  
**Tutela jurídica do idoso. (ESGOTADO)**  
Campinas: Alínea, 2004.
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior; Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (Orgs.).*  
**O Direito e a Ética**  
**na Sociedade Contemporânea. (ESGOTADO)**  
Campinas: Alínea, 2005.

#### **Com Editora Lucerna**

---

- *Severino Antonio*  
**Educação e transdisciplinaridade:**  
crise e reencantamento da aprendizagem. **(ESGOTADO)**  
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- *Severino Antonio*  
**A utopia da palavra:**  
linguagem, poesia e educação: algumas travessias. (ESGOTADO)  
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- *Laureano Guerreiro*  
**A educação e o sagrado:**  
a ação terapêutica do educador. (ESGOTADO)  
Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

#### ***Com Editora Idéias e Letras***

---

- *Paulo Cesar da Silva*  
**A antropologia personalista de Karol Wojtyla:**  
pessoa e dignidade no pensamento de João Paulo II.  
Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

#### ***Com Editora Juruá***

---

- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento*  
**A educação e o trabalho do adolescente.**  
Curitiba: Juruá, 2004.
- *Maria Aparecida Alckmin*  
**Assédio moral na relação de emprego. (ESGOTADO)**  
Curitiba: Juruá, 2005.





EDITORAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraiba  
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.  
E-mail: [marcelosanna@hotmail.com](mailto:marcelosanna@hotmail.com)

