

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Ano VIII - N.º 15 - 2.º Semestre/2006

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro Unisal - Americana

Ano VIII - N.º 15 - 2.º Semestre/2006 - 160p. 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 *Paulo de Tarso Gomes*

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 – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3104-2000 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.editorasantuario.com.br

Pede-se permuta.

We request exchange. Se solicita canje.

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

Sumário

Missão e Objetivos 9

Apresentação

• *Luís Antonio Groppo* 13

a) Linha de pesquisa I – Concepções de Educação Sócio-Comunitária

1 - Os Fundamentos da Educação Social

para uma Educação Sócio-Comunitária

• *Sueli Pessagno Caro* 17

2 - Uma Visão de Educação Sócio-Comunitária

• *Regis de Moraes* 33

3 - Educação, Sociedade e Comunidade: Reflexões Críticas
sobre as Práticas Educativas do “Terceiro Setor”

• *Marcos Francisco Martins* 61

4 - Mesa Redonda: Concepções

de Educação Sócio-Comunitária 81

b) Linha de pesquisa II – Educação Formal e Não-Formal

1 - Voluntariado, Categoria Trabalhista? Reflexões e Provocações

• *Margareth Brandini Park* 93

• *Renata Sieiro Fernandes*

• *Patrícia Leme de Oliveira Borba*

• *Marina Minussi Franco*

- *Estela Dall'Oca Tozetti Madi*
- *Ana Luiza de Souza*

2 - Ciclo: Um Caminho para a Solução
ou Mais Problema na Educação Pública?

- *Ana Carolina Ribeiro de Brito Silva* 131

Normas para Publicação
na Revista de Ciências da Educação 149

Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL 153

Missão e Objetivos

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO, periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 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, discentes e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade.

São objetivos específicos da Revista:

- a) Divulgar trabalhos originais em Educação e áreas afins.
- b) Promover a criação e a divulgação de textos dos professores e alunos 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, através da publicação de textos que se enquadrem nas Normas para Publicação de Trabalhos da Revista.

A revista prioriza a publicação de trabalhos inéditos, a saber: artigos, resenhas, ensaios, transcrição de palestras, trabalhos de iniciação científica, resumos de trabalhos de graduação, trabalhos apresentados em eventos na área pedagógica etc.

Critérios de avaliação para aceitação ou rejeição dos trabalhos:

- 1 - Os originais serão avaliados pelos revisores, todos professores-doutores, de forma anônima e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao 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 e; c) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- 3 - Dependendo da avaliação realizada, os trabalhos recebidos poderão ser aceitos sem restrições, com alterações ou rejeitados.
- 4 - A aceitação com alterações implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão submetidas a outro revisor.
- 5 - Havendo necessidade, serão feitas pequenas 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 revisores 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 revisores, 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 onde seu trabalho for publicado.
- 11 - Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de pelo menos dois (2) revisores e de um terceiro revisor em caso de controvérsia.
- 12 - Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, síntese, ensaio etc. em um mesmo número da Revista por vez.

Reserva-se o Conselho Editorial o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos da Revista. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas. É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

Apresentação

O presente número da Revista de Ciências da Educação traz a segunda parte dos artigos e reflexões apresentados durante o primeiro Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária, organizado pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, do Centro UNISAL, Unidade Americana-SP. O evento ocorreu em 10 de junho de 2006, em Americana, sede do centro universitário. A primeira parte das reflexões e debates foi publicada no último número da Revista de Ciências da Educação.

Na segunda parte do Colóquio, intitulada *Concepções de Educação Sócio-Comunitária*, artigos de Regis de Moraes, Sueli M. Pessagno Caro e Marcos Francisco Martins pensaram, cada qual ao seu modo, possíveis definições para Educação Sócio-Comunitária, partindo de distintas linhagens teórico-conceituais: educação social, culturalismo, marxismo etc. Nesse sentido, mostra a abertura de nosso Programa para diferentes abordagens, metodologias e teorias sobre a educação e, principalmente, a disposição para o debate e a colaboração. Nos debates, assim como na primeira parte, interessantes contribuições da platéia, incluindo professores do mestrado, com pertinentes respostas dos palestrantes. Este debate e o anterior também ajudam a revelar a diversi-

dade teórica abrigada por nosso mestrado e o fato da Educação Sócio-Comunitária ser ainda um conceito em construção, aberto para a riqueza das discussões criativas e as revelações da vida concreta.

É importante apresentar também os dois artigos que encerram este número, contribuições importantes que refletem sobre os âmbitos da educação formal e não-formal. Agradecemos à contribuição das pesquisadoras do GEMEC (Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura) do Centro de Memória da UNICAMP (CMU), encabeçadas pelas Professoras Doutoras Margareth Park e Renata Sieiro Fernandes, que, no primeiro artigo, discorrem de modo polêmico, mas muito bem fundamentado, sobre a categoria do “voluntário” diante da questão educacional e do “vazio de valores” na sociedade contemporânea. O segundo artigo é de autoria de Ana Carolina Ribeiro de Brito Silva, a aluna do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Social do UNISAL, Unidade Campinas-SP, a quem também agradecemos a colaboração, que apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a implementação do regime de ciclos na rede municipal de ensino de Campinas-SP.

O Centro UNISAL, a partir de sua primeira unidade fundada em Lorena no ano de 1952, estabeleceu como lema “Da Ciência à Sabedoria”. Enquanto desejamos a todos uma enriquecedora leitura, auguramos que os artigos apresentados neste número da Revista de Ciências da Educação possam colaborar para que novas luzes se acendam no árduo, instigante, porém, realizador caminho de construção da ciência e encontro com a sabedoria.

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Docente do Mestrado em Educação
- UNISAL/Americana-SP



I

Concepções
de Educação
Sócio-Comunitária

Os Fundamentos da Educação Social para uma Educação Sócio-Comunitária¹

Sueli Pessagno Caro

Psicóloga, Mestre em Psicologia Escolar e Doutora em Psicologia Social pela PUC/Campinas-SP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)
Diretora de Pesquisa e pós-graduação – UNISAL/Campinas-SP
Professora do Programa de Mestrado em Educação
– UNISAL/Americana-SP

Resumo

As bases teóricas da educação social, na realidade brasileira, ainda são bastante frágeis. Embora se tente consolidar o trabalho realizado nas várias frentes da educação não-formal, da educação comunitária e da educação popular, não conseguimos fundamentar as ações presentes nas diversas frentes de trabalhos sociais. Hoje, nesse processo de busca, chegamos aos referenciais teóricos existentes na Europa que partem de uma realidade bastante diferenciada, mas que oferecem um histórico fundamental e semelhante pelos caminhos percorridos e questionamentos dos problemas enfrentados.

Palavras-chave

Educação Social – Educação Sócio-Comunitária – Educação Não-Formal.

Abstract

The theoretical bases of social education, in Brazilian reality, are even very fragile. Although it tries to consolidate the work deed in several fronts of non-formal education, communitarian education and popular education, we don't bring off to substantiate the present actions in diverse fronts of social works. Today, in this hunt process, we coming on theoretical references from Europe what leave of a much different reality, but that offers a fundamental and similarity historical from the hike ways and the appoint of braved problems.

Keywords

Social Education – Social-Communitarian Education – Non-formal Education.

As bases teóricas da educação social, na realidade brasileira, ainda são bastante frágeis. Embora se tente consolidar o trabalho realizado nas várias frentes da educação não-formal, da educação comunitária e da educação popular, não conseguimos fundamentar as ações presentes nas diversas frentes de trabalhos sociais.

A preocupação em definir a educação social pode ser tão importante quanto a necessidade de resolver o complexo mundo dos problemas sociais brasileiros.

A prática nos remete e deve nos remeter a um referencial teórico, para justificar nossas ações e nos certificar da importância e da finalidade que queremos nas intervenções sócio-educativas. Hoje, nesse processo de busca, chegamos aos referenciais teóricos existentes na Europa que partem de uma realidade bastante diferenciada, mas que oferecem um histórico fundamental e semelhante pelos caminhos percorridos e questionamentos dos problemas enfrentados.

Quando falamos em educação, sempre nos referimos àquela que ocorre dentro da escola. Parece ser a escola a única responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo, portanto também a única responsável pelo fracasso da educação.

Trilla (1993) argumenta que a educação é uma realidade complexa, heterogênea e versátil. A multiplicidade de processos, fenômenos, agentes ou instituições que se tem considerado como “educativo” apresenta tanta diversidade, que pouco se pode dizer da educação “em geral”. Frequentemente se adicionam adjetivos à palavra educação; às vezes, distinguem-se tipos de educação, segundo alguma especificidade do sujeito que se educa; outras vezes referem-se ao aspecto ou dimensão da personalidade a quem se dirige a ação educadora, ou ao tipo de efeitos que produz. A educação também se distingue pelo seu conteúdo; em outras ocasiões, os termos remetem às ideologias, tendências políticas, religiões; um outro importante grupo de adjetivos denota fundamentalmente aspectos procedimentais ou metodologias educativas e, finalmente – ainda sem esgotar as classes possíveis de adjetivos –, há que se levar em consideração o critério que faz referência àquele que educa, ao agente, à situação ou instituição que produz – ou na que se produz – o sucesso educativo em questão.

Quando se distingue a educação informal, formal e

não-formal, em princípio, a distinção está fazendo referência àquele que educa, ao agente, à situação ou à instituição, onde se situa o processo educativo. Essa classificação não se completa, como todas as possibilidades do universo educativo; é somente uma tentativa de marcar fronteiras, que vêm gerar outras discussões. Essa distribuição dos setores formal, não-formal e informal encobre a relação e a hierarquia lógica entre elas.

A distinção entre a educação formal e a informal, para Fermoso (1994), consiste nos estímulos com que se atua sobre os seres humanos para ajudá-los a se desenvolverem melhor. A educação informal é produto, de modo principal, ainda que não exclusivo, da família e dos meios de comunicação de massas, verdadeiros agentes socializadores. E Afonso (1992) define a educação informal como todas as possibilidades educativas, no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado.

No entanto, a mais influente adaptação da educação ocorre a partir do surgimento da escola formal, que no início era prerrogativa dos ricos e burgueses e que, aos poucos, estendeu-se a todas as camadas sociais.

A educação escolar busca uma forma de preservar os interesses da sociedade que a mantém e seus programas, comumente, são avanços repetitivos e inadequados à realidade cultural. Entretanto, Carneiro (1988) acrescenta que, ao longo da evolução da sociedade, surgem conotações também significativas, como a dupla dimensão social e política da educação: a dimensão social que diz respeito à inclusão dos aspectos interpessoais e a dimensão política, que se respalda no compromisso comunitário da gestão de uma cultura democrática.

A educação nas sociedades latino-americanas ainda ocorre em um processo vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe, passi-

vamente, os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde, assim, seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 1994).

Na tentativa de mudança desta realidade nasce a educação popular, pois como esclarece Santiago (1998), o perfil histórico da América Latina leva a buscar as características culturais, que determinaram as formas de comportamento e suas reais manifestações e acrescenta que a própria realidade histórica permite perceber que existem duas vertentes culturais dialeticamente dispostas: a cultura letrada, marcadamente elitista, com literatura elaborada numa linguagem elevada, simbólica, especializada, interpretando a produção européia e dela assimilando o modo de pensar do velho continente; e a cultura popular, eminentemente do povo, que expressa, espontaneamente, o seu cotidiano, a sua luta para superar sua inferioridade econômica, política e social, sem os artifícios das elites poderosas.

Quando se fala em educação, seria muito simplista reduzi-la à educação escolar, pois se observa somente uma parte da realidade. A escola não é a reserva natural da formalidade e do rigor pedagógico. Como dizem Petrus et al (2000), a educação é global, é social e se dá ao longo de toda a vida. O objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e comunicar-se, porém, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma certa atitude de reserva frente aos conflitos e problemas sociais dos alunos.

No Brasil, a educação popular que, ainda, sofre muitas resistências políticas, está tendo ressonância na educação não-formal, a qual, pela sua abertura à transformação social comunga de suas idéias e pensamentos. No entanto, o pensamento de Paulo Freire, segundo Arroyo (2001), tem

dificuldade de ser incorporado na formação de professores, nas pesquisas e nas teorias pedagógicas.

Não se pode deixar de citar, também, a educação comunitária que com uma posição pedagógica libertadora, desenvolve seu trabalho por meio da educação não-formal.

Segundo Trilla (1993), a educação formal e a não-formal contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e apresentam-se sempre como processos educativos diferenciados e específicos. Normalmente, são distinguidas pelo critério metodológico ou pelo critério estrutural. No critério metodológico, é bastante usual caracterizar a educação não-formal, como aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou a que se aparta dos procedimentos convencionalmente escolares. A educação não-formal seria aquela que tem lugar mediante procedimentos ou instâncias que rompem com alguma, ou algumas determinações, que caracterizam a escola. No critério estrutural, a educação formal e a não-formal se distinguiriam, não exatamente por seu caráter escolar ou não-escolar, senão por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regular. Assim, a distinção entre o formal e o não-formal é bastante clara, é uma distinção administrativa e legal. O formal é o que assim definem, em cada país e em cada momento, as leis e outras disposições administrativas; a não formal, por sua parte, é a que fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado resultante. Portanto, os conceitos de educação formal e não-formal apresentam uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não-formal pode logo passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro.

A educação não-formal costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica que a formal. Nasce como uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram excluídos de qualquer proteção necessária para seu desenvolvi-

mento. Não é uma solução, mas uma complementação às demais formas de educação (TRILLA, 1993).

A educação não-formal visa contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade.

Enfim, esta educação consiste em um modo de educar voltado aos interesses e necessidades dos educandos num ambiente adaptado ao aluno, à sua cultura e ao seu meio social.

Sendo assim, um tipo de educação que não era muito privilegiada começa a despontar como alternativa de transformação e de atuação para uma parte da sociedade, discriminada e excluída das decisões do poder, da política e da economia.

O ambiente não-formal e as mensagens veiculadas possibilitam curiosidade de aprender determinados conteúdos. O ambiente social que é criado também é outra atração, merecendo destaque a relação educação e educando, que favorece maior espontaneidade, expressão de sentimentos e emoções.

De acordo com Gohn (1997), outro aspecto importante da educação não-formal é que possui um conceito de educação “bastante amplo” e associado ao aspecto cultural, que leva a entender a “educação” como um processo que se constrói durante toda a vida e não como algo estático, como é apresentado na maioria das instituições oficiais.

A educação não-formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e que traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada para que ele possa crescer e se desenvolver, pois a cultura faz parte da identidade do ser humano e os valores são imprescindíveis em sua formação. Essa educação acontece pelas iniciativas de movimentos populares, associações democráticas, organizações, que visam à mudança

social, dentre outras. Tem um caráter transformador, pois possibilita que os atendidos sejam conscientizados do seu valor e da importância de serem cidadãos conscientes ao atuarem em sua realidade, viabilizando o resgate de sua própria dignidade e a de outros.

Além do bem-estar que as atividades da educação não-formal proporcionam aos seus educandos, têm como objetivo chegar a toda a família, além de contribuir para a formação do indivíduo e oferecer condições de se inserir no mercado de trabalho. A educação não-formal forma o indivíduo para a vida, retirando-os das ruas, das drogas, dos furtos e roubos, da prostituição e do próprio ócio e, ainda, resgata a auto-estima, munindo-o de condições para desenvolver sentimentos de auto-valorização.

O conceito de educação não-formal tem crescido e evoluído de forma bastante notável. A etiqueta “educação não-formal” aparece já nos planos de estudo dirigidos à formação de distintos profissionais da educação, e com ela se identificam numerosas realizações que não param de estender e diversificar o de por si heterogêneo setor não-formal.

O processo que ocorre na educação não-formal, normalmente vem embasado no que se chama “educação social”, que por referência é conteúdo e objeto da pedagogia social. Para um entendimento melhor, faz-se necessário retomar o histórico da pedagogia social. Segundo Feroso (1994), este termo é de origem alemã, citada em maio de 1844, na *Pädagogische Revue*, por Karl F. Mager. Na Alemanha era frequente referir-se a esta ciência com a expressão *Jugendhilfe* (ajuda à juventude), com três sentidos diferentes: ajuda educativa, profissional e cultural à juventude.

Hoje, na Alemanha, a pedagogia social ocupa um lugar privilegiado, pois lá, desenvolveu-se grande parte do plano teórico, ainda que seja justo reconhecer a influência do modelo anglo-saxão na realização do trabalho social, ou seja,

na práxis da educação social. Na França, o enfoque maior centralizou-se na animação sociocultural e na Itália, nos meios de comunicação.

A seguir, vamos ressaltar os aspectos históricos da pedagogia/educação social trazidos por Feroso (1994):

Os precedentes remotos da pedagogia social alemã estão no cristianismo, em Pestalozzi, a quem se tem apelidado “padre espiritual da pedagogia social”, e em Froebel.

As bruscas mudanças, produzidas pela industrialização em torno da metade do século XIX, propiciaram o nascimento de uma nova ciência social aplicada: a pedagogia social. A situação socioeconômica e sócio-política, em que se encontrava a Alemanha, por volta de 1850, foi o determinante último da aparição de uma nova maneira de solucionar as necessidades sociais e de encomendar aos pedagogos a lenta elaboração de um *corpus* doutrinal fundamental e justificativo. Mas sem uma mudança de mentalidade não se concebeu o início desta nova ciência social. A mudança de mentalidade, favorecida por vários canais, supunha substituir o velho conceito de caridade pelo de justiça.

Nos crepúsculos do século XVIII e na primeira metade do século XIX, quando estava presente como modelo o liberalismo capitalista, o individualismo foi expressamente exagerado, com detrimento da vertente social da vida humana. Pela metade do século XIX, entretanto, foram detectadas reações importantes como: Manifesto Comunista (1848); socialismo utópico; fundação de partidos socialistas e social-democráticos; início da pedagogia social; sociologia científica de A. Comte; criação de sindicatos etc. Esse contexto cultural era apropriado para que, na segunda metade do século XIX, se iniciasse o movimento da Escola Nova e da Pedagogia Socialista, que propiciaram a eclosão dos estudos acerca da educação social.

No primeiro terço do século XX, etapa em que se con-

solidou o status científico da pedagogia social, a evolução histórica da educação social se identificou com este novo saber pedagógico.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o Estado do bem-estar social esteve em destaque, para tentar curar ou suavizar as feridas abertas durante o conflito, profissionalizando-se muitos dos especialistas participantes do trabalho social, entre os quais começaram a ser chamados de educadores/pedagogos sociais.

As quatro áreas organizadas na França, para a solução das necessidades sociais, foram: animação sociocultural, inadaptação, educação de adultos e formação na empresa.

Na Itália, a pedagogia social, não é uma das especialidades mais cultivadas, por outro lado, entende-se como a ciência da educação social, produzida pelos meios de comunicação e extra-escolares, ou seja, é uma concepção mais próxima à educação informal que a não-formal. Não obstante, é difícil classificar a maioria dos pedagogos italianos, ocupados em educação social, em um só modelo ou tendência. A tendência em pedagogia social mais dominante na Itália é a qualificada de *società educante*, mescla de pedagogia e sociologia, empenhada em coordenar e integrar os três agentes fundamentais de socialização: a família, a escola e o extra-escolar. Não explicita a educação para a democracia, para a liberdade e para a igualdade, em consonância com uma política educativa respeitosa com estes princípios.

Nos países anglo-saxões, a *social education* é bem diferente da Sozialpädagogik alemã. Nos Estados Unidos, por exemplo, pede-se à educação social e ao trabalho social que proporcionem às pessoas ajuda material, social e cultural e que contribuam para a integração. Tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, o trabalho social se concebe ligado à *social education*. No Reino Unido tem-se fundamentado na política social do Estado do Bem-Estar. Os objetivos per-

seguidos têm sido semelhantes aos dos outros países ocidentais: análises e ação contra a pobreza, contra o alcoolismo, contra a criminalidade juvenil, a saúde e a velhice.

Quanto à Espanha, antes de 1944 não se cursou esta formação na Universidade espanhola, pois não foi incluída nos currículos das escolas de magistério, nem nos da Escola Superior do Magistério, nem nos da seção de Pedagogia, criada em 1932, na Universidade de Madrid. Os vestígios, poucos e escassamente significativos, se devem a dois pedagogos inquietos de sua época e conhecedores da cultura alemã. São eles: Ramón Ruiz Amado e L. Luzuriaga. O primeiro, jesuíta, autodidata em Pedagogia, foi seduzido pela pedagogia social, porque suas convicções cristãs o advertiram para a transcendência que podia ter seu estudo. Foi autor da primeira obra espanhola sobre educação social.

O segundo, Lorenzo Luzuriaga, representa a pedagogia liberal e os movimentos políticos de esquerda, onde militou e ocupou cargos públicos importantes em educação. Teve de se exilar na Argentina, onde, entre outros mestres, fundou a editora Losada, na qual se publicaram obras clássicas interessantes. Não visualizou a pedagogia social separada da política.

A história espanhola da pedagogia social começou academicamente em 1944, ano em que foi incluída no plano de estudos da seção de Pedagogia da Universidade de Madrid.

Os âmbitos de aplicação têm sido os mais clássicos e repetidos em todo o Ocidente. Vem-se aceitando que podem reduzir-se a quatro: animação sociocultural, educação de adultos, pedagogia laboral e educação especializada (com todos os capítulos da marginalização).

No entanto, quando se busca pela sistematização da educação social, nos continentes em desenvolvimento, muito pouco se encontra, apesar de sua ampla presença, em iniciativas com as mais diversificadas finalidades.

Ao se utilizar o termo “educação social”, observa-se que, muitas vezes, o profissional que trabalha com os dois elementos não tem consciência do que realiza e da amplitude de seu objetivo.

Entende-se que todo o trabalho de ação social, desde seu idealizador até o executor, implica em um processo de educação social. Ao se pesquisar a utilização da terminologia “social”, observa-se uma notável predileção para o desenvolvimento da sociabilidade daquele com quem se trabalha. Interessa-se, sobretudo, por tudo o que se refere às competências para um bom relacionamento com os outros sujeitos e com a sociedade em que se vive.

Petrus et al. (2000) argumentam: para que as intervenções sobre os indivíduos sejam eficazes devem estar sempre fortemente contextualizadas, a partir das realidades concretas em que vivem. A educação social trata de que os sujeitos experimentem alguma mudança, algum tipo de desenvolvimento pessoal. Entretanto, para que isso ocorra, de verdade, também há que se mudar o seu meio. Segundo os mesmos autores, as pessoas se desenvolvem na medida e no tempo em que se desenvolve a comunidade da qual fazem parte.

Quando se trata de focalizar a educação social como um campo de estudo, ela se posiciona como parte da pedagogia e esta, por sua vez, da ampla família chamada de Ciências humanas e sociais (PETRUS et al., 2000). Entretanto, a educação social traz diversas implicações, que devem ser cuidadosamente estudadas para se entender sua posição no contexto científico e popular.

Até há pouco tempo, também a educação social tinha compartilhado uma certa situação de marginalidade dentro da classe da Pedagogia. Era comum que quem trabalhasse com os marginalizados fosse, por sua vez, marginalizado pela

pedagogia oficial e acadêmica. Mas continuam sendo os “parentes” pobres da pedagogia, pela sua forma “artesanal” de atuar e de produzir conhecimento. Parte de seu discurso provém da elaboração experiencial do conhecimento, isto é, de um conhecimento, surgido da própria prática dos agentes, generalizado por ensaio e erro e propagado mediante a transmissão e intercâmbio direto das experiências.

Entretanto esta área começa a lutar para se estabelecer por sua conta e afiançar sua posição. Aqui, no Brasil, muito pouco se tem de material sistematizado, frente ao que já é realizado na educação social. Quanto à formação profissional, encontram-se, muitas vezes, somente cursos de capacitação, que se preocupam com a informação, talvez com a conscientização, mas dificilmente com a formação pessoal do educador.

Hoje, busca-se conjugar o conhecimento experiencial ou artesanal com o conhecimento acadêmico muito mais abstrato e que aspira um maior rigor científico. As posturas educacionais devem estar cada vez mais se mesclando e unindo forças para seus objetivos comuns.

As investigações, publicações, participações em congressos, manifestações verbais de toda a índole e das lutas detectadas nos novos planos de estudo permitem arriscar que os cultivadores da pedagogia social também estão encorajados pelas ideologias e pelas convicções pessoais, tanto políticas, como filosóficas e/ou religiosas.

Nas jornadas e congressos ainda não se tem configurado um corpo científico que possa aflorar abertamente tendências diferentes, que não sejam as ideológicas e políticas; ou se tem limitado a repetir o recebido de países estrangeiros ou se tem confessado imaturo ainda para localizar, nem sequer em concepções metodológicas heurísticas. Durante os últimos anos tem-se notado um crescente interesse pela definição: mas se distanciam muito dos posicionamentos que

outros países têm adquirido em uma história muito mais ampla de seus serviços sociais e de suas investigações sócio-pedagógicas (CARO; GUZZO, 2004).

Acreditamos que nos próprios trabalhos sociais estão as pessoas que podem ajudar a definir o caminho da educação social, pois esses programas nos levam a uma reflexão muito maior sobre a vida. São pessoas que trazem uma história de vida muito enriquecedora para a interlocução entre a prática e a teoria.

A construção da educação social em nosso país está condicionada à nossa própria história e seu campo de intervenção é o espaço sócio-comunitário. Enfim, essa educação é determinada por duas características distintas: seu âmbito social e seu âmbito pedagógico.

Nota

¹ Artigo elaborado pela autora a partir de transcrição de palestra feita pela mestranda em Educação do UNISAL, Grazielle Fernanda Carvalho, palestra esta realizada no Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária do UNISAL em 10 de junho de 2006.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. *Sociologia da educação não-escolar*: Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática. Porto, Portugal: Aprontamento, 1992.

ARROYO, M. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

CARNEIRO, M. G. *Temas de educação comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. L. S. *Educação Social e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

- FERMOSO, P. *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder, 1994.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GOHN, M. G. *Educação Não-Formal no Brasil: anos 90*. São Paulo: Cidadania/textos, n. 10, 1997.
- PETRUS, A. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PETRUS, A.; ROMANS, M; TRILLA, J. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 2000.
- SANTIAGO, G. L. *As Utopias Latino Americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas: Alínea, 1998.
- TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

Uma Visão de Educação Sócio-Comunitária

Regis de Moraes

Doutor e Livre Docente em Educação

Professor titular aposentado da UNICAMP/Campinas-SP

Atual professor titular – UNISAL/Americana-SP

Resumo

Este artigo busca apresentar uma visão reflexiva do que se tem denominado “educação sócio-comunitária”, abordando a complexificação social e as transformações conceituais quanto às realidades de *comunidade* e *sociedade*; também as visões organicistas e mecanicistas quanto às mesmas realidades, estabelecendo o *sócio-comunitário* como uma terceira realidade, em termos de complementaridade e concentricidade. O presente escrito objetiva, finalmente, delinear o que entendemos por educação sócio-comunitária nas linhas analíticas precedentes.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Filosofia da Educação.

Abstract

This essay aims to present a reflexive vision of what has been called “socio communitarian education, approaching the social complexifications and the conceptual transformations in relation to the *community* and *society* realities; and also the organic and mechanistic visions in relation to the same realities, establishing the *socio communitarian* as a third reality, in terms of complementarily and concentricity. The present writing finally aims to outline what we understand as socio communitarian education through the analytic lines presented.

Keywords

Social-Communitarian Education – Philosophy of Education.

Introdução

Apesar de todos os esforços registrados pela filosofia social e pelas ciências sociais, os conceitos de *sociedade* e de *comunidade* permanecem imprecisos, por uma polissemia que acaba por caracterizá-los. Penso que, por isso mesmo, não devemos abandonar tais conceitos em certa quietude nebulosa. Provavelmente não lograremos torná-los inteiramente nítidos, mas cada empenho teórico pode lançar luz de algum ângulo.

Dissemos que os vocábulos aqui postos em destaque (sociedade e comunidade) mostram-se polissêmicos. Lembremo-nos, porém, que um conceito, quando desponta no âmbito da inteligência, é unívoco. Surge, inicialmente, muito igual a si mesmo; e como pondera Lewis Mumford, nesse instante de nascimento ele tem “a clareza de uma forma platônica, a propriedade de um espírito iluminado; é um todo metafísico e lógico” (1958, p. 83). Mas, ainda lembra Mumford, nascida em nós e entre nós a idéia, não habitará as vitrinas assépticas do mundo dos conceitos platônicos; ao contrário, precisará mover-se em um meio “impuro” que é o meio da vida, sob pena de ser condenada à esterilidade (ibid., p. 83).

Ora, os vocábulos pobres seguirão evocando restritamente coisas quase únicas; na língua portuguesa se alguém fala de *prego*, só se pensará em pequena peça de perfuração e de prendimento, descontando-se eventuais metáforas (“Fulano nada como um prego”). Mas há termos que nascem para uma rica trajetória, porque acolhem com facilidade as influências múltiplas da sociocultura – o tal meio “impuro” de Mumford. São palavras que, ao despontar, mostram de início apenas uma pequena haste desnuda, mas, posteriormente vão-se desdobrando em galhos, ramos, folhas e até flores e frutos, transformando-se em árvore frondosa. Quem sabe esta possa ser uma boa imagem para a trajetória dos termos polissêmicos? Palavras conceituais e ricas em articulações como educação, cultura, sociedade e comunidade, por exemplos, só assustam a investigadores de pouca disposição, pois, na verdade, são apaixonantes convites à reflexão.

As páginas sobre educação para a comunidade e sobre especificamente o sentido sócio-político de comunidade, de filósofos como Martin Buber e Francesco Fistetti; os ensaios de sociólogos como Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, M. Weber, Charles Cooley, e, mais atualmente,

Zygmunt Bauman e Ely Chinoy – todos esses são estudos de tal modo brilhantes que transformariam em audácia uma única tentativa a mais. Mas sabemos da generosidade desses teóricos que buscaram avançar nos mencionados assuntos exatamente para que, oferecendo seus esforços à posteridade, nesta suscitassem inquietações e pensamentos que já pudessem contar com uma parte do caminho trilhada.

Hoje, mais do que em qualquer outro tempo, volto meus poucos recursos de análise para as relações entre educação, sociedade e comunidade, de vez que enxergo, em tais relações, de um lado um estandarte de promessas reais e boas para os tempos atuais, e de outro, um provável equívoco reducionista na idéia de sócio-comunitarismo. Desde a primeira metade do século XX, Buber pregava a educação sócio-comunitária e, de minha parte, nunca vi esse luminoso filósofo ir no encalço de coisas de menos valor ou de realidades equivocadas. Todavia, algumas linhas da sociologia política têm-se deixado levar por reducionismos que não favorecem a mais rica compreensão da dialética que dinamiza o sócio-comunitário.

O que esperamos é que este ensaio, na agilidade simples de suas poucas páginas, alcance uma visão o mais aproximadamente justa daquilo que se denomina *educação sócio-comunitária*. Se de um lado nos deparamos com teorizações excessivamente universalistas que, com olhares altos, fazem sumir do campo de visão o comunitário mais próximo e cotidiano, de outro temos focalizações de um pragmatismo demasiado simplificador e localista que, particularizando o olhar no proximamente palpável, deixam de lembrar-se das interdependências que há na mundanidade e que fazem, com frequência, das comunidades localizadas, caixas de ressonância das venturas e desventuras do macrosocial.

Na maior parte das vezes, tais posições de teoria e prática são inintencionais e até inconscientes, ainda então

tornando mais interessantes algumas páginas que busquem, jamais de modo professoral e arrogante, um real despertar dos que se querem dedicar à bela proposta de uma educação sócio-comunitária.

Vocações diferentes conduzirão os especialistas a distintos âmbitos de pesquisa e de ação. E como é maniqueísta falar-se em vocação melhor ou pior, boa ou menos boa, nenhum educador que atenda com verdade à sua real vocação será pior que os demais. Nada é mais bem-vindo do que honestas escolhas existenciais e profissionais; ao mesmo tempo, nada mais perigoso do que se exigir alguma uniformidade de pensamento e ação. É sempre útil lembrarmos a expressão latina *Uno versus alia* (a unidade através da diversidade) que deu origem a vocábulos como universal e universalismo.

Introduzido o tema, tomemo-lo agora em suas peculiaridades.

1. Complexificação social e transformações conceituais

As evoluções de significado dos conceitos têm diretamente a ver com fases vividas e ultrapassadas pela sociocultura, bem como com características do momento atual. Com relação a pensar-se acerca das idéias de sociedade e comunidade, deparamo-nos com dois modos possíveis: um, seqüencial-histórico, que com certa freqüência se apresenta dicotômico (Tönnies, Cooley, Giddings e Durkheim, por exemplo); outro, investigador, nos tempos atuais, das sutilezas de concentricidade e de interdependências de tais conceitos (Weber, Buber, Fiseti e Z. Bauman).

No século XIX, precisamente no ano de 1887, Ferdinand Tönnies publicou célebre texto intitulado “Comunidade e sociedade”, no qual era indicado um trânsito

histórico que levava da vida muito mais em comunidade (*Gemenschaft*) a outro modo de viver de forma propriamente societária (*Gesellschaft*). Isto é, na linha do processo histórico, ia-se de formas de convivência fundamentadas em laços naturais, familiares e não impregnados pelo racionalismo anônimo de mercado, formas estas marcadas por vontade espontânea e diferentes dos modos societários constituídos por artifício, convenção e arbítrio, típicos agora das sociedades industriais de mercado (FISTETTI, 2004, p. 137). Na concepção de Tönnies, a comunidade é uma organização de elementos humanos que vivem juntos, privativa e exclusivamente, mas o cientista em questão pensa a vida em comunidade como caracterizadora de uma fase histórica em extinção e muito mais própria de estruturas familiares, dos grupos de amigos e de pequenos e afetivos agrupamentos formados em zonas rurais. No entanto, sociedade difere de comunidade em razão agora de decisões racionais de amplo consenso que levam a estruturas relacionais, em razão de “um acordo racional de interesses” que dá espaço a burocratizações (CANDELGOLDEN, s.d, p. 50).

Cooley, Giddings e Durkheim fazem caminho teórico semelhante, Cooley falando em grupos primários e secundários, Giddings preferindo denominá-los compostos e constituídos, indo Durkheim para a conceituação de sociedades tradicionais e sociedades urbano-industriais, as quais partiriam de simples hordas, passariam pelos clãs e linhagens, chegando à organização dos clãs em tribos, à organização das tribos em confederações tribais, vindo estas a constituírem as cidades, primeiro simples e semi-rurais e, após as revoluções tecnológica e industrial, propriamente urbano-industriais (Ibid., p: 50-51). De todo modo, o que nestes autores se vê é uma visão histórico-evolutiva, na qual as comunidades cedem o passo às sociedades.

Zygmunt Bauman (2003), investigam a realidade comunitária no mundo atual, entendendo a relação entre sociedade e comunidade em refinados termos de simultaneidade, concentricidade, dialética e interdependência. A isto voltaremos páginas adiante, não sem registrarmos que o precursor desta concepção que não foge à complexidade foi o sociólogo Max Weber.

O filósofo Jacques Maritain, em sua obra “Os direitos do homem” escrita durante a Segunda Grande Guerra e editada no Brasil nos anos 1960 (3. ed., 1967), escreve: “A sociedade é um todo cujas partes são em si mesmas outros todos, e é um organismo feito de liberdades, não de simples células vegetativas” (MARITAIN, 1967, p. 19).

Isso porque, para Maritain, pessoas humanas não são meios, mas fins em si mesmas. O indivíduo, sendo apenas unidade biológica fundamental, segue sendo uma espécie de débito para com o meio humano; mas a pessoa, que para além de uma unidade biológica é ser de conteúdos espirituais e de intrínseca dignidade, estabelece como que um constante débito do meio humano para com ela, pessoa. Ainda anota Maritain:

A pessoa é um *todo*, mas não um todo fechado. É um todo *aberto* e não um pequeno deus sem portas nem janelas como a mônada de Leibniz, ou um ídolo que não vê, não ouve, nem fala. Por sua própria natureza ela tende para a vida social e para a comunhão (Ibid., p. 18).

Com base em tais ponderações, tendemos a concordar com Martin Buber que indivíduos formam massas, enquanto pessoas formam comunidades e mesmo estruturas sociais não esterilizadas pelos efeitos despersonalizantes da pura ética de lucros da sociedade de consumo (BUBER, 1987,

p. 103-116). Eis porque o individualismo crescente, primeiro durante a Revolução Industrial em sua fase do século XIX e na chamada Segunda Revolução Industrial, a da *automação*, hoje preocupa tão profundamente grandes autores como Gilles Lipovetsky (*A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*, 2005), Alain Renaut (*O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*, 1998), e outros.

Neste passo, entendo que poderia ser de boa utilidade lançarmos um olhar analítico, ainda que panorâmico, sobre o que estamos chamando de complexificação social, de vez que um tal olhar talvez nos faculte entender melhor a sutil ressignificação dos liames comunitários. E o pensamento marxiano nos será aqui de grande valia, quando Marx se debruça sobre realidades como as formas de produção, as relações de produção e a conseqüente geração das demais relações humanas superestruturais.

Tom Bottomore, citando o próprio Marx, traz-nos uma vez mais o seu arquifamoso “Prefácio” à “Contribuição à Crítica da Economia Política”.

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem relações definidas indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um estágio definido do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política [...] (BOTTOMORE, 1988, p. 157).

O próprio Bottomore adverte que a idéia de forças produtivas desenvolvida por Marx engloba os meios de produção e a força de trabalho (ibid., p. 157). Ora, ao atentarmos para os meios e relações de produção podemos compreender melhor as fases vividas pelas sociedades humanas;

de modo que tais conceitos marxianos instrumentalizam-nos para melhor entendermos os passos da complexificação social, especialmente a vivida primeiro pelo mundo ocidental, mas que hoje subverte também milenares culturas asiáticas.

De modo um tanto esquemático, para não remontarmos a realidades históricas demasiado distantes, podemos seqüenciar a evolução das sociedades da seguinte maneira:

- 1) *Sociedades agro-pastoris*, que vêm do Mundo Antigo, praticamente caracterizam o período medieval sob forma feudalista, começam em parte a decrescer na modernidade, mas subsistem mesmo no Mundo Contemporâneo – agora não mais como predominantes em todos os países. Mesmo no período feudal, encontramos um feudalismo fantasioso e um verdadeiro, segundo Giuseppe Sergi (2001, p. 19), pois anota este historiador:

A mente humana tem uma tendência natural à perspectiva. Ao olhar para o passado vê em primeiro lugar o mais próximo, em seguida o passado mais recente, e imagina espontaneamente todos os séculos mais anteriores como semelhantes a esse passado recente, mas não é seguro que seja assim: com freqüência, o passado mais distante foi melhor do que o passado próximo.

Sergi assim observa para informar-nos de que a Alta Idade Média (isto é: a mais inicial) adotava um feudalismo protetor e beneficente, sendo, no entanto, que o iluminista denegriu a Idade Média toda julgando-a mediante a fantasia perspectivista segundo a qual os feudos medievais eram tão ou mais exploradores e impiedosos do que os feudos ainda existentes no princípio do século XVIII.

De qualquer modo, nas sociedades agro-pastoris, as formas e as relações de produção foram, de fato, a base

de vida das demais relações humanas. Naturalmente, a figura central de todas as sociedades agrícolas (mesmo as que existem até hoje) é o camponês, capaz de perceber a totalidade do sentido do seu trabalho porque ele estava no início, no meio e no fim do seu processo de produção. Escolhia as sementes, fazia o plantio, cuidava da lavoura, colhia os resultados, usava o necessário e tendia a trocar seus excessos com outros grupos lavoureiros. O camponês, por estar em contato com os ritmos da natureza (noite e dia, estações do ano etc.), é um tipo paciente e, de hábito, conservador. Suas relações humanas são sinceras, afetivas, duradouras e culminam em festas e celebrações às quais gosta de se dedicar.

- 2) As *sociedades agro-pastoris* evoluíram para *sociedades artesanais*. As atividades se deslocam para esculturas, trançamentos de couro, “fabrico” de bens domésticos – de uso e de ornamentação. Mudadas as formas de produção e as relações destas, ainda assim os artesãos também logravam perceber plenamente o sentido do seu trabalho, de vez que também estavam no início (concepção), no meio (execução) e no fim (uso próprio ou de venda) do seu processo produtivo.
- 3) Das *sociedades artesanais* caminha-se para as manufatureiras, que, por assim dizer, são um primeiro esboço das futuras fábricas. Eram promovidos, por quem tinha recursos, ajuntamentos, em grandes salas e galpões, de pessoas de diversa origem familiar, para a produção de mercadorias que a mão humana podia produzir. Mas aqui já havia o primeiro investidor, oficiais e aprendizes, e uma incipiente divisão do trabalho em fases. Como é perceptível, aqui se começa a entrar no preâmbulo daquilo que Karl Marx, no período de industrialização, denominou “O trabalho ali-

enado” (*Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*, 1.º manuscrito. Frömm, 6. ed., p. 89-102).

As relações humanas, de modo geral, modificavam-se com base nas alterações de formas e relações de produção; e agora principiava o processo crescente até aos nossos dias de o trabalhador – considerado em suas formas empregatícias mais complexas – conseguir perceber o sentido antropológico de sua vida laboral, com extensão sobre a não-laboral.

- 4) Chega-se às *sociedades maquinofatureiras*, propriamente com a primeira Revolução Industrial e suas fábricas. Estas sociedades têm, na relação capital – trabalho, como figura de toda importância o operário. Diferentemente do camponês, vivendo as tensões geradas pela exploração de sua força de trabalho, o operário é impaciente, mais tenso e revolucionário. São muitos os *movimentos operários*, vezes sem conta dotados de certa intensidade dramática. Consabidamente, a propriedade privada dos meios de produção – pelo capital – submete os operários a trabalhos pesados feitos a troco de salários insuficientes. Até aqui vimos o que Émile Durkheim considerava, *grosso modo*, a básica transição das “sociedades tradicionais” às “urbano-industriais”.
- 5) Hoje se fala em *sociedades pós-industriais*, não no sentido de que não existam mais indústrias. Tal nome se refere mais às sociedades do *funcionariado* e das transações simbólicas (com DOCs, TEDs, moedas abstratas, carimbos, adesivos icônicos etc.). O filósofo tcheco Vilém Flusser faz interessante descrição:

Está sentado atrás da escrivaninha, e recebe papéis cobertos de *símbolos* (letras e algarismos), que lhe são fornecidos por outros funcionários. Arquiva tais pa-

péis, e cobre outros com símbolos semelhantes, para fornecê-los a outros funcionários ainda. O funcionário recebe símbolos, armazena símbolos, produz símbolos e emite símbolos (1983, p. 35).

Flusser considera o funcionário, no sentido pleno do termo, um alienado indiferente que só cuida de dois objetivos melancólicos: trabalhar corretamente para se aposentar bem (Ibid., p. 36). Considera, ainda, que o *tecnocrata* é o topo das chamadas sociedades pós-industriais.

Na trajetória evolutiva que vimos de rapidamente desenhar com traços básicos, todo um processo de complexificação social evidentemente se deu e se vem dando, ao ponto de hoje ficar inviabilizada – ao menos na linha de interesses hodiernos – a visão histórico-sequencial que distingue em segmentos as noções de comunidade e sociedade. O referido desenho objetivou apenas uma compreensão eventualmente mais efetiva e cômoda da próxima parte deste ensaio, na qual vamos, nuclearmente, focalizar nossa visão de *educação sócio-comunitária*, exatamente buscando entender a dinâmica em nosso tempo possível entre as três noções de educação, sociedade e comunidade, levando a um peculiar e mais complexo conceito de sócio-comunitarismo.

2. Mecanicismo e organicismo nas noções de sociedade e de comunidade: a educação sócio-comunitária

Talvez se perceba com facilidade que o autor deste texto não é marxista. Mas este autor sabe homenagear importantes conceitos trazidos aos pensamentos moderno e contemporâneo pelos amigos K. Marx e F. Engels. Nosso tempo deve muito a estes inovadores da filosofia social, da sociologia e da economia política.

Marx, ao longo de sua obra, algumas vezes deixou-nos esclarecido que o caminho para o conhecimento obedece, fundamentalmente, a três momentos (que são campos de operações mentais): a *sínclise*, momento de espanto, admiração e caos, entendendo-se caos em seu sentido grego que aponta para “princípio de ininteligibilidade”; a *análise*, momento classificatório e ordenador por diferenciações e distinções; e a *síntese*, momento mais iluminador de integração compreensiva capaz mesmo de unificação superadora. Tais conceitos serão bem úteis para este momento da nossa presente investigação.

Ocorre que, nas concepções de vida e mundo, precisamos distinguir toda visão mecânica, que caminha apenas da sínclise à análise, da visão orgânica e de interdependência, a qual faz todo o percurso (sínclise, análise e síntese). Já dizia Hegel que a tese e a antítese são dois momentos abstratos que preparam o momento concreto de síntese.

Se voltarmos para sociedade e comunidade, uma visão mecânica, aceitaremos essas realidades como dicotômicas e seqüenciais, equivocando-nos quanto ao momento atual. Nosso tempo exige que olhemos para comunidade e sociedade com um modo de avaliação orgânico. Talvez mesmo a física contemporânea (Niels Bohr) aqui nos auxilie ao, com claras diferenças em relação a Hegel, expor-nos sua importante noção de *complementaridade* (FOULQUIÉ, 1974, p. 96-100). Ora, dizemos que duas realidades são complementares exatamente porque são distintas, pois, do contrário, constituiriam desde o início uma única realidade. No entanto, a ação recíproca de complementaridade conduz a uma terceira realidade, sem eliminação das duas primeiras e sim apoiando-se nelas (Ibid., p. 97).

Como muitas vezes lembrou o físico Bohr, a complementaridade não tem necessidade de implicar contradição ou contrariedade. E vamos percebendo a importância desta

noção de complementaridade quando nos debruçamos sobre os temas de comunidade e sociedade. Essas são realidades complementares exato em razão de suas diferenças, mas, quando feita com ambas a complementação, essas realidades produzem uma terceira: *o sócio-comunitário*, que, não eliminando as duas primeiras tomadas separadamente, afirma-se, ao contrário, apoiando-se nelas. É, porém, uma terceira realidade em si mesma.

Como se vê, fomos buscar na física contemporânea a luz de que precisávamos para entender a atual simultaneidade bipolar de sociedade e comunidade, como importante aspecto da teia da vida. Mais até do que apenas a simultaneidade, a integração comungante dessas realidades, a nos oferecerem algo além com que nos vamos ocupar, chamando-o *o sócio-comunitário* e fazendo-o envolvido com forças de uma educação verdadeira, merecedora deste nome.

Escreveu Martin Buber, nas páginas finais de sua obra “*Qué es el hombr*” (1983, 12. ed., p. 146):

O fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo enquanto tal nem a coletividade enquanto tal. Ambas estas coisas, consideradas em si mesmas, não passam de ser formidáveis abstrações. O indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em relações vivas com outros indivíduos; a coletividade é um fato da existência na medida em que se edifica com vivas unidades de relação. O fato fundamental da existência humana é o homem *com* o homem.

Adiante prossegue:

Esta esfera, que já está plantada na existência do homem como homem mas que ainda não foi conceitualmente desenhada, a denomino a esfera do “entre”. Constitui esta uma protocategoria da realidade huma-

na, ainda que de fato se realize em graus muito diferentes (Ibid., p. 147).

Em tais passagens Buber deixa claro que a tendência coletivista de pensamento e avaliação da realidade humana é uma tendência abstrativa, da mesma forma que o é o vezo individualista de pensamento. “O fato fundamental da existência humana é *o homem com o homem*”. Vejo estas idéias buberianas muito úteis para que, cuidadosamente, avancemos na compreensão do que seja o que estamos denominando “educação sócio-comunitária”. Afinal, na concepção de Buber com a qual concordo, o ser humano é um ser de relações.

Vejam os que a vida humana, do orgânico ao psico-espiritual, é um sistema de trocas com o entorno. Já se tem dito que o denominado estado de sanidade (a saúde) se dá quando o nosso organismo faz perfeitamente todas as trocas necessárias com o ambiente físico; que a situação doentia (doença) ocorre quando nosso sistema de trocas se encontra comprometido; que o envelhecimento se dá quando tais câmbios vão ficando crescentemente deficitários e difíceis e que, a morte é a situação na qual o corpo se torna incapaz de trocas. Ora, na medida em que o homem é um ser-com-o-mundo (comunhão) e um ser-pelo-outro (convivência identitária), temos claro que o nosso sistema de interatividade e trocas vai muito além do puramente orgânico.

A macrosociedade, com suas sociopatias como com suas sociosanidades, exerce pressões sobre cada pessoa desde o nível internacional ao mais pessoal. E, para usarmos a nomenclatura de Charles Cooley, nos *grupos primários* do cotidiano (grupos de convivência próxima) dá-se um complexo jogo de influências e, mesmo, pressões, que mostram claramente o ser humano como um ser de relações que implicam ações e reações de múltiplas ordens. De tal modo que a evolu-

ção da coexistência à convivência configura um processo educacional permanente, podendo ter essa educação sinal positivo ou negativo. Vê-se, assim, que “o homem *com* o homem” constitui, já de si, um conjunto efetivo de ações educacionais com suas devidas reações.

Não precisamos voltar ao conceito de pessoa, há muito trabalhado por J. Maritain e que tem sido ricamente desdobrado e aperfeiçoado por pensadores que vieram depois. É assim que, inspirado em excelentes considerações do educador e filósofo Charles Hadji (2001), exporemos alguns aspectos que importam a este estudo.

- 1) Entendamos que o ser humano é ser inacabado, estando sempre em desenvolvimento.
- 2) Que este ser humano, deixado à sua própria sorte, pode fazer do seu desenvolvimento algo caótico.
- 3) O desenvolvimento deste ser é o que o leva de indivíduo a *pessoa*, sendo que o educador deve responsabilizar-se por auxiliar o desenvolvimento da pessoa/cidadã. O respeito à pessoa, por parte do educador, não deve levar este último a omissões, devendo – isto sim! – contribuir ativamente para a emergência da pessoa.
- 4) Pessoa é exigência de não-estagnação, de desenvolvimento e, acima de tudo, de ética.

Por todas estas razões se repete sempre e com razão que educar é tarefa de toda a sociedade; tarefa que se inicia no lar e as famílias não podem delegar, em sua condição de “grupo primário” de laços existenciais afetivos, mas que se estende como compromisso de todas as frentes sociais, em sua consciência humana pública e personalizante. Educar (do latim *educere*), num primeiro plano significa levar de um

lugar para outro; todavia, não quer dizer levar-se de um lugar qualquer para outro qualquer, significando a condução de uma personalidade da alvorada de suas primeiras experiências vitais à sua consciência de cidadania, a qual implica visão lúcida do seu mundo relacional e de si mesma.

O *adestramento* é puro treinamento comportamental que interessa aos adestradores; já a *instrução* é treinamento comportamental e intelectual, de vez que já trabalha com conteúdos mais dignos. O *ensino* constitui patamar bem mais elevado, porque objetiva auxiliar o ensinando a ter um encontro mais sensível e inteligente com o seu mundo; e a *educação* dizemos ser o mais elevado ponto, em razão de usar contributos (poucos) do adestramento, da instrução (em maior volume), do ensino (em alto grau) para levar o educando a escolher uma certa forma de humanidade que lhe garanta a consciência cidadã (de partilha de vida e mundo, com clara noção de direitos e deveres).

Sem complicarmos demasiadamente este texto com o exame comparativo de diversíssimos conceitos de educação, o que agora nos interessa é voltarmos o foco dessa relação entre os conceitos de pessoa e de educação para as idéias de sociedade e comunidade, que no presente estudo nos preocupam centralmente. Então reiteramos o intento de que alcancemos uma visão não-mecanicista, mas propriamente, orgânico-sintética das referidas relações. Lembramo-nos, nesta altura, de Paul Foulquié ao considerar, em sua obra “A dialética” (s.d, p. 101), que: “[...] o nosso saber constitui um todo solidário onde as partes só têm significado quando integradas no todo; mas as partes modificam o significado desse todo pelo fato de nele estarem inseridas”.

Reconheçamos, pois, que chegamos à fronteira de um segmento deste texto que deverá constituir o núcleo mais irradiante das páginas que até aqui temos desenvolvido.

3. Sociedade, comunidade e sócio-comunitarismo: aspectos educacionais

Já o sociólogo Max Weber julgava inteiramente necessário fazermos a devida distinção entre comunidade e associação; a primeira devendo ser vista como algo que existe em presença de uma ação social fundamentada em um pertencimento comum, o qual, embora sendo vivenciado de modo grupal, é experimentado subjetivamente pelas pessoas que dele participam (FISTETTI, 2004, p. 139). Já a associação surge quando só exprime certa identidade de interesses, com um laço de intenções racional ou ideologicamente motivado e explicado (Ibid., p. 139). A associação pressupõe um compromisso firmado reciprocamente, contratado ainda que oralmente.

Para Weber, conquanto fosse mais ou menos comum confundir-se associações com comunidades, estas últimas constituem algo que deve ter um sentido social mais amplo e também mais profundo do que as primeiras. Comentando a arguta distinção weberiana, escreve o politólogo Francesco Fistetti (Ibid., p. 139-140):

O que a análise weberiana permite compreender é que o Estado moderno, com suas instituições racionais (direito, burocracia, divisão de poderes etc.), e a sociedade capitalista de mercado, com a separação entre ‘casa’ e empresa, entre negócios privados e negócios públicos, a organização do trabalho nas fábricas, o predomínio do princípio do cálculo, todos estes fenômenos, típicos do ‘racionalismo ocidental’, não comportam o cancelamento da comunidade do seio da sociedade moderna, senão que a sua refuncionalização histórica, que pode assumir modalidades diversas.

Noutras palavras, o que Weber admite é que, na realidade concreta do Estado moderno e, portanto, da socieda-

de capitalista sempre permeada pela lógica do cálculo, muitas formas de vida comunitária convivem – de modo interinfluyente. Comunidades religiosas, empresariais, militares, profissionais, desportivas, culturais e até mesmo criminais, como as máfias em que se haveriam de multiplicar a máfia originária. Nos mundos moderno e contemporâneo, o que realmente temos assistido é a uma refuncionalização das comunidades, configurando autêntica teia de convivências e ações que, na verdade, dá substância às sociedades moderna e contemporânea – ainda mais a esta última.

Pode-se constatar que Max Weber avança já para além de as separações históricas entre comunidades e sociedades, tais como um dia concebidas por F. Tönnies. No entanto, o filósofo austríaco-judeu Martin Buber, especialmente em obras como “Sobre comunidade” (1987) e “Do diálogo e do dialógico” (1982), avança mais em relação a Weber sugerindo diferenciação entre comunidade e aliança, bem como introduzindo um especial conceito de “comunitariedade”. Ao comentar o sociólogo Schmalembach, Buber anota (1987, p. 84):

Ele (Schmalembach) disse: comunidade é aquilo que se tornou comum, é onde o homem nasce, aquilo que, por assim dizer, se relaciona com seu subconsciente. Não é resultado de sua escolha e decisão conscientes. Schmalembach denomina, a meu ver adequadamente, de ‘aliança’ aquilo que em vez de conduzir à formação de sociedade, conduz à autêntica união orgânica (de homens), à formação de um verdadeiro círculo de homens.

As alianças se realizam naquilo que a vida tem de coisas humanas separadas, não podendo se realizarem na plenitude do vivido aqui e agora. Anota Buber ainda (Ibid., p. 85):

Esta resignação ou este conhecimento, esta renúncia, este elemento negativo se encontram no fundamento da ‘aliança’. Esta constrói um plano sobre o qual será realizado aquilo que não pode ser realizado no plano da vida.

Ora, a visão de comunidade desenvolvida por Martin Buber é algo de tal amplitude e riqueza para os tempos atuais que, este filósofo, chega a escrever, em seu ensaio “Educação para a comunidade”, (1987, p. 85):

Agora, quando falo de *comunidade*, entendo algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela. Ou a comunidade é isso, ou, então, deve-se renunciar à idéia da existência de uma comunidade autêntica. [...] *Entendo que comunidade que se erige ao lado da vida não é comunidade.*

Se, na concepção buberiana, entre as abstrações de indivíduo em si e de coletividade em si, o que há de concreto é *o homem COM o homem*, deixemos de parte simples partilhas territoriais ou de costumes para entendermos o que, hodiernamente, deve ser visto como comunidade. No mundo das telecomunicações e dos rápidos meios de transporte, ficam relativizadas as distâncias quando o homem estiver COM o homem. Eis por que, hoje em dia, é errôneo reduzirmos nossa concepção de comunidade a instituições e movimentos peculiares, a alianças e obras restritas. O que mais costuma “doer” nas sociedades contemporâneas são as lacunas não preenchidas por vida comunitária. Torna-se, assim, cada vez mais imprescindível – apesar de as hostilidades da sociedade de consumo – uma educação para a vida comunitária, uma vez mais sem confundirmos o comunitário com o subcomunal.

Em “Do diálogo e do dialógico” (1982) Buber mostra o cerne do seu pensar a comunidade no seguinte trecho

(p. 66), no qual diferencia comunidades massificadas daquelas “em evolução”:

A coletividade não é uma ligação, é um enfeixamento: atados, um indivíduo junto ao outro, armados em comum, equipados em comum, de homem para homem só tanta vida quanto a necessária para inflamar o passo da marcha. A comunidade entretanto, a comunidade *em evolução* (que é a única que conhecemos até agora) é o estar não-mais-um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro, de uma multidão de pessoas que, embora movimentem-se juntas em direção a um objetivo, experienciam em todo lugar um dirigir-se-um-ao-outro, um face a face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu: a comunidade existe onde a comunidade acontece.

Não é o enfeixamento, não é a ligação e nem é o comum armamento que configuram comunidade em sentido dinâmico, mas a comunhão mutual de ideais, interesses, colaborações e até paixões – excelentes disposições humanas das quais o mundo atual se encontra carente. Será que a educação sócio-comunitária pode, fazendo o jogo pragmático do consumismo, abrir mão de reflexões como as de Martin Buber? Não nos permitamos esquecer do que, na física, Niels Bohr ensinou quanto à complementaridade. Sociedade e comunidade, nem no nível do senso comum e nem no de concepções filosóficas, epistemológicas ou científico-sociais são realidades iguais; como lembra Bohr, são complementares exatamente por serem diferentes e, no recíproco efeito de complementação, originam uma terceira instância do real: a do sócio-comunitário. A partir do fato social e do fato comunitário, ambos tomados em si mesmos, uma sinergia interativa tudo mobiliza no sentido de uma dinâmica comungante geradora do sócio-comunitário.

Ora, se fomos encontrar na física teórica um modo de ajuda, talvez também possamos ser auxiliados pelo princípio geométrico da *concentricidade*. Aponta, a geometria, para composição de figuras que têm o mesmo centro (homocêntricas); essas figuras, que simbolizam algo, estão unidas por seu centro comum e feitas interdependentes e interativas. Sua convergência para o centro é o fundamento de sua união. E aí nos detemos em uma concentricidade dotada das seguintes esferas:

- a) Na camada mais externa teríamos os fenômenos da cultura e do intercultural.
- b) Na segunda camada circular, de fora para dentro, teríamos a realidade macrosocial, com suas numerosas e amplas peculiaridades.
- c) No terceiro nível, sempre convergindo para o centro, encontraríamos o propriamente comunitário que, nas opiniões de Max Weber e Martin Buber, não deve ser confundido com “associação” ou com “alianças” de circunstância ou conveniência.
- d) Em tal concentricidade, na quarta camada junto quase ao centro teríamos o sócio-comunitário.
- e) Finalmente, o centro dinamizante e acelerador de interdependências: a pessoa, em busca do ideal buberiano “o homem COM o homem”.

Um exemplo interessante de concentricidade nos é oferecido por Carl Gustav Jung quando este cientista, em seus “Fundamentos de psicologia analítica”, faz um gráfico explicativo do psiquismo humano utilizando-se de vários círculos concêntricos que, num primeiro intento, dividem (lançando mão de colorações) nosso psiquismo em *esfera ectopsíquica* e *esfera endopsíquica*, unindo, no entanto, tais esferas com a seguinte seqüência de figuras circulares (de fora para dentro do desenho) (1972, p. 66):

1. sensação; 2. pensamento; 3. sentimento; 4. intuição (estes quatro níveis compoem a esfera ectopsíquica). Mas a concentricidade prossegue na esfera endopsíquica: 5. memória; 6. componentes subjetivos das funções; 7. afetos; 8. invasões; 9. inconsciente pessoal; 10. inconsciente coletivo.

Ora, a principal preocupação de Jung está em demonstrar que todos esses níveis estão em plena interação e, portanto, são interdependentes. Vem-nos também, nestas páginas, esse recurso geométrico da concentricidade como um expediente explicativo das ativas relações existentes entre cultura, sociedade, comunidade e pessoa, sendo que – e aí se encontra algo de grande importância – um traço vertical cortará todas as esferas ou níveis: a onipresença do educacional. A cultura educa, a sociedade educa e mais ainda a comunidade; mas educam a quem? À pessoa que, como já se disse, é mãe e filha da cultura, da sociedade e da comunidade.

Obviamente, o termo sócio-comunitário é composto, como presentificação não de uma somatória, mas de uma síntese. Sendo vocábulo composto por sintetização, não pode ser tratado como termo simples, pois, o superaquecimento do planeta com o conhecido “efeito estufa” e a ameaça de término de água potável na Terra, estas e outras coisas tão cosmoplanetárias interessam diretamente às sociedades, às comunidades e a cada ser humano. Tanto quanto atitudes e decisões de pequenos grupos humanos podem levar importantes prejuízos a, praticamente, todo o planeta (atente-se para os administradores do chamado *crime organizado*, por exemplo).

Eis por que não entendo o sócio-comunitário como o apenas pôr-se, lado a lado e de forma contígua, sociedade e comunidade. Quando sociedade e comunidade se comple-

mentam, essa dinâmica recíproca dá origem à terceira realidade do sócio-comunitário. Então, a escolha por uma educação sócio-comunitária é bem mais complexa do que às vezes se pensa, pois, ela implica trabalhar-se da forma mais completa, uma realidade sutilmente composta. Para tanto, variadas escolhas e predileções de investigação são bem-vindas; o que não se pode é esquecer-se das práxis comunitárias em nome de paixões pelas elucubrações macrosociais, e nem dar-se as costas a estas últimas por um equivocado entendimento de que o comunitário mais visível começa e termina em si mesmo. Daí reiterarmos que quanto mais múltiplos os interesses investigatórios, melhor para uma educação sócio-comunitária mais integrada.

Creio que possamos falar em uma tensão relacional entre pólos diferentes, a qual sintetiza o propriamente sócio-comunitário. Essas tensões de diferenças e de contradições imprimem, bem o sabemos, dinamismo ao mundo material tanto quanto fazem evoluir o pensamento. Trata-se de tensões que processualmente unificam, deixando sem razão certas disjuntividades do tipo “*ou* importam ações e realizações localizadas e menores, *ou* importam questões macro-estruturais”.

Haverá algum desvalor em dedicarmos, como educadores, cuidados a obras, instituições ou associações? Certamente que não. Esses agrupamentos são carentes de cuidados educacionais. O que talvez não possamos é entender as atenções educativas dadas a esses fragmentos vivos da sociedade como educação sócio-comunitária em sentido pleno. Uma vez mais sublinhamos que sendo, o sócio-comunitário, uma ampla síntese que resulta das interações fecundantes entre sociedade e comunidade, descobrimo-nos perante grandezas que não aceitam reducionismos – o que nos permite assimilar melhor algumas concepções buberianas já aventadas.

Segundo Buber, os vetores despersonalizantes dos

mundos moderno e contemporâneo puseram o ser humano atual ávido por recuperar formas comunitárias de vida. O homem contemporâneo anseia por – levando a vida inteiramente a sério – deixar de ter o comunitário como remoto ideal e reconstruir o sócio-comunitário. Observa M. Buber:

Esta (o homem *com* o homem) é a única realidade que, na verdade, possuímos. Somente aqui podemos construir algo. Esta vida vivida, quotidiana, esta profissão, este contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino; esta realidade totalmente pessoal, é este o elemento para a construção da comunidade.

E, então, quando me refiro à Educação para a comunidade, entendo comunidade neste sentido. Assim, educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzindo a partir desta vida naquilo que existe hoje, na sociedade, neste mecanismo ou como se queira chamar (1987, p. 89).

Se a sociedade voltar a ser constituída por células comunitárias, competiremos menos e nos solidarizaremos mais. Haverá finalidade mais elevada para a educação? Para tanto nós, educadores, devemos ocupar-nos:

- a) Das ações particulares de agrupamentos, instituições específicas ou associações.
- b) Bem como da contextualização econômica, política e social, que só o estudo da problemática macrosocial pode oferecer-nos. Razão pela qual sublinhávamos, páginas atrás, que a dedicação ao educar sócio-comunitário é das escolhas mais complexas, mas, também das mais completas. Seja a práxis sócio-comunitária, sejam a pesquisa e o preparo para uma educação sócio-comunitária – tudo isso é muito exigente, mas profundamente compensador.

Conclusão

Em termos de Brasil, este é um tema relativamente novo. Por conseguinte, um breve ensaio como este não comporta conclusões imediatistas ao estilo “how to do” dos norte-americanos. O que, neste ponto, oferecemos são palavras conclusivas ao presente escrito. Escrito certamente simples, mas que objetiva instigar uma discussão. A mais do que instigar uma discussão teórica, alertar para as dificuldades e desafios que o nosso tempo nos põe. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em sua obra “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual” (2003, p. 56-57), escreve, após comentar os problemas que as elites financeiras bem-sucedidas apresentam ao mundo atual:

Há pouco que possam ganhar com a bem-tecida rede de obrigações comunitárias, e muito que perder se forem capturados por ela. Em seu subestimado estudo feito bem antes que a idéia da hibridez global dos cosmopolitas livres fosse inventada e transformada no folclore das “classes tagarelas”, Geoff Dench apontou para o traço da comunidade que leva todos os que podem a fugirem dela: uma parte integrante de idéia de comunidade é a “obrigação fraterna” “de partilhar as vantagens entre seus membros, independente do talento ou importância deles”. Esse traço por si só faz do “comunitarismo” uma filosofia dos fracos.

Essas elites de bem-sucedidos prendem-se a uma visão meritocrática que necessariamente discrimina os que não lhes parecem merecedores de partilhas solidárias. Eis, segundo depreendemos de Bauman, uma das maiores dificuldades para projetarmos uma educação para a comunidade, sendo, porém, que resta discutir até quando os educadores

se curvarão aos valores barbaramente individualistas e corporativistas dessas elites financeiras bem sucedidas.

Ao longo destas páginas estivemos preocupados principalmente em denunciar a possibilidade de idéias estanques e estáticas a respeito da configuração das realidades educacional, societária e comunitária, exatamente para defendermos a força relacional que agita as três realidades focalizadas.

Ocorre que, quando um programa de estudos e de ações se volta para a educação sócio-comunitária, uma pergunta prática começa a inquietar: “Com que comunidades nos ocuparemos?” É, sim, uma questão para se considerar. Mas, antes dela, urge compreender devidamente os processos de interdependência entre elementos como: cultura, sociedade, comunidade, pessoa, educação e sócio-comunitarismo. Razão pela qual, em um tal programa de estudos, são igualmente bem-vindas pesquisas objetivas sobre ações comunitárias localizadas e investigações até de ordem planetária que estabeleçam mais amplas estruturas de compreensão do pessoal e do comunitário. Se um tal grupo diferenciado de estudiosos mantiver os mais fecundos intercâmbios, seus caminhos estarão abertos para as melhores consequências.

Oxalá estas páginas tenham alcançado, ao menos razoavelmente, o que pretenderam.

Que eu possa concluí-las com Ferdinand Tönnies:

E desde que a cultura toda transformou-se em civilização societária e estatal, a própria cultura, nesta sua forma transformada, chega ao fim; a não ser que suas sementes esparsas permaneçam vivas e a essência e as idéias de comunidade sejam realimentadas e se desenvolvam, secretamente, no seio da cultura (apud BUBER, 1987, p. 49).

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BOTTOMORE, Tom *et al.* *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Qué es el hombre?* 16. ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- _____. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CANDELGOLDEN. *Manual de Sociologia*. São Paulo: Filojuris, s.d.
- FISTETTI, Francesco. *Comunidad: léxico de política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2004.
- FLUSSER, Vilém. *Pós-história*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- FOULQUIÉ, Paul. *A dialética*. 2. ed. Lisboa, publicações Europa-América, 1974.
- FRÖMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- HADJI, Charles. *Pensar & agir a Educação – da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri-SP: Manole, 2005.
- MARITAIN, Jacques. *Os direitos do homem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1967.
- MUMFORD, Lewis. *A condição de homem*. Porto Alegre: Globo, 1958.
- RENAUT, Alain. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- SERGI, Giuseppe. *La Idea de Edad Media*. Barcelona: Crítica, 2001.
- TÖNNIES, Ferdinand. *Comunitá e societá*. Milano: Edizioni di Comunitá, 1962.

Educação, Sociedade e Comunidade: Reflexões Críticas sobre as Práticas Educativas do “Terceiro Setor”¹

Marcos Francisco Martins

Docente vinculado ao Programa de Mestrado em Educação – UNISAL
Graduado em Filosofia, mestre e doutor em “Filosofia e História
da Educação” pela UNICAMP/Campinas-SP

Resumo

Esse texto é resultante das reflexões iniciais feitas acerca do objeto de pesquisa denominado “educação sócio-comunitária”. Ele foi apresentado na segunda Mesa do “Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária”, promovido pelo Programa de Mestrado em Educação Sócio-Comunitária do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), em 2006, na cidade de Americana-SP, e aqui é transcrito. Além de demonstrar a tese marxiana da determinação social da educação, ele tem dois objetivos principais: discutir as iniciativas educacionais que têm sido tomadas por organizações sociais do chamado “Terceiro Setor” e defender a necessária articulação entre práxis comunitária e práxis social, de modo a se construir o que aqui se denomina de educação sócio-comunitária.

Palavras-chave

Educação – Educação Comunitária – Educação Social – Movimentos Sociais – Práxis – “Terceiro Setor”.

Abstract

This text results by the begin reflections deed about object of research calls “social-communitarian education”. It was showed in the second Table of “Social-Communitarian Education Colloquy” of Unisal (Salesiano University Center of São Paulo), in 2006, in Americana town. Apart from demonstrate the Marx’ thesis of social determination on education, it has two objectives: to discuss the educational initiatives what has been deed for social organizations from the called “Third Sector” and to defend the necessary articulation between communitarian praxis and social praxis, so that it builds what here calls social-communitarian education.

Keywords

Education – Communitarian Education – Social Education – Social Movements – Praxis – Third Sector.

Introdução

Esse texto procura apresentar na íntegra o conteúdo da apresentação que fiz na segunda Mesa do “Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária”, que foi promovido pelo Programa de Mestrado em Educação Sócio-Comunitária do

UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), em 10 de junho de 2006, na cidade de Americana-SP.

Como ele é resultante de uma transcrição² da fala realizada naquela oportuna atividade acadêmica, tentei aqui preservar a dinâmica da oralidade, acrescentando-lhe ajustes pontuais e algumas referências bibliográficas que o tempo não permitiu serem apresentadas na ocasião. Assim, encontrar-se-á nas linhas que se seguem as injunções da linguagem falada, com seus méritos e deméritos.

A propósito, a fala que fiz no *Colóquio* teve início com um acolhimento ao público presente, seguido por uma reverência aos participantes da Mesa, sobretudo a dois deles, que em momento passado foram meus professores na Graduação em Filosofia e Doutorado em Educação na UNICAMP; são eles, respectivamente: João Francisco Regis de Moraes e José Luiz Sigrist.

Depois do acolhimento, perpetrei a abertura da exposição. Nela foram apresentados não somente o objetivo da fala, mas também o roteiro a ser seguido, a tese sustentada e o fundamento teórico norteador do discurso, que é o marxismo.

Ao dar início à palestra propriamente dita, apresentei brevemente algumas modificações sofridas pelo modo de produção capitalista em sua atual fase de desenvolvimento. Isso sustentou a fala seguinte, que procurou demonstrar os impactos que tais alterações causaram e causam nos modos de intervenção social, que caminham do refluxo dos tipos tradicionais de ação social (como as desenvolvidas pelos partidos e sindicatos) à emergência de uma nova práxis, marcada pela fragmentariedade no enfrentamento empírico de problemas que afetam os indivíduos em suas vidas cotidianas.

O prosseguimento da exposição destacou que, nesse momento de emergência de um novo padrão de intervenção social – referência ao subtítulo de um interessante e

elucidativo texto de Carlo Montañó (cf. bibliografia) –, a educação é diretamente afetada pela nova dinâmica societária. Sinal disso é a sua sobrevalorização, observada especificamente nos processos educativos que se efetivam fora da estrutura formal, escolar, protagonizados por organizações sociais de diferentes tipos, auto-intituladas como sendo do “terceiro setor”.

Por fim, na última parte da palestra, procurei destacar que essa nova práxis voltada para os problemas da comunidade não se constitui como um mal em si. Ela pode contribuir no processo de transformação global do modo de vida social se – e somente se – articulada com a práxis social, com as intervenções que procuram alterar globalmente o modo de vida, e não somente a realidade particular de um indivíduo qualquer, isolado em sua dimensão privada.

Todavia, isso é um processo a ser construído. Nele dever-se-á contar com a educação como um instrumento de ação social capaz de articular as experiências educativas tradicionais, como a escolar, e as de novo tipo, de forma a se conquistar o que se denominou na palestra como sendo a educação sócio-comunitária.

1. Acolhimento ao público e deferência aos mestres

A tarde desse sábado marca profundamente a minha trajetória profissional. Dela não poderei me esquecer por um longo período, pois que aqui tenho o prazer de, pela primeira vez, compartilhar de uma Mesa de debates com figuras importantes em minha formação acadêmica: João Francisco Regis de Moraes e José Luiz Sigríst.

Com a devida licença à professora Dra. Sueli Peçanha Caro, que hoje divide comigo a responsabilidade em refletir sobre o conceito de educação sócio-comunitária, gostaria de,

nesse momento inicial, acolher os presentes e fazer uma reverência aos meus ex-professores e hoje companheiros de trabalho no Programa de Mestrado em Educação do UNISAL.

Aos presentes digo boa tarde e peço desculpas pela voz vacilante, uma vez que venho de uma palestra dada na parte da manhã. Ela foi ministrada em Campinas, no curso de Introdução à Pesquisa em Educação, que o UNISAL e a APEOESP (Sindicato dos Professores da Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo) estão realizando em parceria.

Aproveito também esse momento para agradecer aos alunos e professores que se desdobraram para que esse evento se realizasse. Alguns deles já foram elencados e agradecidos pelos que me antecederam, mesmo assim a eles agradeço-lhes novamente. Mas gostaria de deixar aqui meu agradecimento em especial a uma pessoa, ao professor Dr. Luís Antonio Groppo, pois se empenhou muitíssimo na realização do *Colóquio*.

Além de agradecer e justificar, eu gostaria de manifestar a vocês a satisfação de estar ao lado de duas grandes figuras, que marcaram profundamente a minha vida profissional e formação acadêmica: o Regis e o Sigrist.

Minha formação acadêmica teve a marca do Regis, sobretudo em uma coisa que ele me ensinou quando foi meu professor na Graduação, e nos ensina a cada fala: dar aulas não é só falar, mas é falar e encantar. Parece-me que isso é um ensinamento precioso aos educadores e pesquisadores desse mundo atual, por demais desencantado. Esse cuidado com o encantamento é especialmente importante porque cativa as pessoas, chama a atenção delas, abre seus ouvidos para que com elas se possa dialogar.

Sigrist é outro grande mestre do qual tive oportunidade de ser aluno nas aulas de meu Mestrado e Doutorado. Talvez não seja necessário dizer, mas ele é uma referência na Faculdade de Educação da UNICAMP, com todos os seus

fundamentos na filosofia clássica. Sigrist me ensinou e nos ensina a cada fala sua que dar aula não é simplesmente falar, é falar com coerência, com clareza e com rigor.

2. Abertura: objetivo, roteiro, tese e fundamento da fala

Depois das necessárias deferências, tenho a lhes dizer que pretendo nessa fala apresentar o meu posicionamento em relação a essa discussão sobre o conceito de educação sócio-comunitária. Eis meu objetivo: apresentar um pouco daquilo que já li sobre essa questão, leituras que fundamentam meu posicionamento pessoal em relação ao conceito de educação sócio-comunitária.

Espero que durante a fala eu possa desenvolver e argumentar em favor de uma tese em relação a isso, qual seja a de que a educação sócio-comunitária não é, pois que está sendo construída nas ações, nas práxis comunitárias e sociais que estão se desenvolvendo. Para mim, então, a educação sócio-comunitária não existe, pois está em construção.

É importante inicialmente deixar claro que o fundamento teórico orientador da minha visão da realidade é o marxista. Farei uso dele para sustentar as asserções de que a educação é socialmente determinada e determinante nas relações sociais. Ou seja, a educação desenvolve-se de acordo com as relações vigentes num determinado contexto econômico, social, político e cultural, mas também tem a capacidade de nele intervir, contribuindo em seu processo de transformação. Com isso quero dizer que não existe um modelo educativo desvinculado da realidade social, uma vez que cada realidade social comporta um modelo educativo, mas esse modelo educativo não se constitui como simples reflexo da realidade, pois a educação pode intervir sobre a sociedade para mudar os seus rumos.

É nessa dialética relação entre educação e sociedade que eu vou procurar situar a tese de que a educação sócio-comunitária é um processo em construção; ela não existe formalmente, institucionalmente etc. Ela está por ser construída.

Pretendo cumprir o objetivo anunciado e apresentar a tese sustentada no fundamento marxista com uma fala dividida em três momentos. No primeiro, pretendo apresentar a vocês algumas mudanças que se percebe na realidade presente, no modo pelo qual a sociedade produz e reproduz a sua vida social. Mas o tempo é exíguo e acho que vou falar sobre isso de maneira bastante breve, muito embora pretenda deixar claro que as transformações por que passa a sociedade atual são determinantes para se compreender as alterações que se processam no âmbito da educação.

Pretendia partir disso que deveria ser dito primeiro para entrar na segunda parte da minha fala, na qual pretendo desenvolver o seguinte raciocínio: nessa sociedade que está mudando, a intervenção social feita por diferentes organizações, por diferentes indivíduos também está mudando. Não é só a sociedade que está mudando, mas também o tipo de intervenção que nela se faz. Para usar uma palavra cara à professora Olinda Noronha (integrante do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL), posso lhes dizer que a “práxis” também está se modificando nesse mundo em mudança.

No terceiro momento, a idéia é de indicar a alterações que se processam no âmbito da educação. Já que a sociedade está mudando e o tipo de intervenção social também, a educação não fica indiferente a tudo isso. Pelo que posso observar, estamos assistindo à emergência de um novo modelo educativo, que qualifico como comunitário.

Então, esse é o roteiro da fala que pretendo fazer. Feitas essas preliminares considerações, vamos ao conteúdo.

3. As modificações no modo de produção da existência

O professor Regis já adiantou grande parte daquilo que eu ia dizer, na medida em que mencionou o princípio sobre o qual Marx e Engels fundaram o paradigma teórico-metodológico marxiano. E aqui procuro deixar ainda mais claro que essa base fundamental a partir do qual é possível entender a sociedade em sua dinâmica constitutiva é o modo de produção.

Segundo o marxismo, o tipo de existência varia conforme o modo de sua produção e reprodução. Traduzindo isso em outras palavras, pode-se dizer que essa afirmação de Marx e Engels indica que as relações sociais, o modelo de sociabilidade, o jeito de viver, são resultantes do modo pelo qual a sociedade coletivamente se organiza para garantir a sua sobrevivência, o que é feito pelo trabalho. Essa é a tese apresentada principalmente na “Ideologia Alemã”, um texto chave ao marxismo.

Veja-se como exemplo as comunidades primitivas. Qual era o modo pelo qual os homens primitivos buscavam garantir a existência? Através da economia de subsistência! Nela, todos trabalhavam na produção de tudo o que era necessário para a manutenção da vida da coletividade. Esse modo de produção da existência demandou um tipo de relação social cuja marca era a da igualdade: ninguém se diferenciava dos demais pelo conhecimento, pelas posses ou mesmo pelo poder.

Por sua vez, na formação econômica capitalista a produção da vida social também é coletiva, mas por intermédio de um tipo de relação de trabalho profundamente diferente da primitiva economia de subsistência. Contrariamente às comunidades primitivas, a marca da economia capitalista é justamente a da desigualdade, da qual resultam relações sociais profundamente injustas. Nelas, os produtos socialmente

produzidos não são apropriados pelos produtores, ou melhor, pelas classes que os produzem, mas por uma pequena parcela social formada por aqueles que detêm os meios de produção.

Vejam: se nas comunidades primitivas a vida social era garantida pelo trabalho coletivamente organizado e executado, cujos frutos eram comumente apropriados, no capitalismo a sociedade inteira participa do processo produtivo, mas o produto produzido é alienado dela, porque apropriado privadamente pela burguesia.

É importante conhecer isso porque, segundo o marxismo, a educação é socialmente determinada, isto é, ela também varia conforme variam os tipos de relações sociais. Um tipo de relação social demanda um tipo específico de modelo educativo, entendendo-se por educação todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se dizer que o modelo educativo presente difusamente nas comunidades primitivas, conforme Aníbal Ponce em “Educação e luta de classes”, era tal que todos aprendiam na prática tudo o que era necessário para sobreviver, enquanto que na sociedade capitalista a educação é marcada pelas divisões que caracterizam as relações sociais, sobretudo aquela que mais fundamentalmente se apresenta, a das classes sociais.

Percebe-se, portanto, que há uma proximidade muito grande, uma articulação muito forte entre sociedade, trabalho e educação: para bem conhecer a educação é necessário conhecer a sociedade, e para tanto se torna indispensável desvelar o modo de produção e reprodução da vida social, os nexos que aí se estabelecem. Formalmente é isso que se pode dizer.

Mas não se trata aqui de trabalhar com conceitos em geral, formalmente apresentados. Aliás, Marx ensinou que a pesquisa se dá em situações concretas, a partir das quais se faz a análise concreta. E em se tratando disso pode-se dizer

que, concretamente, vivemos sob as condições do modo de produção capitalista, que no último período vem sofrendo grandes transformações, sobretudo a partir da década de 70 do século passado. Nesse momento tínhamos a produção em massa: produziam-se muitos produtos de acordo com alguns padrões, com alguns modelos. Pensem nos carros: eram poucos os modelos que se tinha; alguns possuíam apenas três modelos: o “L”, o “LS” e o “GLS”, e o processo de produção era em linha de montagem, cuja dinâmica produtiva era repetitiva, muito disso por causa dos padrões fixos.

Qual o tipo de sociedade que tivemos nesse momento marcado pela produção em massa? A sociedade de massa! E qual o tipo de educação que nós tínhamos na década de 70 até o começo da década de 80 do século passado no Brasil? Uma educação voltada para formar pessoas pra esse tipo de trabalho, para esse tipo de sociedade de massas.

No caso da educação das classes trabalhadoras, em especial, esse o modelo educativo que as treinou no Brasil apresentou o formato da educação tecnicista, que “Na verdade, [...] ensaiou transpor para escola a forma de funcionamento do sistema fabril” (SAVIANI, 1983, p. 18).

O problema é que a partir da década de 70, o mundo começou a viver um período de incertezas, principalmente fruto da crise do petróleo e das demais que se sucederam. Isso levou a uma profunda reorganização do modo de produção e reprodução da vida social, sentida principalmente na década seguinte. Foi assim que surgiu a reestruturação produtiva, que alterou completamente o formato fordista-taylorista e implementou uma nova forma de produção – chamado por muitos de pós-fordismo –, ou melhor, um processo produtivo fundado na integração informacional, na flexibilização e no “envolvimento imposto” ao trabalhador, que deve se dispor a participar do processo produtivo ofere-

cendo toda sua capacidade multifuncional e deixando ser adestrada a sua subjetividade (cf. SILVA, 2006).

Essas alterações impactaram e ainda impactam as relações sociais, fazendo com que a sociedade de massas passe por um processo de “modernização conservadora” (FERRETI, 1994, p. 11). Isso acontece principalmente porque o processo produtivo fordista-taylorista não responde mais de forma tão eficiente às necessidades de acumulação do capital (cf. ANTUNES, 2001).

4. A crise das formas tradicionais de representação e de intervenção social e a emergência do “terceiro setor”: práxis social e práxis comunitária

Como não poderia deixar de ser, o processo de “modernização conservadora” por que passa o capitalismo em sua atual fase de desenvolvimento afeta diretamente as formas tradicionais de representação e intervenção social, e faz emergir novas práxis, que chamo de “comunitárias”. De fato, as formas de intervenção cuja perspectiva é a de superação do modelo societário capitalista entraram em refluxo, enquanto que as que se articulam em torno dos interesses do capital tornaram-se hegemônicas.

As iniciativas de caráter mais geral, as lutas contra a ordem (que desordem!) do capital entraram em crise. É fácil verificar isso, basta olhar para a situação vivida hoje em nosso país pelos partidos políticos e pelo movimento sindical, como também pelos setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, presença constante nas lutas pela libertação da América Latina das amarras do capital. Esses atores sociais estão bastante deslegitimados, e se tornam ainda menos representativos na medida em que o que dava a eles identidade, a classe, não é mais o elemento que identifica os indi-

vídus na realidade atual, pois que esses buscam identidades em aspectos cada vez mais parciais, como é o caso da opção sexual, do gênero, das raças etc.

Por outro lado, as formas de luta pontuais, fragmentárias e auto-intituladas neutras política e ideologicamente emergiram, ganharam muito espaço e consolidam sua presença na realidade, sendo consideradas amplamente como sendo um “novo” e “bom” modelo de intervenção social. Estamos falando aqui daquilo que se costuma (cf. FERNANDES, 1994; BRESSER PEREIRA, 2000; HABERMAS, 2003) equivocadamente (cf. MONTAÑO, 1999 e 2002; RAZETO, 1999 e 2005) denominar de “terceiro setor”, no qual se destacam as ONG’s – Organizações Não-Governamentais. Mesmo não sendo um terceiro elemento da estrutura social, pois que depende do Estado e do mercado, dos seus recursos e de suas demandas (cf. HOROCHOVSKI, 2003; SORJ, 2005), e nem, muito menos, um setor social completamente desvinculado (“esferas públicas autônomas” – HABERMAS, 1987, p. 113) da dinâmica societária articulada pelo Estado ou pelo mercado (cf. ARANTES, 2000), o que se denomina de “terceiro setor” se apresenta como a alternativa de intervenção social para o momento atual, justamente por causa de seu alegado a-politicismo, pelas suas intervenções pontuais sobre problemas sociais específicos, que para serem superados dependem de engajamentos eventuais dos indivíduos. Desse modo, o voluntário se torna o paradigma do cidadão comprometido com essa nova tática de intervenção social.

Muito embora o voluntário possa com sua ação transformar resgatar a dignidade de um sujeito aqui e outro ali, a alteração que promove é sempre limitada a indivíduos ou, no máximo, a comunidades. Ou seja, sua ação social tem limitadíssimo alcance histórico, pois não afeta as relações sociais capitalistas e nem tem essa pretensão, ou seja, não

combatem aquilo que se constitui a raiz dos problemas. De modo que elas continuam vigentes e adequando os homens e suas práxis às suas necessidades enquanto relações fundadas na acumulação privada.

Por outro lado, o paradigma de sujeito das práticas tradicionais de ação social era o militante, sempre presente nos partidos e sindicatos. Diferentemente do voluntário, o militante era um sujeito cujo engajamento não era eventual, momentâneo, mas permanente e articulado por uma práxis que tinha como objetivo a organização e mobilização de grandes parcelas sociais para, de forma organizada, promover a transformação radical da dinâmica societária capitalista.

Assim sendo, a observação da realidade atual nos leva a caracterizar em dois os diferentes tipos de intervenção social vigentes atualmente: a práxis comunitária, própria daquilo que recorrentemente tem sido identificado de “terceiro setor”, e a práxis social, cuja perspectiva é a de transformação global do modo de produção e reprodução da vida social.

5. As repercussões da nova realidade e das novas práxis na educação

Como não poderia deixar de ser, a educação não passou e nem passa incólume a esse processo de transformação do modo de produção da existência e da práxis. Pelo contrário, assistimos hoje à emergência de novas pedagogias, aptas a adequar os homens a essa nova realidade sócio-econômica, que teve início no final do século passado e ganha contornos mais claros na realidade atual. Se antes era preciso treinar a mão-de-obra, hoje amplamente se entende que a educação deve se articular em “quatro pilares”, conforme se nos apresenta o Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O desafio educacional, portanto, não é o de preparar o homem para que esteja apto a transformar a realidade em que vive, mas de transformá-lo tendo em vista a sua adequação à nova realidade vivida. Em outras palavras, pode-se dizer que o temos em gestação na realidade presente é, sem dúvida, um “novo” modelo educativo – como seus defensores gostam de lhe identificar –, mas com velhas características, capazes de lhe conferir um perfil conservador sob o ponto de vista sócio-político.

Isso se verifica na dinâmica escolar. Hoje, muito se tem alterado o trabalho desenvolvido dentro das escolas. Os projetos, que procuram artificialmente promover a integração entre as disciplinas a partir de temas específicos, as escolas abertas nos finais de semana, nas quais se procura incluir os indivíduos e as comunidades carentes no mundo que produziu a sua exclusão, as novas disciplinas escolares, que passam a integrar a matriz escolar de acordo com as necessidades regionais, são alguns dos exemplos demonstrativos das alterações que estão se processando no ambiente escolar, de forma a adequá-lo à nova realidade.

Todavia, é fora dele – ou com ele articulado – que a educação tem ganhado mais espaços. Principalmente o chamado de “terceiro setor” – que nem de terceiro e nem de setor não tem nada (cf. MONTAÑO, 1999, 2002), já que se constitui com uma nova estratégia de intervenção social articulada segundo os interesses do mercado – tem procurado fazer da educação o seu principal instrumento de ação social.

Observando-se o que anda fazendo o vulgo “terceiro setor” em relação à educação, é possível identificar, entre outras, quatro iniciativas recorrentes. Identifico-as aqui como sendo as seguintes: educação para o trabalho, educação para a sobrevivência, educação para o empreendedorismo e educação para o voluntariado, que na verdade não passam de

práticas educativas resultantes da práxis comunitária. Senão vejamos.

A educação para o trabalho é composta por todas aquelas iniciativas que muitas organizações sociais auto-intituladas como sendo do “terceiro setor” desenvolvem para tentar treinar os setores da população mais afetados pelo desemprego, prepará-los para desenvolver atividades específicas e subalternas dentro da dinâmica altamente exigente do mercado de trabalho. Tais iniciativas se espalharam pelas periferias das grandes cidades e acabam cumprindo dois interessantes papéis sociais interessantes ao desenvolvimento do capital: primeiro porque tais iniciativas qualificam os trabalhadores desqualificados para bem desempenharem tarefas subalternas sem onerar os empregadores, e segundo porque, sendo esses trabalhadores qualificados, quando eles se encontrarem desempregados, acabarão auto-culpando-se pela situação vivida – o desemprego –, que no mundo atual é estrutural. Ou seja, desvia-se o foco, a visão dos problemas estruturais da sociedade, transferindo-a para o âmbito pessoal.

Mas, por mais preparado que esteja um trabalhador para se empregar em algum posto subalterno qualquer, o desemprego estrutural poderá levá-lo realmente ao insucesso. Daí é que surgem as iniciativas de em torno daquilo que estamos aqui tratando como educação para a sobrevivência. Ao passar por elas, os trabalhadores são preparados para buscarem alternativas de sobrevivência por si mesmos, e não nos postos tradicionais de emprego. Os cursos – e são muitos os oferecidos atualmente, havendo até mesmo aqueles ofertados pelo governo federal via SEBRAE – que preparam e organizam os setores excluídos para organizarem cooperativas de produção, de serviço e de comércio são exemplos significativos. Aliás, tão significativas são essas alternativas que a partir delas está sendo gestado no Brasil e fora dele todo um novo setor econômico, identificado por seus protagonis-

tas como “economia solidária” (cf. GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1999).

Mas, para que os indivíduos possam saber identificar os nichos de mercado, montar uma empresa, conhecer o mercado etc., eles precisam ser preparados para tanto. Daí é que surgem as iniciativas educacionais que chamamos de educação para o empreendedorismo, também financiadas pública e privadamente.

Por fim, principalmente aos que já estão empregados de alguma forma, resta colocar seus conhecimentos e habilidades à disposição dos indivíduos e comunidades carentes, de forma a desresponsabilizar o Estado pelas mazelas sociais, desonerar o mercado e culpabilizar os indivíduos pela situação de vida que enfrentam. Daí a importância das iniciativas denominadas de educação para o voluntariado.

Desse modo, há que se considerar que, como disse Paulo Freire (1995), a “Educação comunitária não é *ipso facto* uma coisa boa. Entre seus promotores e defensores, estiveram aqueles cuja visão de mundo parecia a de uma Máfia comunitária” (p. 11). Mas ela tem potencial transformador, já que também não representa um mal em si mesma, sobretudo em se tratando de

[...] países onde regimes autoritários bloqueiam a redistribuição dos recursos sociais, a educação comunitária toma outra forma. Ela não existe por si mesma, mas faz parte de movimentos de base e de libertação. Não se ocupa simples e passivamente com a educação, mas também engloba organização e ação. Uma minoria entre seus membros pertence às profissões ligadas ao ensino; a maioria, porém, vem de movimentos populares (idem).

Mesmo sendo um tipo educativo voltado para a adequação dos indivíduos às novas realidades econômicas e so-

ciais, a educação comunitária tem muita coisa a ensinar às formas tradicionais de intervenção social. Fiquemos aqui somente com três delas.

A primeira refere-se ao fato de que a práxis comunitária e as experiências educativas dela decorrentes trabalham com os problemas empíricos vividos principalmente pelos setores mais afetados pela miséria e exclusão de toda espécie. Essa aproximação com a realidade empírica é por demais importante no combate ao academicismo de muitas teorias revolucionárias, de muitos militantes que pregam a revolução em seus gabinetes. Além disso, a proximidade com a vida do povo pode despertar os militantes que comodamente se encontram bem postados em muitas burocracias sindicais e partidárias, abrindo a possibilidade de se forjar efetivamente intelectuais orgânicos (cf. GRAMSCI, 1995).

O segundo ensinamento da práxis comunitária é a possibilidade que ela abre de os setores excluídos identificarem-se entre si pela situação econômica de miséria, pela exclusão social e dominação política. Ao invés de buscarem identidades menores, mais específicas e fragmentadas, a práxis comunitária e a educação dela decorrente pode propiciar uma identificação maior, a partir da situação econômica e política vivenciada.

Por fim, se efetivada a identificação possível entre as classes subalternas, poder-se-á trabalhar para a sua organização e mobilização, fazendo com que essas experiências realmente se transformem em força social de questionamento e superação do modelo societário.

Conclusão

Desta feita, há que se considerar promissora a educação comunitária somente se articulada com a práxis social,

aquela com capacidade e disposição de ler a realidade global, o contexto, e também de intervir sobre ele.

É esse efetivamente um dos mais importantes papéis dos intelectuais que se querem orgânicos às classes subalternas nos dias atuais: construir a educação sócio-comunitária mediante a articulação da práxis comunitária com a práxis social. Mas, como bem disse Gramsci, é preciso que eles sintam o que o povo sente, assim como também é preciso que o povo saiba o que eles sabem. Quando o povo souber o que os intelectuais sabem e os intelectuais sentirem o que o povo sente, nós estaremos a um passo de realmente transformar não a realidade regional, fragmentada e local, mas o mundo como um todo em uma realidade mais justa e fraterna.

Notas

¹ Artigo elaborado pelo autor a partir de transcrição de palestra feita pela mestrandia em Educação – UNISAL, Grazielle Fernanda Carvalho, palestra esta realizada no “Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária” do UNISAL em 10 de junho de 2006.

² Nesta oportunidade, agradecemos ao trabalho realizado por Grazielle Fernanda Carvalho, que mesmo tomada pela preocupação e pelos trabalhos de elaboração de sua dissertação de mestrado não mediu esforços para transcrever o presente texto.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.) *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Material e imaterial. *Jornal Folha de São Paulo – Caderno Mais!*, 13 ago. 2000, p. 8-9.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho

das ONG's. *Cadernos ABONG* (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais). ONG's: identidades e desafios, n. 27, maio 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Sociedade Civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP, ENAP, Imprensa Oficial, 2000. p. 67-116.

FERNANDES, R. C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. Prefácio. POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas: Papirus, 1995. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire.)

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 25.)

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência – A crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes. *Novos Estudos* – CEBRAP, n. 18, set. 1987, p. 103-114.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não-governamentais (ONG's) e sua dependência de recursos públicos. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2003, p. 109-127.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social* – crítica

ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: *Revista Serviço social & sociedade*, n. 59, ano XX, mar. 1999, p. 47-79.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmica do nosso tempo, n. 5.)

Mesa Redonda: Concepções de Educação Sócio-Comunitária¹

Mediador: Prof. Dr. José Luiz Sigrist.

Palestrantes: Profs. Drs. Sueli M. Pessagno Caro,
Regis de Moraes e Marcos Francisco Martins.

Pergunta da platéia: Para o Prof. Regis de Moraes: Como despertar o educador da área jurídica para a necessidade urgente de sua atuação na práxis sócio-comunitária, levando em consideração a evidente formação positivista dos componentes da classe jurídica?

Resposta de Regis de Moraes: Esta questão, que eu agradeço, é posta por um professor de Direito daqui do UNISAL. Primeiro quero explicar a razão da pergunta, porque o professor sabe que eu, durante oito anos e meio, lecionei na pós-graduação de Direito na PUC de Campinas, na área de Sociologia Jurídica, e essa pergunta dele nos remete a uma realidade do meio educacional, concomitantemente do meio jurídico, e uma realidade muito importante que gastou uma soma estrondosa em viagens de avião, em passagens aéreas, em congressos e hotéis (e tanta coisa) e resultou

isso, em 1994, na reforma do Ensino Jurídico que está toda embasada numa portaria do Ministério da Educação e Cultura. Esta portaria “pega” disciplinas como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Antropologia Criminal e várias outras disciplinas, digamos assim, humanísticas do curso de Direito que até então eram chamadas de disciplinas subsidiárias (concebidas então como auxiliares na formação do jurista). Com essa reforma do Ensino Jurídico, passa-se a denominar essas disciplinas de fundamentais na formação do jurista. Mas aí se deu “aquilo que é muito habitual no Brasil”: todo mundo bateu palmas, entusiasmado com a portaria, mas ninguém fez, ninguém pôs em prática. Então, o que ocorre é que nós chegamos nos cursos de Direito e ainda encontramos essas disciplinas que são declaradas fundamentais como disciplinas subsidiárias. Às vezes, tem colega que chama até de “perfumaria” essas disciplinas, como se o Direito nascido da necessidade social (existindo em razão da sociedade e se voltando pra problemas sociais) não precisasse ser iluminado pela Sociologia, por exemplo. E então, de fato o professor toca num ponto que é delicado com a formação evidentemente positivista dos componentes da classe jurídica. Ela põe mais que uma dificuldade na educação sócio-comunitária porque na própria formação nos cursos jurídicos a pessoa vai recebendo de forma direta ou subliminar um certo excesso de dogmatismo, de posições, absolutamente não removíveis, discutíveis e recusáveis. Isso chegou a tal ponto que um amigo meu que lecionava no quinto ano de Direito disse que um aluno de quarto ano já é Juiz de Tribunal. A questão é que, por exemplo, os que saem, fazem concursos ou para Magistratura ou para Promotoria Pública ou para diversas áreas do Direito (é preciso que a gente fique atrás “socorrendo” para não sofrer de “juizite”, promotorite” e de uma série de inflamações estranhas cerebrais). Quando chegamos para uma audiência, encontramos aquele ex-alu-

no, que era tão simpático, mais parecido com o “corvo” do Edgar Allan Poe. Então, é essa a formação positivista que é mencionada com muita tristeza pelo professor. Essa formação positivista colabora com isso. Trata-se de uma formação excessivamente positivista – antes fosse positivista numa linha inteligente. Esta formação excessivamente positivista colabora para isso, para este olhar. Para este olhar que o profissional passa a dar de cima para baixo à realidade social, à realidade educacional, procurando distanciar sempre mais daquilo que é afetivo. Distanciar sempre mais daquilo que é relação fraterna com as pessoas. Professor, obrigado pela sua pergunta, muito bem feita. Sobre a práxis sócio-comunitária, nós acreditamos que ela um dia será um modelo de educação que responderá às necessidades do século XXI. Estou dizendo isso porque os meus alunos estão cansados de ouvir isso de mim, acho que o século XXI não começou ainda. Começou no calendário lá na Matemática, começou em 2001. Ali nós começamos o século XXI ou Terceiro Milênio. Agora, como historiadores dizem que o século XX só começou na guerra de 1914, eu tenho uma concepção “muito enraizada em mim mesmo” que o século XXI não começou, primeiro por causa das investigações feitas nos últimos vinte e cinco anos do século XX, no último quarto do século XX. Por exemplo, uma figura muito conhecida hoje, ele contatou ao que me parece doze prêmios Nobel. Ele pediu um *paper* de cada um, pedindo a todos que respondessem a essa pergunta: “Como seria o século XXI, o milênio que se aproximava (o Terceiro Milênio ou século XXI)”. E a grande surpresa foi que, quando ele foi ler todas aquelas monografias (daquelas figuras que eram senhores prêmios Nobel de cada área da Economia), nas doze monografias não havia nenhuma pessimista quanto ao século XXI. Ele disse: “Ou a Academia Sueca se enganou completamente e deu prêmio Nobel para doze pessoas erradas ou nós temos que penetrar em maior pro-

fundidade e perceber que o século XXI só se iniciará quando terminar a ressaca do século XX”. Essa ressaca do século XX é anti-sócio-comunitária, perfeitamente positivista. Precisamos ter essa esperança, diz Rubem Alves. Gosto muito quando Rubem Alves diz isso. Otimismo é alguma coisa que se tem por razões objetivas (eu sou otimista por causa de A, B, C, D, E). Otimismo agrada muito aos governos autoritários porque a pessoa acha que ótimo, tudo vai muito bem. Como o movimento religioso da Nova Era (estaria escrito lá no calendário que ia melhorar, tudo ficar tudo fantástico), o otimismo, diz Rubem Alves, é uma ideologia negativa assim como o pessimismo é uma ideologia negativa. Porque se é pessimista por razões objetivas. Agora diz Rubem Alves, “há uma coisa que não é ideologia e que é própria dos corações generosos: esperança”. Esperança precisamos ter, porque um importante antropólogo em obra sobre a agressividade básica do ser humano, no último capítulo diz: “Depois de estudar doze culturas, eu chego à conclusão que o ser humano é perfectível, e mais, que o ser humano é infinitamente perfectível. Portanto, a sociedade também pode se aperfeiçoar”.

Pergunta da platéia: Podemos, então, dizer que a visão linear passa hoje para uma visão multi-formal. O senhor poderia explicar, novamente, sobre as figuras geométricas que abrem vários centros?

Resposta de Regis de Moraes: Obrigado pela pergunta. As visões lineares foram muito caras a uma grande parte do século XX, sobretudo sob a influência, exatamente do Positivismo, que nós falamos agora há pouco. Ele falava em leis dos três estágios: estágio religioso ou mítico, filosófico ou metafísico e o último estágio mais avançado, o positivo. Essas visões de linearidade aparecem, por exemplo, na

obra “O Estado e a família e a propriedade privada” de Engels que, com todo o seu brilhantismo se fundamenta num antropólogo que estava totalmente equivocado, Charles Morgan, cuja visão era linear. Toda visão linear leva a profundas e equívocas conclusões. Toda concepção hoje precisa ser aberta à complexidade da vida. A vida não é simples, é uma realidade complexa, não adianta se fazer uma única leitura de uma realidade que é plurívoca. Toda vez que nós fizermos uma leitura unívoca de uma realidade plurívoca, faremos ideologias no pior sentido da palavra. Então, eu poderia explicar, novamente, sobre as figuras geométricas que abrem vários centros. Eu falei de concentricidade como a pedrinha que cai dentro da água, que tem vários centros, vários círculos que vão se formando. Eu passei do círculo maior para o círculo interno (do “macro” para o “micro”, até aquele “micro” que é a própria dinâmica de vida, “dinâmica” que mobiliza o indivíduo, a cultura, a sociedade). O sócio-comunitarismo é que mobiliza tudo isso, na verdade, esse núcleo se parece muito com o que Pascal chamava de “mistério humano”. Pascal quando falava sobre a personalidade do ser humano, dizia que ela se parece com as nossas casas. Porque você tem a sala de visitas, em que recebe qualquer pessoa que lhe procura para tratar qualquer assunto. Você tem a sala de visitas. Você tem os cômodos mais de intimidade da família, como a cozinha e os quartos que foram freqüentados pela família. Não é toda pessoa que, ao chegar na sua casa, você leva para esses cômodos. Então, essa é uma camada mais interna da personalidade humana. A essa segunda camada, dizia Pascal, damos acesso a todas as pessoas que nos procuram. Na segunda camada, nós escolhemos as pessoas que nós vamos dar acesso. Há um núcleo da personalidade humana, dizia Pascal. Esse eu vou chamar de “mistério humano”. Porque é aquele lugar em que todo ser humano está inapelavelmente sozinho ou, se crente, diante do seu Deus. Porque nós pode-

mos viver 40, 50, 60 anos ao lado de uma pessoa e de repente essa pessoa nos surpreende imensamente. Eu estou cansado de ouvir isto de minha namorada – que tem 43 anos comigo (namoramos três anos e estamos casados há quarenta anos) – e de dizer para (ela) de vez em quando, quando a gente tem uma conversa mais séria. E ela diz que pensava que me conhecia ao longo desses quarenta anos, e às vezes, digo isso pra ela. Essa coisa nuclear que dinamiza a vida em múltiplas direções é algo que está na vida, mas não é da vida, é transcendente! É uma força que me chega à vida, dinamiza a vida e eleva a vida, ela desce e sobe. Não sei se respondi a sua questão. Mas eu creio nisso! Se você crê nisso ótimo! Vamos estar de acordo e, se não estivéssemos, seríamos muito democráticos, discordaríamos juntos. Eu peço desculpas porque toda vez que eu recebo uma pergunta, faço uma palestra.

Pergunta do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo: Professor Marcos, você acredita ou avalia que o modelo de práxis social que deveria ser aplicado hoje é semelhante ao modelo que foi aplicado nos “bons tempos” dos sindicatos e dos partidos, ou ele tem que ser diferente? Caso ele seja o mesmo modelo, como se articularia com a práxis sócio-comunitária? Caso não seja esse modelo, qual modelo seria? É difícil prever o futuro, mas se você tem alguma expectativa, gostaria que compartilhasse conosco alguns pensamentos com relação a isso.

Resposta de Marcos Francisco Martins: Essa é uma resposta que é impossível de ser dada, uma vez que se algo depende do futuro, o possível de ser dito é que é novo, portanto, em sendo novo não se repete o presente. Do futuro não dá pra dizer nada, dá para ter esperanças. Agora, para tentar responder à sua pergunta talvez um autor que eu gos-

to, Gramsci, é capaz de nos orientar, sobretudo do que se refere a analisar a realidade, a formular iniciativas que possam alterar a realidade, no sentido que a gente imagina que ela deva ser. Gramsci tem um conceito de previsão do futuro e ele formula esse conceito de previsão do futuro justamente pra criticar aqueles modelos etapistas em que tinha como perspectiva entender a história dentro de uma perspectiva de linearidade. Houve até no interior do Marxismo algumas correntes que diziam o seguinte: nós saímos da Comunidade, das Comunidades Artesanais, da Manufatura, estamos vivendo a grande indústria, estamos vivendo o Capitalismo e necessariamente um Socialismo virá. Nós só precisamos esperar que ele virá. Não precisamos fazer nada é só esperar que ele virá, nós só precisamos preparar os dirigentes em pequenos grupos bem preparados, bem formados para dirigir a próxima sociedade que virá inevitavelmente. Gramsci tentava fazer uma crítica a isso e formulou um conceito alternativo de previsão do futuro. Ao fazer a crítica a essa interpretação positivista, mecanicista e economicista da história, ele diz: uma “coisa” é possível prever do futuro – a luta para construí-lo. É isso que dá pra prever e construir: a luta. E o resultado dela depende de uma série de condições objetivas e de uma série de condições subjetivas. Então é com esse conceito de previsão do futuro que eu gosto de trabalhar, usando-o talvez para responder a sua pergunta, Groppo, ou dar uma pista de encaminhamento. A melhor forma de fazer isso é construirmos espaços alternativos em que nós pudéssemos organizar toda essa fragmentariedade em que se constitui a práxis comunitária em algumas redes nas quais elas pudessem se dialogar (e dialogar entre si) e, também, redes que pudessem atrair para o seu interior o diálogo com os outros que não têm essa práxis comunitária, mas que tem uma práxis que eu qualifiquei como práxis social. Isso é muito difícil, é um desafio que nós precisamos enfrentar como in-

telectuais e como militantes, sobretudo, de uma nova realidade. Mas me parece que alguns gestos já estão sendo feitos, nesta perspectiva, por exemplo, o Fórum Social Mundial trabalha nesta perspectiva. Então, nós já estamos caminhando nesta perspectiva. O que precisaríamos? Nós precisaríamos nos despertar para essa necessidade porque até mesmo condições objetivas nós já temos hoje em dia. De fato nós temos as facilidades de comunicação, de diálogo entre diferentes comunidades, o que possibilita-nos construir uma interlocução com diferentes realidades regionais de forma tal que é possível ter uma leitura da realidade global para poder transformá-la. Então, não somente é interessante o diálogo da práxis comunitária com a práxis social. Isto é indispensável para que a gente mude a realidade.

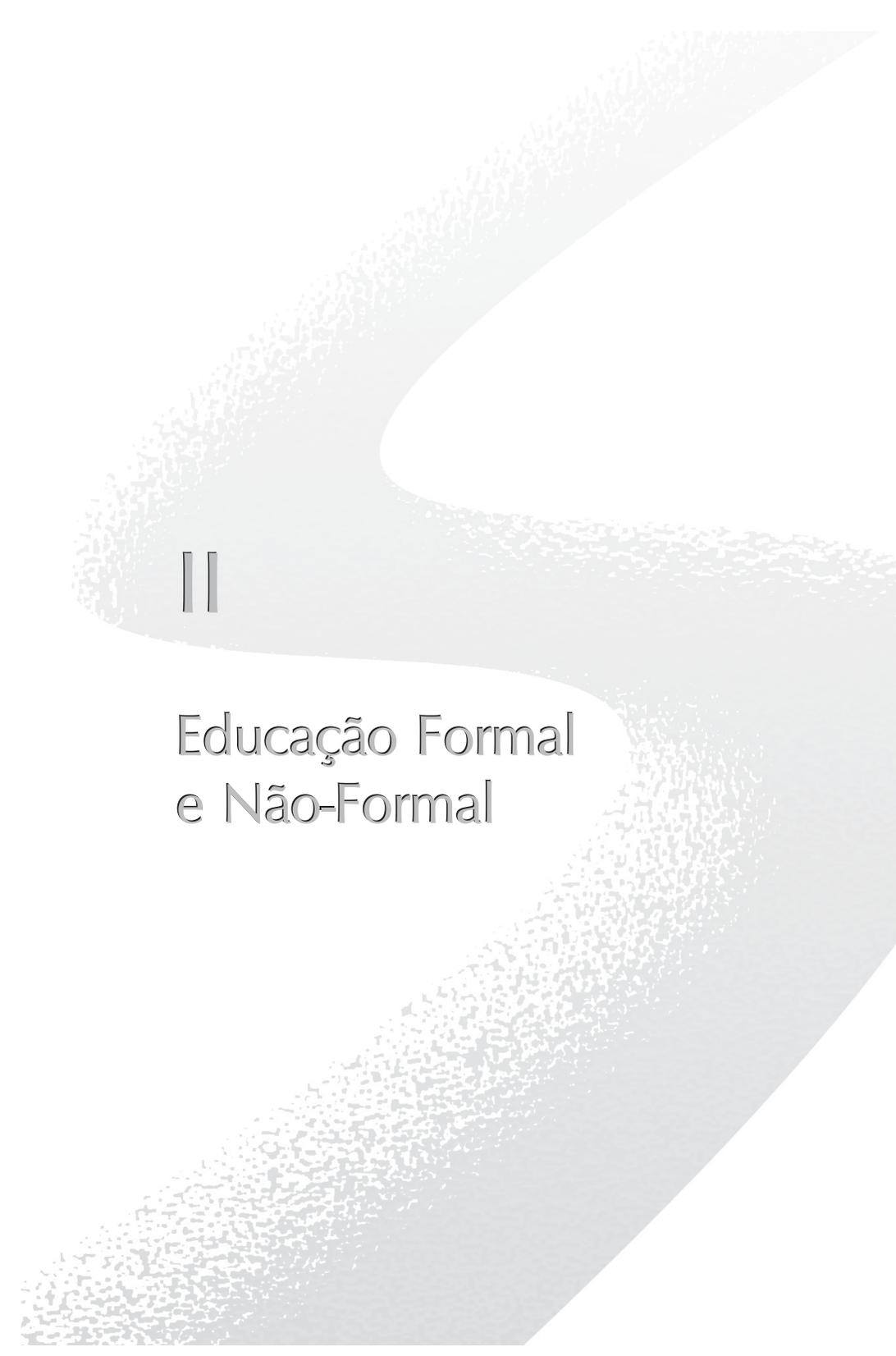
Pergunta de Luís Antonio Groppo: Professora Sueli, você tem alguma posição a respeito do papel da área de educação social na nossa área de concentração do Mestrado (a educação sócio-comunitária). A educação social tem espaços importantes no Mestrado (como diversas pesquisas). Por exemplo, você acharia que seria mais interessante que, ao invés da nossa área de concentração ser a educação sócio-comunitária, fosse educação social? Caso não, qual seria o papel da educação social dentro da nossa área de concentração?

Resposta de Sulei M. Pessagno Caro: Realmente, eu não tenho nada contra a nossa área de concentração ser sócio-comunitária, mas eu acredito que nós não podemos negar que existe uma educação social já construída, que é de grande importância porque o que ela nos traz é como trabalhar no social, como trabalhar numa intervenção sócio-educativa. E no Brasil, apesar de nós termos intervenções e programas belíssimos sendo executados, não temos isso sis-

tematizado ou elaborado teorias sobre isso. E a educação social é um caminho que nós não devemos desprezar de maneira alguma e para os nossos alunos é riquíssimo ao apontar a ação do educador e como esse educador deve agir.

Nota

¹ Transcrição realizada pela mestranda em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro, de debates realizados durante esta Mesa-Redonda, realizada durante o “Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária” do UNISAL, em 10 de junho de 2006, sábado, no período da tarde, no Mini-Auditório Pe. João Baldan do *campus* Dom Bosco do Centro UNISAL/Americana-SP.



II

Educação Formal e Não-Formal

Voluntariado, Categoria Trabalhista? Reflexões e Provocações¹

Margareth Brandini Park

Pedagoga, doutora em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Professora convidada do curso de pós-graduação em Gerontologia
pela UNICAMP/Campinas-SP e pesquisadora
do Centro de Memória – UNICAMP/Campinas-SP
E-mail: margareth.park@gmail.com

Renata Sieiro Fernandes

Pedagoga, mestre e doutora pela UNICAMP/Campinas-SP
e pesquisadora do Centro de Memória – UNICAMP/Campinas-SP
E-mail: rsieirof@hotmail.com

Patrícia Leme de Oliveira Borba

Terapeuta ocupacional; mestranda em Fundamentos da Educação
pela Faculdade de Educação – UFSCar
e pesquisadora do Projeto Metuia, núcleo UFSCar
E-mail: pat_to00@yahoo.com.br

Marina Minussi Franco

Pedagoga pela Faculdade de Pedagogia – UNICAMP/Campinas-SP
e atua em educação não-formal no Projeto
Gente Nova (Progen) - Campinas-SP
E-mail: marminus@gmail.com

Estela Dall'Oca Tozetti Madi

Analista de Recursos Humanos com foco em desenvolvimento humano
Graduada em Análise de Sistemas; mestre em Gerenciamento
de Sistemas de Informação e atua em educação
para desenvolvimento do trabalhador.
E-mail: estela@hc.unicamp.br

Ana Luiza de Souza

Assistente Social e mestranda em Educação – UNICAMP/Campinas-SP
E-mail: alupeca@uol.com.br

Resumo

O presente texto vem contribuir com um olhar desvelador acerca da problemática do serviço voluntário no “terceiro setor”. Para isso, contextualiza de maneira introdutória o significado do que é hoje denominado voluntariado, trazendo a discussão do que é atualmente reconhecido como cidadania e o período atual de neoliberalismo, para uma maior compreensão do significado do termo e das ações do “terceiro setor”. Traz também aspectos históricos das práticas assistenciais no Brasil e uma reflexão sobre a tendência ao isolamento social na modernidade. Em seguida, busca traçar uma tipologia dos voluntários, ou seja, uma categorização baseando-se em dois pontos principais: nas motivações que levam os sujeitos a tornarem-se voluntários e as propostas de ações concretas de serviço que oferecem e a que estão sujeitos.

Palavras-chave

Voluntariado – Tipologia de Trabalho Voluntário –
“Terceiro Setor”.

Abstract

The present text came to contribute with a revealing view about problematic of voluntary labor in “third sector”. So, arranging in a introductory manner the meaning of what in present days is referred voluntary labor, bringing for discussion what it’s been recognized as citizenship and the present period of neoliberalism, aiming a better understanding of the term and the actions of the “third sector”. Also, it’s been brought historical issues of assistance practices in Brazil and a thought about the trends related to social solitude at the modernity. Further, it’s been searched a typology of the voluntaries, categorizing, in two main streams, motivations that lead the individuals to be voluntaries, and the proposals of actual actions of service offered and to what they subject themselves.

Keywords

Voluntary Labor – Typology of Voluntary Labor – “Third Sector”.

Introdução ao voluntariado e ao “terceiro setor”

O ano de 2001 foi considerado o Ano Internacional do Voluntariado e no dia 5 de dezembro oficializa-se e comemora-se mundialmente o Dia Internacional do Voluntariado. Ações dessa natureza surgem em razão do sancionamento de uma lei pela Presidência da República, assinada por Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998, que regulariza e legaliza essa prática adotada de forma generalizada para os sujeitos da sociedade civil e nas organizações do “terceiro setor”, na atualidade.

Diz a Lei n. 9608-98, o seguinte:

Art. 1º. – Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não-remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não-lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único – O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Art. 2º. – O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições do seu serviço.

Art. 3º. – O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias (*grifos nossos*).

O termo “voluntário” designa alguém que se mobiliza e se dedica espontaneamente a fazer algo porque gosta ou sabe fazer, mas na contemporaneidade a esse significado se agregam duas outras condições: o de não-recebimento de remuneração em troca e a tendência à profissionalização. Isso gera uma gama de ações voltadas para a formação desses sujeitos com vistas a treinamento ou capacitação permanente sobre suas habilidades, suas disponibilidades, seu papel nas instituições e na sociedade, sua contribuição para o bem comum e pessoal e, portanto, o cumprimento de uma benfeitoria à sociedade e à humanidade, traduzida pelo slogan “faça a sua parte”.

Milton Friedman, em seu livro “*Capitalismo e Liberdade*” defende a tese de que, “fundamentalmente, há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é

a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado” (apud CARVALHO, 2000, p. 12).

Em sua revisão conceitual sobre o termo neoliberalismo, Carvalho (ibid.) assume que este não está muito claro como doutrina política ou econômica e que, na realidade, o conceito é um tanto escorregadio.

Atilio Boron (apud CARVALHO, 2000) destaca que além de ser uma doutrina econômica e uma receita para os governantes, o neoliberalismo é na realidade uma ideologia² que vem sendo difundida amplamente nas sociedades e afirma, nesse sentido:

[...] o senso comum da época é neoliberal. Gostemos nós ou não, ele se implantou profundamente nas massas. O mercado é idolatrado; o Estado é demonizado; a empresa privada é exaltada e o “darwinismo social de mercado” aparece como algo desejável e eficaz do ponto de vista econômico (p. 15).

No Brasil, a política neoliberal começou a ser aplicada efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A apologia do mercado estigmatiza os serviços públicos e legitima a mercantilização da saúde, da educação e da velhice. A burguesia de serviços tem contado com os préstimos de toda a grande imprensa, sempre pronta para mistificar os serviços privados, em reportagens promocionais, e para explorar, de maneira falaciosa, a degradação, que é real, dos serviços públicos. Daí, as incontáveis reportagens [...] sobre a “falência” dos hospitais públicos, de ensino público e do INSS etc. [...] Parecem à primeira vista criticar a política neoliberal

de redução dos gastos sociais, mas sugerem de modo subliminar, que é inevitável e vantajoso recorrer aos serviços privados (BOITO JÚNIOR apud CARVALHO, 2000, p. 17-18) (*grifos nossos*).

Pereira (2002) diz, ainda, que

[...] o cerne da questão está na definição, se as medidas são de caráter neoliberal ou então como muitos colocam trata-se de uma nova visão, a chamada terceira via, isto é, tenta-se criar um novo conceito político sobre as medidas adotadas na década de 90, defensora da reforma do Estado. A reforma imaginada é a retirada do Estado do controle regulador do mercado e de suas ações sobre a sociedade civil, substituída por entidades e movimentos do setor público não-estatal.

Mesmo que o conceito de neoliberalismo como opção econômica e filosófica de governo de um país e, por consequência, de seus sujeitos-cidadãos, não adquira contornos precisos de definição, os efeitos de uma política adotada a partir dos anos 1990 com repercussões e ressonâncias na atualidade podem ser vistos em termos de uma adoção, pela sociedade civil de forma organizada ou individual, de ações que seriam de responsabilidade do Estado visando ao bem-estar social. É o chamado “terceiro setor”, mobilizando recursos humanos, infra-estrutura, investimentos e parcerias para criar condições de auto-sustentabilidade, criando ao mesmo tempo as demandas de público para atendimento e as redes de suporte e parcerias que estruturam e mantêm suas ações.

Para Serra (2003), “terceiro setor” não significa a criação de algo novo. É uma nomeação político-ideológica de orientação neoliberal, significando uma estratégia de legitimação das respostas oficiais às metamorfoses da “ques-

tão social” na era das transformações societárias do capital e no âmbito do Estado. E as respostas, de acordo com Montañó (2003), deixam de ser uma responsabilidade de todos (na contribuição compulsória) e um direito do cidadão e passam a ser uma opção do voluntário que ajuda o próximo e um não-direito do portador de necessidades, o “cidadão pobre”.

Esse período neoliberal é compreendido a partir da década de 80 em termos internacionais e no Brasil, a partir da década de 90. Essa expressão começou a ser utilizada no Brasil para designar um determinado universo de organizações e instituições da sociedade civil.

Nos diversos países instala-se com bases históricas diferentes. Segundo Gohn (1999), nos EUA, o “terceiro setor” insere-se no mundo dos negócios (no mercado), como “associações voluntárias, sem fins lucrativos” e que favorecem ao empresariado apoiar ou investir neste setor como forma de diminuir o pagamento de taxas e impostos.

Na Inglaterra, o “terceiro setor” associa-se à memória religiosa apoiando a filantropia, de uma forma um pouco mais moderna, menos assistencialista. Com a junção de elementos humanistas, acaba também por abrir espaço para articulações com a posição norte-americana, no que se refere ao mercado, e dá origem também à filantropia empresarial.

Após a Segunda Guerra Mundial as ONG's (Organizações Não-Governamentais), inseriram-se no “terceiro setor”. Essa nomenclatura (ONG) esteve inicialmente ligada à ONU (Organização das Nações Unidas) e referia-se a entidades não ligadas aos governos, mas com atuação significativa na sociedade. São exemplos delas a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Cruz Vermelha Internacional, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em seguida, movimentos de todas

as naturezas pelos direitos civis – lutas dos negros, campanhas pacifistas, movimentos ecológicos e ambientalistas, luta das mulheres e outras categorias – dão formato a um novo tipo de ONG que se constrói no campo da cultura política, dos valores e dos direitos. Essas novas ONG's trazem um perfil mais ideológico.

No cenário brasileiro das décadas de 70 e 80, formam-se ONG's para atuarem no campo da organização popular e da luta por direitos, e assim estas organizações estiveram por detrás dos movimentos sociais urbanos que delinearam um cenário de participação da sociedade civil, contribuindo para a queda do regime militar e assim na transição democrática do país (GOHN, 1999). Contudo, este perfil de ONG's se altera a partir dos anos 90, pois as agências internacionais financiadoras voltaram-se para a redemocratização do leste europeu e com isso as ONG's brasileiras que atuavam no campo dos movimentos sociais perderam financiamento e foram obrigadas a se reorientarem pela geração de recursos próprios e luta por acesso a fundos públicos. Essa reorientação obrigou as ONG's a mudanças administrativas estruturais e passaram a atuar na economia informal. Desta forma as atividades produtivas ganham prioridade nas atividades das ONG's, deixando a militância política em segundo plano. Na lógica da produção ganham espaço questões de eficiência, produtividade, gestão de projetos, qualificação de mão-de-obra. O recurso humano desejado é o de qualificação técnica, não mais o de militância ou engajamento anterior.

E também nessa mesma década, coincidentemente ao projeto político neoliberal que foi sendo adotado, emergem “novas”³ ONG's dentro do espírito da filantropia, atuando na área da assistência social, ou seja, com populações em situação de vulnerabilidade social. Estas não se contrapõem ao Estado, mas buscam a parceria dele. Elas preferem, de forma propositiva e afirmativa, chamar-se “terceiro setor” sim-

plesmente, para não se expressarem pelo que não são: não-governamentais e não-lucrativas.

O crescimento das ONG's como um fenômeno mundial faz com que o “terceiro setor” seja, atualmente, caracterizado como um novo setor da economia, chamado de “economia social”. As ONG's se popularizaram e já não se revestem tanto de posições quixotescas; hoje muitas delas poderiam ser rotuladas de “braços do Estado”, no dizer de Valente (s.d). Segundo a autora,

sem dúvida, são entidades da sociedade civil que dispõem de uma margem de liberdade na sua forma de reflexão e atuação que ultrapassam em muito as propostas concebidas e praticadas por setores declaradamente oficiais. Talvez resida aí o seu papel inovador e a sua capacidade visionária. Mas, também dependem de recursos liberados por esse mesmo Estado (ou supra-Estado) para seu funcionamento, mediante a elaboração de projetos que devem percorrer os processos de avaliação, definidos fora de sua esfera de autonomia (p. 21).

Como funcionalmente o “terceiro setor” atua como possível “substituto” das responsabilidades sociais do Estado delegadas à sociedade civil⁴, assume-se também, como pontua Serra (2003), a idéia de que as organizações do “terceiro setor” seriam canais de ação social paliativas, meritocráticas e pontuais.

Segundo Landim (apud SERRA, 2003), “no Brasil vem-se desenvolvendo rapidamente o debate sobre o papel a ser representado pelas organizações sem fins lucrativos diante das políticas públicas e das transformações do Estado na cena brasileira contemporânea” (p. 83).

O “terceiro setor” parece ser, na prática, um caminho para articulação conjunta entre movimentos sociais, “empre-

sas-cidadãs”, associações comunitárias, algumas fundações e entidades tradicionais filantrópicas. Esse conjunto de entidades está conseguindo avançar, principalmente nos aspectos normativos e na legislação relativas ao trabalho do “voluntariado”, sem vínculo empregatício e nem obrigações empregatícias ou previdenciárias, sem direito à sindicalização ou apoio de qualquer movimento de classe.⁵

Pensando e relacionando essa realidade atual do papel do “terceiro setor”, da ação esperada de voluntariado e o campo do trabalho, criam-se alternativas para a manutenção do capitalismo sob a forma da flexibilização das condições trabalhistas em virtude de um momento histórico e social de não abertura de frentes de trabalho, gerando uma situação de precarização, efemerização e informalidade nos meios trabalhistas.

Há um grande número de sujeitos, especialmente os jovens potencialmente capazes e em condições aptas de participação no mercado de trabalho, oferecendo suas capacidades e habilidades manuais, cognitivas, intelectuais, emocionais, mas sem perspectivas de oferecimento de aberturas de campo de trabalho. Cada vez mais, são exigidos níveis superiores de escolaridade e formação ampliada, cria-se uma demanda de sujeitos muito aptos ou em busca de aperfeiçoamento, mas sem garantias de absorção pelo mercado de trabalho – prestando-se como medida e estratégia de contenção dos sujeitos e como forma perversa de inclusão social – e, por conseqüência, de remuneração e condições financeiras inferiores que não permitem o alcance e a manutenção de qualidade de vida e consumo.

Segundo Pochmann (2002), entre os anos de 1991 e 2000, 49 mil jovens de 15 a 24 anos deixaram o país. Entre 1991 e 1999, 112 mil jovens foram assassinados. A morte por homicídio nesse segmento foi de 25,6% na década de 1980, subindo para 51,4% na década de 1990 e para 54,5

em 2002. E o sociólogo Waiselfisz (2005) aponta que o Brasil é o quinto colocado no ranking internacional em homicídios na população jovem. Os estados que lideram nessa categoria são: Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo.

Os dados indicam que essa faixa etária é a mais prejudicada em termos de inserção social e que os mesmos, por questões conjunturais, acabam empurrados para o submundo das drogas e da marginalidade. Em um mundo globalizado, sem empregos, onde postos de trabalho são fechados e não serão reabertos, aparecem propostas de institucionalização de espaços e tempos para “receber” esse enorme contingente de indivíduos “sem lugar”. Normalmente, aligeirizam-se as problemáticas discutindo apenas as bordas sem se tocar em suas gêneses: a globalização, o neoliberalismo, a exclusão social, o agravamento das desigualdades no Terceiro Mundo.

Além dessa situação problemática com a qual é preciso saber lidar, soma-se um discurso internacionalmente difundido de adesão ao voluntariado como oportunidade para aperfeiçoamento pessoal, responsabilidade social e um produto que se agrega positivamente ao currículo pessoal. Um discurso com duas faces, com duplo significado, que diz, por exemplo, que existem 14 milhões de jovens e 10 milhões de adultos querendo ser voluntários no país (CADERNOS FEAC, 2005, p. 63). Essa situação destaca a problemática maior que envolve os jovens e adultos em condições de serem trabalhadores remunerados, ou seja, nesse montante uma quantidade significativa não encontra trabalho remunerado, por isso procura formas de se inserir no social de maneiras culturalmente aceitas – porque o trabalho é um valor e dá status (DAUSTER, 1992⁶) – enquanto aquela situação não surge e a participação em ações sociais aparece como uma possibilidade de se manter ativo. O trabalho voluntário sem remuneração acontece, então, como mais um papel soci-

al a ser desempenhado e esperado socialmente. À imagem do desempregado aparece a do trabalhador voluntário mesmo que para sustentá-la seja necessário abrir mão de sua moeda de troca que é o trabalho pelo salário.

Recentemente, na França, as manifestações dos jovens⁷ desempregados juntamente com os estudantes universitários e secundaristas, aposentados e demais cidadãos mostraram ao mundo um inconformismo, indignação e um mal estar com a situação trabalhista e o alto número de desemprego, principalmente entre o público jovem. Maestri (2006) ao refletir sobre essas manifestações juvenis diz que

a precarização do contrato de trabalho dos jovens (na França, principalmente os franceses descendentes de africanos) foi introduzida (também) na Itália, em 1997, pelo governo de esquerda de Romano Prodi, obtendo como único resultado o crescimento dos lucros do capital às custas da decadência das condições de vida dos jovens trabalhadores. Na França, as primeiras ofensivas contra a estabilidade do trabalho foram obra dos socialistas Mitterand e Jospin. O ataque à estabilidade do trabalhador permite contratos por tempo breve, diminuição de salários, aceleração do ritmo e degradação das condições de trabalho, desorganização da resistência sindical etc. No Brasil, em 1967, sob as ordens do capital, a ditadura pôs fim à estabilidade por tempo de trabalho, substituída pelo Fundo de Garantia e a multa rescisória em demissões sem justa-cause.

O discurso do voluntariado se propõe a servir tanto para o desempregado dito “momentâneo”, como alternativa nesse “ínterim”, quanto para o sujeito empregado, que agrega diferencial ao seu currículo e à sua imagem de cidadão na atualidade.

104 É sob essa imagem que o discurso pró-voluntariado ajuda a sustentar as novas formas adotadas de capitalismo e,

na prática, estruturam e mantêm as organizações do “terceiro setor” nessa sua esfera de atuação e o Estado em sua posição de delegar atribuições.

Hoje, ser cidadão é ser participativo de forma voluntária e, ao não fazer a opção por isto ou não se pregar e divulgar tal discurso, há um prejuízo ético e moral que procura incutir nos sujeitos e na sociedade mais ampla a visão de pessoas descomprometidas com o social e com a comunidade, que não “fazem a sua parte” e que não se doam pelo bem comum, culpabilizando-os, de certa forma, pela não-concretização de um ideário e de uma “cultura” de transformação social.

O termo cidadania encontra-se bastante esvaziado dado sua atual utilização de forma indiscriminada. Por ser de ordem politicamente correta, tem aparecido com constância nos discursos educacionais, sejam eles no campo do ensino formal ou do não-formal. Esse conceito porta um movimento representando coisas diferentes, em momentos históricos diferentes. Autores clássicos como Marshall classificam os direitos da cidadania em três tipos: civis, sociais e políticos. Jelin (1996) apresenta o conceito de cidadania cultural, assumindo que o mesmo pode ser interessante aos dois campos educacionais focalizados:

Tratam-se, obviamente, de bens simbólicos, do direito a ter uma identidade coletiva, de pertencer a uma comunidade. Na realidade, os seres humanos pertencemos não apenas ao gênero humano, mas também a comunidades específicas. A condição implica um sentido de pertencer a uma comunidade política. Nesse sentido, as comunidades e as culturas, em sua diversidade, são os ingredientes básicos de sua humanidade, que dão sentido e conteúdo ao princípio abstrato da igualdade. A igualdade reside, na realidade, em ser membro de culturas diversas e particulares (p. 21) (grifos nossos).

No cotidiano, no jargão do “terceiro setor”, usa-se, inclusive, o predicado “ativa” após o termo cidadania, como sendo uma especificidade e não algo inerente ao conceito, como se fosse possível haver, também, uma cidadania “passiva”. O termo perde suas referências e passa a ser usado como um linguajar esvaziado de sentido, tornando-se retórica de discurso.

Individualmente ou sob a forma de organizações com valores, interesses, necessidades e buscas em comum, ao longo da história, os sujeitos se dispuseram a agir de maneira voluntária procurando gerar benefício ao outro, ao social e a si mesmo por transferência. As disposições e motivações foram e continuam sendo muitas e variadas, mas preferencialmente atuando nos campos da assistência social, saúde e educação.

Tanto no caso dos sujeitos voluntários em situação de desemprego quanto os sujeitos voluntários empregados, mas que prestam ou dedicam ações e tempo a outrem, as problemáticas com que se vêem envolvidos ora convergem ora se distanciam em razão de suas motivações pessoais, necessárias, prementes, dos públicos com os quais lidam, das expectativas das instituições sobre o seu papel, das dúvidas em como agir, os limites, os alcances e sua participação política, ou seja, do porquê e para que de seu trabalho voluntário.

1. Histórico das práticas assistenciais no Brasil

A partir de um panorama delineado por Marcílio (1998) sobre as práticas assistenciais no Brasil, nota-se que as primeiras formas de assistências visavam às crianças abandonadas e vigoraram do período colonial até meados do século XIX, seguindo o modelo de assistência caritativa implantado em Portugal no Antigo Regime. De inspiração reli-

giosa, suas formas de ação privilegiavam a caridade cristã e a beneficência.⁸ Não havia nenhuma pretensão de mudança social, ao contrário, eram formas encontradas para manter e preservar a ordem.

Os sujeitos que participavam das ações caridosas pretendiam a salvação de suas almas e também o seu reconhecimento por parte da sociedade bem como alcançar o status de “homens beneméritos”.

No Brasil, assim como em Portugal, as municipalidades, por meio das Câmaras Municipais ou Conselhos, eram responsáveis legais pela tarefa de prover a assistência às crianças abandonadas ou órfãs. No entanto, ambos foram omissos ou parciais nessas obrigações, atendendo a um número insignificante de crianças, conforme aponta Marcílio (ibid.).

As Rodas e as Casas de Expostos foram as primeiras instituições criadas no Brasil para assistir as crianças abandonadas, no século XVIII. Estavam ligadas às Santas Casas de Misericórdia e foram, por longo período de tempo, as responsáveis pela criação destas crianças. Seu sentido seguia a idéia da caridade cristã, sendo uma ação organizada por leigos. A maior parte destas instituições funcionava em condições muito precárias, com instalações inadequadas e carência de recursos.

No fim do século XVIII e início do século XIX, as idéias iluministas começam a influenciar a assistência às crianças abandonadas, introduzindo a necessidade de educar estas crianças “para torná-las úteis a si e ao Estado”. Os intelectuais filantropos passam, então, a questionar a assistência meramente caritativa oferecida pelas instituições, que se caracterizava pela falta de planos e objetivos educacionais e profissionalizantes.

O Estado é quem passa a exercer maior controle sobre as obras assistenciais e novas instituições são criadas para

educar e ensinar algum ofício para as crianças abandonadas. Embora a caridade continue existindo, a assistência⁹ ganha cada vez mais um caráter filantrópico, principalmente a partir de meados do século XIX. O Estado, com papel paternal e protetor, passa a ser o grande financiador e controlador da filantropia privada. Nesse período de grandes transformações sociais, o Brasil caminhava para o estabelecimento da ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista.

Ainda segundo Marcílio (ibid.), estabeleceram-se, nesse período, dois sistemas de ensino bem diferenciados: um que se destinava aos filhos da elite, pretendendo formar pessoas “ilustradas”, e outro destinado às crianças abandonadas, pretendendo formar pessoas dóceis e disciplinadas para o mundo do trabalho.

A nova mentalidade filantrópico-científica buscava nas teorias a justificativa para a organização de suas práticas e a introdução da disciplina rígida nas instituições é um dos reflexos desta nova forma de pensar. As críticas à velha assistência caritativa e o uso de técnicas científicas eram feitos pelos médicos higienistas e pelos juristas, que passaram a exercer relevante papel político e social neste período.

O termo “menor” passa a ser usado para designar a criança abandonada, a pobre ou órfã, o que demonstrava a postura discriminatória, que aproximava ou igualava a situação de pobreza à delinqüência e justificava as práticas ditas preventivas implantadas neste período. Muitas instituições são construídas com a finalidade de disciplinar, curar, regenerar e prevenir (por exemplo, asilos, internatos, prisões etc). Buscava-se, com estas práticas, equacionar os conflitos sociais e manter a ordem. Este tipo de assistência filantrópica vigorou até meados do século XX.

Com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), a partir de 1942, foi que se desenvolveu um programa na-

cional de voluntariado. Os conceitos de boa vontade, amor ao próximo e caridade destacam-se, entre outros, dando o colorido essencial da política social da época, calcada no clientelismo e no paternalismo.

Do ponto de vista do Estado brasileiro, já que a LBA se constituía no seu braço responsável por coordenar a política assistencial, aconteceram muitos escândalos de desvios de verbas públicas para favorecimento de interesses particulares e uma total ineficiência em enfrentar a realidade social do país. A construção do sistema assistencial deu-se sob a égide da benemerência, colocando o mandatário da política na posição de receptor-devedor.

Quando se inaugura o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, na década de 1960, o Estado assume a responsabilidade pela assistência social. Suas ações, antes ligadas ao estudo, vigilância e controle ampliam-se e o Estado passa a ser o grande interventor, implementando políticas públicas nesta área. Em 1964, por exemplo, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), para formular e implementar a política nacional do bem-estar do menor.

Esta postura do Estado vigora somente até a década de 1980, quando as novas dimensões assumidas pela globalização fazem com que os custos com os investimentos sociais diminuam. O Brasil inaugura, então, uma fase de crescente contenção dos programas sociais do Estado.

Com o alarmante crescimento da pobreza urbana e dos índices de violência, o número de crianças nas instituições públicas como as Febem aumentou muito. Multiplicaram-se as denúncias de violência nestas instituições e as críticas à ineficiência do Estado. Como resposta, inicia-se a fase da “neofilantropia” na assistência social, caracterizada pelas parcerias entre o Estado e o setor privado, representado pelo empresariado e as organizações do “terceiro setor”, situação que se presencia na atualidade, com forte estruturação e consolidação.

A tabela abaixo mostra um histórico cronológico do crescimento do voluntariado no Brasil. Ela auxilia a compreender de maneira mais sistematizada esse panorama apresentado acima.

Ano	Histórico
1543	É fundada, na vila de Santos, a Santa Casa de Misericórdia, dando início ao voluntariado no Brasil.
1863	Surge o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, para prestar assistência médica em áreas de conflito armado.
1908	A Cruz Vermelha chega ao Brasil. Na Inglaterra, Robert Baden Powell funda o escotismo.
1910	O escotismo se estabelece no Brasil com o objetivo de “ajudar ao próximo em toda e qualquer ocasião”.
1935	É promulgada a Lei de Declaração de Utilidade Pública, para regular a colaboração do Estado com as instituições filantrópicas.
1942	Getúlio Vargas cria a Legião Brasileira de Assistência – LBA, que sempre foi presidida pelas primeiras-damas. A primeira foi Darci Vargas.
1961	Surge a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, para assistir os portadores de deficiências mentais e integrá-los à sociedade.
1967	O governo cria o Projeto Rondon, que leva universitários brasileiros para dar assistência a comunidades carentes no interior do país.
1983	A Pastoral da Criança é criada com o objetivo de treinar líderes comunitários para combater a mortalidade infantil.

1990	Na década de 90, a iniciativa voluntária começa a buscar parcerias na classe empresarial. Os programas estatais de caráter social diminuem devido à crise econômica iniciada no fim da década de 70.
1993	O sociólogo Herbert de Souza cria a Ação da Cidadania contra a Fome e a Miséria e pela Vida, e organiza a sociedade em apoio a causas sociais.
1995	Fernando Henrique Cardoso cria o projeto Comunidade Solidária, em 12 de janeiro, para tentar adequar-se às exigências do moderno voluntariado. Ruth Cardoso é a primeira presidente do conselho.
1997	São criados os primeiros Centros de Voluntariado do Brasil.
1998	É promulgada a Lei do Voluntariado – Lei 9.608, de 18 de fevereiro, que dispõe sobre as condições do exercício do serviço voluntário e o estabelece com termo de adesão.
1999	É promulgada a Lei das OSCIP's – Lei 9.790, de 23 de março, que qualifica as organizações da sociedade civil de direito público e disciplina um termo de parceria.
2001	Ano Internacional do Voluntário, criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) com o apoio de 123 países.
2001	Pelo trabalho realizado por seus 150.000 voluntários, a Pastoral da Criança é indicada ao Prêmio Nobel da Paz.

Tabela 1: Cronologia do voluntariado no Brasil.

Fonte: VILLELA, 2001, p. 183-184.

2. Modernidade e isolamento social: estímulos para o voluntariado

Historicamente, faz bem pouco tempo que a palavra voluntário passou a ser usada em seu significado atual, pois antes não fazia sentido evidenciá-la. Ser solidário fazia parte da vida das pessoas.

Antes da chamada “modernidade”, a vida era pautada pela unicidade. Havia um equilíbrio no cotidiano entre os aspectos econômico, cultural, social e religioso do ser humano; um aspecto não se sobrepunha ao outro. Com a efetivação do capitalismo, o setor econômico tornou-se preponderante tanto na sociedade quanto na vida dos sujeitos, causando a degradação do ser humano e a fragmentação do cotidiano.

Polanyi (2000) apresenta uma explicação para isso:

A causa da degradação, não é, portanto, a exploração econômica, como se presume muitas vezes, mas a desintegração do ambiente cultural [...]. O processo econômico pode, naturalmente, fornecer o veículo da destruição, e quase invariavelmente a inferioridade econômica fará o mais fraco se render, mas a causa imediata da sua ruína não é essa razão econômica – ela está no ferimento letal infligido às instituições nas quais a sua existência social está inserida (p. 191).

Os individualismos, o hedonismo, passaram a ser valores determinantes do *ethos* de um povo. O cotidiano deixou de ser “sujeito” (rico de subjetividade possível) para tornar-se “objeto” (da organização social). Os sujeitos tomaram o consumo e o papel de consumidores como as razões da felicidade, como racionalidade suprema do real com o ideal, como acredita Lefebvre (1991, p. 64-68). Assim, o culto ao efêmero revela um aspecto essencial da modernidade.

A tabela abaixo, apresentada por Lesbaupin (2004), resume as idéias principais desse fenômeno relacionado aos valores humanos.

“Velhos” valores	A crítica	“Novos” Valores
pessoa		consumidor
direito	privilégio	consumo
luta coletiva	corporativismo	esforço individual
vida		competência
solidariedade (todos em comum)		competição (cada um por si)
honestidade		eficácia
estado (a força do coletivo)	paternalismo	mercado (a lei do mais forte)
atender às necessidades		pagar dívidas (responsabilidade)
ética		os fins justificam os meios
valores morais		anomia

Tabela 2: “Velhos” e “Novos” Valores Morais.

Fonte: Lesbaupin (2004)

Torna-se imprescindível criar a “obsolescência da necessidade” (LEFEBVRE, *ibid.*, p. 91), ou seja, as necessidades têm que envelhecer para que jovens necessidades as substituam. É a estratégia do desejo que se instaura.

O objetivo do sistema é realimentar, através do consumo, os anseios do capitalismo, num processo dialético com

a satisfação. O cidadão-consumidor é interpelado a preencher o vazio da fragmentação do cotidiano através do consumo. A consequência disso é o aumento da ganância e da ambição, e logo, a quase total ausência de sentimento de altruísmo, de solidariedade. Tal processo é também uma decorrência de o capitalismo promover e necessitar da competição entre os sujeitos.

A aparência de satisfação e igualdade vem acompanhada de uma crise generalizada dos valores, das idéias e da cultura. O sentido tradicional das coisas e das relações desaparece, mas reaparece de outra forma: há um vazio enorme, o vazio de sentido, que nada vem a encher, a não ser a retórica, como explica Lefebvre (ibid., p. 89).

Com isso proliferam-se os psicologismos, os inúmeros livros de auto-ajuda e a procura de religiosidade, procurando dar sentido à vida cotidiana, tentando preencher as lacunas impostas pela sociedade de consumo traduzidas por isolamento, depressão e solidão. Nesse momento, o voluntariado ganha força, significado e adesão.

Algumas linhas da religião e também da psicologia abordam o desenvolvimento dos sujeitos baseado no seu caminho de auto-percepção por intermédio do exercício de habilidades nas relações humanas, com outros indivíduos, e na capacidade de desenvolver compaixão por esses mesmos indivíduos. Quanto maior a capacidade de se compadecer maior é considerado o desenvolvimento.

Para Seagal e Horne (1998), com base na teoria chamada *Human Dynamics*¹⁰ (Dinâmicas humanas), os aspectos pessoais e transpessoais podem ser desenvolvidos de forma separada, mas a meta a ser alcançada é a do amor incondicional, compaixão, inclusividade, visão e potencialização de visão de outrem através da sua própria potencialização. Se-

as pessoas nas quais a dimensão transpessoal é ativa são tipicamente inundadas por qualidades que todos nós podemos reconhecer, mas, freqüentemente, temos dificuldade em descrever – qualidades como graça, compaixão, bondade, brandura ou grande visão. Quando as pessoas são transpessoalmente desenvolvidas e pessoalmente integradas, tais qualidades se refletem consistentemente em suas ações, e suas vidas são consistentemente orientadas para servir o bem comum (p. 312).

Abordagens religiosas como o budismo e o espiritismo têm na compaixão o caminho para a iluminação ou o alcance do desenvolvimento maior. Para o espiritismo, há um slogan que diz “fora da caridade não há salvação”, em que a caridade representa altruísmo e dedicação ao outro. O slogan reforça a construção silenciosa de uma rede social que, do assistencialismo ao altruísmo genuíno, representa uma movimentação tácita e subliminar dos sujeitos em busca de algo interno que o alimentem, abrindo mão do reconhecimento externo dessa ação (financeiro ou de status).

Esse mecanismo se dá, algumas vezes, como ação consciente e outras vezes não.

Em razão dessa construção, que além de pessoal passa a permear a lógica interna das instituições, voluntariar-se, que na sua origem deveria significar ter ações de espontaneidade, passa a significar também se instalar a serviço de outrem sem remuneração e em gratuidade. A espontaneidade parece ser “maior” porque é gratuita; se for remunerada não é espontânea. A relação entre trabalho e remuneração parece violar a relação altruísta. Esse raciocínio de que o trabalho voluntário não possa estabelecer relação financeira tem origens históricas na concepção cristã de lucro, principalmente a crença católica. Benefício financeiro em ações caritativas alimenta uma dicotomia no sujeito, pois, se já rece-

beu “em vida”, não receberá de valores transcendentais. Parece ser errado ou pecaminoso o benefício financeiro. As relações que envolvem aspectos financeiros não devem ser confundidas com aquelas de origem social ou religiosa.

Quando o cotidiano perde o sentido é que a vida é reinventada e ressignificada, criando condições de remendar as “fraturas da situação social” (MARTINS, 2000, p. 61). O simples fato de ser voluntário em qualquer tipo de ação ou instituição é capaz de dar outro rumo à vida, pois sugere que o sentido de unidade pode ser preenchido. Mas, ser voluntário não implica em que o egoísmo deixe de preponderar, porque o cuidar do outro que está em situação de sofrimento, de necessidade, é o cuidar de si mesmo. Ao ajudar ao outro, o promovedor da ação geralmente sente-se feliz e recompensado emocionalmente, e este motivo soma-se aos demais que estimulam e sustentam tanto o discurso quanto as práticas do voluntariado.

Existem aqueles que fazem de suas práticas ações genuínas, militantes; outros que se valem dessas oportunidades para se destacar; há aqueles que mais são ajudados que ajudam; outros por transferência de responsabilidade etc. É a oportunidade para a construção e o surgimento da *institucionalização da solidariedade*, tornando os voluntários os *modernos agentes da caridade*.

O discurso para a adesão ao voluntariado ou para ser voluntário na sociedade moderna parece poder preencher as várias lacunas impostas pelo capitalismo. São a reinvenção e a rerepresentação das práticas antigas e altruístas, ditas de benemerência, utilizadas pelo capital, para compartilhar com a sociedade as fissuras do sistema e através desse dar a aparência de equilíbrio e controle sobre a realidade. É também a reinvenção utilizada pelo próprio sujeito e pela própria sociedade para sobreviver frente às agruras e determinismos do sistema e para redimensionar os problemas psicológicos, so-

ciais, econômicos e culturais do mundo atual e, como diz Lefebvre (1991, p. 36), dar “estilo” à própria vida, pobre de sentidos e significados.

3. Tipologia ou caracterização dos voluntários

As motivações pessoais que estimulam as buscas pela inserção prática e efetiva no social por meio de ações voluntárias constituem-se de naturezas diferenciadas e não se restringem a algum tipo específico, mas mesclam-se e transitam entre si, dependendo dos momentos e das situações em que os sujeitos encontram-se e dos interesses e buscas políticas e sociais de cada época. São, portanto, múltiplas. Entretanto, em um exercício de categorização inicial possível dessas motivações, a partir de elementos extraídos da prática e das experiências vividas dos sujeitos atuantes, é possível levantar-se alguns aspectos como pontos que provocam reflexões e aprofundamento das questões relacionadas à problemática discutida.

Uma primeira proposição de categorização de voluntariado deve responder as seguintes colocações:

- 1) Quais motivações levam as pessoas a buscarem um espaço onde possam desenvolver algum tipo de trabalho voluntário?
- 2) Quais são as propostas de ação e de trabalho que essas pessoas procuram desenvolver?

Primeiramente, é preciso estabelecer a semelhança para depois definirmos as diferenças. O pressuposto básico de semelhança é que no trabalho voluntário não existe nenhum tipo de oneração para quem o recebe (instituição ou empresa). As diferenças vão surgir dos estímulos internos e

externos e das preocupações e intenções que orientarão a concretização de uma prática – traduzida como trabalho – com diferentes públicos.

Conforme Groppo (2004), as faixas etárias são estabelecidas social e culturalmente, visando, entre outros, a objetivos vinculados a políticas públicas. Nada mais natural que as problemáticas envolvendo os públicos voluntários também apresentem tais pressupostos. Aparecem, assim, os voluntários definidos pelas terminologias: infanto-juvenis, adultos e idosos. A cada um serão atribuídos motivos específicos que construirão o sentido necessário para seu engajamento cotidiano no corpo de voluntários que compõe a imensa rede de “trabalhadores” pelo bem comum.

- a) **Voluntário infanto-juvenil:** esta categoria é um tanto polêmica por si só, pois agrega outras categorizações e responde por interesses ideologicamente diversos, que se mostram convergentes no momento em que a proposição da ação voluntária é apresentada à criança ou ao jovem, ou seja, dando estímulo à sua participação. Cabem duas vias de análise: uma é a restrição de vagas no mercado de trabalho, associado ao desejo do jovem de se engajar em atividades de cunho mais social/educacional; assim este jovem se enquadra dentro da ação qualificada, mas com o desejo da possível inserção profissional, ou se ainda não possui um tipo de ação qualificada, que a partir de sua ação voluntária possa valorizar seu currículo; outro viés de análise tem sido os trabalhos voluntários desenvolvidos por crianças e jovens em sua própria comunidade como parte de projetos educacionais, estimulados por campanhas na mídia, nas escolas e nas faculdades.
- b) **Voluntário idoso:** para o art. 1º da Lei n. 10.741, que cria o Estatuto do Idoso, esta é a pessoa que tem 60 anos ou mais. O voluntário idoso refere-se a sujeitos,

nessa faixa etária, que se entregam ao trabalho voluntário. Para alguns, o sentido de dever cumprido, nessa fase da vida, em que se está mais independente econômica e financeiramente, permite uma nova relação com o significado do trabalho que, sem ônus, passa a ocupar papel de reconstrução de identidade e de ressignificado de vida.

Quanto às ocupações podem ser destacados:

- a) **Voluntário empresarial:** é o sujeito em situação de empregado ou empregador. Com a expansão do discurso da responsabilidade social, muitas empresas têm estimulado, valorizado e até exigido essa atuação como parte essencial das obrigações desses sujeitos. Essas práticas ajudam a agregar valor positivo à imagem tanto das empresas quanto de seus empregados. Há a supressão de pagamento pelas horas dedicadas e despendidas ao trabalho voluntário e, ao mesmo tempo, a valorização da imagem da empresa/empregador e empregado.
- b) **Voluntário pesquisador universitário/professor universitário:** é o sujeito com competências reconhecidas para o ensino e/ou que ingressa em universidade de forma voluntária, sem ônus para a mesma e sem obrigações de natureza trabalhista, previdenciária ou afins.
- c) **Voluntário por religiosidade** é aquele que encontra sua principal motivação para a realização do trabalho voluntário na crença religiosa a qual pertence. No Brasil este tipo de voluntário esteve presente ao longo da história das instituições assistenciais, pois muitas religiões valorizam a caridade e a prática de ações de ajuda ao próximo.

- d) **Voluntário militante:** é motivado pela luta pessoal trazendo para o campo de ação uma discussão política, uma consciência crítica a partir do seu referencial ideológico frente ao mundo e às relações colocadas.
- e) **Voluntário da comunidade:** busca a melhora da qualidade das condições na comunidade em que vive, podendo ser reconhecido como um interlocutor privilegiado por conhecer de perto e por experiência a realidade em que está inserido.
- f) **Voluntário filantropo:** é o sujeito que se apresenta sensibilizado pela situação de outros grupos sociais em situações mais vulneráveis economicamente. Como detém os meios necessários econômicos, os dispõe em benefício de outrem através de donativos sob a forma de dinheiro e/ou bens, visando à autopromoção – direta ou indiretamente – e a notoriedade pela ausência do anonimato;
- g) **Voluntário “de auto-ajuda”:** é aquele que vai em busca de trabalho com a intenção de suprir carências afetivas ou ainda como estratégia terapêutica para problemas pessoais.

As categorizações quanto às propostas de ação e tipo de trabalho que o voluntário se propõe a desenvolver temos a priori dois tipos de voluntário:

- a) **Voluntário com qualificação específica:** a pessoa disponibiliza para a instituição sua ação com qualificação técnica, sendo que, em muitos casos, a instituição não teria condições para custear esse tipo de trabalho, pelo mesmo ser oneroso. Nesse caso é comum termos a inserção técnica de um profissional que se valida do discurso da ação voluntária para escamotear seu desejo de inserção profissional. Exemplos: tra-

balhos de qualificação na gestão das instituições, trabalhos de publicidade como *folders*, páginas da *web* e supervisão institucional.¹¹

- b) **Voluntário sem qualificação:** disponibiliza seu tempo e sua vontade de ajudar, sem ter muito claro no que pode ajudar. O positivo é a disponibilidade dessas pessoas para colaborar em diversos aspectos da dinâmica institucional, contudo a não existência de profissionais, ou processo de trabalho dos profissionais da instituição pode causar prejuízos na dinâmica.

Um dos problemas recorrentes em discussões sobre atuação do voluntário tem sido a ausência de representatividade, no sentido de voz e voto, que essa categoria vivencia no cotidiano do “terceiro setor”.

Como normalmente eles são encaminhados a quaisquer tarefas para as quais não há profissionais contratados, ficam sendo polivalentes sem o lastro da própria instituição para representá-la. Exemplificando melhor, as reuniões costumam ser, em grande número, com objetivos variados que vão desde captação de recursos, apresentação da entidade, socialização de práticas e desenvolvimento de projetos em parceria. Especificamente em relação ao último item, os chamados projetos intersetoriais, realizados principal e conjuntamente com o poder público, exigem que os participantes tenham poder decisório e representativo, o que não ocorre com o envio de voluntários para tal discussão nos fóruns específicos. Algumas instituições, entidades e organizações do “terceiro setor” têm avançado nesse sentido ao propor uma autonomia representativa para questões específicas, porém esse assunto é polêmico, envolvendo responsabilidades legais que ficam comprometidas graças ao tipo de acordo trabalhista envolvendo os voluntários.

Conclusão

Se por esse panorama apresentado sobre a presença do trabalho voluntário fica evidente que essa ação já existe e persiste desde há tempos, focando intenções e motivações pessoais que se aliam em prol de uma alteridade – o sujeito, o meio social, a sociedade, o planeta – também é fato que, na atualidade, o discurso do voluntariado faz parte de uma espécie de tentativa de cooptação de “novos agentes da caridade”, mas agora como sustentáculo de um projeto ou programa – ou seja, de algo pensado ideologicamente, com meios e fins, para atingir determinados objetivos – de ordem política e econômica, patrocinado sob o aval do Estado. Por isso, inclusive, ele aparece sob a forma de lei.

O governo, na sua ação gradativa e processual de delegação de atribuições à sociedade civil, passa a ser visto como parceiro de participação mínima, quando o que de fato ocorre é o reforço e reiteração de um Estado com participação máxima, em que o “terceiro setor” funciona como seus apêndices, recolhendo dividendos e recursos dos caixas estatais, ainda que em parceria com instituições de capital privado e particular. Ou seja, não é um Estado que se ausenta, mas sim um Estado que se intensifica sob uma outra forma, que ao “terceirizar” o emprego de recursos financeiros a instituições previamente selecionadas e escolhidas, libera-se de pagamentos salariais empregatícios.

O caminho de manutenção e existência dessas instituições passa a ser a busca por trabalho voluntário, liberando-se dos gastos e investimentos com salários e folhas de pagamento e o não-atendimento às leis trabalhistas. Dessa forma, para Montañó (2002), o chamado “terceiro setor” se apresenta aspeado, por não implicar, efetivamente, em outra via, paralela e independente de intervenção, administração e gestão econômica e social.

Primeiro, deve-se observar que sempre empregamos o termo “terceiro setor”. A opção não é fortuita, é que efetivamente, o conceito em questão tem tanto sua origem ligada a visões segmentadoras, “setorializadas”, da realidade social (nas tradições positivistas, neopositivistas, estruturalista, sistemista, funcionalista, do pluralismo e do institucionalismo norte-americano), claramente distante do nosso referencial teórico-metodológico, quanto apresenta, como procuraremos demonstrar, forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação do capital, particularmente no que se refere, ao afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às seqüelas da “questão social”, sendo portanto um conceito ideológico (como “falsa consciência”) portador da função de encobrir e desarticular o real (p. 16).

Aguiar (2004), ao falar sobre a política de segurança nos presídios nacionais, o sistema judiciário do Estado e a população encarcerada, apresenta a idéia do Estado máximo:

Não sei qual a melhor expressão para tal impasse: se a do “Estado mínimo”, consagrada pela esquerda para descrever o desmantelamento das instituições públicas pelos ideólogos e agentes do neoliberalismo, ou se a de “Estado máximo”, isto é, o aparato estatal que garante a destruição e o esvaziamento de direitos, inclusive o da Constituição que o sustenta. É um paradoxo conceitual: os defensores do Estado mínimo se põem num nível máximo, acima da Carta Magna que deve abranger o país inteiro, não apenas as suas partes melhores aquinhoadas.

Em uma sociedade sem emprego e com a crescente flexibilização dos contratos de trabalho, os vínculos temporários e a informalidade, o trabalho voluntário que se prega,

em que o sujeito não recebe remuneração por suas ações manuais e/ou intelectuais, mas usa dessa oportunidade para ocupar tempo, intelecto e fazer currículo, visando aumentar sua experiência profissional ou ocupacional e, portanto, tornar-se mais “visível”, aguardando a sorte de vir a ocupar um cargo empregatício, acaba se transformando em mercadoria de troca, moeda do sistema econômico capitalista. E dessa forma, esse mecanismo perverso provocado por essas circunstâncias, aliadas às demais discutidas ao longo deste artigo, se auto-sustentam e se mantêm, reproduzindo-se e proliferando em níveis mundiais.

Tal perversidade desse sistema se vale de requintadas elaborações e reelaborações, sendo um dos seus ápices expressos na lógica de empresas e instituições que se organizam internamente para elaborar, desenvolver, ministrar e avaliar cursos e oficinas de “formação para voluntário”, como forma de “profissionalização”, “institucionalização” e de formatação de um prestador de serviço “ideal” para o que se espera de seu mais novo papel. E por sua vez tem-se a incorporação do discurso em favor de projetos ou programas de voluntariado nas próprias falas dos sujeitos empregados, técnicos que gerenciam/coordenam tais programas. Esses sujeitos normalmente se queixam dos parceiros voluntários que não cumprem horários, do descompromisso com o público atendido, do não-alinhamento da proposta, ou não-perfil do voluntário em relação à “missão” e projeto da instituição, da não-sintonia com a equipe em sua totalidade, pelas preocupações e anseios imediatistas dos voluntários e da busca por resultados a curto-prazo, da falta de cursos para a “capacitação” dos mesmos etc.

Com isso, são gerados e assumidos novos cargos e funções, novas demandas por cursos, novos públicos a serem atendidos, novas verbas a serem reservadas, novas campanhas a serem divulgadas, novos discursos a serem assumidos e reproduzidos.

E nessa possibilidade de surgimento de algo novo, vem a reboque a proletarianização de algumas profissões, o baixo reconhecimento de status para algumas funções e ocupações e a depauperização salarial, principalmente daqueles que se encontram lidando diretamente na prática com as populações mais procuradas pelos voluntários, com destaque os grupos provenientes de classes sociais com baixo poder aquisitivo.

Aos gestores – físicos e jurídicos – dessa nova cultura do voluntariado, sobram o reconhecimento e a autopromoção como “senhores e senhoras de bem”, que no sentido da modernidade, juntamente com os “cidadãos-voluntários”, integram o grupo dos “novos agentes da caridade”. Para o Estado, o número de pessoas envolvidas no trabalho voluntário maquia uma porcentagem real de desempregados nos dados e índices de desemprego nacional.

Por fim, enfatizamos que, como pesquisadoras, técnicas, sujeitos implicados, diretamente e indiretamente nas problemáticas do voluntariado, não nos cabe o julgamento dos desdobramentos das ações voluntárias no âmbito das micro-relações, e muito menos a atribuição de algum valor de juízo, denotando uma estigmatização, dos sujeitos que desempenham esse tipo de atividade.

Contudo, temos clareza que o caminho percorrido neste artigo e sua contribuição com um olhar que se pretende reflexivo sobre o voluntariado assumido como uma categoria de trabalho e um projeto ideológico do Estado, pretende polemizar questões, situações, que a um olhar ingênuo parecem estar dissociadas de um panorama mais macro, de escolhas políticas e econômicas estabelecidas e escolhidas, em última instância, por todos nós, na medida em que vivemos num país que se assume democrático. O debate não se esgota aqui, a provocação deste artigo abre para outras discussões e conseqüentes repercussões.

Notas

¹ Artigo elaborado por membros do Gemec (Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura), do Centro de Memória da UNICAMP (CMU).

² De acordo com Lowy (1985), dentro do marxismo existem duas escolas, a que utiliza o termo ideologia em seu sentido restrito, como em Marx, relacionado à visão de mundo da classe dominante, mas também há aqueles que o utilizam no seu sentido amplo, como sinônimo de visão de mundo. Neste artigo iremos empregar ideologia de acordo com o último posicionamento.

³ As ONG's podem ser consideradas novas por ganharem nova roupagem – novos regimentos internos, assumirem novos projetos políticos pedagógicos e assim tendo sua organização e processo de trabalho reestruturado. Por outro lado, muitas dessas organizações mantiveram no interior de suas propostas ações ditadas pelos moldes que conferem o modelo assistencialista, amplamente difundido neste país ao longo de sua história. Por este motivo o termo “novas” está aspeado.

⁴ Algumas entidades que realizam um papel social de apoio ao Estado e que efetivamente são sem fins lucrativos reagiram, representadas pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) e outros órgãos, visando à mudança do estatuto jurídico das entidades do “terceiro setor”. Desse movimento resultou a lei 9770/99, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's) que, segundo seus adeptos, retira do universo do “terceiro setor” as entidades sem fins lucrativos que exerciam suas funções de forma inapropriada (SERRA, 2003 p. 79).

⁵ A evolução do setor entre os anos de 1996 e 2005 cresceu em 136,2%. A grande maioria encontra-se na região sudeste (44%), seguida das regiões sul e nordeste (23% e 22%, respectivamente), centro-oeste (7%) e, por último, a região norte (4%). Segundo os dados divulgados pelo jornal Folha de São Paulo (2005), a porcentagem de investimento e atuação nas diferentes áreas é a seguinte: sobressaem-se a da religião (25,53%), a do desenvolvimento e defesa de direitos (16,37%) e a das associações patronais e profissionais (16,16%); em seguida aparecem as da cultura e recreação (13,61%), a da assistência social (11,69%) e da educação e pesquisa (6,34%) e, com menor peso, as da saúde (1,38%), do ambiente e proteção animal (0,58%) e habitação (0,12%). Para ajudar a configurar essa situação atual, os dados seguintes compõem o retrato do aumento dessas organizações (sob a forma de Osc, Oscip, ONG, Fundações etc) e a relação com setor do trabalho precarizado e flexibilizado e do sujeito protagonista entendido como voluntário ativo: 72% das organizações são de pequeno porte e 1% é de grande porte; 62% foram criadas a partir da década de 1990; 77% não possuem nenhum empregado – apenas 7% têm dez ou mais empregados; 1,5 milhão é o número de assalariados do setor e 4,5 salário-mínimo é a remuneração média desses trabalhadores.

⁶ “O termo trabalho é de difícil definição, na medida de sua polissemia: ser voluntário ou pago, executado dentro ou fora de casa, expressar ‘colaboração’ ou ‘dever’, ser

meramente uma ‘ajuda’, caso não signifique ‘muito trabalho’. Em todos os casos, entretanto, há referências claras à família como totalidade e valor e ao indivíduo subsumido no sistema hierárquico e relacional, que envolve diferenças intrínsecas entre sexo e idade” (FIGUEIRA apud DAUSTER, 1992, p. 34). E a autora, referindo-se a pesquisas que relacionam família, jovens e trabalho, diz o seguinte: “[...] a família é uma transmissora da ideologia do trabalho, sendo este provedor de status na hierarquia familiar. O trabalho das crianças e jovens é visto como ‘formador’, facilitando o início da vida profissional” (ibid., p. 33).

⁷“Não existe um consenso nacional na designação das nomenclaturas adolescência e juventude, o que se percebe é que se varia a forma de nomear a depender do contexto social, pois são categorias concebidas como uma construção social, histórica, cultural e relacional. Contudo, convencionalmente tem se utilizado o termo ‘adolescentes’ para designar aqueles que estão entre os 12 e 18 anos e jovens entre 15 a 29 anos e para efeitos de elaboração de políticas públicas e estudo do tema juventude tem sido considerado jovens aqueles entre 15 aos 24 anos” (FREITAS, 2005). Consultando propagandas de partidos políticos e a Coordenadoria da Juventude da Secretaria de Estado de São Paulo, a faixa adotada para definir a juventude, por alguns órgãos públicos no Brasil, vai de 18 a 29. O ECA estabelece como adolescência (e não juventude) a faixa etária de 12 a 18 anos, para a ONU, a faixa etária é de 15 a 24 anos e, para a União Européia, jovens são aqueles que têm entre 15 a 29 anos. Alguns órgãos públicos (como Secretaria da Juventude) estão adotando esse limite europeu como referência para seus programas, entretanto delimitam a idade de 18 anos e não de 15 para a participação em suas atividades. Para maiores informações sobre o conceito de juventude, ver GROPPPO, 2004.

⁸ Beneficência: Ato, hábito ou virtude de fazer o bem. Caridade, filantropia. Benemerência: ato de benemérito. Benemérito: digno de honras, recompensas e aplausos por serviços importantes ou por procedimento notável (NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1988).

Filantropia é a ação continuada de doar dinheiro ou outros bens a favor de instituições ou pessoas que desenvolvam atividades de grande mérito social. É encarada por muitos como uma forma de ajudar e guiar o desenvolvimento e a mudança social, sem recorrer à intervenção estatal, muitas vezes contribuindo por essa via para contrariar ou corrigir as más políticas públicas em matéria social, cultural ou de desenvolvimento científico. Os indivíduos que adotam esta prática, naturalmente indivíduos que dispõem dos necessários meios econômicos, são em geral denominados por filantropos ou filantropistas. A filantropia é uma das principais fontes de financiamento para as causas humanitárias, culturais e religiosas. Em alguns países a filantropia assume papel relevante no apoio à investigação científica e no financiamento das universidades e instituições acadêmicas (WIKIPÉDIA, 2006).

Caridade é um sentimento de compaixão ou uma ação altruísta de ajudar ao próximo sem buscar qualquer tipo de recompensa. No vocabulário cristão, é o amor que move a vontade à busca efetiva do bem de outrem e procura identificar-se com o

amor de Deus. É a ação de ajudar ao próximo através de gestos e palavras sem a necessidade de reconhecimento público. Este sentimento pode ser representado pelo amor ao próximo incondicional (WIKIPÉDIA, 2006).

⁹ O curso de Serviço Social tem sua origem na ação benévola e caridosa de senhoras e moças da sociedade e também como apostolado social, conforme a doutrina social da Igreja católica. Conforme Iamamoto e Carvalho (1998), o assistente social deveria, assim: “Uma pessoa da mais íntegra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitado pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder às qualidades pessoais de inteligência e vontade. Deve ser dotado de outras tantas qualidades inatas, cuja enumeração é bastante longa: devotamento, critério, senso prático, desprendimento, modéstia, simplicidade, comunicatividade, bom humor, calma, sociabilidade, trato fácil e espontâneo, saber conquistar a simpatia, saber influenciar e convencer e etc.” (p. 219). Para ser assistente social, deveria ser a encarnação de um santo, qualidades muitas vezes, exigidas do voluntariado. Esta origem deixou marcas profundas na profissão, que atualmente, mesmo com todas as mudanças acontecidas na Assistência Social no Brasil e no mundo este profissional carrega o estigma de praticar a caridade, o voluntarismo e o assistencialismo.

¹⁰ Human Dynamics é uma teoria ligada à linha da psicologia transpessoal que se baseia na construção do sujeito através da combinação dos princípios mental, físico e emocional. Desenvolve uma tipologia e baseia-se no desenvolvimento do sujeito através do desenvolvimento e da combinação desses princípios básicos.

¹¹ Embora não seja objetivo do presente texto, por não se ater a práticas não-formais, é importante apontar uma nomenclatura comumente utilizada, “voluntário de pesquisa” significando os indivíduos que se sujeitam a ser cobaia em situações que envolvem, normalmente áreas médicas e alimentares. Eles ingerem substâncias, submetem-se a experiências e são controlados por diversos tipos de monitoramento. Mesmo recebendo pagamentos em dinheiro ou produtos são considerados voluntários pela concepção da palavra (etimologicamente a palavra voluntário vem do latim voluntariu que remete ao conceito de vontade, de espontaneidade, enfim, de decisão pela própria consciência e desejo) – estão se responsabilizando pessoalmente pela escolha e desobrigando aqueles que os recrutam. É interessante, que no presente caso, não se aplica a regra de que o voluntário se envolve sem pagamento, como que numa doação, estipula-se a ênfase no querer do indivíduo, que, desse modo, desobriga o recrutante de qualquer penalidade. Está ali por que assim o deseja, não foi obrigado ou coagido.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, F. *Só falta o forno*, 2004. Disponível em: <http://www.cartamaior.uol.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3251>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- CADERNOS FEAC. *Voluntariado para uma cidadania ativa*. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, v. 3, 2005.
- CARVALHO, V. S. *Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da revista Veja no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso*. Projeto de Pesquisa, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP/Campinas-SP, 2000.
- DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. In *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, ago. 1992, p. 31-36.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Especial “Empreendedor social”, 6 dez., 2005.
- FREITAS, M. V. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*, 2005. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org>> Acesso em: 5 jan. 2006.
- GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, p. 73-83, 1999.
- GROPPO, L. A. O fim da “educação como pedagogia” e a crise das categorias etárias: entre a barbárie e a pós-modernidade. *Revista Ciências da Educação*, Lorena, Centro UNISAL, n. 11, ago./dez. 2004, p. 11-14.
- IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- JELIN, E. Cidadania e Alteridade: o reconhecimento da pluralidade. *Revista do Patrimônio*, Brasília, n. 24, 1996, p. 15-25.
- LEFEBVRE, H. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LESBAUPIN, I. *A questão do trabalho nos tempos atuais*, 2004. Disponível em: <http://www.vinculando.org/brasil/trabalho_atual2.htm>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- LOWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

- MAESTRI, M. *França: Uma derrota total do neoliberalismo*, 2006 Disponível em: <<http://www.unidadepopular.org/maestri25.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- MARCÍLIO, M. A. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARTINS, J. de S. *A Sociabilidade do Homem Simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.
- PEREIRA, S. L. *Neoliberalismo ou Reforma?*, 2002. Disponível em: <<http://www.economiabr.net/colunas/pereira/neoliberalismo.shtml?id813>>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- POCHMANN, M. Violência e emigração Internacional na juventude. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 1, jun./set. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252002000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- POLANYI, K. *A Grande Transformação*. As Origens da nossa época. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- SEAGAL, S; HORNE, D. *Human Dynamics – Um novo contexto para compreender pessoas e realizar o potencial de nossas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- SERRA, R. O “terceiro setor” em debate. *Revista Resgate*, n. 12, Campinas: Centro de Memória – UNICAMP/Campinas-SP, 2003, p. 75-84.
- VALENTE, A. L. *Educação e tendências globais: seriam as ONG's os novos braços do estado?* Mimeografado, s.d.
- VILLELA, M. *Sonhando Juntos – coletânea de textos*. São Paulo: Pearson Education do Brasil Ltda, 2001.
- WASELFISZ, J. *Mortes matadas por armas de fogo no Brasil, 1979-2003*, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- WIKIPÉDIA ENCICLOPÉDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 3 set. 2006.

Ciclo: Um Caminho para a Solução ou Mais Problema na Educação Pública?

Ana Carolina Ribeiro de Brito Silva

Aluna concluinte do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Social – UNISAL/Campus São José, Campinas-SP

Resumo

O texto a seguir é o resultado da pesquisa realizada que teve como objeto de estudo a identificação dos limites e possibilidades decorrentes da reforma educativa que está sendo implementada no município de Campinas, na tentativa de superar problemas causados pelo sistema de seriação com a implementação do Regime de Ciclos. O texto se divide em três partes. Na primeira, são apresentadas em linhas gerais duas experiências pioneiras sobre o Regime de Ciclos no país (Belo Horizonte e Porto Alegre). Em seguida, é feito um breve relato sobre o que motivou a Secretaria Municipal de Educação de Campinas a sugerir esta nova proposta pedagógica e como está organizada. Na terceira parte, são identificados os limites e possibilidades deste processo de modificação das dinâmicas de funcionamento do ensino fundamental em Campinas apontando algumas relações com as propostas já efetivadas. Finalizo o texto fazendo algumas

considerações em relação ao que observei durante o processo de pesquisa.

Palavras-chave

Educação Fundamental – Município de Campinas – Inclusão Social – Ciclos.

Abstract

The following text is the result of a research that studied the identification of the probability of the limits and possibilities caused by the educative reform that is being implemented in Campinas town, in the attempt to surpass problems caused for the serial regimen implementing the Cycle regimen. The text is divided in three parts. In the first part two elaborated pioneering experiences about the Cycle Regimen in the country are presented in general lines (Belo Horizonte town and Porto Alegre). After that a brief story is made about the reason that motivated the Campinas Education Department to suggest this new pedagogical proposal and how it will be organized. In the third part the probability of the limits and possibilities of this modification process of the functioning dynamic of Basic Education in Campinas are identified pointing some relations with the accomplished proposals. The text is finished making some important considerations in relation to observed during the research process.

Keywords

Education Fundamental – Campinas Town – Social Inclusion – Cycles.

Introdução

Desde que comecei a lecionar (há 12 anos) percebi uma dualidade entre a teoria aprendida no curso de graduação e a prática vivenciada em sala de aula.

Com o tempo fui constatando que este problema não era específico de uma região do país, mas sim geral. Desde que foi garantida a universalização do ensino, a escola começou a fracassar, a qualidade do ensino se tornou comprometida, sobretudo porque a escola ainda não consegue acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Ela ainda utiliza os mesmos atrativos de tempos passados, distanciando-se cada vez mais do mundo real.

A rede municipal de educação de Campinas, que atende majoritariamente às crianças e jovens das camadas populares, que sofrem intenso processo de exclusão social, cultural e político, iniciou no ano de 2005 um movimento de discussão de seus princípios orientadores, bem como ações a serem desenvolvidas que assegurassem a qualidade do ensino no município. Outras redes públicas municipais (Belo Horizonte, Porto Alegre, por exemplo), Campinas vêm propondo como meta a superação do regime seriado pelo Regime de Ciclos.

Ao integrar esse processo de reforma da educação municipal como vice-diretora, busquei no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Social, subsídios que pudessem contribuir no enfrentamento de problemas provindos do sistema público de educação.

Ao participar desse curso de especialização oferecido pelo UNISAL de Campinas, optei por fazer em meu trabalho de conclusão de curso uma pesquisa sobre a implantação do Regime por Ciclo na rede municipal de educação de Campinas, investigando os limites e as possibilidades desta proposta. Resolvi desenvolver este trabalho porque concordo que

não é mais possível continuarmos produzindo e reproduzindo a exclusão e marginalização social escolarizada, e os Ciclos podem oportunizar a inclusão e atender melhor toda uma população que precisa ser mais bem cuidada.

Mesmo assim, a idéia de períodos letivos mais longos, em que o recurso da reprovação praticamente não existe, ainda causa muita resistência entre pais, professores e opinião pública. No entanto, pedagogos e administradores públicos da educação não titubeiam ao defender a superioridade desse inovador sistema sobre a organização seriada.

O que me preocupa em especial é o fato de, possivelmente, no município de Campinas, assim como vem em geral ocorrendo, ser priorizada a correção do atraso escolar sobre a concretização do princípio de justiça social contido nesta proposta e que colaboraria no processo de democratização do ensino.

1. Referências do sistema por Ciclo: Belo Horizonte e Porto Alegre

Os Ciclos não são mais uma moda pedagógica. As primeiras experiências brasileiras de organização do ensino fundamental em Ciclos, agrupando as séries, ocorreram há quase 40 anos em São Paulo.

De acordo com Elvira Souza Lima:

Ciclo de Formação não é uma novidade pedagógica e nem um modismo, [...] é uma proposta de enturmação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente da socialização do conhecimento [...] Embora, a mera reformulação para o ensino fundamental divididos em

períodos e não em anos letivos, sem uma proposta pedagógica que o acompanhe pode ser mesmo considerado modismo (2002, p. 8).

Muitas redes públicas vêm propondo como meta a superação do Regime Seriado pelo Regime de Ciclos.

A Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, pode ser considerada como parte da faceta do movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo nos últimos 20 anos, como dizem os próprios textos que a definem.

O Programa Escola Plural altera radicalmente a organização do trabalho escolar com a instituição de novos tempos escolares tanto para os professores quanto para os alunos. Propõe o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos e a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino. Critica as relações unidirecionais em que apenas o professor avalia e tem esse poder e introduz, neste sentido, uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O programa propõe modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar.

Os implantadores da proposta situam-na como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular. A Rede Municipal se propôs a assumir a escola emergente, construindo coletivamente uma proposta político-pedagógica que intervisse nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar.

Vale salientar que a implantação de outros programas aconteceu simultaneamente à Escola Plural em outras cidades como Porto Alegre (Escola Cidadã), Brasília (Escola Candanga) e Ipatinga (Escola Participativa), que têm em comum o princípio da garantia do direito à educação.

O Programa Escola Plural centrou-se em quatro grandes núcleos considerados “vertebradores” da totalidade da proposta, na perspectiva de sua implantação:

O primeiro núcleo se refere aos eixos norteadores da escola que se caracterizam por:

- a) Uma intervenção coletiva mais radical.
- b) A sensibilidade com a totalidade da formação humana.
- c) A escola como tempo de vivência cultural.
- d) A escola como espaço de produção coletiva.
- e) As virtualidade educativas da materialidade da escola.
- f) A vivência de cada idade de formação sem interrupção.
- g) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação.
- h) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

O segundo núcleo envolve a reorganização dos tempos escolares; o terceiro por sua vez compreende os processos de formação plural; e o quarto núcleo re-significa a avaliação na Escola Plural.

As bases do projeto apresentadas nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, a partir dos núcleos vertebradores, apontam para a necessidade¹ de:

- a) Intervir na lógica que orienta a organização escolar, tornando-a mais democrática e igualitária do que atual.
- b) Buscar práticas e ações na escola que garantam a sensibilidade com a totalidade da formação humana.

- c) Considerar a escola como tempo de vivência cultural, traduzindo no currículo as dimensões culturais que o perpassam.
- d) Garantir aos sujeitos a participação na construção dos conhecimentos, tornando a escola um espaço de produção coletiva.
- e) Investir na materialidade da escola e nas mudanças na estrutura escolar existentes na Rede Municipal de Ensino, tornando-a mais formadora para os alunos e profissionais.
- f) Considerar a vivência de cada idade de formação, sem interrupção, redefinindo os tempos e espaços da organização escolar a fim de garantir os direitos da infância, adolescência e da idade adulta.
- g) Redescobrir a força socializadora da escola, mantendo os educandos junto aos seus pares de idade e socialização.
- h) Reconhecer o papel do profissional da educação da Rede Municipal de Ensino como participante ativo na construção do Programa Escola Plural, reconhecendo-o como sujeito sociocultural.

Na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural amplia o tempo de permanência do aluno de 8 para 9 anos no ensino fundamental, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica pedagógica, a aprendizagem dos educandos passa a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A proposta se opõe à escola convencional, que adota um Ciclo único de 8 anos, compreendendo a faixa etária de 7 aos 14 anos de idade com os conteúdos e habilidades divididos em parcelas anuais, semestrais e bimestrais.

Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário, deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em 3 Ciclos:

- a) 1º Ciclo (infância), compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade.
- b) 2º Ciclo (pré-adolescência), compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade.
- c) 3º Ciclo (adolescência), compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade.

A idéia de Ciclo de Formação é um dos pilares fundamentais para o entendimento da proposta pedagógica da Escola Plural. O Ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. Do ponto de vista do professor, o Ciclo favoreceria o tempo maior para o desenvolvimento do processo de ensino, justificado pelo fato de que, trabalhando coletivamente, os professores teriam um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de alunos por mais de um ano.

Os debates sobre os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre tiveram como marco a Constituinte Escolar da SMED (Secretaria Municipal de Educação), em 1994, que integrou o Congresso da Cidade, um dos espaços de participação popular da Capital gaúcha. A Constituinte teve participação de pais, alunos, fun-

cionários e professores de todas as escolas e tinha como questão norteadora: “a escola que temos e a escola que queremos”. A Constituinte refletiu sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre os princípios de convivência e sobre a gestão democrática, com a finalidade de combater a reprovação e a evasão, aproximar as pessoas e a escola, além de tornar a gestão participativa.

Um ano antes da implantação dos Ciclos, em 1994, o índice de evasão era de 5,68%; em 2001, esse índice baixou para 1,7%, ou seja, uma redução de 71%, enquanto os níveis nacionais de evasão eram de 4,9%.

A Escola Municipal de ensino fundamental Monte Cristo foi a primeira a ser organizada em Ciclos de Formação, em 1995, quando havia acabado de ser construída. Nela uma equipe de professores iniciou o trabalho de pesquisa na comunidade para implantar os Ciclos, mesclando o conhecimento científico ao conhecimento popular. A partir daí, toda escola municipal nova que abrisse já seria organizada por Ciclos e, nas já estabelecidas, foi criado um processo que envolveu formação de professores e debates com a comunidade escolar.

Nas escolas municipais de Porto Alegre, o ensino fundamental tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 6 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada: infância, pré-adolescência e adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos.

A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre desenvolveu seu currículo a partir do conhecimento e da participação da comunidade escolar. A pesquisa sócio-antropológica auxilia os professores a formarem um perfil da localidade a partir das falas de moradores, pais e alunos.

O currículo nas escolas cicladas integra os conteúdos

formais a processos de aprendizado lúdicos como as artes plásticas, a dança, o teatro, o cinema, a música, a literatura, além de temáticas como o meio ambiente, a educação para a paz, a sexualidade e a informática.

A avaliação traz uma mudança no conceito: ela não fica centralizada somente no aluno e no seu desempenho; o processo avaliativo compreende toda a escola.

Nos Ciclos experimentados em Porto Alegre, há três tipos de avaliação: a formativa, a somativa e a especializada.

Cada turma numa escola por Ciclos de Formação conta com a participação, além de o professor referência, do professor itinerante. Este profissional não é um substituto do trabalho docente. É, longe disso, alguém que conhece, planeja e interfere junto com o professor da turma nas atividades de aula.

Como o professor itinerante trabalha com várias turmas (dependendo do ano-ciclo) e, por isso, conhece outras realidades da escola, pode integrá-la, enriquecendo o trabalho. O professor itinerante representa um outro “olhar” na construção e avaliação do conhecimento, podendo oportunizar um atendimento individualizado aos alunos que dele necessitam.

O fundamento dos Ciclos de Formação é a convicção de que todos podem aprender, e, para isso ser entendido, basta esquecer ou inverter a lógica da educação seriada para entender os Ciclos a partir deles mesmos.

2. Situação atual do sistema de Ciclos em Campinas

As Escolas Municipais de Campinas, em conformidade com seu modelo de organização, ministravam o ensino fundamental até 2005 em regime de progressão seriada. A estrutura de séries é bastante conhecida: um determinado

conjunto de conhecimentos deve ser transmitido durante a série, sendo que, ao seu final, os alunos são avaliados para se saber quem tem condições de prosseguir na série seguinte. Considerando que os conteúdos da série seguinte serão rigidamente trabalhados de acordo com o preestabelecido, a avaliação deve ser rigorosa, ou mais precisamente, classificatória e excludente.

Após uma análise das estatísticas de alunos aprovados/reprovados e evadidos no final do ano de 2004, constatou-se um problema: a porcentagem de 13,7% de reprovação de 1ª a 4ª série e 17,2% de 5ª a 8ª série. Preocupada com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas iniciou um movimento de discussão sobre as diretrizes e ações a serem tomadas com o objetivo de reverter esse quadro, que compromete a vida escolar e a qualidade do ensino.

O Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas indicou a instituição da escola de nove anos já para o ano de 2006. Isso implicou na organização de um Ciclo de três anos (6, 7 e 8 anos) e apontou que todos os alunos ingressantes em 2006 fossem matriculados neste Ciclo de infância. Sendo assim, as crianças com 6 anos completos, nascidas em 1999, freqüentarão necessariamente a escola de 9 anos, enquanto as crianças com sete anos completos e/ou a completar 7 anos até 28 e fevereiro de 2006, poderão freqüentar o ensino fundamental de oito anos. Esta situação está regulamentada pelo Parecer do CNE/CEB nº 18/2005, que indica que os sistemas de ensino devem ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, administrando a convivência dos planos curriculares de ensino fundamental de oito anos, para crianças de sete anos que ingressarem em 2006 e as turmas anteriores de crianças de seis anos que ingressarem a partir do ano letivo de 2006.

A introdução do Ciclo implicará em novas formas de organização da gestão, do trabalho pedagógico, do currícu-

lo, dos espaços, dos tempos, do processo ensino-aprendizagem e da avaliação. Ou seja, uma mudança da lógica da seriação, segundo a qual os tempos de aprender necessariamente devem coincidir com a duração do ano letivo, a qual gerava o binômio aprovação/retenção.

Essa inovação que pressupõe a não-retenção dos alunos e maior tempo para o processo de aprendizagem deveria, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, se estender às turmas seriadas, especialmente aos ingressantes de 2005.

Essas mudanças exigirão uma reorientação curricular, seja para os alunos de seis anos que cursarão a escola de nove anos, seja para os de sete anos que frequentarão turmas multietárias ou não. Essa situação afeta também todos aqueles que, já estando matriculados no sistema, seriam promovidos para a 2.^a série no final de 2005. Na nova proposta de organização escolar, estas crianças deverão ser incluídas no Ciclo da infância.

3. Avaliação do processo de implantação do Ciclo em Campinas

Questionei alguns profissionais da rede de diferentes cargos (coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores educacionais, orientadores pedagógicos e professores) sobre o que achavam do regime seriado e do regime de Ciclo (em ambos citando suas vantagens e desvantagens).

Os questionários foram distribuídos no início do mês de abril de 2006, num total de 20 (vinte) unidades. Mais 10 (dez) unidades foram distribuídas no mês de junho. Ao colocar em prática o projeto, senti muita dificuldade principalmente na forma de abordar as pessoas para que aceitassem responder ao questionário. Percebi que a maioria apre-

sentava certa ansiedade e nervosismo em relação ao tema, demonstravam receio em aceitar responder ao questionário e se justificavam afirmando não se sentir preparadas para responder ou que somente responderiam o que sabiam o que procurariam ajuda de terceiros para responder.

Dos 30 (trinta) questionários entregues, somente 9 (nove) retornaram respondidos e alguns ainda incompletos. Esta situação acabou comprometendo o resultado do projeto, porque o número de questionários respondidos e devolvidos foi insuficiente para se ter uma visão mais ampla sobre o que pensa, sente e está fazendo o profissional da rede.

Por outro lado, ficou claro que faltou por parte da Secretaria Municipal de Educação de Campinas uma melhor preparação dos profissionais em relação ao Regime de Ciclo.

Estes profissionais encaram como positiva a proposta de superar o Regime Seriado. Mas o despreparo causa insegurança e, devido a isto, muitos acabam a rejeitando. Eles apontam como positivo no regime seriado o fato deste ser uma proposta com começo, meio e fim, ou seja, com objetivos e metas e, por isso, apesar de suas falhas (como o fato de ser um modelo defasado, rígido, padronizado e excludente), ainda é o modelo culturalmente mais aceito pelos professores e pela família.

Através da pesquisa também foi possível confirmar algumas vantagens e desvantagens do Ciclo, bem como descartar outras.

Em relação às possibilidades, confirmou-se então que algumas hipóteses levantadas no projeto são correspondentes ao pensamento dos profissionais pesquisados, como:

- a) O Ciclo dá chance de trabalhar com o tempo e o espaço de maneira mais flexível. Desse modo é possível ter mais cuidado com as aprendizagens básicas.

- b) O Ciclo dá maior abertura ao desafio de fazer uma escola para todos, pois tem maior potencial de inclusão.
- c) Ele cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar.
- d) O Ciclo permite que se trabalhe de uma forma mais coletiva e integrada.
- e) Implica em mudança nas práticas pedagógicas.
- f) Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas.
- g) E, por fim, o Ciclo favorece a diminuição da retenção.²

Em relação às hipóteses levantadas no projeto sobre os possíveis limites deste regime, concluiu-se que todas são pertinentes e que fazem parte do pensamento dos profissionais da rede:

- a) Implantação dos Ciclos feita sem a adesão dos professores. Com frequência, ela não é acompanhada de medidas que favoreçam o trabalho coletivo do professor, que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de supervisão e acompanhamento dos professores, bem como apoio ao seu trabalho.
- b) Os Ciclos são implantados apenas como solução para diminuição das taxas de reprovação, sem uma preocupação efetiva com a aprendizagem.
- c) A organização em Ciclos, por ampliar o tempo dos aprendizados, pode conduzir a uma diluição ou uma procrastinação de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização.

- d) Muda-se o modo de organização escolar, mas não se criam mecanismos para coletivamente diagnosticar os problemas de ensino-aprendizagem; fazer face a eles, por meio de processos dinâmicos de reagrupamento; alterar procedimentos de ensino que se mostrarem inadequados para os alunos em dificuldades.
- e) Cada professor continua fazendo sozinho seu trabalho, com sua turma, com seu modo de ensinar, com suas expectativas em relação às habilidades a serem dominadas por seus alunos.

Fazendo uma relação entre as propostas já efetivadas e relatadas, as de Belo Horizonte e de Porto Alegre, é possível apontar alguns indicativos em relação às possibilidades e os limites que estas vivenciaram e que são pertinentes à proposta de Campinas, podendo até servir de ajuda.

Assim como em Campinas, em Belo Horizonte a proposta da Escola Plural foi encarada pelos professores como um avanço em relação à organização seriada. Ela ajudou a modificar as relações na escola (oportunizou o acesso livre e afetivo dos alunos e comunidade); descentralizou a autoridade, ou seja, o coletivo escolar passou a ser destaque nas reuniões pedagógicas e estas passaram a ser espaços de decisões. As estratégias usadas para superar alguns problemas foram: o horário de projeto (em que o professor pode desenvolver oficinas, atender alunos com dificuldades, estudar, confeccionar materiais ou se reunir com a coordenação) e as salas projetos (que são turmas organizadas com projetos específicos). A coordenação pedagógica tem papel fundamental não somente na implementação como também na manutenção da proposta.

Porém, Belo Horizonte não conseguiu resolver algumas questões, como por exemplo, os alunos com a idade fora da faixa do Ciclo e com algum tipo de defasagem; a di-

ficuldade em se ter um currículo flexível devido à ausência de referenciais orientadores para a seleção dos conteúdos escolares; dificuldade na comunicação do processo de aprendizagem dos alunos para a família. Além de outros problemas levantados, como a falta de professores (comprometendo o atendimento individualizado aos alunos com necessidade), a dificuldade de algumas escolas com o trabalho coletivo e o grande problema levantado: a não retenção dos alunos (provocando o desinteresse do aluno pelas atividades e sentimento de perda da autoridade do professor, da escola e dos conteúdos escolares).

Ao contrário de Belo Horizonte, a proposta Escola Cidadã de Porto Alegre conseguiu buscar soluções para algumas questões, como por exemplo: através de uma pesquisa sócio-antropológica, os professores conseguiram formar um perfil da localidade a partir das falas dos moradores, pais e alunos. Essa pesquisa auxiliou a rede municipal de educação a desenvolver seu currículo.

Para tentar solucionar o problema dos alunos fora da faixa etária do Ciclo ou que não possuíam escolaridade ou vindos de outra rede, foi criada a turma de progressão. Esta também serviu como instrumento de transição da escola seriada para o Ciclo.

O laboratório de aprendizagem (espaço equipado da escola, onde são investigadas as possíveis causas do insucesso dos alunos e são criadas estratégias para superar suas dificuldades) é outra estratégia utilizada pela rede municipal para contribuir para a superação das dificuldades.

Além disso, o trabalho em sala de aula com o professor titular e o itinerante possivelmente tenha sido bem-sucedido se comparado à de Campinas. Porém, a proposta não apresenta detalhamentos sobre possíveis limites vivenciados.

Conclusão

Do que se observou, é possível dizer que a proposta de Ciclos tem, logo de partida, graves repercussões administrativas, comunitárias e pedagógicas, tocando na materialidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento (questão do tempo), na socialização e vínculo grupal (questão do agrupamento dos alunos) e ainda no núcleo da organização e do vínculo pedagógico (questão dos conteúdos). Mas ela também abre muitas possibilidades, que se bem utilizadas pelos docentes poderão ser importantes para superar alguns históricos problemas da rede pública municipal de ensino.

Ressalto a importância do empenho da administração da rede em subsidiar as escolas com os recursos humanos, financeiros e pedagógicos, pois é preciso um maior investimento no atendimento dos alunos para que estes tenham sucesso na aprendizagem e garantam o sucesso da proposta, visto que do contrário, com o desencontro de idéias na própria administração, a falta de planejamento orçamentário pode comprometer o resultado positivo.

É preciso lembrar que o processo de implantação ainda está em curso. A continuidade da pesquisa ainda se faz necessária para que se possa ter uma visão mais abrangente de seus desdobramentos.

Notas

¹ <http://www.fae.ufmg.br>

² Esta última possibilidade não foi elencada nas hipóteses do projeto.

Referências bibliográficas

DALBEN, A. I. L. F. *Ciclos de Formação* – a proposta da Rede Municipal de Belo Horizonte. Maio 2004.

ESCOLA CIDADÃ. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>>. Acesso em: 20 set. 2006.

LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. Sobradinho: GEDH, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Frente Organização do Trabalho Didático*. Documento do Departamento Pedagógico – Assessoria Pedagógica, Planejamento, 2006.

Normas para Publicação na Revista de Ciências da Educação

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – aceita para publicação trabalhos na área específica da Educação.

As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:

- Artigos originais, de revisão ou de atualização, que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão nas seguintes linhas: I. *Linguagem, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea* ou II. *Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas*.
- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que contribuam para a reflexão acadêmica.
- Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço dos estudos na área da Educação.

Para a publicação de trabalhos, os originais serão avaliados por especialistas e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).

O Conselho Editorial da Revista tem a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.

A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo cinco linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *keywords*.
- Em folha anexa, informar o nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos (incluindo o resumo), três laudas para comunicações e resenhas; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, corpo 12.
- Não fazer uso de maiúsculas em todas as palavras nos títulos ou destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, segundo as normas da ABNT e que todas as notas e referências bibliográficas respectivamente sejam escritas no final do texto.

Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.

Os originais não serão devolvidos.

Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.

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.

Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Só serão aceitos textos que obedecerem aos quesitos de conteúdo e formatação aqui estabelecidos.

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. R\$ 15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytla. (ESGOTADO)
Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytla.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00

- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004. R\$ 25,00
- *José Luiz Pasin*
Vale do Paraíba A Estrada Real:
caminhos & roteiros
Aparecida: Santuário, 2005. R\$ 25,00

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. R\$ 15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia. (ESGOTADO)**
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal: (ESGOTADO)
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica. (ESGOTADO)
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 15,00

- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
 teoria e medidas psicológicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
 uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
 uma proposta metodológica.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
 do regional ao internacional, do global ao local. **(ESGOTADO)**
 São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Cabral

- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2002. R\$ 15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 35,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
**Princípios do Processo
e outros temas processuais – Volume I. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 30,00
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo* (Orgs.)
Biodireito, Ética e Cidadania. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 43,00
- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 25,00
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
**Direito internacional
com ênfase em comércio exterior. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 30,00
- *José Luiz Pasin*
Catálogo da Sala “Euclides da Cunha”
Taubaté: Cabral, 2005. R\$ 20,00

Com Editora Alínea

- *Ana Maria Viola de Sousa*
Tutela jurídica do idoso. (ESGOTADO)
Campinas: Alínea, 2004. R\$ 30,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior; Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (Orgs.).*
**O Direito e a Ética
na Sociedade Contemporânea. (ESGOTADO)**
Campinas: Alínea, 2005. R\$ 54,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Laureano Guerreiro*
A educação e o sagrado:
a ação terapêutica do educador. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Idéias e Letras

- *Paulo Cesar da Silva*
A antropologia personalista de Karol Wojtyła:
pessoa e dignidade no pensamento de João Paulo II.
Aparecida: Idéias e Letras, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Juruá

- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento*
A educação e o trabalho do adolescente.
Curitiba: Juruá, 2004. R\$ 25,00
- *Maria Aparecida Alckmin*
Assédio moral na relação de emprego. (ESGOTADO)
Curitiba: Juruá, 2005. R\$ 25,00

EDITORAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paratiba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP
E-mail: marcelosanna@uol.com.br