

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Ano VII - N.º 12 - 1.º Semestre/2005

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro Unisal - Lorena

Ano VII - N.º 12 - 1.º Semestre/2005 - 240p. 20,5 cm

ISSN 1518-7039 - CDU - 37

Chanceler *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Reitor *Gilberto Luiz Pierobom*

Pró-Reitor Acadêmico *Milton Braga de Rezende*

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

Pró-Reitor de Extensão e Ação Comunitária *José Adão Rodrigues da Silva*

Pró-Reitor Administrativo *Tetuo Koga*

Secretária Geral *Mara Lúcia Soares Horta de Lima*

LICEU CORAÇÃO DE JESUS – ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente *Gilberto Theodoro Cucas*

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*
- *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*

Coordenação *Lino Rampazzo*

Revisão Editorial *Maurílio José de Oliveira Camello 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	7
Apresentação	
• <i>Fábio José Garcia dos Reis</i>	11
a) Linha de pesquisa I – Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sócio-Comunitárias e Institucionais	
1 - Por uma Sociedade mais Justa: o Enfoque Levinasiano em Face do Outro	
• <i>Gabriel Lomba Santiago</i>	17
2 - Estado, Educação e Legislação: as Iniciativas da Câmara de Uberabinha, MG, 1891-1905	
• <i>Carlos Henrique de Carvalho e Wenceslau Gonçalves Neto</i>	61
3 - Max Weber: Capitalismo, Burocracia e Pensamento Educacional	
• <i>Carlos Lucena, Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena</i>	91
b) Linha de pesquisa II – A Intervenção Educativa Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis	
1 - Realismo da Exclusão Social	
• <i>Valéria Aroeira Garcia</i>	113
2 - Os Jovens Estudantes-Trabalhadores do Centro UNISAL: Algumas Reflexões	
• <i>Luís Antonio Groppo</i>	133

3 - A Formação dos Profissionais de Instituições de Educação Formal e Não-Formal	
• <i>Cláudia da Mota Darós Parente e Juliano Mota Parente</i>	157
4 - O Papel dos Grupos de Jovens na Formação dos Adolescentes	
• <i>Flaviana Gomes de Miranda e Margareth Maria Pacchioni</i>	173
5 - Cantar e Brincar para Transformar – Canta que o Bem espalha	
• <i>Hermes Fernando Petrini</i>	201

Resenha

Práxis Educativa e Condição Docente	
• <i>Tânia Mara Tavares da Silva</i>	225
Normas para Publicação na Revista de Ciências da Educação	231
Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL	235

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

As discussões sobre os melhores paradigmas da educação são sempre contemporâneas. Na perspectiva nacional, o Brasil enfrenta sérias dificuldades de consolidar-se como uma nação em que as pessoas possam exercer sua cidadania de forma plena. É comum afirmarmos que a consolidação da cidadania passa pela solidez dos planos de educação do país. O desafio está na necessidade de superarmos os discursos e elaborarmos projetos consistentes.

Os resultados das avaliações internacionais e nacionais que medem o desempenho dos alunos brasileiros no ensino fundamental e médio demonstram o quanto estamos distantes dos projetos ideais de educação. Países que apresentam indicadores relevantes de desenvolvimento econômico e social investiram significativamente na educação. Outra questão é a eficácia dos investimentos, medida através das avaliações dos resultados e da capacidade de produzir conhecimento. Por exemplo, os investimentos do governo brasileiro na educação superior estão próximos ao dos países da Europa ocidental, porém, nosso desempenho na produção do conhecimento, no controle dos gastos e na gestão educacional é precária.

A Revista de Ciências da Educação do UNISAL tem como um dos focos editoriais discutir as alternativas para qualificar a educação e apresentar análises sobre experiências de propostas educacionais. É um espaço de debate contemporâneo sobre propostas que colaboram com a formação do educador.

A presente edição está dividida em duas partes. A primeira tem como eixo norteador a “Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sócio-Comunitárias e Institucionais”. São textos que abordam temas como a justiça social, o papel do Estado e das políticas públicas na qualificação dos projetos de educação e a relação entre sociedade capitalista e racionalizada e educação, tendo como perspectiva a teoria de Max Weber. Em “Por uma Sociedade mais Justa”, Gabriel Lomba Santiago escreve sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas que discute a necessidade do homem viver feliz em uma sociedade justa e ética. Em “Estado, Educação e Legislação”, Carlos Henrique de Carvalho e Wenceslau Gonçalves Neto analisam a co-responsabilidade entre os poderes públicos e privados na consolidação dos projetos educacionais e o artigo “Max Weber: Capitalismo, Burocracia e Pensamento Educacional” de Carlos Lucena, Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena apresentam a relação entre Estado, educação, universidade e capitalismo na perspectiva do pensamento de Max Weber.

A segunda parte tem como tema: “A Intervenção Educativa Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis”. Os artigos apresentam formas alternativas de formação. Os educadores são estimulados a reverem posturas formais e tradicionais de práticas educativas para proporem atitudes que vão além da educação formal.

Em “Realismo da Exclusão Social”, Valéria Aroeira Garcia discute o papel social da educação e sua capacidade de inclusão, por outro lado, analisa as armadilhas do merca-

do social em que as verdades da mídia tendem a favorecer ações de pouco impacto de formação de pessoas. A autora faz uma interessante discussão sobre o papel das Organizações Não-Governamentais (ONGs) nos processos educativos.

Luís Antonio Groppo escreve “Os Jovens Estudantes-Trabalhadores do Centro UNISAL: Algumas Reflexões” e apresenta o perfil dos alunos do UNISAL, demonstra a condição do aluno trabalhador e sua maturidade, e procura responder à seguinte questão: quem é o jovem que estuda na Instituição?

“A Formação dos Profissionais de Instituições de Educação Formal e Não-Formal” de Cláudia da Mota Darós Parente e Juliano Mota Parente é um texto em que os autores defendem a ampliação do conceito de educação e a importância dos ambientes não escolares na formação das pessoas. Para os autores, o processo de formação dos educadores precisa ter como parâmetro a educação não-formal.

Flaviana Gomes de Miranda e Margareth Maria Pacchioni em “O Papel dos Grupos de Jovens na Formação dos Adolescentes” discutem a importância da formação dos jovens em comunidades, em especial as religiosas, na medida em que se transformam em alternativas de reflexão, de fortalecimento da ética e dos valores humanos. A juventude encontra nos grupos de jovens um mecanismo de reação ao consumo, à violência e à droga.

Em “Cantar e Brincar para Transformar – Canta que o Bem Espalha”, Hermes Fernando Petrini defende que o lúdico e a música exercem uma função pedagógica. Para o autor, a música e o ato de cantar fortalecem o diálogo e servem de terapia comunitária para trabalhos de integração e atividades sócio-educativas.

Tânia Mara Tavares da Silva fez a resenha do livro “O Perfil dos Professores brasileiros” de Abramovay M. M. e “La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina,

Brasil, Peru y Uruguay” de Fanfani T. E. Os dois livros discutem o perfil dos docentes e o seu processo de formação. São dois temas sempre contemporâneos e desafiadores para os responsáveis pelas políticas educacionais. Sabe-se que as diretrizes educacionais precisam ter como fundamento as condições de trabalho e o perfil dos docentes. No Brasil e na América Latina há carências na formação dos docentes.

O Centro UNISAL reafirma seu compromisso com a formação integral dos cidadãos e com a busca constante pela excelência educacional. Os temas analisados na presente edição da Revista de Ciências da Educação fortalecem a posição do Programa de Mestrado do UNISAL na busca de alternativas para qualificar as políticas educacionais, as práticas pedagógicas dos professores e a investigação sócio-educativa.

Boa Leitura.

Prof. Dr. Fábio José Garcia dos Reis
Diretor Acadêmico do UNISAL - Lorena-SP



|

Análise Histórica
da Práxis Educativa
nas Experiências
Sócio-Comunitárias
e Institucionais

Por uma Sociedade mais Justa: o Enfoque Levinasiano em Face do Outro

Gabriel L. Santiago

Doutor em Filosofia da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Professor da PUC/Campinas e UNISAL/Campinas-SP

Resumo

Antecedemos à reflexão de Lévinas com uma síntese das teorias sociais de pensadores consagrados mundialmente para situar melhor a forma pela qual Lévinas penetra na concepção de justiça ao referir-se ao Outro.

O rosto põe o ser humano em relação com o mundo e o situa no campo da ética. Estamos em presença de uma concepção fenomenológica, existencialista e humanista com Emmanuel Lévinas. Este pensador de origem judaica coloca, como seu fundamento, a questão do Outro, de sua existência, da sua diferença, de sua autonomia e transcendência. Sofrendo na carne a última guerra mundial, procura encontrar a forma de justiça no humano, fazendo elogios da vida do Outro. A vida do pobre é o fundamento de qualquer atitude humana. É a proximidade da justiça.

Palavras-chave

Justiça – Outro – Existência – Sociedade – Alteridade – Liberdade.

Abstract

Antecipamos a la reflexión sobre Levinas, con una síntesis de las teorías sociales de intelectuales mundialmente conocidos con el propósito de exponer mejor la manera por la cual Levinas llega a la concepción de justicia hasta el Otro. El rostro ubica el ser humano en el mundo y lo inserta en la ética. Estamos en presencia de una concepción fenomenológica, existencial y humanista con Emmanuel Lévinas. És filósofo de origen judia en que pone el Otro como su trabajo fundamental, su existencia, la distinción, la autonomía y transcendência. Habiendo sufrido en su propia carne la última guerra mundial, busca maneras de justicia en lo humano, en que manifiesta el valor del Otro. La vida del pobre es el fundamento de cualquier actitud humana. Es la proximidad de la justicia.

Keywords

Justicia – Otro – Existencia – Sociedad – Alteridad – Libertad.

Introdução

A questão de uma sociedade mais justa é um desejo universal. Oferecer a essa questão uma resposta convincente

traz inúmeros problemas de ordem lógica, ética, política, religiosa etc.

Os problemas existem porque as diferenças de enfoque humano são reais e, portanto, diferentes serão as teorias sobre a sociedade, embora todos busquem um consenso de ordem científica viável.

Faz-se necessário apresentar um estudo de aproximações, alternativas e contribuições teóricas acerca da compreensão das relações sociais e a vida humana na perspectiva.

O objetivo deste trabalho é pesquisar e refletir sobre as condições da vida humana, em que indivíduo e sociedade buscam maneiras de serem mais felizes na sua vida terrena, para isso, a incessante busca de teorias, alternativas e práticas que correspondam a um melhor ordenamento social.

Nesse sentido fomos buscar, em alguns autores de renomado conhecimento, a sua contribuição no campo da teoria social como Aristóteles, Hobbes, Marx, A. Smith, Durkheim, Campbell, Weber, Schultz.

Esse preâmbulo o consideramos adequado porque solidifica melhor a fundamentação filosófica de Emmanuel Lévinas.

Levinas foi um crítico a partir da fenomenologia, viveu os horrores dos campos de concentração, sentiu a fundo a prática da injustiça, por isso o tema da existência corporal, sensível, vulnerável, enfim, o sofrimento como aparece em Totalidade e Infinito: “O ser que se expressa se impõe, precisamente chamando-se a partir de sua miséria e nudez sem que possa fechar meus ouvidos a seu chamado...”.

Trabalhando intensamente o conceito de Alteridade, Lévinas caminha na direção do Outro, como realidade fora da totalidade.

Lévinas percebeu que Heidegger, por estar na totalidade europeia, não superou a ontologia da totalidade por-

que carecia da categoria de alteridade. Assim ele explica em totalidade e infinito que a justiça só pode ser entendida e reconhecida na perspectiva da alteridade.

I. As teorias sociais e as propostas de alguns pensadores

1. O problema em questão

Na sociologia como estudo científico auto-consciente da vida social predominam especialmente três idéias de três escolas que disputam a teoria social contemporânea: Marx com conflito e poder, Durkheim em estrutura e função, finalmente Weber na sua visão social e burocracia racional .

Afinal, qual é a natureza da sociedade onde se pode visualizar a questão da justiça? Só pelo fato de termos uma concepção de sociedade é fundamental para nos conhecer a si mesmos. Já dizia Aristóteles que o homem é “um animal social”, por isso não pode viver separado do seu grupo social, visto que a imagem que temos de nós mesmos é inseparável da representação que tenhamos da sociedade (CAMPBELL, 1994, p. 18).

Por outro lado é preciso refletir sobre a sociedade como uma organização criada por indivíduos distintos para que possam satisfazer seus propósitos particulares. A partir dessa afirmação podemos tentar a teorização sobre a sociedade e como fomentar a organização social (Id., p. 21). Logo, tentar responder às questões sociais é a aventura dos séculos.

Para Marx, na medida em que se busca as causas da injustiça social nas contradições do sistema capitalista, mostra a realidade oculta da existência social, trazendo à superfície as necessidades econômicas que estão subjacentes ao conflito de classe.

Portanto, cada teórico desenvolve, a seu modo e

através de observações e experiências, conceitos sobre a sociedade.

A explicação de Campbell nesta questão merece a devida consideração sobre a problematização da teoria social:

La abstracción y la generalización son indispensables para cualquier teoría sistemática, porque es cierto que hasta cierto punto es a ellas a lo que conduce teorizar. Pero intentando elaborar una teoría de una entidad tan compleja e intangible como es la sociedad, estos procesos pueden concluir en algo muy vago e impreciso y no ofrecer sin esperanza, alguna información. Intentar ser totalmente comprensivo significa a menudo no darse cuenta de lo que es verdaderamente interesante en los fenómenos en cuestión, en este caso las diferencias significativas que hay entre los tipos de relaciones sociales. Un objetivo importante de una teoría social es, por lo tanto, resumir las diferencias más importantes que existen entre los fenómenos sociales, ofreciendo así una clasificación o taxonomía de los tipos de sociedad (Id., p. 29).

Hobbes propõe uma teoria universal aplicável a todas as sociedades. Durkheim, na maior parte de suas obras, refere-se à diferença que existe entre dois tipos de solidariedade: a mecânica e a orgânica. Marx analisa e compara o feudalismo e o capitalismo e equivale a Weber a explicar a transição que tem lugar desde a organização tradicional à burocrática, racional-social.

Hobbes, Smith, Durkheim e Marx coincidem no sentido de que a maior parte de suas explicações sociológicas implicam em enunciados causais, isto é, se se observa que dois tipos de acontecimentos ocorrem regularmente em uma certa ordem temporal e proximidade espacial, existe a ne-

cessidade natural de uni-los e explicar como se dá uma instância particular de um tipo de fenômeno (Id., p. 30).

Mas fica aqui a questão: como podemos aceitar literalmente esse enfoque anterior da explicação social, se a conduta humana sendo livre não se pode determinar causalmente? Portanto, deveríamos compreender as motivações e razões humanas, observando de forma imaginativa, crenças, emoções e introspecções (Id., p. 31). Assim, talvez se possa satisfazer a curiosidade intelectual através de explicações sociais que revelem o sentido da conduta do que propriamente das suas causas.

Estão aí dois enfoques pertinentes, pois não podemos reduzir uma análise social a um simples produto lógico-matemático nem considerar como resultado acabado a visão introspectiva. De qualquer forma, teorizar, descrever e explicar estão relacionados.

Colocamos neste item os problemas e a teorização sobre eles, em vista de uma noção valorativa de sociedade na qual as teorias devem estar sempre abertas à crítica.

2. A concepção Aristotélica de sociedade

Aristóteles procurou compreender as causas sociais, mas não foi especialmente um teórico social, porém considera ser a sociedade um fato natural humano em vista de sua finalidade (teleologia).

A filosofia de Aristóteles é naturalista e teleológica, procura nos convencer que a vivência cívica comunitária é natural no homem, pois “La naturaleza, quiere, en efecto, que la obligación de ser justo aumente com la amistad, puesto que la justicia y la amistad se dan entre las mismas personas y tienen una extensión igual” (Aristóteles, Obras, Ética, 1160a/82, p. 465). Mediante a forma teleológica do natura-

lismo cada ser possui uma causa final que o faz desenvolver, é o seu “telos”.

Para Aristóteles, a virtude não é o único aspecto da boa vida. A cooperação social é necessária para a prosperidade material a fim de que o homem possa desenvolver sua capacidade, especialmente a contemplação teórica.

A sociabilidade natural do homem assume muitas formas que Aristóteles sintetiza no conceito de “philia” (amizade), exemplificado na *Ética a Nicomacos*:

La amistad es necesaria. Mas aún: es admirable; nosotros no escatimamos nuestros elogios a los que aman a sus amigos y un gran número de amigos constituye uno de los bienes más envidiables y honorosos; algunos incluso opinan que es una misma cosa ser un hombre honesto y un amigo fiel” (Obras, id.1155a., p. 452).

Enfatiza também que a concórdia é um sentimento amistoso. “La concórdia parece, pués, ser una amistad política y en este sentido es como se emplea la palabra concordia. La concórdia se ejerce en el orden de los intereses comunes y de la vida en sociedad” (Aristóteles, Obras, *Ética*, IX,6,1167b, p. 487).

O termo “polis” é a idéia que Aristóteles tem da sociedade e do Estado no sentido de comunidade cívica (CAMPBELL, 1994, p. 77) e usa o termo “koinonia” para referir-se a um grupo social que abrange todos os tipos de comunidade onde o grupo mais simples é a família (oikos) ou comunidade doméstica.

Ainda que a “polis” apareça historicamente depois da família e da aldeia, é anterior a este no sentido que é o “telos”, o fim que dá movimento e lugar a formas menores de comunidade. A “polis” aperfeiçoa a vida humana e representa mais

que uma associação de desejos particulares. Ela é essencialmente a união de pequenos agricultores (relativamente independentes) além de comerciantes e artesãos. Talvez Aristóteles seja utópico ao enfatizar que a cooperação é o desenvolvimento de cada tipo de pessoa que vive dentro da polis e tenta obter formas de excelências humanas, mais elevadas para poucos agricultores que são mais ricos e homens de negócios que vivem o ócio e a virtude necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades (CAMPBELL, p. 80). E ainda a afirmação de Aristóteles:

Toda ciudad es, como podemos ver, una especie de comunidad, y toda comunidad se há formado teniendo como fin un determinado bien ya que todas las acciones de la especie humana en su totalidad se hacen con la vista puesta en algo que los hombres creen ser un bien. Es, por tanto, evidente que, mientras que todas las comunidades tienden a algún bien, la comunidad superior a todas y que incluye en si todas las demás debe hacer esto em un grado supremo por encima de todas, y aspira al más alto de todos los bienes; y esa es la comunidad llamada Ciudad, la asociación política política (Obras, Política, I,1,1252a, p. 675).

Por outro lado, no capítulo V da Ética, Aristóteles deixa claro que a justiça é a base para a comunidade cívica, na qual estende os benefícios, segundo os méritos dos que estão implicados: “Segun nuestra experiencia todos están en perfecto acuerdo en llamar justicia a la disposición que nos hace capaces de realizar actos justos...” (Obras, Ética, V, 1,1129a, p. 371).

Na polis as regras de justiça se inculcam por meio de um sistema educativo politicamente controlado e administrado por magistrados (CAMPBELL, p. 80). Visto que sua origem se funda na razão, faz parte da lei natural e por con-

seqüência, as regras de justiça são as mesmas em todos os lugares. Assim “en toda polis los iguales serán tratados como iguales” (Id., p. 80).

Como Aristóteles não é adepto de uma democracia total, acredita na superioridade natural de alguns homens, característica de sua simpatia pela aristocracia, contudo, reconhece que é preciso um determinado equilíbrio de interesses entre ricos e pobres (Id., p. 80). Inclusive admitindo a possibilidade de que os homens bons se corrompam pelo cargo que podem estar ocupando.

Portanto, a vida natural do homem está na polis (com suas diferenças). A polis é uma comunidade (koinonia) de cidadãos. A função política do cidadão se determina pela constituição da polis. As constituições são éticas e institucionais, daí deve realizar-se uma forma particular de vida boa e por sua virtude o cidadão assume as suas obrigações cívicas. Diz Aristóteles:

El que intente hacer una investigación adecuada sobre la cuestión de cual es la mejor forma de constitución debe necesariamente determinar, en que primer termino, cual es el modo de vida mas deseable. Pues mientras no se conozca con certeza esto, también resultará de modo necesario incierto cual es la mejor forma de constitución, puesto que es de se esperar que el pueblo que tenga la mejor forma de gobierno, la mejor dentro de suas condiciones particulares, sea el que mejor y más prosperamente viva, dejando aparte las circunstancias excepcionales. Por eso hemos de ponernos, en primer lugar, de acuerdo sobre que vida és mas deseable para la mayoría de los hombres y, luego, sobre si esta misma vida es la más deseable tanto para la comunidad como para el individuo, o es distinta para uno y otro (Obras Política, VII,2 – 1323b, p. 927).

Aristóteles tem boa desconfiança da democracia preferindo a aristocracia porque não acredita na igualdade humana, somente os que têm habilidade natural e boa origem servem para governar e cultivar um certo estilo de vida. A comunidade tem menos importância. Paradoxalmente, Aristóteles, oferecendo os instrumentos materiais para conceber uma comunidade de iguais, ele termina num sistema hierarquizado.

No topo desse sistema hierarquizado encontram-se pessoas relativamente ricas e também virtuosas. Abaixo seguem as ricas, mas não virtuosas da comunidade, seguem as que se dedicam à agricultura, mais abaixo as pessoas que atuam no comércio e trabalho artesanal. Na base do sistema, os escravos naturais e estrangeiros (CAMPBELL, p. 85).

A crítica que podemos fazer à teoria social de Aristóteles é a de que faz conclusões normativas em torno das melhores formas de organização social, partindo de observações de sociedades reais sem oferecer argumentos justificadores.

A atitude aparentemente empírica, que faz da afirmação do que é simplesmente natural, exige algum tipo de racionalidade, de um tipo de vida particular que admite como a melhor forma social de viver. Daí porque o conceito de natural, às vezes, é confuso, reforçando a hierarquização justificada com certa “naturalidade”, o que torna difícil saber quando faz juízo de valores ou quando descreve e explica fenômenos sociais.

Campbell percebe muito bem o pensamento de Aristóteles quando diz que

...el retrato dualista que hace del hombre segun el cual éste es naturalmente sociable al mismo tiempo victima de querer poseer de forma egoísta, sigue siendo aún un punto de partida en casi toda la teoria social contemporánea... (p. 87).

Continuamos nossa reflexão a partir de agora sobre a sociedade moderna e contemporânea: egoísta e individualista, analisando as teorias sociais primeiramente na perspectiva de Thomas Hobbes.

3. Hobbes e a visão contratualista da sociedade

Tal como Aristóteles, Hobbes (1588-1679) sustenta uma concepção política da sociedade, porém tem pouco em comum com o ideal da comunidade cívica de Aristóteles (cf. Id. p. 91). O homem de Hobbes é mais egoísta do que o de Aristóteles. E Hobbes acha que a sociedade e a ordem política do qual dependem, se aceitam intrinsecamente mal, contudo, são condições necessárias para a sobrevivência.

Hobbes sugere que é a sociedade que nos ajuda a alcançar certos objetivos pessoais, como, por exemplo, a segurança material. Sustenta ele que o homem tenta escapar dos imprevistos da natureza, por isso a necessidade da associação de pessoas sujeitando-se a um governo que represente uma autoridade política. Autoridade que combate tendências destrutivas que caracterizam a natureza humana. Hobbes durante sua vida procurou uma saída para a infeliz condição humana, utilizando-se do seu trabalho intelectual e buscando uma teoria sobre a natureza humana e a sociedade que fosse verdadeira.

Desenvolveu suas idéias sobre o homem e a sociedade em livros importantes: *De Corpore*, *De Hominis* e *De Cive* e finalmente o *Leviatã*.

A defesa que Hobbes fez do absolutismo político no *Leviatã* teve como consequência um bom número de críticos, como também nas teorias morais e psicológicas, com as quais fundamenta sua teoria social (CAMPBELL, p. 92).

O sistema filosófico desenvolvido por Hobbes apre-

sentava três partes: a primeira tratava dos corpos materiais (física e geometria); a segunda a fisiologia e psicologia e finalmente na terceira parte investigou o mais complexo de todos os corpos: a sociedade ou Estado.

Embora tenha sido secretário de Francis Bacon, nunca confiou na metodologia indutiva para fundamentar a verdade:

según él, por mucho que hayamos observado que unas cosas particulares de tipo A, poseen la característica B, no podemos estar nunca absolutamente seguros que todos los A son B, porque no hemos observado ni podremos observarlas todas nunca. Hobbes busca la certeza absoluta como la única meta intelectualmente satisfatória y la única base adecuada para poder instaurar una forma estable de sociedad (Id., p. 93).

Hobbes tornou-se importante para o pensamento filosófico ocidental, principalmente por suas idéias políticas e o apoio que sua teoria dava ao absolutismo, concebendo ainda a política como uma ciência que precisava ser fundamentada em noções exatas.

Através do Leviatã, constrói a estrutura da gênese do poder pelo qual o homem desejaria ao longo de sua vida. Portanto no “estado de natureza” (estado em que os homens viveriam, se não existissem Estado nem sociedade), cada homem supriria suas aspirações, os outros são concorrentes e precisariam ser eliminados. Não existiria propriedade nem lei, mas guerra constante que essa situação provoca, compelindo ao homem a sair desse caos político.

A razão sugere-lhe os meios para manter um entendimento recíproco, de conviver renunciando ao direito ilimitado (estado de natureza). Porém, o acordo não é suficiente para manter a tranqüilidade: é preciso um poder firme, com força de repressão, capaz de atemorizar os homens e

fazer seguir suas determinações. Esse poder, constituído graças a um pacto voluntário dos homens, é o Estado como diz Hobbes no Leviatã.

...designar um homem ou uma assembléia de homens como representante de suas pessoas, , considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia do homens, com a condição de tranferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim civitas. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. Pois graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força... (Pensadores, Parte II; XVII,109-110).

Somente essa concentração de autoridade garante a unidade da paz social para Hobbes. Mesmo a propriedade é uma concessão do soberano: se não existisse o Estado, ninguém poderia gozar com segurança de qualquer propriedade, pois todos teriam direito natural sobre todas as coisas.

Embora a sua teoria sobre a origem e a manutenção do poder justificasse o absolutismo, no Leviatã, Hobbes tam-

bém explicita as condições de dissolução de um Estado. A estrutura política dissolve-se quando desaparece a autoridade absoluta, ocorrendo isto quando o soberano não proporciona mais proteção aos seus súditos. Está na base da vida social a reciprocidade do contrato social, pois se todos os homens renunciam ao direito natural que têm de defender-se e confiam essa tarefa a um homem somente ou mesmo a uma assembléia de homens, logo todos estarão protegidos. E também Hobbes percebe que os pactos sem espadas são meras palavras, porém depois de estabelecer o contrato social, o poder coletivo de todos é a espada que impõe esse contrato, pois uma vez estabelecida, a sociedade civil será naturalmente, lógico que os homens estabeleçam os mais variados acordos em que todos se beneficiem (CAMPBELL, 1999, p. 100), já que no estado de natureza ninguém poderia estabelecer o “meu” e o “teu” em virtude da inexistência de leis que estabeleceriam quem tinha direito, a isto ou aquilo.

Desse modo, (conforme o *Leviatã* no capítulo I), os homens começam a sentir a vida com mais segurança, distanciando-se dos males de natureza onde não existe se quer sociedade. Logo:

La Idea de Hobbes es entonces que todo tipo de relaciones sociales son artificiales ya que son producto del cálculo y el acuerdo mais bien que afecto o el impulso. La sociedad se basa completamente en la racionalidad instrumental y de ninguna manera en el amor o amistad altruista (Id., p. 100).

Provavelmente seja esta uma forma radical da teoria do conflito, pois este é inerente à natureza humana e como tal sujeito à atenção permanente, assim, a menos que o soberano intervenha, a força é a base do direito, mesmo que os pais se preocupem em educar os filhos para que sejam amigos.

Hobbes enfatiza que o soberano não é somente o artífice central da força que torna eficientes os acordos, mas também o de afirmar os acordos em que se baseiam as regras institucionais da sociedade determinando o certo ou errado com referência às interações sociais (Id., p. 101). Logo, o que interessa para a organização social não são apenas que as normas da sociedade estejam corretas, mas também sejam determinadas de maneira autoritária, onde o soberano é te-mente a Deus, como poder superior, em que os deveres dos governantes estão contidos numa sentença: a salvaguarda do povo é a lei suprema.

Sua filosofia é uma tentativa de fundamentar uma teoria de perfil social nas impressões sensíveis, sustentando que estas impressões são suficientes para que o homem atue para preservar sua vida.

Finalmente, para Hobbes, a injustiça é o único tipo de imoralidade que pode ser legitimamente castigado e por isso é questão de suma importância, mostrando assim que o soberano não pode cometer injustiça. O que é moral ou imoral está determinado pela condução a uma paz duradoura e o que é justo ou injusto está determinado pelas leis do Estado (HONDERICH, 2000, p. 79). Nesse sentido Hobbes enfatiza no *Leviatã*:

Num Estado, a interpretação das leis de natureza não depende dos livros de filosofia moral. Sem a autoridade do Estado, a autoridade de tais filósofos não basta para transformar em leis suas opiniões, por mais verdadeiras que sejam (Pensadores, II, XXVI, p. 171).

4. Adam Smith: a sociedade e o indivíduo como sistema

Na Escócia do século XVIII, desenvolveu-se uma reflexão sobre a chamada “moral sentimental” que se estendeu

até a primeira metade do século XIX. Entre os moralistas do sentimento se destacaram Adam Smith e David Hume.

A. Smith nascido na Escócia (1723-1790) demonstrou tanto na filosofia moral como na economia, um esforço de unir a doutrina com a experiência. Reconhecido mais como economista, destaca-se entre os representantes da “economia liberal”, defendendo a liberdade de comércio e sua contribuição na chamada “economia clássica”, influenciando nos economistas do século XIX, inclusive em Marx.

O grande momento de sua carreira literária viria em 1759 com a publicação da “Teoria dos Sentimentos Morais” (TSM), na qual pretendia cobrir todas as áreas do seu curso de Filosofia Moral. Do ponto de vista ético, pode ser considerado um dos filósofos do “sentimento moral” e um dos que mais desenvolveram a moral da simpatia, pois esta determina a aprovação das ações alheias. Para ele, a simpatia, em sua acepção moral, é o fato de uma comunidade de sentimento com o próximo, em vista da qual se outorga à sua ação um juízo imparcial e desinteressado. Nessa obra trata de explicar a causa, a extensão e a influência dos sentimentos assim como sua finalidade e não a utilidade ou egoísmo.

Smith utiliza o modelo astronômico para explicar que os sistemas sociais são operações mecânicas vivas em que as partes contribuem inconscientemente à vida e à atividade do todo. Essa atitude mecânica opera mantendo certos equilíbrios naturais que é possível restabelecer quando se alteram em algum sentido:

Uno de estos equilibrios está representado por los sentimientos morales que el ‘espectador imparcial’ siente de la conducta humana em cada sociedad. Smith utiliza el concepto del espectador imparcial para identificar el consenso sobre las actitudes de aprobación y desaprobación que existen en toda sociedad y que crea

y mantiene por los procesos psicológicos y sociológicos que describen en *Theory of Moral Sentiments* (CAMPBELL, op. cit., p. 119).

Da mesma maneira, com referência à busca do estado de equilíbrio, Smith a utiliza na economia como no caso a idéia do preço natural de uma mercadoria numa economia de livre mercado como aparece em sua obra “A riqueza das nações”. Em grande parte desta obra, se dedica a explicar os diversos mecanismos que estão ocultos, contribuindo ao funcionamento adaptativo do sistema social (CAMPBELL, p. 119).

A sua reflexão sobre a teoria da moralidade social se baseia na tese de que, na medida em que uns compreendam o estado de sentimento “de simpatia” dos outros, pelo menos imaginariamente, partilhamos do sentimento dos outros compreendendo suas sensações, com isso, Smith entenderia o funcionamento das normas sociais. Em síntese, os homens aprovam alguma coisa quando desejam alcançar simpatia mútua que lhes dá prazer pessoal. E é bom lembrar que o sentimento de simpatia não é o mesmo que ato de piedade para Smith.

Piedade e compaixão são palavras que com propriedade denotam nossa solidariedade pelo sofrimento alheio. Simpatia, embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode ser agora usada, sem grande impropriedade para denotar nossa solidariedade com qualquer paixão (TSM I, i, I., 1999, p. 8).

Smith quer deixar claro, na citação acima, que não identifica simpatia com benevolência e altruísmo e, já na famosa obra “A Riqueza das Nações”, tende para o egoísmo.

Em sua reflexão, o autor possui certa frieza na avaliação da situação do sofrimento do outro.

Até mesmo nossa simpatia pela dor ou alegria de outrem, antes de sermos informados das causas de uma ou outra é sempre muito imperfeita. Lamentações genéricas, que nada expressam senão a angústia do sofrimento, criam mais curiosidade de investigar sua situação, junto com alguma disposição de simpatizar com ele, do que uma verdadeira simpatia bastante perceptível (TSM I, i, I.1999, p. 9).

Por outro lado, não deixa de ser problemática a teoria que constrói sobre as normas sociais, talvez devido ao caráter empírico que possui o fenômeno do sentimento natural, ou seja, as atitudes teoricamente pré-sociais dos homens, a partir das quais se constituem as normas sociais concretas mediante a interação social e a experiência individual (CAMPBELL, p. 134). De alguma maneira, os juízos morais, que certamente são imparciais, são influenciados pelas normas sociais do observador. Também parece existir em Smith uma conexão entre os valores humanos e o que seria naturalmente bom para os homens.

Finalmente, não parece ser fácil uma aplicação das idéias de Smith ao mundo moderno e a simplicidade de sua visão de um sistema que está centrado no fenômeno do interesse modificado pela simpatia. Vejamos a questão do homem em sociedade através de Karl Marx.

5. A sociedade como um contínuo conflito: Karl Marx

Marx, ao analisar o humano como ser real e concreto, recebeu a influência de economistas como Ricardo e outros que se dedicaram ao valor-trabalho, além de os que abordaram a economia numa perspectiva sociológica como Adam Smith e Quesnay que consideravam os aspectos econômicos

como relações entre os indivíduos e grupos engajados no processo produtivo. Favorável ao progresso e ao socialismo proposto por Saint-Simon, Marx apreendeu da filosofia de Hegel o método dialético aplicando-o às questões sociais.

Sabemos que Marx estudou a fundo o sistema de Hegel, jamais admitindo a primazia da idéia sobre a matéria, por isso distanciou-se dos idealistas hegelianos para os quais a história era a realização da Idéia do Absoluto. Ao interessar-se pela filosofia de Feuerbach, levou-o a compreender a história pelas condições materiais e chegando ao materialismo histórico. Dessa maneira, como dissemos, chega à análise do homem concreto.

Marx explica mediante a sua obra “A Questão Judaica” que a verdadeira libertação humana necessitava da transformação não somente das leis mas também do sistema social de produção e distribuição de riquezas.

Ele considerava a sociedade como um processo de desenvolvimento que evoluirá de conflito em conflito, na qual a paz e harmonia serão o resultado da guerra e da revolução. Portanto, a característica das relações sociais foram a luta de classes. E com “A Ideologia Alemã”, colocava pela primeira vez a explicação do Materialismo Histórico no qual:

o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens o que lhes determina a realidade objetiva, pelo contrário, a realidade social é que lhes determina a consciência.

O conflito social aparece, segundo Marx, entre os grupos sociais do que entre os indivíduos como entendia Hobbes. Otimista, Marx pensa que se pode viver em uma comunidade que seja humanamente satisfatória.

Suas idéias de desenvolvimento se assemelham com a evolução das espécies de Darwin ao explicar que é possível

identificar esses passos evolutivos e explicar porque as sociedades passam por várias etapas.

O enfoque de Marx no que diz respeito ao social é a tentativa de que a natureza da qualquer sociedade e seu padrão de desenvolvimento são uma função do modo em que se obtém através do trabalho e os requisitos materiais da vida humana, comida, roupa etc. A produção dos meios para manter a vida é a base da mudança. Grande parte da obra de Marx se reflete a partir da composição detalhada dessa tese (CAMPBELL, p. 142).

A teoria social de Marx tem implicações causais. Deixado a descoberto os mecanismos que operam na economia capitalista, Marx procura predizer o seu eminente colapso. O socialismo é para Marx o reflexo no pensamento do grande sofrimento das massas na indústria no último período de desenvolvimento capitalista. Desta maneira vai explicar o estado capitalista no programa de ação: O Manifesto.

Em Bruxelas, Marx e Engels intensificam seus contatos com os movimentos operários europeus e o Manifesto foi lançado em janeiro de 1848 em meio de agitações sociais. Esse escrito de grande repercussão começava com um grande desafio:

Un spectre hante l'Europe: le spectre du communisme. Toutes les puissances de la vieille Europe se sont groupées en une sainte chasse à courre pour traquer ce spectre: le Pape et le Tsar, Metternich et Guizot, les radicaux français et les policiers allemands (MARX, 1971, p. 18).

O movimento operário ganhava força nos países europeus, enquanto isso Marx achou oportuno fundar uma associação de operários da América e Europa. Estava aí toda a realidade, a razão, a ação, esperança dos operários e marginalizados do mundo, mas que teria um fim lacônico com a

queda da União Soviética como potência socialista, sem ter resolvido uma problema crucial da humanidade: imensos abismos entre ricos e pobres. Não há solução à vista entre capitalismo central e periférico: riqueza e miséria se alastram. Enfim, qual é a metodologia para o nosso tempo? Os homens podem utilizar individualmente ou coletivamente sua racionalidade e crenças morais?

6. A busca de uma teoria do consenso: o positivismo de Émile Durkheim

Durkheim (1858-1917) em sua vida e obra, enfatiza a aceitação da sociologia como uma ciência acadêmica e autônoma.

Combinando a pesquisa empírica com a teoria sociológica, contribuiu eficazmente para o estudo de fenômenos sociológicos no qual expõe a natureza das relações de trabalho, os aspectos sociais do suicídio e as religiões primitivas.

Para ele, os fatos sociais são coisas e sua característica é o poder de coerção sobre os indivíduos. Procurou fundamentar um aspecto positivo à sociologia, com isso, questionou a postura de converter a investigação sociológica num simples raciocínio dedutivo, a partir de leis universais, ou seja, deve buscar leis, mas não generalidades abstratas, porém expressões precisas das relações descobertas entre os diversos grupos sociais.

Em seu trabalho “As Regras do Método Sociológico” afirma: “antes de indagar qual é o método que convêm ao estudo dos fatos sociais, é importante saber que fatos definimos” (2002, p. 31). Toda sua obra vai no sentido de demonstrar que pode e deve existir uma ciência objetiva da sociedade, por exemplo, para que haja sociologia, dois requisitos são necessários: a existência de um objeto específico e a pos-

sibilidade de observar e explicar esse objeto de maneira análoga a de outras ciências.

À medida que haja coerência com os fatos, se conclui que a sociedade é uma realidade com características próprias e as categorias mais próximas às sociais são as biológicas para Durkheim, porém não significa com isso que aquelas dependam destas, podendo existir conceitos comuns a ambas.

Nas ciências biológicas como nas sociológicas, exerce um papel fundamental a concepção de função. Para Durkheim, a função em sociologia permite relacionar diversos sistemas, por exemplo, permite ver de que modo as atividades, instituições, sistemas de crenças existentes na sociedade se relacionam com a sociedade em seu conjunto. O método funcional de Durkheim corresponde à sua idéia da sociedade como um conjunto que possui uma consciência coletiva e ao mesmo tempo esta idéia de sociedade condiciona o método.

Importante enfatizar que, ainda como Smith, Durkheim busca um tipo de regularidades causais que é familiar nas ciências naturais, seu positivismo difere de Smith em que é mais estritamente sociológico. Considera que uma sociologia, para ser genuína, necessita que seus fatos não possam reduzir-se a nenhum nível de realidade inferior como, por exemplo, aqueles que se estudam em biologia ou em psicologia. Considera-se, portanto, que tem certa presença de uma metodologia holística e, por conseguinte, se opõe totalmente às metodologias individualistas, como, por exemplo, a de Hobbes:

El rasgo característico del positivismo de Durkheim tiene así la única interpretación de enfocar la sociedad como una realidad orgánica independiente que tiene sus propias leyes, su propio desarrollo y su propia

vida. Como en el caso de Marx, el holismo metodológico de Durkheim se corresponde con una postura altamente determinista según la cual los individuos no tienen ningún poder frente a las coacciones de las fuerzas sociales que producen la conformidad a las normas sociales o hacen que uno se desvie de ellas (CAMPBELL, p. 171-172).

Durkheim procurou dar um aspecto positivo à sociologia opondo-se à tendência de converter a investigação sociológica num mero raciocínio dedutivo a partir de leis universais.

A sociedade não é simples soma de pessoas (apresenta características próprias que não aparecem no indivíduo). Logo, Durkheim analisa o fato social procurando provar que sua característica é ser exterior à consciência individual e esse fato social, objeto da sociologia, deve ser empiricamente explicado. Diz nas Regras do Método Sociológico:

Um sentimento coletivo, que se manifesta numa assembléia, não exprime apenas o que havia de comum entre todos os sentimentos individuais. [...] É uma resultante da vida comum. Um produto das ações e reações entre as consciências dos indivíduos. [...] Se todos os corações vibram em uníssono, não é por causa de uma concordância espontânea e preestabelecida é porque uma mesma força os move no mesmo sentido (I, p. 37).

Durkheim preocupa-se bastante do lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. A polaridade entre individualismo e coletivismo é um tema recorrente em sua obra. Afinal, a sua tese de doutorado “Da divisão do Trabalho” envolve essa realidade.

Em 1897, num escrito sobre “O Suicídio”, reaparece a questão do trabalho, colocando a divisão orgânica do trabalho como desenvolvimento normal das sociedades. Contudo, o número crescente de suicídios leva Durkheim a introduzir o conceito de anomia, como ausência ou desintegração das sociedades, ou seja, valores admitidos na sociedade, por algum motivo enfraqueceram a sociedade, logo se acha ameaçada de desintegração.

A anomia é, desta maneira, uma condição na qual a religião, governo e moralidade perdem sua eficiência (CAMPBELL, p. 177). O problema central é, portanto, a relação entre o indivíduo e o grupo.

Se por um lado o homem tornou-se consciente o bastante para não aceitar com passividade alguns imperativos sociais, por outra parte esse individualismo exagerado pode levá-lo a exigir da sociedade mais do que ela pode lhe dar. O resultado dessas tensões resulta um incremento significativo da taxa de suicídios. Logo, para Durkheim, a solução desse problema estaria na organização de grupos profissionais que poderiam favorecer a integração dos indivíduos à coletividade.

A partir da observação das formas mais primitivas da religião é possível compreender as religiões superiores. É nisso que Durkheim passou a pesquisar, escrevendo “As formas elementares da vida religiosa”. Sua base de análise será o totemismo, procurando desvendar a essência da religião.

Contudo, Durkheim como empirista não pode evitar que seu material de trabalho seja submetido à prova científica. O fato é que generaliza acerca das religiões primitivas contando com material escasso sobre algumas formas de totemismo australiano (CAMPBELL, p. 192).

O estudo das religiões, de qualquer forma, foi importante nos escritos de Durkheim, pois reaparece a questão do consenso, isto é, a sociedade ocidental moderna e racionalista

precisou de crenças comuns que não podem ser oferecidas pela religião tradicional devido a ser submetida a críticas de base científica.

Assim as religiões, para Durkheim, nada mais são do que a transposição da sociedade para o plano simbólico, isto é, através do totem, os homens adoram unicamente a realidade coletiva transfigurada pela fé.

Enfim, o seu obsessivo empirismo o conduziu, segundo a crítica a métodos das ciências naturais. Uma alternativa a essa posição será dada por outra figura importante do campo sociológico: Max Weber.

7. Max Weber: ação social e burocracia

Guarda-te de pensar que tens tudo o que possuis e de viver de acordo com isto. Este é um erro em que cometem muitos que têm crédito. Para evitá-lo, mantém por algum tempo a conta exata de tuas despesas e da tua receita. Se tiveres o cuidado de, inicialmente, registrar os detalhes isso terá o seguinte efeito salutar: descobrirás como as mínimas e insignificantes despesas se ameaham em grandes somas, e discernirás o que poderia ter sido e o que poderá ser economizado para o futuro, sem grandes inconvenientes (WEBER, “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, II, p. 26).

Max Weber (1864-1920) escreveu obras importantes e marcantes no pensamento ocidental. “Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus”, 1905 (A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo); “Wissenschaft als Beruf” 1919 (Ciência como Vocação); “Politik als Beruf”, 1919 (A Política como Vocação); “Wirtschaft und Gessellschaft”, 1922 (Economia e Sociedade) e “Wirtschaftsgeschichte”, 1923 (His-

tória Econômica Geral) e “Zur Sociologie und Sozialpolitik”, 1924 (Sobre a Sociologia e a Política Social).

Através dessas obras, Weber expõe os resultados de estudos sociológicos, políticos e históricos, desenvolvendo as bases metodológicas importantes para a constituição da história e da sociologia enquanto ciências.

Weber coloca o conceito de ação individual no centro de sua teoria de sociedade e não rejeita a inclinação positivista das explicações causais. Ele admite que a marca distintiva das relações sociais está no fato de que estas têm sentido para os que participam delas. O complexo das relações sociais que constituem uma sociedade podem tornar-se inteligíveis quando se consiga compreender os aspectos subjetivos das atividades interpessoais dos indivíduos dessa sociedade (CAMPBELL, p. 198).

Logo, é através da análise dos diferentes tipos de ação que atingiremos o conhecimento da natureza e a variedade das sociedades humanas.

A análise, que Weber fez da afinidade na relação protestantismo e capitalismo, serve para entender melhor seu pensamento.

A obra “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” aponta a relação entre ética e o capitalismo moderno nos países onde predominava o calvinismo. Ao fazer um estudo comparado com as várias civilizações, Weber demonstra que nenhum sistema que precedeu o capitalismo conseguiu constituir a causa adequada do sistema. E apesar de não ser a causa exclusiva, o protestantismo é uma causa necessária do capitalismo. Eis a colocação de Weber na “Ética Protestantes e o Espírito do Capitalismo”.

No entanto o Ocidente desenvolveu o capitalismo tanto na quantidade como nos tipos, formas e direções, nunca antes observados. Em todo o mundo têm havido co-

merciantes – atacadistas e varejistas, negociantes locais e ligados ao comércio exterior... onde existiam moedas financeiras de instituições públicas também aparecia a figura do agiota – isto na Babilônia, na Grécia, na Índia, na China, em Roma. Eles financiaram guerras e piratarias, em contratos e construções de toda espécie. Na política de ultramar, atuaram como empreendedores coloniais, fazendeiros com escravos, ou mão-de-obra direta ou indiretamente escravizada... (WEBER, “A Ética Protestante”. Introdução, p. 10).

Com seu interesse nas relações entre capitalismo e protestantismo, Weber irá ampliar o objeto de suas pesquisas com uma sociologia comparativa do capitalismo e uma sociologia da religião. A extensão de suas pesquisas chegou ao hinduísmo, judaísmo e budismo. A conclusão aparecerá numa publicação póstuma entre 1920 e 1921 com o título “Estudos reunidos sobre a sociologia das religiões”.

Weber define a sociologia como “uma ciência que aspira à compreensão interpretativa da ação social para obter a explicação causal de seu curso e seus efeitos” (CAMPBELL, p. 200). Assim o objeto da sociologia é o sentido da ação humana. Há nisto um compromisso positivista, preocupando-se pelas generalizações causais. Contudo, Weber não acredita que o cientista social tenha de abster-se do compromisso moral e político fora de seu trabalho acadêmico (id., p. 201).

A tentativa de Weber, ao assinalar o desenvolvimento do capitalismo moderno através da influência das idéias religiosas, sua reflexão do processo de tornar rotineiro o carisma, sua preocupação pelo tipo ideal da organização burocrática racional, que é a característica dos estados modernos, prova todo o compromisso que tem com os valores do capitalismo industrial (CAMPBELL, p. 216).

No título deste estudo é usada a expressão pretensiosa o espírito do capitalismo. O que se deve entender por ela? A tentativa de lhe atribuir coisa semelhante a uma definição acarreta certas dificuldades que estão na própria natureza deste tipo de investigação (WEBER, “A Ética Protestante...” II, p. 25).

O objeto da sociologia é o sentido da ação humana, opondo-se às interpretações que provêm das leis econômicas clássicas, que para Weber são simples ideais, meios e não fins do conhecimento.

Interessado com o sentido da ação humana, constrói uma tipologia visando compreender caracteres particulares do momento e não os gerais.

Weber define dessa forma quatro tipos de ação: ação tradicional (orientada pelos hábitos vigentes); ação efetiva (orientada pelas emoções); ação racional referente a valores (atos realizados por convicção, fé, dever, onde a racionalidade representa o elo que liga os atos aos valores); ação racional com relação a fins (atos em que os meios e fins são relacionados por cálculo, onde a racionalidade funciona como ligação que reúne meios e fins).

Do ponto de vista da racionalização e burocracia, Weber procura através das análises políticas entender as relações entre os detentores do poder e os que a ele estão submetidos e, de outro modo, buscam analisar as técnicas administrativas do ponto de vista da instituição e perpetuação do elo dominação-sujeito.

Suas análises estão condicionadas pela tipologia a partir das formas que comandam a obediência e conferem legitimidade ao poder estabelecido.

Weber estabelece três tipos de dominação política: a tradicional, fundada na crença da santidade das tradições e na aceitação das regras para a escolha do chefe; a carismática

que se apóia no envolvimento dos membros do grupo e o valor pessoal de um homem (carismático), e a dominação legal, que tem um caráter racional baseada nas leis, em que o chefe legítimo é aquele que está conforme a lei. A dominação legal para Weber se exemplifica na burocracia na qual o interesse se sobrepõe à racionalidade administrativa.

Seu método é uma técnica de estudo não um dogmatismo. Nesse sentido, Weber teve uma contribuição importante. Introduziu o método interpretativo, aplicando-o com rigor à sociologia, na qual o sociólogo analisa as relações sociais e a outra contribuição com a metodologia foi seu conceito de pluralismo causal. Ele complementa o seu método compreensivo rejeitando como insuficiente o esquema da causalidade mecânica (JULIEN FREUND, 1980, p. 227-230). Por outro lado, no funcionalismo estrutural na sua busca por uma metodologia que obtenha o conhecimento objetivo da sociedade descuidava de seus próprios postulados, anulando o ponto de vista do autor, particularmente a sua liberdade (CAMPBELL, p. 226).

8. A concepção fenomenológica de Alfred Schutz

Se perguntarmos a uma pessoa como lhe parece uma cadeira, ela irá responder claramente que é uma cadeira ou que parece uma cadeira. Fomos educados a compreender o mundo em partes de determinadas maneiras que aceitamos sem discutir ou que talvez nos parecem naturais. Respondermos e abordamos o mundo com noções que recebemos no processo de socialização.

Mas a fenomenologia nos convida para não considerarmos como definitivas as noções recebidas, ela nos pede para questioná-las e com isso questionar a nossa cultura, ou

seja, nosso modo de ver o mundo. Questionar a cultura não significa rejeitá-la, a colocamos em suspenso para repensá-la (WOLFF, 1980, p. 651).

Husserl foi um especialista nesse assunto no qual sua afirmação clássica era “de volta às coisas”, colocando em questão nossas noções recebidas. Há uma ligação estreita entre a exigência de volta às coisas e a busca da Sociologia do *verstehende*, do entendimento, como está implícito na definição de Max Weber: “A Sociologia (...) significará: uma ciência que quer compreender interpretativamente a ação social e com isso explicá-la causalmente no seu curso e seus efeitos” (WOLFF, id., p. 653). Foi sobre a sociologia do *verstehende* dentro da sociologia que a fenomenologia marcou presença.

Alfred Schutz (1899-1959) entendeu a importância das teorias de Husserl e Weber, examinando cada uma dessas concepções. O trabalho de Schutz pode ser admitido como uma síntese de Husserl e Weber.

Após anos de estudos sobre Husserl, Schutz chegou à conclusão que Husserl não estava a par dos problemas das Ciências Sociais. Estudando Weber, chega também à conclusão que Weber não aprofundava suficientemente método e teoria.

Para Schutz, a fenomenologia se ocupava da realidade cognitiva incorporada aos processos de experiências humanas subjetivas (WAGNER, introdução, 1979, p. 15).

Segundo a teoria fenomenológica, cada indivíduo constrói seu mundo. O mundo da vida é um mundo social. A visão do mundo implica a interpretação geral da comunidade entre outras comunidades humanas e Schutz enfatizou o sentido subjetivo da participação da pessoa em sua comunidade.

Resta saber como as múltiplas interpretações parti-

culares dos que compõem a concepção do mundo convergem para uma visão comum do mundo (WAGNER, id., p. 18). Schutz assim o explica:

O mundo da minha vida diária não é de forma alguma meu mundo privado, mas é desde o início, um mundo intersubjetivo compartilhado com meus semelhantes, vivenciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós (SCHUTZ, I. “O Mundo das Relações Sociais”, 1979, p. 159).

O “mundo da vida”, da experiência cotidiana se constitui da contínua consciência das pessoas na qual o sujeito tem de enfrentar para atingir seus objetivos. A vida cotidiana é uma direção pragmática para o futuro, implica em que os seres humanos têm interesses e com isso tentam alterar o mundo percebido.

O acúmulo de conhecimento que o indivíduo possui pressupõe capacidade e habilidade de pensar o mundo como uma construção de tipo de coisas, logo o homem é um ser social, pois a consciência da vida cotidiana é uma consciência social (CAMPBELL, p. 234).

Aqui colocamos alguns elementos sobre fenomenologia e a figura de Schutz na sua “contribuição para a compreensão das bases da indagação científico-social. Ele mostrou de forma convincente a natureza elíptica dos ‘conceitos básicos’ de Weber, de sociologia, bem como demonstrou, embora mais implicitamente do que explicitamente, nossa ignorância, praticamente total, da natureza desses acontecimentos triviais do cotidiano, como conversar, levantar, dormir...” (WOLFF, op. cit., p. 677).

Como Lévinas entra pelo campo da fenomenologia, teremos a oportunidade de analisar ainda melhor essa questão como o fenômeno de alteridade e sentido da justiça.

9. É possível uma sociedade justa? – a análise de Philippe van Parijs

Quando os interesses de diferentes pessoas se opõem entre si, o que é necessário fazer? Parece que a justiça é o modo mais adequado para dar a resposta a essa interrogação. O objeto da justiça é a extensão da ética social. E a “justiça racional depende basicamente das propriedades e dos tipos de liberdade” (KOLM, 2000, p. 12).

Com esses termos, vamos examinar o que Parijs entende por uma sociedade justa. Sobre esta questão, ele lembra que a justiça consiste em assegurar que todos disponham dos bens que correspondem a seu verdadeiro interesse e também podemos elaborar uma teoria da justiça que seja neutra às várias concepções particulares da vida boa (PARIJS, 1997, p. 205).

A partir daí é preciso considerar a justiça dentro de diversas maneiras levando em consideração algumas teorias que refletem sobre isso. No primeiro caso (dispor de bens) é uma concepção perfeccionista, e no segundo caso (neutra) uma concepção liberal. Esta teria um sentido amplo que atingiria marxistas utilitaristas, passando por Hayek, Habermas e Rawls. A concepção liberal evita a hierarquização das concepções de vida em sociedade, respeitando igualmente todas as pessoas (PARIJS, id., p. 207). Contudo, é preciso reconhecer que toda teoria liberal tem no fundo algo de individualismo, porque o bem comum no fundo se restringe ao bem individual dentro da sociedade.

Parijs coloca diversos tipos de liberalismo: o proprietarista é um deles, em que define a sociedade justa como aquela que não permite que ninguém explore um indivíduo o que lhe é de direito. Uma das variantes libertárias do proprietarismo reside na tradição libertariana de Thomas Paine, na qual os recursos naturais não pertencem ao pri-

meiro que deles se apropria, mas a todos igualmente. Então a injustiça será extorquir de um indivíduo o que lhe é devido (PARIJS, id., p. 210).

As teorias liberais se preocupam, segundo os marxistas, com a distribuição e não com a produção, com isso são incapazes para entender a natureza das mudanças. Como extensão à visão marxista temos a crítica ecológica. Num mundo sob efeito de pressões ecológicas, a preocupação com a justiça passa a ter, de certa forma, algum impacto quando parte de populações implicadas tentam adotar uma concepção de vida melhor, isenta da criação artificial de necessidades. Nessa situação a justiça não deve esgotar o conteúdo da ética (Id., 222).

E Parijs termina sua obra trazendo uma advertência sobre a concepção de justiça:

A presença maciça, entre aqueles a quem estes recursos devem sua existência, de autores norte-americanos como Rawls, Nozick, Dworkin ou Roemer, ou canadenses de língua inglesa como Cohen, Gauthier ou Steiner. Ora, se há sem dúvida boas razões para que seja na América do Norte que o projeto de uma teoria liberal da justiça tenha tomado seu impulso, não há em compensação nenhuma razão para que esse projeto permaneça um apanágio de autores anglo-saxões. Minha esperança (...) é que outros, muitos outros na Europa e na América Latina se juntem a mim no empreendimento para o qual ele serve apenas como introdução (PARIJS, ib., p. 232).

Com a apresentação resumida de algumas teorias sociais na busca da justiça, exporemos agora elementos importantes do pensamento de E. Lévinas que contribuem para a compreensão de uma sociedade mais justa, onde o indivíduo começa pelo Outro na relação com o Eu.

II. O Enfoque Levinasiano em Face do Outro

1. O processo na compreensão da justiça: o conceito de alteridade

Lévinas foi um crítico a partir da fenomenologia, situando-se a partir de fora da ordem da teoria do conhecimento, vivendo a experiência traumática dos campos de concentração. Um sobrevivente que denunciou a violência e o ódio contra o ser humano, especialmente o anti-semitismo (DUSSEL, 2002, p. 363). Há na visão de Lévinas a busca da felicidade pelo desejo de justiça. O desejar é uma força criadora que supera o instinto dionisíaco, isto é, o “*désir metaphysique*” tende totalmente para o absolutamente Outro.

A pulsão de alteridade (o “desejar metafísico”) atravessa o horizonte do psiquismo e penetra na intimidade do outro, enquanto move a sair do mesmo. Assim o que aparece em “Totalidade e Infinito” como ponto de partida é o psiquismo que antecede ao compreender o mundo, uma pré-abertura ao mundo já como corporalidade e se constitui como ética na experiência “face-a-face” com o outro a partir da responsabilidade diante de seu rosto (DUSSEL, id., p. 366-367). Precisamente como sou corporalidade, o rosto do carente passa a interpelar-me.

Dessa maneira, a razão e a linguagem emergem da relação face a face e me coloca na situação de comprometimento com o estrangeiro, a viúva, o órfão, ou seja, me torna responsável pelo outro. O núcleo como ponto de partida é sempre a subjetividade é em seu último conteúdo sensibilidade expressa no sofrimento. “A passividade do sofrimento é mais profundamente passiva que a receptividade de nossos sentidos que já é atividade de acolhimento, que logo se faz percepção” (EN, p. 129). Daí a necessidade da linguagem.

Lévinas quer desenvolver um pensamento novo, dialógico: “La vie consciente se déroule dans le temps immanent qui et bien different du temps cosmique, du temps de la nature” (LÉVINAS, 1994, p. 65).

Com essa via consciente nos permite que retomemos o sentido da reconstrução da subjetividade, necessária para estabelecer contato com o Outro numa nova realidade conscientizadora e justa.

Qual é o sentido da subjetividade que conflui com a alteridade implicando atitudes éticas e uma nova intersubjetividade? (PELIZZOLI, 2002, p. 12). Essa interrogação nos remete como dissemos antes à reconstrução da subjetividade e a instauração do sentido da alteridade como Ética, no primado do Outro como Rosto (Id., p. 12). Assim a obra “Totalidade e Infinito” (TI) aparece como uma necessidade para compreender o processo que nos leva à justiça, identificando primeiramente relações injustas e de marca histórica.

A obra de Lévinas parte de três fontes principais: a tradição bíblico-talmúdica, o método fenomenológico e a Terceira Guerra Mundial.

A temática da justiça emergiu progressivamente na obra de Lévinas, justamente através de sua vida pessoal e reflexiva diante das atrocidades nazistas e colocada num artigo de 1954 como tema “Le moi et la totalite”, prosseguindo numa linha de caráter ético individual e a justiça na sociedade. Esse desenvolvimento nos leva à sua obra maior e fundamental que é “Totalidade e Infinito”, que revela a partir dos anos 70 as bases consistentes em torno à justiça, supondo uma síntese dos conteúdos do período anterior que estavam ligados a Heidegger e Husserl. Sofrerá Lévinas a influência de Franz Rosenzweig (1886-1929) pelo menos no aspecto da dialógica e da alteridade, nisso vai estruturando a noção de

justiça unida à réplica global da ontologia ocidental que já denotava injustiça contra a alteridade.

No primeiro período dos seus escritos, desenvolverá duas formas de entender a justiça: a) “a idéia íntima de justiça” e b) “justiça autêntica” ou justiça propriamente dita, trabalhada posteriormente no escrito “De outro modo de ser ou mais além da essência”.

Outra fonte do seu pensamento e que marca uma divisão com o primeiro Lévinas está na Segunda Guerra Mundial, em que viveu nos campos de concentração na Alemanha, isto o levará à reflexão que tem como primazia a Ética sobre a Ontologia.

Com o escrito da “Existência ao Existente”, em 1947, diferentemente de Heidegger e Sartre, Lévinas enfatiza a existência humana como absurdo de existir numa realidade monótona sem sentido. Resta uma saída: descobrir o Outro em sua alteridade, ou seja, a superação do nihilismo é a ética: ocupar-se do Outro.

A partir disso, aparece já uma distância com Heidegger, pois, no “Ser e tempo”, o que definia a realidade é o homem como um ser-para-a-morte; com Lévinas, pelo contrário, o que representa a humanidade do homem é o cuidado pela morte do Outro, a presença traumática de ter visto morrer os outros. Assim sair de si é ocupar-se do outro. Vejamos:

Contrariamente aos filósofos da existência, não vamos fundar a relação com o ente considerado no seu ser e neste sentido absolutamente exterior, isto é, metafísico sobre o estar no mundo, sobre o cuidado e o fazer do Dasein heideggeriano. O fazer, ou seja, o trabalho, supõe já a relação com o transcendente (TIA1 – 2000, p. 95).

Nessa situação coloca-se uma questão que é a oposição entre ser pensante e ser vivo. O ser vivo desconhece o mundo exterior e a sociedade pela ausência de pensamento:

a única sensibilidade é a consciência de ser vivo. O pensamento emerge quando este toma consciência de si e da exterioridade. Este ser consciente de uma natureza fora de si, que por vezes é para si e em outras não, é assimilável, é o que constitui o trabalho para Lévinas. Pelo trabalho e a vontade, o homem se situa no mundo. Diz Lévinas: “O trabalho na sua intenção primeira é a aquisição, o movimento para si. Não é uma transcendência. O trabalho harmoniza-se com os elementos aos quais arrebatava as coisas” (TI.D – 2000, p. 142).

Vivendo entre participar e não participar na sociedade, vivo a experiência da inocência ou da culpabilidade, movendo-me entre a dominação sobre os outros ou a traição de mim mesmo. Minha relação com a sociedade, “a relação do eu com a totalidade é uma relação com os seres humanos cujo rosto reconheço. Frente a eles sou culpado ou inocente. Assim a condição do pensamento é uma consciência moral” (“Entre Nós” – 1997, p. 39). Lévinas afirmará que a sociedade ou a totalidade não é ambiente humano, mas o “rosto”, porque a sociedade se compõe de seres que falam, por isso ser humano é pensar, não somente estar vivo e pensar é admitir uma liberdade análoga e exterior à minha.

A sociedade não decorre da contemplação do verdadeiro, a relação com outrem nosso mestre torna possível a verdade. A verdade liga-se assim à relação social, que é justa. A justiça consiste em reconhecer em outrem o meu mestre. A igualdade entre pessoas nada significa por si mesma. Tem um sentido econômico e supõe o dinheiro e assenta já na justiça, que bem ordenada começa por outrem (TI.B4 – 2000, p. 58-59).

Verdadeiramente a sociedade autêntica é aquela que não escolhi, mas estou situado nela e padeço as configurações que ela possui. Essa sociedade é uma relação de Eu e Tu

(como tinha já colocado M. Buber). Reconhecer a culpa ante o Tu pode implicar num ofender a um Ele, contudo o perdão está além do justo e injusto. E Lévinas enfatiza que “soamente a justiça satisfaz o desejo de pureza” da subjetividade humana (EM, p. 46). É a justiça social que objetivará sempre ser “econômica” e se estabelece no diálogo e “a pobreza é um dos perigos que a liberdade do homem corre, ao romper com a condição animal e vegetal. O essencial da necessidade está nessa ruptura, apesar do risco” (TI.A4 – 2000, p. 101).

Nota-se até aqui, como Lévinas instaura um novo humanismo antropológico dentro do campo da ética. Lévinas é um pensador que vai além de a subjetividade e da egologia ao reconhecer a alteridade. Fiel à hermenêutica do seu pensamento, faz filosofia grega, mas utiliza modelos da tradição bíblico-talmúdica, como por exemplo, o pobre, o estrangeiro, onde expressa a impossibilidade de compreender a alteridade do outro dentro do *logos* grego (SIDEKUM, 2002, p. 147-148). Desta maneira Lévinas vai além de pensamento de Buber em sua dialógica eu-tu à relação de justiça como forma manifesta de reconhecimento do Outro.

A subjetividade vai além de a experiência da ipseidade, portanto a condição da subjetividade se torna possível através da relação com o Outro (SIDEKUM, id., p. 149), relação na história na manifestação através do seu rosto, onde o olhar é uma interpelação de justiça.

Mas como se coloca essa justiça? A vida humana para Lévinas é experiência ética, por isso começa sua reflexão, partindo da intuição fenomenológica existencial, numa abertura do ser-com-o-outro e para-o-outro, tendendo para experiência originária da ética, ou seja, “A ética, já por si mesma é uma ótica” (TI., p.16).

O primeiro ato moral é a alimentação; quem se alimenta, recebe da bondade do outro o alimento; a experiência da satisfação das necessidades é a experiência ética do

ser humano (SIDEKUM, 151, p. 52) e Lévinas o considera fundamental, ou seja, deixa claro como se coloca a justiça no sentido do “humanismo do outro homem”, em que todo amor deve converter-se em juízo e justiça: “Que o diálogo seja chamado a exercer papel privilegiado na obra da justiça social, acabei em certo senti de afirmá-lo, mas ele não pode assemelhar-se à sociedade íntima e não é a emoção do amor que o constitui” (EM, p. 46).

Tal diálogo assume a tarefa do relacionamento humano com o Outro e, mais ainda, estabelece laços que permitam conduzir a justiça social entre as pessoas. Vivendo a tensão entre participar ou não da sociedade, vivo a experiência da inocência e da culpa, um caminho de meandros no qual me movimento entre a dominação sobre os outros, a traição de mim mesmo. Mas o perdão legítimo só se pode realizar numa sociedade de pessoas presentes uns aos outros, uma sociedade “íntima” (EM, p. 41), ou seja, entre nós, que preservam a sociedade. A sociedade íntima torna possível o perdão. E Lévinas enfatiza: “A violência na sociedade íntima ofende, mas não fere. Está além ou aquém da justiça e da injustiça” (EM, p. 42).

A sociedade “autêntica” não é aquela que escolhi, mas nela estou situado. Ninguém me pode absolver da culpa, porque sociedades autênticas não pertencem à ordem do perdão, pois, segundo Lévinas, a culpabilidade social não pode lavar-se com uma boa consciência envolvida pela caridade.

Enrique Dussel, comentador e crítico de Lévinas, a respeito da ética da libertação assim se manifesta:

Marx mostra que, depois de várias rotações, todo o capital é mais-valia acumulada. Da mesma maneira Lévinas quer mostrar que todo o horizonte da ‘verdade’, ‘a ordem do saber’, a começar pelo ‘mundo’ de

Heidegger (a ciência... a filosofia) e as instituições de todos os sistemas históricos foram (e continuam sendo) em sua origem: éticos; resposta de uma busca de solução a um 'problema' colocado pela dor injusta sofrida pela vítima, dor pela qual sou (somos) desde sempre responsável a priori. De maneira que devemos dar um último passo; na diacronia da ética é preciso redefinir a própria filosofia (EL – 2002, p. 372).

Nesse sentido, a filosofia deve estar a serviço da justiça, justificando ou criticando as leis do ser e da cidade, tematizando a diferença com alternativas que superem a ontologicidade histórica.

Assim sendo, a relação com o Outro é relação primordial do homem, anterior à relação ontológica. O encontro com o outro dá-se no face a face, cuja experiência vivenciamos no cotidiano das relações sociais.

A visão globalizante resulta de um ato teórico, contudo a relação face a face é anterior à teoria, então o enquadramento nos moldes da totalidade não é, para Lévinas, o caminho correto para entender a situação (JUSSEMA, 1995, p. 73).

Em “Totalidade e Infinito”, a análise da linguagem que está presente inscreve-se na distinção entre tematização e comunicação, ou seja, a linguagem articula um “falar de” e um “falar à”.

No “falar de”, a linguagem identifica fenômenos e coisas e o “falar à” diz que qualquer que seja o conteúdo transmitido na linguagem, ele é endereçado a outrem. A linguagem determina o referencial ao outro de toda a subjetividade. Falar supõe a confissão da alteridade do Outro (id., p. 73-74): “Lévinas insiste na situação reveladora do outro, contrapondo ao caráter desvelador característico das ciências. Na linguagem, o Outro liberta-se de toda a forma, significa por si, na nudez do seu rosto”(JUSSEMAR, id., p. 75).

O que queremos dizer então é que a partir do rosto,

como fundamento em que o sentido se dá, aparece nessa experiência entre pessoas o significado da justiça, dessa interação comunicativa reveladora, portadora de sentido, o humano é mais humano, mais compreensão, mais significado, mais existência, enfim, a exterioridade enquanto alteridade sob a forma primária e sensível do olhar, do absolutamente Outro.

Como bem coloca Ricardo Tim de Souza (1995), a justiça para com o absolutamente Outro não é uma questão de justiça para com os iguais, de mesmo porte, mas sim o reconhecimento fático da assimetria original. Logo toda figuração desta expressão na justiça positiva chega demasiadamente tarde, é des-figuração imposta pelo aparelho jurídico todo-poderoso ao fraco violentado em sua diferença. A expressão do Outro é ser propriamente dito.

A justiça positivada é a totalização, o flagrante da exploração do homem e da natureza pelo homem nos locais onde se criam mecanismos para evitar os abusos desta mesma exploração e "...a percepção do núcleo de uma nova antropologia, onde a dignidade do pequeno e do fraco não esteja presente por uma concessão especial da 'justiça', e sim que seja a base absoluta da justiça. O paradoxo de uma antropologia não-cognoscente" (SOUZA, 1995, p. 117).

A justiça é antes relação da vivência interpessoal, porque o homem é fundamentalmente um ser-para-o-outro no mundo (SIDEKUM, op. cit., p. 138). Mundo tecido pela compreensão e solidariedade em que se instaura em função da consciência, ação e compromisso. Modelos econômicos globalizados nem sempre refletem a diversidade e a particularidade das regiões mais pobres, por isso em princípio são questionados em decorrência da divisão de fronteiras do capitalismo central e periférico. Ir à pessoa mesma, superando absolutismos, estar junto à, estar com o Outro é a estruturação permanente da justiça, pois aí está o rosto, o diálogo, o entendimento.

Conclusão

Não será um despropósito dizer que há injustiça no mundo. Nesse sentido, o nosso propósito foi perseguir ao longo da história das idéias e práticas as diversas facetas da justiça implicada nas teorias sociais e no pensamento de Lévinas, motivo especial de análise de alguns tópicos do seu vasto escrito ao longo dos anos.

Abordar o tema da justiça requer certo estado de paciência e pesquisa que caminha metodicamente por campos complexos da antiguidade e mundo moderno, encontrando-nos com Aristóteles e sua visão de breve mas significativa e fundante de “*philia*” que nos leva necessariamente à amizade, à harmonia e à justiça.

Com Marx nos damos conta que conflito e poder são conceitos que retirados da prática nos coloca frente a frente com o capitalismo e suas raízes históricas injustas ao longo do tempo.

Durkheim em sua formulação de “estrutura e função” revela os aspectos científicos e de organização nos vários planos da vida dentro do sistema capitalismo, tentando harmonizar as várias funções e interesses da estrutura social e tornando possível de forma prática e racional a possibilidade de justiça. Já Max Weber, em sua abordagem da burocracia social, deixa possibilidades de entender os papéis humanos e como articulá-los e dar-lhe um resultado humanista.

Assim com outros pensadores, tentamos perceber a continuidade das propostas no campo da justiça social em que emergem problemas, conflitos, e soluções não totalizantes, mas exequíveis e pertinentes numa sociedade complexa a nível local e mundial.

Examinamos as propostas de E. Lévinas em relação ao eu o outro, a ética e a justiça possível diante do excluído, do pobre, daquele que está na Exterioridade da Totalidade.

O padecimento na guerra, a absolutização do Eu fechado e a ontologia são trabalhados por Lévinas numa espécie de desconstrução, revelando o lado do rosto, da comunicação, do falar do outro, da solidariedade, da compreensão, de um novo sentido do existir com justiça como necessidade e direito.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Obras*. Ética Nicomaquea. Madrid: Aguilar, 1982a.

_____. *Obras*. Constitución de Atenas. Madrid: Aguilar, 1982b.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda – razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: UNESP, 1995.

BUBER, Martin. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CADERNOS DA FAFIMC, n. 13, p. 1-74, especial/1995.

CAMPBELL, Tom. *Siete Teorias de la sociedad*. Madrid: Catedra, 1994.

CASALONE, Carlo. Ética e Filosofia no pensamento pós-moderno. In: *Revista Nova Síntese*, Belo Horizonte, v. 20, n. 62, jul./ago., 1993, p. 341-354.

DURKHEIM, E. *Ética da Libertação – na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação. – crítica à ideologia da exclusão*. S.Paulo: Paulus, 1995.

HABERMAS, Jurgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola 2002.

HOBBS, T. *Leviatã: Abril Coleção os Pensadores*. São Paulo, v. XIV, 1974.

- KOLME, Serge-Cristophe. *Teorias Modernas da Justiça*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre Nós – Ensaio sobre a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Em découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: J. Vrin, 1994a.
- _____. *Theorie de l'intuition dans la phenomenology de Husserl*. Paris: J. Vrin, 1994b.
- _____. *Humanismo do Outro Homem*. Petrópolis: Vozes, 1993a.
- _____. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1993b.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- PARAIJS, Philippe van. *O que é uma sociedade justa?* São Paulo: Ática, 1997.
- PELIZOLI, Marcelo Luis. *Levinas – a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: EDIPUCS, 2002.
- SCHUTZ, A. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- SIDEKUM, Antonio. *Ética e Alteridade – a subjetividade ferida*. S. Leopoldo: Unisinos, 2002.
- SILVA, Jusemar da. *A Relação Face a Face como Linguagem Ética em Emmanuel Lévinas*. Cadernos da Fafimc, Viamão, n. 13, p. 73-76, Especial, 1995.
- SMITH A. *A Riqueza das Nações*. São Paulo: Abril. Coleção os Economistas, 1983.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Traumatismo e Infinito – esboço de uma metafenomenologia do infinito ético*. Cadernos da Fafimc. Viamão, n. 13, Especial, p. 101-120, 1995.
- TEMAS FUNDAMENTAIS DE FENOMENOLOGIA – Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.
- WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2001b.

Estado, Educação e Legislação: as Iniciativas da Câmara de Uberabinha, MG, 1891-1905

Carlos Henrique de Carvalho

Doutor em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo
Professor da Faculdade de Educação e do programa de pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG
E-mail: chc@ufu.br

Wenceslau Gonçalves Neto

Doutor em História pela FFLCH da Universidade de São Paulo
Professor do Instituto de História e dos programas de pós-graduação
em Educação e em História da Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: wenceslau@ufu.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar as primeiras iniciativas da Câmara Municipal da então Uberabinha (hoje Uberlândia) no campo educacional. Procura sublinhar que essas medidas foram concomitantes com aquelas tomadas pelo governo republicano e também antecederam a própria legislação mineira. Desse modo, discute-

se inicialmente o sentido da educação na Primeira República para, posteriormente, caracterizá-la no contexto da província de Minas Gerais. Finalmente, são discutidos os atos iniciais do poder legislativo uberabinhense relativos à educação, salientando que eles trazem um certo “pioneirismo” neste campo.

Palavras-chave

Educação – Legislação – Estado – República – Uberabinha.

Abstract

The present article has as objective to present the first initiatives of the City council of then the Uberabinha (today Uberlândia) in the educational field. Search to underline that these measures had been concomitant with those taking for the republican government and also had preceded the proper mining legislation. In this way, I argued initially the direction of the education in the First Republic for, later, characterizing it in the context of the province of Minas

Gerais. Finally, the initial acts of the legislative are argued relative uberabinhense to the education, pointing out that they bring a certain “pioneirismo” in this field.

Keywords

Education – Legislation – State – Republic – Uberabinha.

Introdução

Para analisar a História da Educação nos municípios de várias “ferramentas”, buscando mecanismos de interpretação que permitam compreender a dinâmica do processo educacional, rumos, objetivos e concepção de sociedade. Nesse caso, tomamos como referência a discussão em torno da educação primária, de cunho popular, que ocorre no setor público ao final do século XIX e início do século XX, utilizando como indicador principal os debates que ocorrem na Câmara Municipal do município de Uberabinha (Uberlândia a partir de 1929), no interior do Estado de Minas Gerais. Pelo momento de sua confecção (1892) e pelo conteúdo que aparece no texto da primeira lei do município sobre instrução, julgamos poder considerá-la como representativa dos princípios vigentes, não apenas na localidade, mas nos principais centros do país, referentes à educação. Nela encontramos aceitação da co-responsabilidade pública e privada pela educação, obrigatoriedade do ensino, formação dos professores, formas de inspeção, questões arquitetônicas, higiênicas, premiações, entre outras.

Nesse sentido, é interessante buscar o ideário que embasava a República nos seus inícios e o papel esperado da educação no interior do mesmo. Sendo o estado que se desenhava de perfil liberal, à educação era reservado espaço fundamental, em vista das experiências de desenvolvimento empreendidas no século XIX, que abriram caminho para a industrialização e o progresso, mas também pela necessidade de formação do cidadão, tanto para a prática política e exercício da cidadania, como para a preservação da tradição humanista e a formação profissional. Por essa via, o pensamento liberal coloca em primeiro lugar que

o sistema democrático exige, simultaneamente, que a grande massa de cidadãos tenha noção plena e integral do papel que compete a cada um desempenhar. (...) Os meios de comunicação contribuem, por seu turno, para destacar as questões efetivamente polarizadoras. Para compreendê-las, requer-se um mínimo de cultura geral, que o ensino fundamental deve ser capaz de universalizar.¹

Independentemente da posição contrária ou a favor da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se dizer que a crença no poder da educação enquanto formadora da consciência de nação, de preparação para a democracia e para o progresso material era disseminada entre as elites. A República, nesse contexto, apareceria como o sistema político que se propunha a oferecer as luzes ao povo brasileiro, através principalmente da educação, reconhecendo-se o seu caráter civilizatório.

Assim, percebemos que a educação passa a ser reconhecida como direito do cidadão, o que é assentado de muito tempo na ordem democrática. Cabe ao Estado propiciar a todos o acesso a essa condição essencial para a prática da cidadania. Nesse sentido, “como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional”², embora deva ser ressaltado que a simples inscrição legal não torna concreto o direito, não se devendo pensar numa transmissão mecânica ao cidadão dos benefícios previstos na lei.

Por esta via, percebemos a importância de novos ângulos de análise para a compreensão da história da educação, o que implica, por exemplo, na abertura de um diálogo interdisciplinar com o direito, buscando na legislação não apenas a sua Tetra, mas também o seu espírito:

A área do Direito, ao penetrar no campo educacional, muitas vezes foi absorvida apenas como uma técnica jurídica, sem ser considerada como uma concepção de sociedade.(...) Por isso, é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educativa.³

Não pretendemos fazer, aqui, uma análise jurídica das leis e seus fundamentos, mas observar a inter-relação que ocorre entre lei, sociedade e educação num período determinado da história da educação brasileira.

1. A educação na República

Um dos aspectos mais difundidos quando se trata da educação na primeira República brasileira é o que se refere ao “entusiasmo pela educação”⁴, a crença no papel formador e regenerador da educação, capaz de consolidar as bases do novo regime. É significativa, por este ponto de vista, a observação de José Veríssimo, em 1890, de que para “reformular e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, e a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra”.⁵ Ao que se pode acrescentar a anotação de Primitivo Moacyr, de que “Importa consignar o desvelo dispensado pelo regime republicano a educação popular”.⁶ Apesar de reconhecida a confiança na educação e da preocupação pela sua implementação, é preciso dimensionar as intervenções realmente ocorridas nesse período. E aí os testemunhos tendem a apresentar um cenário diferente. O mesmo José Veríssimo, na introdução que faz a nova edição do seu livro, em 1906, demonstra decepção:

As reformas de Benjamim Constant, os seus muitos regulamentos, porém, nunca se realizaram. (...) Aliás, não obstante feitas por um antigo professor e diretor de institutos oficiais de ensino, essas reformas, como é aqui freqüentíssimo, se não apoiavam em um conhecimento real e exato das condições do nosso ensino público e das suas lacunas, necessidades e possibilidades. (...) Não obstante defeituosas, tinham, entretanto, tais reformas o mérito grande de criar um movimento a favor do ensino público, um estímulo à Nação para que se dele ocupasse como uma necessidade urgente, e de mostrar no novo regime altas preocupações da cultura do país.

Será interessante relembrar, sucintamente, as iniciativas do governo provisório da República, bem como os princípios assentados em nossa primeira Constituição referentes à educação. Ora, o governo provisório mantém os mesmos dispositivos imperiais que transferiam aos estados e municípios a responsabilidade pela educação fundamental do povo, não se propondo a qualquer reformulação. As reformas acima aludidas por Veríssimo destinavam-se ao Distrito Federal, apesar de podermos ver ali o caráter de modelo que se pretendia instituir, podendo, posteriormente ser estendido aos sistemas estaduais/municipais na implementação do ensino primário. Os princípios da ação do governo e da reforma são sintetizados por Carlos Roberto Jamil Cury:

No terreno educacional, o Governo Provisório, criando a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e decorrente dela, propõe a reforma expressa no Decreto 981 (08/11/1890). Mostra uma face pela qual os serviços seriam descentralizados, mas a direção seria centralizada. De algum modo estão presentes neste Ministério a estrutura federativa, a liberdade de ensino e o desejo da educação como mediação para a unidade nacional.⁷

O governo provisório mantém os princípios imperiais relativos à liberdade do ensino, já que não haviam recursos para a implantação de um sistema de ensino e os estados também não podiam suportar esse encargo. Ficava aberta a entrada dos particulares, religiosos inclusive, apesar de a preocupação com a laicidade. A falta de recursos impossibilitava, igualmente, a extensão do princípio da obrigatoriedade do ensino em nível nacional. Ainda, o federalismo impedia que se procedesse a iniciativas centralizadoras, como o sistema único de ensino ou prescrições que os estados julgassem não poder cumprir. Benjamim Constant pouco poderia avançar para além de o caráter modelar que tentou imprimir às suas reformas. Não havia espaço político para essa negociação, ficando a definição para o texto da nova Constituição.

Na constituinte, o impasse subsiste. Retorna-se aos condicionantes do federalismo e ao debate sobre o caráter intervencionista do Estado. Como já adiantamos, as idéias liberais, por essa época, já admitiam uma maior intervenção do estado, notadamente na área da educação. De uma forma geral,

é preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral; e a intervenção em educação é vista como um direito, e mesmo um dever do Estado. (...) Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e a manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação.⁸

Ora, a Constituição que finalmente se concretiza em 1891 não avança em nenhum dos dois sentidos. Não se cons-

trói um sistema escolar, cuja responsabilidade é remetida aos governos estaduais, nem se promulga uma legislação específica, para não ferir os interesses federativos. Como resultado, esta Constituição “Nada, ou quase nada, dispunha sobre educação”.⁹

O que temos na Constituição, com relação ao ensino primário, é a manutenção intransigente da laicidade do ensino público, acrescida da responsabilização do Congresso, “mas não privativamente”, pela animação das letras, artes e ciências. Além de a remessa do problema aos Estados, mantinha-se a liberdade do ensino. Complementarmente, o Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, que regulamentava o ensino primário no Distrito Federal, também não avançava para muito além dessas premissas.

2. A educação em Minas Gerais

Terminado o processo constitucional no nível federal, a discussão sobre a estrutura do ensino recomeça nos estados. Na falta de uma legislação federal, o governo mineiro buscará inspiração principalmente no Decreto que deu molde à reforma Benjamin Constant para a elaboração da lei estadual que trataria da educação.

João Camilo de Oliveira Tones observa:

O importante da Lei 41 é que atualiza e codifica a experiência dos bons pedagogos da Província. Nos programas, como dissemos, há o reflexo da reforma Benjamin Constant e o seu exagerado tom enciclopédico. E, com isto, segundo as mensagens relativas aos anos subseqüentes, a lei não era posta em prática de maneira ampla. Não havia professores para ensinar tudo aquilo...¹⁰

Esta questão do enciclopedismo dos programas da reforma Benjamim Constant já apresentara problemas de implementação também no Distrito Federal. Quando da edição do Decreto 981, previa-se uma série de punições para os professores considerados deficientes nas suas atividades, o que acarretou um certo “receio” por parte dos professores. Primitivo Moacyr, seguindo relatórios oficiais e descrevendo os anos 1891-1892, anota:

Em relatório anterior foi assinalada a hesitação de uma boa parte do professorado ante as exigências da reforma que levantou o nível do ensino primário (1890). Semelhantes obstáculos deviam influir sobre os resultados colhidos. (...) É certo que ainda há desanimados no meio do magistério público. Confio que isso desaparecera com o tempo ante o entusiasmo comunicativo de tantos outros professores que não duvidam preparar-se para o magistério; colhendo informações, freqüentando o Pedagogium e até cursos particulares.¹¹

Pelo que se vê, a reforma promoveu um certo alvoroço, capaz de remeter professores novamente aos bancos de escola, na procura da atualização necessária para fugirem das penalidades e para a manutenção de seus postos. Apesar destes problemas que ocorriam tanto em Minas Gerais como no Distrito Federal, a avaliação de João Camilo de Oliveira Torres, com relação à Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, é positiva:

A lei do destaque notável aos problemas de administração e fiscalização do ensino. Nesta parte possuía a lei aspectos revolucionários, pois estabelecia a fiscalização do ensino público pelo povo, graças aos conselhos municipais e distritais, eleitos conjuntamente com os vereadores e conselheiros distritais.¹²

Apesar de os elogios, já vimos em citação anterior que o mesmo autor observou que a lei não era amplamente implementada. No entanto, há que ressaltar alguns pontos realmente interessantes da referida lei.

Em primeiro lugar, deve se chamar a atenção para os conselhos que acompanham administrativa e disciplinarmente o ensino em Minas Gerais. A partir do art. 2º (até o art. 22), a semelhança do Decreto 981 (reforma Benjamin Constant) preve a formação de um conselho superior, sob a presidência do Secretário de Estado, responsável pelos métodos de ensino, programas, regimentos das escolas etc.¹³ Subordinados a este aparecem os conselhos escolares municipais (art. 28-34), a quem se incumbe pela inspeção das escolas, observância dos regulamentos, formação de caixa municipal para auxílio dos alunos pobres, indicação de escolas particulares a serem subvencionadas pelo estado etc. Da mesma forma, também são previstos conselhos escolares distritais (art. 35-42), com atribuições semelhantes as dos conselhos municipais, nos respectivos distritos. Além disso, foram criados os “inspetores ambulantes, agentes do governo, encarregados da fiscalização das escolas e mais estabelecimentos de instrução do Estado...” (art. 23).

Com relação ao ensino primário, previa-se a obrigatoriedade do ensino, conforme consta no art. 53: “O ensino primário é gratuito e obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade”. No entanto, não se obrigava especificamente ao Estado o cumprimento dessa obrigatoriedade. No art. 54 continua:

Os pais, tutores, patrões e protetores são responsáveis pela educação dos meninos que em sua companhia ou sob sua autoridade estiverem, e, como tais, obrigados a fazer com que eles, em idade escolar, freqüentem a escola pública primária do Estado, a fim de aprenderem os conhecimentos de que trata o art. 88.

Ao descumprimento do estatuído, previa-se a aplicação de multas. No entanto, existe uma lista de exceções previstas à obrigatoriedade: incapacidade física ou mental, doença contagiosa (ambas comprovadas por atestados médicos), indigência (invalidada quando existir a distribuição de livros, vestuário etc. aos alunos pobres), freqüência em outra forma de aprendizagem (municipal, familiar etc), certificados de aprovado, residência fora do perímetro escolar (1,5 km de raio para os meninos e 0,5 km de raio para as meninas, a partir da escola pública) e dificuldade permanente de comunicado.

As escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas, exigindo-se a freqüência mínima para o funcionamento de 15, 20 e 25 alunos, respectivamente. O art. 79 alertava: “Será suspenso o ensino da escola cuja freqüência, durante um semestre, for inferior a exigida por esta lei”. Com relação à disciplina, o art. 84 definia: “Não serão aplicadas aos alunos penas degradantes, nem castigos físicos. (...) Nenhum castigo físico será permitido, ainda quando reclamado ou autorizado pelos pais, tutores ou protetores dos alunos. O professor que infringir esta disposição fica sujeito à pena de multa e suspensão”.

Pelas indicações pormenorizadas, pode-se inferir que os castigos físicos não eram desconhecidos da rotina escolar. Como exemplo, citamos reportagem de jornal de Uberabinha, em 1914, contendo uma espécie de “crônica” de um professor explicando ao inspetor escolar sua técnica para manter a disciplina na sala de aula:

Eu sou da velha escola, repito, e durante toda a minha vida de magistério só encontrei uma coisa capaz de disciplinar. (...) E abrindo a gaveta da mesa, de onde falava aos seus alunos, seu Alexandrino tirou um objeto de madeira que passou as mãos do sr. Inspetor, dizendo-lhe: dou-lh'a, é o segredo da disciplina nas

escolas. Acompanha-me durante vinte e cinco annos a se chama: - todos ahi pela aldeia a conhecem - Santa Luzia do velho Alexandrino, porem o nome classico a palmatoria...¹⁴

Outras questões interessantes eram os exercícios físicos (§ 8º, art. 331: “...se incluirá a criação... de dois pateos para exercícios calisthenicos ou gymnasticos e evoluções militares, sendo um jardim e um pateo divididos por grades de ferro ou madeira destinados aos alunos, e os outros as alunas da escola”) e a disseminação de uma “mentalidade” mineira: “Nas escolas haverá exercício de canto coral, devendo ser adaptados hinos patrióticos e, de preferência, mineiros” (art. 89). Também se previa a construção de prédios escolares nas cidades e vilas, devendo a Câmara Municipal responsabilizar-se pela metade do custo. O § 9º do art. 331 tratava de questões higiênicas:

No mesmo piano, que atenderá rigorosamente as exigências de boas condigaes de hygiene, luz e ventilardo, se provera sobre o abastecimento de água nas escolas, para todas as aplacações necessárias, havendo, sempre que for possível canalizal-a, torneiras para use interno a lavatórios e tanques de natação.

Não devia ser essa, no entanto, a realidade das escolas estaduais em Minas. Uma reportagem, quinze anos depois da lei, nos descreve condições diferentes:

o ensino publico, mostrengo (sic) coxo, anda por ahi arrastando-se aos trambolhões, sem norte e sem o amparo de quem deve ser o primeiro a olhar para ele. (...) Funcionando em prédios que não tem o menor requisito para estabelecimento de educação, as nossas escolas publicas resentem-se de tudo. Falta-lhes mo-

biliário, higiene, material, em fim, tudo porque o ensino esta completamente desorganizado.¹⁵

O fundo escolar aparece no art. 333: “Fica instituído o fundo escolar destinado a auxiliar o desenvolvimento da instrução do Estado, de conformidade com a Constituição...”. Finalmente, aparece a questão das subvenções, rezando o art. 334: “É completamente livre aos particulares ou associações o ensino primário, secundário, superior e técnico”.

Depreende-se que o governo mineiro procurou estruturar o ensino visando seu caráter civilizatório, formador do cidadão republicano, reforçador da nacionalidade e da “mineiridade”. Em termos práticos, escudou-se na reforma Benjamim Constant, acrescentando algumas “novidades”. No entanto, o caráter enciclopédico, bem como a ambição dos objetivos e a carência de recursos, retardaram o desenvolvimento da educação primaria no Estado.

2. A educação em Uberabinha

Até o momento demonstramos como as leis sobre educação em Minas respaldam-se na legislação federal. Seria de esperar-se, agora, que demonstrássemos a influência da lei mineira sobre o processo legislativo em Uberabinha. Contudo, este trajeto não é possível.

Acontece que a Lei n. 1 de Uberabinha, “Sobre a instrução pública”, foi aprovada pela Câmara Municipal em 22 de abril de 1892, mais de três meses antes da edição da Lei n. 41, que organizava a instrução pública em Minas Gerais. Conseqüentemente, elaborada sem a inspiração da lei estadual, pautando-se pelos princípios dos primeiros legisladores municipais e pelo que conheciam do debate sobre a educação nacional.

Não se pode, no entanto, afirmar que trabalharam absolutamente livres. Se não existia uma lei estadual, existiam os princípios constitucionais tanto da República quanto do Estado. Além disso, é possível que a edilidade tenha tido acesso ao Decreto 981, de novembro de 1890 (reforma Benjamim Constant). Nas atas da Câmara não existem referências às fontes que embasaram o projeto apresentado na sessão de 12 de abril de 1892:¹⁶

Anunciada pelo o Snr. Prezidente proposta do Snr. Vereador Alves Pereira, pedindo e obtendo a palavra leu e mandou a meza, o projecto do regulamento escolar, o Snr. Vereador Manoel Alves obtendo a palavra disse, que inspirando na necessidade de criar se o regulamento escolar se havia animado ele e o Snr. Vereador Alves Pereira, a colaborar em um projecto que acaba de ser lido, e que convencido de sua utilidade aguardava a sua discussão perante seos companheiros de Câmara .

Durante as sessões dos dias 13, 19, 20 e 21 de abril foram discutidos, emendados, substituídos e aprovados os artigos, tendo a aprovação ocorrido no dia 22 de abril de 1892. Este momento e os desdobramentos que se seguiram, foram assim expressos pelo secretário:

E anunciou [o presidente da Câmara] a terceira discussão englobo do projecto de instrução publica, não havendo quem pedisse a palavra foi o projecto votado e aprovado (...) O Snr. Vereador Lellis Franca, leu e mandou a meza uma proposta, criando uma aula noturna do sexo masculino nesta Cidade, regida pelo professor municipal Cidadão Eduardo Jose Bernardes a qual foi apoiada... O Snr. Vereador Carmiro leu e mandou a meza uma indicação mostrando a conveniência da adopção de um regulamento escolar para o município. (...)

Endico que esta câmara eleija uma comissão de três membros, para confeccionar o regulamento escolar que deve reger o ensino publico no município...

É importante observar-se que as quatro primeiras leis aprovadas na Câmara Municipal de Uberabinha no ano de 1892 referem-se à educação. Além desta, de n. 1, citada anteriormente, foram aprovadas a Lei n. 2, que “dispõe sobre o Regulamento Escolar”, a de n. 3, que “dispõe sobre as aulas noturnas” e a de n. 4, que “dispõe sobre a divisão” as literárias dos distritos da cidade Uberabinha. Este esforço legislador pode ser considerado um indicador positivo da importância que se dava à educação, bem como da presença do “entusiasmo” pela educação entre os vereadores da cidade.

Apesar de a antecedência desta lei municipal em relação àquela que estava em discussão no legislativo estadual, podemos perceber que existem alguns pontos de aproximação entre elas.

Com relação à gratuidade, o art. 1º esclarece que as escolas da cidade seriam “mantidas à custa do cofre municipal” (art. 1º).¹⁷ Mas, não se dispensa o concurso da iniciativa privada, conclamando-se aos fazendeiros que têm escolas em suas propriedades, para fazerem a doação do terreno ou deste e do prédio, oferecendo-se, como retribuição, isenção de impostos municipais por períodos determinados. Ainda envolvendo aspectos da gratuidade, o art. 8º trata da manutenção dos alunos pobres: “A Câmara fornecerá aos alunos pobres, livros, papel, pena, tinta necessária ao ensino devendo, quando o fundo escolar comporte, fornecer roupa necessária para a freqüência do aluno”.

A obrigatoriedade esta prevista no art. 7º:

Logo que comece funcionar qualquer escola municipal, os responsáveis pela educação da infância remeterão todos os meninos que estiverem sobre (sic) sua

gerencia, sob pena de pagarem a Câmara para o fundo escolar a quantia de trinta mil reis e na reincidência - sessenta mil reis.

A responsabilidade desta obrigação seria garantida pelo agente escolar, devendo este informar o ocorrido ao presidente da Câmara, para as devidas providências. Este agente escolar, uma espécie de inspetor ambulante previsto na legislação estadual, cargo criado pelo art. 6º, deve fiscalizar todas as atividades escolares do município, desde os professores aos pais dos alunos em idade escolar, passando pelas condições infra-estruturais da escola, envolvendo equipamentos, mobília, livros etc. O pagamento deste funcionário virá de sua própria competência no recolhimento do imposto escolar, conforme art. 11º:

O agente escolar que desempenhar com tino e proficiência seus deveres receberá dez por cento sob (sic) a quantia que liquidar para o fundo escolar nas zonas de sua gerencia. Este favor se reduzirá a seis por cento do primeiro ano em diante.

As condições arquitetônicas e de higiene, que fazem parte da lei mineira, também são preocupações na lei municipal. No art. 5º diz-se que, ao se proceder a qualquer desapropriação para fins de construção escolar, “será escolhido local saudável e com mananciais d’onde derivem uma penna de água para use ordinário da escola”. E o art. 14º complementa:

As cazas destinadas às escolas construídas pelo fundo escolar ou aduadas por qualquer cidadão terão as seguintes dimensões e condições: medirão cinquenta palmos de frente sob trinta e seis de fundo contando varanda conforme a regra da construção. Nestas cazas

se observarão as condições higiênicas recomendadas pela a ciência e terão acomodação necessária ao serviço da instrução e a pessoal docente.

No entanto, em reportagem de 1908, veremos críticas severas às condições das escolas municipais, declaradas ao jornal por um inspetor escolar que, apesar de “satisfeitíssimo e admirado do adiantamento” de alguns alunos, observa, porém, o abandono em que se acham as duas escolas municipais, por parte dos poderes competentes. Achou as salas pequenas para a grande freqüência de alunos, despidas completamente de mobília, material técnico, livros etc. É uma pura verdade.”¹⁸

Podemos destacar, ainda, o fundo escolar, criado na lei mineira e que se encontra na lei municipal, apesar de não se prescrever as suas características, administração e se há alguma outra fonte para o mesmo além de as multas previstas na lei.

Mas, o mais interessante é que, ao final do texto, encontramos a abertura para o enquadramento da legislação municipal à estadual: “Os casos omissos nesta lei serão regulados pela lei da instrução pública que for adotada no Estado aonde não for contrária a esta” (art. 18). É provável que os vereadores já tivessem conhecimento da discussão que acontecia na capital, mas não se dispunham a aguardar a finalização da mesma, antecipando-se ao Estado, mas abrindo uma brecha para a adesão posterior. Nesse sentido, em 1896 será aprovada pela Câmara Municipal uma nova versão do Regulamento Escolar, fato que se repetirá em 1899, o que denota a continuidade do debate entre os vereadores.

Os problemas também perduram. A questão do financiamento, por exemplo, não está ausente em Uberabinha. O assunto aparece e reaparece nas sessões da Câmara (atrás no pagamento de professores, dificuldade de repassar

recursos para garantir o material didático aos alunos pobres ou o aluguel do prédio escolar, dificuldades para se arrecadar o imposto escolar). Em 28 de dezembro de 1893, sendo discutido o orçamento para 1894, encontramos um reflexo dessa pendência, com a edilidade tentando até a supressão do dito imposto escolar:

Fica o Agente executivo municipal autorizado a despendar no exercício do ano financeiro de 1894 a quantia de R\$ 46.800\$000 com os serviços especificados nos seguintes parágrafos: (...) § 9º Com a manutenção das escolas municipais, inclusive livros e papeis para alunos pobres 6:000\$000 (...) A Comissão permanente revendo o projeto de orçamento municipal para o exercício de 1894, é do seguinte parecer: (...) § 9º Suprima-se este parágrafo em vista da mã vontade do povo para o pagamento do imposto escolar. (...) O Sr. Augusto Cezar pediu a palavra, fundamentou o seu projecto apresentado a Câmara, ofereceu a seguinte emenda – Que fosse sustentado o art. 9º do projecto relativo ao imposto de taxa escollar e manutenção das Cadeiras municipais, base única do edificio popular a instrução do povo e que por isso votava contra o parecer com relação ao art. 9.º (...) O Sr. Augusto Cezar discutindo e esclarecendo a questão – disse que a taxa escollar era humana lei da Câmara e mesmo em vista da attitude popular, a Câmara não podia suprimir aquela lei a mesmo que uma lei não pode ser suprimida senão por outra lei especialmente criada para tal fim. (*grifos nossos*)

Os problemas financeiros, ao final do século XIX, causaram uma verdadeira catástrofe ao ensino tanto mineiro quanto uberabinhense. Acossado por dívidas, o governo de Francisco Silviano de Almeida Brandão (1898-1902), fechará escolas e outros estabelecimentos e dispensará professo-

res. A escola mantida pelo Estado em Uberabinha foi fechada nesse momento, voltando a reabrir apenas em 1907. José Veríssimo nos atesta que este problema vai para além de Minas Gerais, atingindo praticamente todo o país, demonstrando a pouca seriedade com que este serviço era tratado e que a preocupação com a formação do cidadão não era sincera:

Mal a crise financeira surgiu para quase todos esses Estados, como natural conseqüência dos seus desmandos administrativos, a primeira traça econômica que lhes ocorreu foi a supressão dos seus institutos de ensino, o corte largo nas suas alias mingua-das verbas orçamentárias destinadas a esse serviço público. Minas Gerais, entre outros, suprimiu de vez muitas das suas Escolas Normais e centenas de escolas primárias. Outro tanto fez o Rio de Janeiro, o mesmo fizeram outros Estados.¹⁹

Também a Câmara Municipal de Uberabinha tomará medidas duras de contenção de despesas. Em 1899, o problema começa a ser discutido no início do ano e, paulatinamente, várias escolas vão sendo fechadas, outras suspensas, culminando o processo, no dia 15 de setembro, com o encerramento de grande parte das atividades escolares do município:

Pelo vereador Gonçalves de Andrade, foi dito que a supressão devia ser geral em todas as aulas exceptuando a da sede do município e do sexo masculino. Posto em votação foi unanimemente votado e aprovado que se suprimissem todas as aulas rurais inclusive as urbanas do sexo feminino, da sede do Distrito da cidade e a do sexo masculino da sede do Distrito de Santa Maria, a começar essa supressão do 1º de Outubro em diante, em conseqüência do que, o Presidente e Agente executivo ordenou ao secretario para fazer as

devidas comunicações a todos os professores compreendidos na referida suppressão dando--lhes os motivos do acto d'esta Câmara.

As crises constantes, envolvendo os recursos orçamentários, a inspeção, a infra-estrutura material, a formação de professores, a ausência de alunos etc, aceleram a discussão pela busca de novos rumos para a educação mineira. Com a chegada ao poder do governador João Pinheiro (1906-1908), haverá uma proposta de reorganização, com a criação dos grupos escolares. E isso abrirá uma nova perspectiva educacional, influenciando inclusive os rumos da escolarização municipal de Uberabinha, mas excede os objetivos do presente trabalho.

Conclusão

A preocupação que nos moveu neste trabalho foi contribuir para a ampliação no uso de uma perspectiva utilizada mais como ilustração, mas que oferece interessantes portas para a história da educação: a legislação e os processos sociais que a acompanham. A educação, considerada um direito subjetivo, passa a ser considerada obrigatória para todos os cidadãos, visando à sua formação política, participação numa sociedade democrática e preparação para o trabalho. No entanto, o Estado exime-se de assumir essa responsabilidade, transferindo-a para os Estados, Municípios, pais, tutores etc. De qualquer forma, a inscrição do princípio em lei significa não apenas o reconhecimento do direito mas, também, o início da sua concretização.

Percebemos, também, que este esforço legislativo passa pela concepção de educação existente no início da República. O “entusiasmo pela educação” observado nos textos da

época e nos discursos políticos representa a crença num poder especial da educação de transformar ou reformar os homens, conformando uma nação civilizada, vocacionada ao progresso. Também, servia a formação de uma mentalidade nacional, com ênfase no civismo, delimitando diferenças fundamentais entre Império e República.

Em Minas Gerais, esta preocupação estará presente, ocorrendo em 1892, após a definição das constituições federal e mineira, a edição da lei reguladora do ensino primário no Estado. Sob muitos aspectos, avança em relação aos princípios que estavam na Constituição Federal, que não definia a obrigatoriedade do ensino ou a responsabilidade do estado pelo mesmo.

Em Uberabinha, a lei que trata da instrução pública à anterior é do Estado de Minas. Apesar de o Município ter sido criado em 1888 e ter instalado sua primeira Câmara Municipal em 1891, já no ano seguinte encontramos a edilidade as voltas com saúde pública, higiene, e, com destaque, a educação. A primeira lei da cidade, no ano de 1892, versou sobre a educação. E também a segunda, a terceira e a quarta, denotando a centralidade dessa instituição no interior da Câmara.

No entanto, essa anterioridade não significa que existam diferenças gritantes entre a legislação municipal e estadual. Varias coincidências aparecem: gratuidade, obrigatoriedade (não privativa do poder público), fiscalização e controle, construções escolares etc. Além disso, prevendo adequação futura, a lei de Uberabinha determinava que os casos omissos seriam resolvidos pela estadual, que se encontrava em discussão.

Estas e outras coincidências nos animam a continuar trabalhando por esta vertente, buscando análises complementares que nos permitam compreender com maior clareza o processo de desenvolvimento da educação no Estado de Minas Gerais como um todo e sua correlação com a história da educação brasileira.

Notas

- ¹ PAIM, Antonio. *O Liberalismo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995, p. 122.
- ² CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 8.
- ³ CURY, Carlos Roberto; HORTA, Jose Silvério Baia; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001, p. 30.
- ⁴ Expressão difundida por Jorge Nagle, em seu já clássico estudo *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974. Conferir, especialmente, p. 97s.
- ⁵ *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 43.
- ⁶ *A instrução e a República: Reformas Benjamim Constant (1890-1892)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941, p. 233, v I.
- ⁷ *Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001, p. 113.
- ⁸ HORTA, Jose Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Triguicuro. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 205.
- ⁹ COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 13.
- ¹⁰ *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lemi, 1980, v. 3, p. 1433.
- ¹¹ Op. cit., p. 231.
- ¹² Op. cit., p. 1432.
- ¹³ Foi utilizado para a presente pesquisa o texto da Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, que “Da nova organização à instrução pública do Estado de Minas”, contido em Minas Gerais, Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1892. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1893. Uma análise dos principais pontos dessa reforma pode ser encontrada em Paulo Kruger Correa Mourão, o ensino em Minas Gerais no tempo da República. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, p. 24-30.
- ¹⁴ Uma por vez. *Jornal O Progresso*, Uberabinha, 25 out. 1914, p. 1. As reportagens dos jornais de Uberabinha utilizadas neste trabalho referem às duas primeiras décadas do século XX, porque apenas a partir de 1907 passa a existir nessa cidade jornal com circulação regular. O que existe do período anterior (o primeiro jornal aí fundado, *A Reforma*, a de 1897) são apenas números esparsos de diversos periódicos.
- ¹⁵ Pela instrução. *Jornal O Progresso*, Uberabinha, 24 nov. 1907, p. 1.
- ¹⁶ Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Actas da Câmara. Uberabinha, 1892-1905, v. 25 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG). As citações a seguir, que não forem especificamente indicadas, referem-se a este mesmo livro de Atas.

¹⁷ O texto oficial, com correções de forma, mas não de fundo, pode ser encontrado no Livro 1 de Leis, Decretos, Regulamentos, da Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha, referente ao ano de 1892 (também as demais leis citadas, de números 2, 3 e 4 aí se encontram). Aqui e à frente, preferimos manter o texto original, constante nas atas da Câmara, para que o leitor possa acompanhar de forma mais “viva” a elaboração legislativa no final do século XIX, em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, inclusive a forma arcaica da escrita (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

¹⁸ Instrução. *Jornal O Progresso*, Uberabinha, 8 ago. 1909, p. 1.

¹⁹ Op. cit., p. 22-23.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Jose Marcio de. *Coletânea MAI da legislação federal do ensino: da reforma Benjamin Constant a reforma Darcy Ribeiro*. Belo Horizonte: Lancer, v. 3, 1997.

ALEM, João Marcos. *Representações coletivas e história política em Uberlândia*. História & Perspectivas, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991, p. 79-102.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A Educação Exilada: Colégio do Caraca*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

ARANTES, Jerônimo. *Memórias históricas de Uberlândia*. 2. ed. Uberlândia, 1982.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org). *Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas-SP: Autores associados. Uberlândia-MG: EDUFU, 2002.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wenceslau; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio. Educação, Imprensa e Sociedade no Triângulo Mineiro: A Revista *A Escola*, 1920-1921. História da Educação, Pelotas-RS, 2 (3), p. 59-93, abr. 1998.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wen-

ceslau; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio; CARVALHO, H. Carlos. Incurções de um grupo de pesquisa pela História da Educação no Triângulo Mineiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, Faculdade de Educação/UFMG, n. 34, dez. 2001.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola Pública x Escola Privada*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Schola Mater: A Antiga Escola Normal – 1911-1933*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 1996.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, Carlos Henrique de. *Imprensa e Educação: o pensamento educacional do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1922)*. Uberlândia-MG: Faculdade de Educação/UFU, 1999 (dissertação de mestrado).

CARVALHO, Carlos Henrique. *República e Imprensa: As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Estado, Educação e Imprensa: (re)visitando a legislação educacional no Triângulo Mineiro durante o Estado varguista (1930-1945). In: *Actas, Congresso Luso-Brasileiro – Portugal-Brasil: Memórias e Imaginários*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, v. II.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A construção da ordem: A elite política imperial*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *A configuração do Grupo Escolar Julio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha-MG, 1911-1929)*. Uberlândia-MG: Faculdade de Educação/UFU, 2002 (dissertação de mestrado).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 1998.

_____. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*. São Paulo: Pleiade, 1999.

CORTEZ, Maria Cecília; SOUZA, Christiano de. *Escola e Memória*. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2000.

COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Vilma Peres da (Org.). *A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo-RS: UPF, 2000.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: MEC/INEP, 1999.

FAVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: UFSC, 1991.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Imprensa, civilização e educação: Uberabinha-MG no início do século XX*. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Coord.). *Novos Temas em História da Educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas-SP: Autores Associados. Uberlândia-MG: EDUFU, 2002a.

_____. *A documentação oficial de Uberabinha e a com-*

preensão da História da Educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia-MG, Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002b.

_____. Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha-MG, 1910-1926. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al. (Org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002c.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONDRA, José. *Dos arquivos a escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista-SP: EDUSE, 2001.

GONDRA, Jose Gonçalves; CARVALHO, Marta M. Chagas de. (Org.). *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, UERJ, (s.d).

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. A transformação econômica do Sertão da Farinha Podre: o Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. *História & Perspectivas*, Uberlândia-MG, n. 4, jan./jun. 1991, p. 7-35.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Maria Clara Thomaz. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. *História & Perspectivas*. Uberlândia-MG, n. 4, jan./jun. 1991, p. 37-77.

_____. A pobreza urbana na ótica do capital. Uberlândia-MG, 1900-1960). In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). *República*

em migalhas: História regional e local. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1990.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias.* São Paulo: Nacional, v. 4, 1940.

MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do campo.* Ijuí-RS: Unijui, 1999.

MOURÃO, Paulo Kruger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República.* Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

_____. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império.* Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1959.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro.* Campinas-SP: Alínea, 1998.

PALM, Antonio. *O liberalismo contemporâneo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PAULA, João Antonio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil – Anos Vinte.* São Paulo: Loyola, 1983.

REZENDE, Eliane Mendonça Marquez de. *Uberaba: uma trajetória socioeconômica (1811-1910).* Uberaba-MG: Arquivo Público de Uberaba, 1991.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira.* São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, Jose Carlos. *Idéias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX.* São Paulo: EDUSP, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *História da Educação: Perspectivas para um*

intercâmbio internacional. Campinas-SP: Autores Associados/Histedbr, 1999.

SANTOS, Lucio José dos. *História de Minas Gerais*: resumo didático. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1972.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, Jose Luis (Org.). *História e História da Educação*: O Debate teórico-Metodológico Atual. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam*: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá-PR: EDUEM, 1998.

SILVA, Antonio Pereira da Silva. *As Histórias de Uberlândia*. Uberlândia-MG: Edição do Autor, v. I, (s.d.) e v. II, 2002.

SILVA, Marcos A. da. *República em migalhas*: história regional e local. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1990.

SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *História da Educação*: Processos, Práticas e Saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Escola e Memória*. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2000.

STORCH, Robert D. O policiamento do cotidiano na cidade vitoriana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5 (8/9): 7-33, set. 1984, abr. 1985.

TEIXEIRA, Edelweiss. *O Triângulo Mineiro nos oitocentos (séculos XVIII e XIX)*. Uberaba-MG: Intergraff, 2001.

TEIXEIRA, Tito. *Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central*. Uberlândia-MG: Uberlândia, 1970.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, v. 31980.

VALLE, Lilian do. *A escola e a nação*: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças: História e Sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org.). *A memória e a sombra: A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. São Paulo: Papirus, 1990.

WIRTH, John D. *O feel da balanga: Minas Gerais na Federação brasileira, 1889-1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ZICO, Pe. José Tobias. *Caraga: Peregrinação, Cultura e Turismo – 1770-1976*. Contagem-MG: Littera Maciel, 1988.

Max Weber: Capitalismo, Burocracia e Pensamento Educacional

Carlos Lucena

Doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Coordenador da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão em Educação
Professor Adjunto II do Programa de pós-graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG

Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena

Mestre em Linguística pela UNICAMP/Campinas-SP
Professora da UNIESSA/Uberlândia-MG

Resumo

Este artigo analisa a concepção de ciência e burocracia no pensamento de Max Weber. O avanço do capitalismo monopolista no final do século XIX e início do seguinte demonstra a crescente racionalização nas empresas e no Estado capitalista. A educação surge como fruto desse processo. O avanço da pedagogia do treinamento aponta a redução do conteúdo intelectual dos homens. O status e a ascensão social transcendem a cultura.

Palavras-chave

Burocracia – Racionalização – Educação – Sociologia
Compreensiva.

Abstract

This article analyzes the conception of science and bureaucracy in the Max Weber's thought. The progress of the monopolist capitalism in the finish of the nineteenth-century and beginning of subsequent century, it demonstrates the crescent rationalization inside enterprises and Capitalism State. Education rises how result from this process. The advance of training's pedagogy indicates a men's intellectual contents reduction. Status and social ascension transcend culture.

Keywords

Bureaucracy – Rationalization – Education –
Comprehensive Sociology.

Introdução

Max Weber (1864-1920) viveu em um período histórico de grande agitação social. A virada do século XIX para o século XX foi marcada por profundas transformações econômicas, políticas e sociais. Utopias conservadoras e revolucionárias com referência aos rumos do capitalismo foram construídas. O novo e o velho acirraram suas disputas, materializando interesses antagônicos em busca da hegemonia na sociedade. O positivismo, tendo como principais defen-

sores Augusto Conte e seu discípulo, Emile Durkheim, consolidou princípios para a construção de uma ciência social que tinha como objetivo a investigação da sociedade. Enquanto o primeiro enfatizava a ciência como o pilar para a construção de uma sociedade superior, o segundo afirmava que a ciência e o avanço do capitalismo não garantiriam a felicidade no futuro. A chave para o avanço do capitalismo estava na ordenação e em uma sólida divisão social do trabalho, condição fundamental para a instauração de uma moral coletiva.

Se por um lado, o avanço do capitalismo era compreendido como a materialização de uma sociedade das máquinas e da sabedoria em que o desenvolvimento humano era medido pelo potencial tecnológico, por outro, o mesmo era visto como uma sociedade que gerava a exploração do homem pelo homem e a desigualdade social. Ao mesmo tempo em que se acreditava que a história chegara ao fim, pois a humanidade atingira seu estágio final de desenvolvimento, existiam concepções céticas a essa afirmação, defendendo não só a centralidade da história, mas o colapso de todo o modo de produção. É nesse sentido que Lenin escreveu sua célebre obra “Imperialismo: fase superior do capitalismo”, apontando o imperialismo como a fase final e mais desenvolvida do capitalismo que materializaria contradições que levariam ao colapso de todo o modo de produção. Rosa Luxemburgo em “Acumulação do capital” acreditava que a busca de novos mercados implicaria no crescimento das intervenções militares e na barbárie no planeta. Kausty em “Teoria da crise” defendia que o capitalismo estava condenado a um período de depressões

crônicas, acirrando os conflitos nacionais e internacionais em que cada nação lutaria para expandir os mercados em detrimentos das outras. Essas afirmações ti-

nam como referencial os escritos de Marx presentes nas obras “China: fóssil vivente ou transmissor revolucionário”, “O volume primeiro dos Grundrisse” e o “Livro terceiro de O capital” no qual problematizava a redução da taxa de lucros das mercadorias e a tendência à superprodução de mercadorias (LUCENA, 2005).

Todo esse debate presente no avanço do capitalismo tinha como referência o avanço do imperialismo, impulsionado pelo crescimento da maquinaria industrial e a busca por matérias-primas e novos mercados consumidores pelas grandes potências mundiais. Esse processo consolidou a passagem da fase concorrencial para a monopólicia do capitalismo. O imperialismo, de forma gradativa e mundializada, se expandiu, consolidando aquilo que Eric Hobsbawm denominou muito bem como “A Era dos Impérios”, um período histórico em que o planeta foi partilhado e os pilares da Primeira Grande Guerra Mundial foram construídos.

Porém, o avanço do imperialismo não era homogêneo. A preocupação de Max Weber se dava em virtude de alguns países, entre eles a França, a Inglaterra, a Holanda e os Estados Unidos, construírem em torno de si um conjunto de relações econômicas, garantindo acesso a matérias-primas e mercados consumidores, que permitiriam movimentar as suas máquinas produtoras de mais-valia em detrimento da Alemanha. A partilha econômica do planeta era irreversível. Em um processo contraditório ao crescimento do imperialismo, até a primeira metade do século XIX, a Alemanha era formada por reinados, ducados, principados, ligas urbanas etc., cujos regimes internos variavam do feudalismo ao despotismo esclarecido. Weber demonstrava preocupação quanto a essa situação. A unificação do Império Prussiano sob os governos dos Kaiser Guilherme I e II obedecia a critérios burocráticos que levariam a despolitização da Alemanha. Em outras palavras, enquanto a Revolução

Industrial preocupava segmentos progressistas alemães quando a possível inserção do país em seu curso, as forças políticas que chegavam ao poder representavam a essência do pensamento e dos interesses feudais. Enquanto os pressupostos liberais e democratas se expandiam, na Alemanha cresciam a burocracia, o espírito militarista e o autoritarismo (WEBER, 1974).

Weber desenvolveu uma série de estudos que abrangeram uma ampla reflexão sobre a sociedade. Entre os mesmos verifica-se a análise sobre o objeto e métodos das ciências humanas. A compreensão das relações de produção na agricultura do mundo antigo e sobre a história da economia geral. Os trabalhos sobre a sociologia da religião e, por último, o tratado de sociologia, intitulado como “Economia e Sociedade”, que teve como objetivo a elaboração de uma teoria que compreendesse a ação social. O debate sobre esses complexos processos sociais serviria como um alerta às forças políticas reacionárias alemãs, demonstrando e criticando as estruturas sociais vigentes e as armadilhas que os homens constroem para si mesmos.

Alguns pressupostos epistemológicos.

A compreensão do pensamento de Weber se insere em um amplo debate sobre as diferentes dimensões das Ciências Sociais que se diferenciam entre o contemplar, transformar e compreender a sociedade. Na fronteira do contemplar está presente a concepção positivista defendida por Comte e Durkheim demonstrada no início deste trabalho. *Contemplar* significa observar, descrever, diagnosticar uma sociedade que já está pronta. Baseado nos princípios das ciências naturais, a validade científica só é possível através da neutralidade de quem investiga. Nesse sentido, nada de novo há de se esperar da ciência, pois o mundo já foi inventado.

Transformar, ao contrário do contemplar, significa a ruptura e a negação da sociedade da forma como ela é. O

cientista não é neutro, o contrário, a ciência que produz expressa uma visão de mundo, um projeto de classe social antagonico a ordem vigente. Essa concepção entende a sociedade como um processo material, histórico e dialético em que os homens do presente explicam os homens do passado. O presente é o resultado da luta dos contrários que se desenvolveu como fruto das contradições do passado. A anatomia do homem e a chave para a anatomia do macaco, afirmou Marx. Isso significa que existem continuidades na história, descontinuidades e diferenças possíveis. O melhor entendimento de um processo econômico, político e social se dá quando ele avança, ou mesmo se esgota. As teses três e onze de Marx e Engels em “A ideologia alemã” contra Feuerbach problematizam a questão da transformação, conforme demonstramos abaixo.

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. Tal que ele tenha que dividir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela.

A consciência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária (MARX; ENGELS, 1984, p. 108).

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo (MARX; ENGELS, 1984, p. 111).

Os estudos de Weber têm como princípio a compreensão da realidade social. A realidade só seria possível de ser conhecida quando se relacionasse os homens e os valores que produzem (RODRIGUES, 2001). Nesse sentido, o ato de compreender significa o sentido que o ator atribui à sua

conduta, condição fundamental para a interpretação da sociedade contemporânea, uma sociedade que tem como essência a racionalização. Acompanhando os princípios do positivismo, a validade universal da ciência exige que o cientista não projete seus juízos de valor na investigação que realiza. A escolha do tema é subjetiva, mas é análise e objetiva. O pesquisador deve levar em conta as diferenças existentes entre a transformação e a compreensão da sociedade. Ambos estudos são críticos, mas seus princípios ontológicos são diferentes. A *transformação*, como já afirmamos vai além da crítica, colocando-a como pressuposto ou justificativa para a ruptura do modo de produção, a transformação radical no jeito de produzir e de viver e trabalhar. A *compreensão*, por sua vez, se baseia apenas em elaborar a crítica, as instituições e grupos sociais e nada mais além disso. Em outras palavras, enquanto as concepções marxianas e marxistas baseadas na transformação social apontam a necessidade da superação do capitalismo, as weberianas impulsionadas pelos princípios da sociologia compreensiva se baseiam na manutenção do capitalismo. Nesse sentido, a crítica se orienta para dois princípios distintos e inconciliáveis no pensamento moderno: a ruptura ou a manutenção da sociedade como ela é.

Como pressuposto para a compreensão da realidade social, Weber elaborou uma teoria da ação social. Em “Economia e Sociedade” afirma que a ação social dos indivíduos se relaciona com o comportamento de outros indivíduos. O professor age socialmente na medida em que o ritmo lento de sua elocução se relaciona com a conduta dos seus estudantes, que devem fazer um esforço para tomar nota das demonstrações escritas no quadro negro. Caso falasse sozinho, sem dirigir-se a ninguém, sua ação não seria social. A ação social se organiza em relação social quando o sentido de cada ator, de um grupo de pessoas que age se relaciona uns com os outros. O professor e seus alunos vivem uma

relação social. Essa relação se legitima por algo que aponte a regularidade de tais relações. Weber aponta que a mesma se legitima pelo costume ou pela tradição.

A ciência é um processo de racionalização característico das diferentes manifestações culturais presentes na sociedade ocidental moderna. A mesma tem como característica a objetividade e a infinitude. O conhecimento, acreditava Weber fiel às suas raízes iluministas, é uma conquista humana que nunca chega ao fim. Isso se justifica pela própria marcha da história. A história é entendida como uma construção humana em que seu percurso transforma e renova a curiosidade de quem investiga. Em outras palavras, a ciência só acabaria, caso a humanidade chegasse ao fim, pois a mesma é a expressão da consciência humana.

As ciências da história e da sociedade diferem-se das ciências da natureza. Para Weber, suas características originais e distintas são que as mesmas são compreensivas, históricas e se orientam para a cultura. As ciências da natureza por sua vez legitimam-se através da matemática. Nas ciências da história e da sociedade, o ator nem sempre conhece os motivos de sua ação; o observador menos ainda. As ciências que orientam para a realidade humana são as ciências da cultura, que visam compreender as obras criadas pelos homens, como as leis, as instituições, os regimes políticos, as experiências religiosas e as teorias científicas. A ciência weberiana é um esforço para compreender e explicar os valores dos homens e suas obras. Seu objetivo específico é a validade universal. Nenhuma ciência deverá dizer aos homens como devem viver, ou ensinar as sociedades como se deverá organizar. Nenhuma ciência poderá indicar a sociedade qual é o seu futuro (ARON, 1997). Essa afirmação é fundamental no pensamento de Weber e o distancia dos princípios do materialismo histórico e dialético. Enquanto na segunda concepção a aposta se dá na luta de classes como

motor da história, consolidando-se em uma postura otimista em que a saída para os homens está nas ações de classe dos próprios homens, na primeira, a ciência tem como princípio apenas uma dimensão crítica, o desvendar do presente como forma de conhecer as ações humanas. Enquanto na segunda concepção impera a esperança da transformação social, na primeira predomina o pessimismo implacável de uma sociedade vítima dela mesma.

Uma sociedade não se explica por uma determinação unilateral, seja ela, econômica, política ou religiosa. Uma sociedade é composta por uma teia de relações sociais. Com isso, o grande desafio para a ciência é a formulação de proposições gerais que visem compreender o singular. Essas proposições gerais são problematizadas na compreensão e nas comparações que se dão no âmbito da história da humanidade. Nesse movimento científico, Weber, baseado na solidariedade entre a história e sociologia, elaborou o princípio fundamental de sua epistemologia: o conceito de tipo ideal. O tipo ideal é a base para a compreensão da ação social. O mesmo é voltado para uma concepção analítica e parcial das relações causais, um dos princípios para a problematização do processo da racionalização na sociedade capitalista. Ele permite tanto perceber indivíduos ou conjuntos históricos, como uma percepção parcial de um conjunto global (ARON, 1997).

Max Weber produziu uma complexa teoria dos tipos ideais. O tipo ideal weberiano tinha como princípio os estudos comparativos. O desafio consistia em construir um tipo ideal de processos de relações sociais, tais quais, a dominação, a educação, a política etc., e compará-los com os processos sociais em investigação na realidade. Porém, quando se utiliza o termo ideal, o mesmo não significa desejado ou idealizado, como, por exemplo, a busca por uma sociedade perfeita, significa, isso sim, a busca das características mais

puras compreendidas como as mais racionais. A aproximação ou distanciamento do tipo puro que escolheu permite que a realidade se apresente de uma forma mais complexa, revelando a racionalidade ou irracionalidade que os originou (RODRIGUES, 2001).

Entre os tipos ideais propostos, merecem destaque os elementos abstratos da realidade histórica em que é debatido o conceito de burocracia e capitalismo, relação fundamental para a compreensão do pensamento educacional de Weber. A burocracia é compreendida como uma armadilha que a humanidade construiu para si mesma. Quanto mais racionalizada for uma sociedade, mais burocratizada ela será. Analisando a sociedade alemã, em um contexto histórico e político que apresentamos anteriormente, as análises sobre a burocracia traduziam o pessimismo de Weber quanto à libertação do homem. O crescimento da racionalidade e da burocracia permitia a construção de aparatos sociais construídos pelo homem para controlar o próprio homem. Esse desencantamento é pressuposto fundamental para entender os motivos da crítica à educação, o qual abordaremos um pouco mais à frente.

As principais características da burocracia são as seguintes: a existência de leis e normas administrativas; o princípio da autoridade do cargo em toda a sua organização; a existência de documentos escritos preservados na forma original ou em esboço; a necessidade de treinamento especializado para os funcionários da administração; a existência de regras rígidas para o desempenho das funções.

Na burocracia, a ocupação de um cargo é uma “profissão”. O ingresso em um cargo, inclusive na economia privada, é considerado como aceitação de uma obrigação específica de administração fiel, em troca de uma existência segura. Quer ocupe um posto público ou privado, o funcionário moderno pretende sempre e habitualmente desfrutar uma estima social específica, em comparação com os governados.

A posse de diplomas educacionais está habitualmente ligada à qualificação para o cargo. Em contraste com o trabalhador da empresa privada, o funcionário é normalmente mantido no posto. O funcionário recebe um salário fixo e a segurança na velhice representada por uma pensão. O salário não é medido como uma remuneração em termos de trabalho feito, mas de acordo com a hierarquia, o tipo de função. O funcionário se prepara para uma carreira dentro da ordem hierárquica do serviço público. Passa dos postos inferiores e de menor remuneração para aqueles mais elevados. Esses estudos demonstram a preocupação de Weber em compreender o lugar do homem nas estruturas sociais. Analisa a formulação do status social, entendendo que o homem quando tem uma profissão se torna especialista em alguma função. Isso significa “distinção social”. A profissão permite que o homem se diferencie dos demais, concedendo um status que é definido racionalmente pela sociedade industrial.

A burocracia tem como forma de controle o oferecimento da oportunidade de carreira e salário baseado em princípios preestabelecidos. A disciplina e o controle rigorosos desenvolvem sentimentos de prestígio estamental, bem como a possibilidade de críticas públicas, funcionam no sentido de mecanização rígida. A disciplina funciona como uma forma de integração dos sujeitos envolvidos.

O terreno adequado à burocratização de uma administração foi sempre o desenvolvimento específico das tarefas administrativas. O Estado moderno é absolutamente dependente de uma base democrática. Quanto mais cresce o Estado ou tende a ser uma grande potência, tanto mais incondicionalmente isso ocorre. No Estado moderno, a crescente exigência a administração baseia-se na complexidade da civilização e no impulso no sentido da burocratização. Quanto maior a influência dos grupos de interesse, maior o crescimento da burocratização. A burocracia é superior a todas as outras formas de administração. A mesma oferece a

oportunidade de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com critérios objetivos. Quanto mais complicada e especializada é a cultura moderna, tanto mais seu aparato de apoio externo exige o perito despersonalizado e rigorosamente “objetivo”, em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que era movido pela simpatia e preferência pessoal, pela graça e gratidão (ARON, 2001).

Weber afirma que a estrutura burocrática tende a concentrar o poder em torno de poucas pessoas. Compreendendo as mudanças que se desenvolviam na fase monopolística do capitalismo que se anunciava, entendia que a guerra do mundo moderno era o conflito das máquinas. O domínio da máquina na indústria promove a concentração dos meios de produção e direção. A burocratização da administração seguiu a mesma tendência das organizações militares que foi a concentração dos meios de organização. Para Weber, a racionalização burocrática é a principal característica da sociedade moderna, que não pode deixar de ser procurada, qualquer seja o grau de desenvolvimento da propriedade dos meios de produção. Weber não considera a socialização da economia como algo fundamental. Mesmo a propriedade dos meios de produção nas mãos do Estado não existiria sem a burocracia. Na relação entre o Estado socialista e o capitalista, temia os progressos da sociedade suscetíveis de reduzir a margem da liberdade de ação deixada ao indivíduo. Em uma sociedade capitalista, a promoção aos níveis superiores da hierarquia seria realizada de forma burocrática. Ao mesmo tempo, em uma sociedade de tipo democrático, a promoção ocorreria por meio do conflito e do diálogo, por procedimentos que reservam um lugar mais importante para a personalidade dos candidatos.

Weber em “A ética protestante e o espírito do capitalismo” afirmava que o capitalismo é definido pela existência

de empresas cujo objetivo é produzir o maior lucro possível, e cujo meio é a organização racional do trabalho e da produção. A união do lucro e da disciplina racional constitui-se num traço singular do capitalismo ocidental. Em todas as sociedades houve a luta pela riqueza, mas o que o capitalismo traz de novo é que a satisfação não ocorre pela conquista, aventura ou especulação, mas sim pela disciplina e pela ciência. Um empreendimento capitalista visa o lucro máximo por meio de uma organização burocrática.

A burocracia, quando se estabelece permanentemente está entre as estruturas mais difíceis de destruir. Como instrumento de socialização das relações de poder, ela foi e é um instrumento de primeira ordem para quem controla o aparato burocrático. Weber problematiza em “Economia e Sociedade” que a mesma se explica como uma forma de dominação racional. Parte do princípio que qualquer direito pode criar-se e modificar-se por meio de um estatuto sancionado corretamente de acordo com a sua forma. Quem ordena é considerado como superior na hierarquia, cujo direito de mando está legitimado por uma regra instituída, um marco de uma competência concreta, cuja delimitação e especialização se fundam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais existentes nas atividades do funcionário. A dominação racional é um exemplo da estrutura moderna do Estado, do município e da empresa privada. No Estado, são os corpos jurídicos e policiais que executam essas funções. Nas empresas privadas é a própria divisão do trabalho.

O pensamento educacional

A compreensão dos processos de autoridade presente nas sociedades modernas é diferente das sociedades antigas. Enquanto nas sociedades antigas, a dominação ocorria

pelo carisma do líder, nas sociedades modernas a consolidação do líder se dá a partir da posição que o mesmo ocupa nas burocracias instauradas, processo esse devidamente instaurado pela legislação. Esse é um processo histórico que Weber explora muito bem para demonstrar os processos crescentes de racionalização que passam as sociedades modernas, um pressuposto fundamental para compreender seu pensamento educacional. O ponto de partida de suas análises é que o processo de racionalização crescente cria a necessidade de preparação dos homens para o exercício das funções dentro das cadeias da burocracia. A educação tem como missão o treinamento dos indivíduos para exercer funções tanto nas empresas capitalistas, como no Estado, bem como nos próprios rumos da política de forma racional.

Weber em “Os letrados chineses” realizou um amplo estudo comparativo que ofereceu pressupostos para a compreensão da administração e da formação humana no capitalismo. Tomando a China antiga como tipo ideal, analisou na sua estrutura administrativa uma classe de funcionários denominada como os mandarins, homens presentes na administração, com formação humanística, e será preparação específica para a tarefa. Os mesmos eram sempre transferidos de uma região para outra, sendo que em alguns casos sequer conheciam os dialetos dos locais onde atuavam. Esses funcionários não governavam, sua função era a de controle de possíveis agitações sociais. Nesse tipo de governo, a autoridade se dava pelos pressupostos literários superiores do Imperador e dos seus funcionários, ou seja, nos princípios da dominação carismática (RODRIGUES, 2001).

Com o avanço do Estado moderno essa relação se transforma. O avanço da racionalização e da burocratização modifica o jeito de educar os homens. A educação para racionalizar passa a ser essencial ao Estado, pois para o mesmo

funcionar necessita de pressupostos que permitam a constituição do direito racional e da burocracia apoiada também em moldes racionais. Se na China antiga o exercício das funções não precisava de treinamento, conforme demonstramos pela atuação dos mandarins, com o capitalismo monopolista e com ele as crescentes empresas modernas, o treinamento se torna essencial para o desempenho das funções. Quanto mais se acirra a concorrência, maior a necessidade de treinar pessoas para o desempenho das funções. O avanço do capitalismo e do Estado implica na transformação radical da sociedade, afirma Weber, impondo a construção de um novo tipo de homem, um homem que vá além de os princípios da dominação carismática e se submeta aos primórdios da dominação racional. Com efeito, a educação toma um sentido diferente das sociedades antigas. A educação passa a ser medida como um fator de estratificação social, um meio para atingir o poder, o dinheiro e o prestígio social, o princípio do “Status Social” que afirmamos anteriormente.

Para Weber, a educação pode tanto despertar para o carisma, como preparar para a conduta da vida, como transmitir um conhecimento especializado. Os dois primeiros tipos se aplicam ao caso chinês. O último é sociedade capitalista. O primeiro voltado apenas para pessoas com qualidades sobrenaturais. Em “Os Letrados chineses”, se problematiza como os heróis despertavam nos noviços o carisma, um dom pessoal que não tem como se ensinar. O segundo é denominado como pedagogia do cultivo. Seu objetivo é formar um homem culto para um ideal de cultura que dependa da camada social que esteja inserido. A preparação se dá tanto para comportamentos reflexivos, como para o comportamento social. O que estava em jogo era um processo de qualificação cultural em que se formavam um grupo de status, tais quais, sacerdotes, cavaleiros, letrados etc., e um aparato ad-

ministrativo com habilidades humanísticas, com exames de seleção em alguns casos ministrados pelo próprio imperador. O terceiro tipo denominado como pedagogia do treinamento, voltada para o preparo especializado para a formação do perito em alguma atividade (RODRIGUES, 2001).

Weber em “Burocracia” problematiza esses processos de formação humana presentes na pedagogia do treinamento, construindo uma crítica ao caráter de especialização que a educação assume em função das exigências do Estado e das empresas. Afirma que a educação é composta por um sistema de exames especiais, fundamentais para a seleção de quais camadas sociais devem se qualificar. A existência de técnicos e funcionários preparados para a especialização possibilitou o crescimento desse sistema de exames pelo planeta. O próprio reconhecimento do título educacional, como pressuposto de vantagens sociais e econômicas, possibilitou a existência de uma camada de privilegiados nas organizações. Quanto mais avança a burocracia, mais se eleva a importância dos peritos e do conhecimento especializado. É nesse sentido que Weber se distancia de Durkheim. Enquanto Durkheim, em “Educação e Sociologia”, acreditava que a educação dos homens deveria ser aquela que a sociedade quer, que garanta sua coerência e equilíbrio interno, Weber denunciava essa estratégia educacional, entendendo-a como a morte do intelecto humano.

Não podemos esquecer da formação iluminista de Max Weber. O crescimento da pedagogia do treinamento implicava na negação de um processo de acesso à cultura, reduzindo a possibilidade de uma formação humanística mais geral. A educação, realizada nos princípios da pedagogia do treinamento, implicaria uma racionalização e empobrecimento intelectual do homem, reduzindo a cultura à ascensão social e ao status privado. Os desdobramentos são senti-

dos no campo da pesquisa e instrução científica. A burocratização dos institutos de pesquisa das universidades é uma função da crescente procura dos meios materiais de controle. Através da concentração desses meios nas mãos do chefe, a massa de pesquisadores e docentes é separada de seus “meios de produção”, da mesma forma que a empresa capitalista separou os trabalhadores dos seus.

Weber, em “Sobre a Universidade”, realizou profundas críticas à universidade alemã. Tendo como referências a burocracia e a predominância de forças reacionárias no governo alemão, tal qual demonstramos no início deste trabalho, utilizou a universidade alemã como exemplo da influência política desses interesses na sociedade. Para tanto, problematizou o crescimento de professores submissos nas universidades, em virtude das próprias formas de recrutamento. Em uma crítica radical, afirmou que a burocracia no ensino superior constrói condições para a perpetuação da mediocridade. Professores medíocres em uma faculdade trazem outros medíocres atrás de si. Em outras palavras, constroem condições e estratégias para que aqueles que entrem sejam piores aos que já lá estão. A mediocridade atua como uma forma de controle institucional. Fazendo referência aos professores de Berlim, apontava que essa mediocridade ia além de os institutos superiores, atingindo, inclusive, o Ministério da Educação Alemão.

Weber (1989), utilizando como tipo ideal a universidade americana, demonstrou como a universidade alemã era dependente do Estado através da influência política da Igreja e da Nobreza. Acreditava que essa dependência impedia a formação de institutos privados como nos Estados Unidos, garantindo uma maior independência em relação ao Estado e às forças políticas que o compunham. Todo esse processo funcionava como uma forma de controle social em que o

conhecimento crítico era desconsiderado e os ideais da Igreja eram transmitidos. Na universidade, denunciava Weber, estudam-se leis, fatos e fundamentos lógicos e históricos dos conceitos em seu significado. O objetivo da universidade é oferecer saberes e experiência de pesquisa e não a adoção de livros sagrados.

Não cabe a ela a adoção de livros sagrados, nem possuir intérpretes ‘autorizados’, portadores de um saber salvacionista. Ela deve expor as doutrinas de todo o tipo, examinando seus postulados, deve desenvolver uma compreensão da realidade social e pensá-la com clareza. O professor, ante o politeísmo dos valores, deve explicitar claramente suas crenças na determinação do seu discurso. A universidade deve oferecer ao estudante o hábito de assumir o dever da integridade intelectual, e isso acarreta, necessariamente a necessidade de uma inexorável lucidez a respeito de si mesmo (WEBER, 1989, p. 14, 15).

Weber (1989) entendia que o argumento de que as universidades não deveriam produzir um conhecimento que fosse hostil ao Estado produzia um erro fundamental. O Estado não era uma construção sobrenatural, o contrário, ele era composto pelas forças políticas dominantes de um período. Aproximando-se dos princípios da neutralidade científica, afirmou que as universidades não teriam como tarefa transmitir qualquer ponto de vista, seja ele hostil ou favorável ao Estado.

Elas examinam os fatos, suas condições, leis e inter-relações; examinam os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado. Elas não ensinam e não podem ensinar o que deveria acontecer, uma vez que essa é matéria de valores e crenças fundamentais, de pontos de vista es-

senciais; podem estudar as suas origens psicológicas; podem examinar o seu conteúdo intelectual e seus postulados gerais mais últimos; podem examinar não aquilo que neles é demonstrável, mas aquilo que se crê – mas estariam indo além de as fronteiras da ciência e da erudição se devessem fornecer não apenas conhecimento e compreensão, mas também crenças e ‘ideais’. A que ideais o indivíduo deve servir – ‘diante de que deus deve curvar-se’, disto elas esperam que ele cuide sob sua própria responsabilidade e, em última instância, de acordo com a sua própria consciência (WEBER, 1989, p. 69-70).

Weber afirma que na universidade alemã não deve haver discriminação ideológica, pois ninguém deve ser punido ou premiado por sua ideologia. A cátedra universitária deve ser um local em que ocorram grandes debates referentes àquilo que é ensinado nas instituições, e não um palco de medíocres em que está em jogo apenas visões paroquiais e sem qualquer importância.

Acreditamos que as análises de Weber sobre a burocracia e a educação proporcionam imensos desafios para a problematização da educação superior não só na Europa, como também no Brasil. Até que ponto a educação e a burocracia que a controla são armadilhas insuperáveis? Ou podemos dizer que os homens constroem barreiras e as soluções para eles mesmos superarem no futuro? A defesa de um conhecimento neutro nas universidades faz avançar a ciência, ou a ausência de um projeto futuro foi uma armadilha teórica que ele construiu para si próprio? Será que a afirmação de não ser punido ou premiado por suas ideologias, também não é uma ideologia? Nesse sentido, posturas pessimistas e otimistas se apresentam como inconciliáveis. Esses são desafios que se colocam a educação e a sociedade...

Referências bibliográficas

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAMPOS, Edmundo. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (s.d.).

DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social*. (s.l.): Presença, (s.d.).

_____. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

HOBBSBAWM, E. J. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LOWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 30, v. VI. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

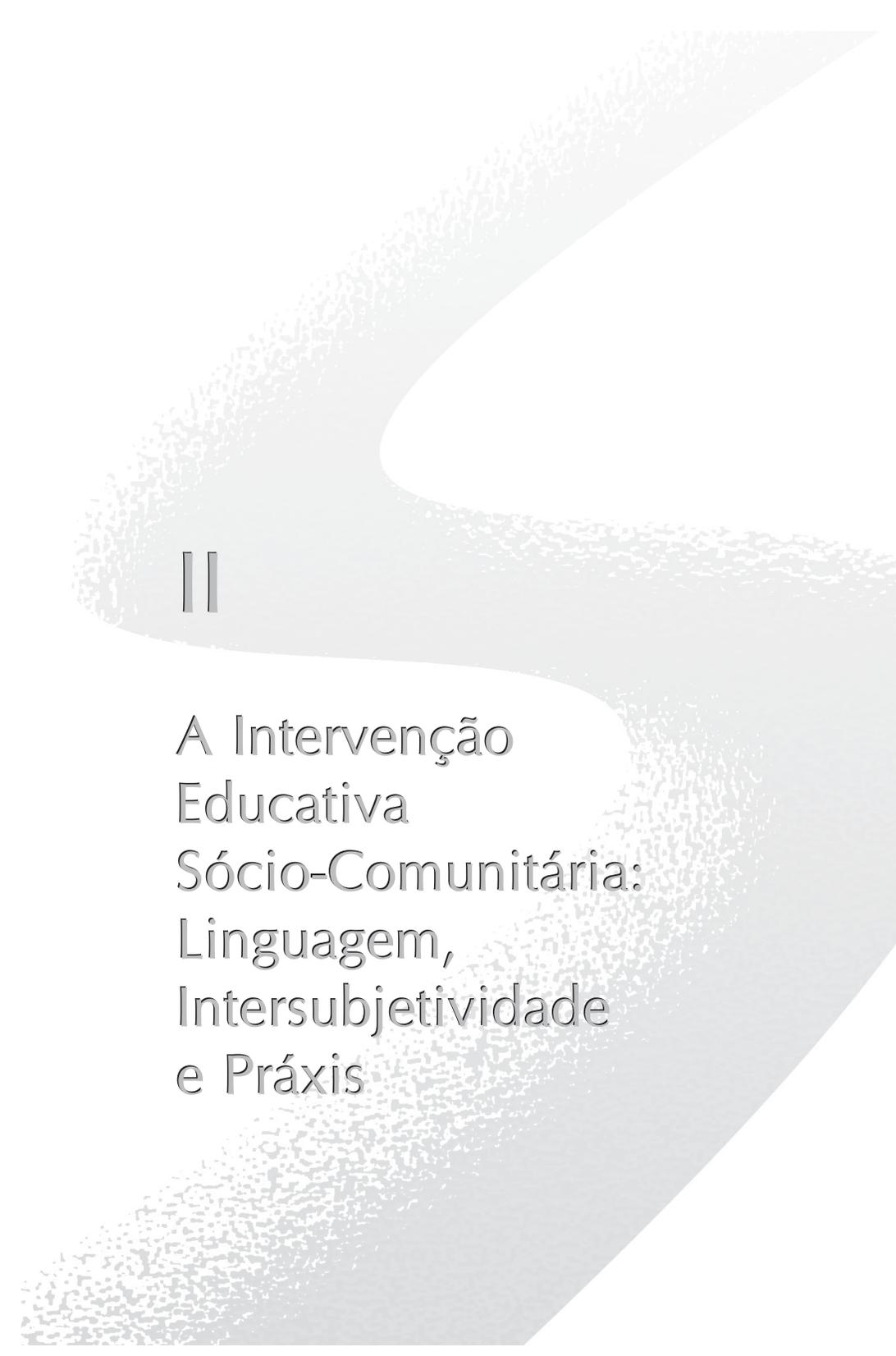
RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 155p.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília-DF: Universidade de Brasília, v. I, 1991.

_____. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Os letrados chineses. In: *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

_____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.



II

A Intervenção
Educativa
Sócio-Comunitária:
Linguagem,
Intersubjetividade
e Práxis

Realismo da Exclusão Social

Valéria Aroeira Garcia

Doutoranda em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Supervisora Educacional da Rede municipal de Campinas-SP

Resumo

O tema deste artigo é uma das possíveis análises da relação entre programas de educação não-formal e o uso que vem se fazendo de imagens e representações veiculadas e construídas por alguns desses programas.

Palavras-chave

Educação Não-Formal – Educação Social – Fotografia.

Abstract

This article intends to expose one of the possible analysis about the relationship between non-formal education programs and the usage of related media images and media representations used in selected programs.

Keywords

Non-formal Education – Social Education – Photograph.

Introdução

O tema deste artigo é uma das possíveis análises da relação entre programas de educação não-formal e o uso que vem se fazendo de imagens e representações veiculadas e construídas por alguns desses programas.

Várias questões estão envolvidas nessa discussão, são elas: a relação entre as imagens veiculadas e o projeto político da instituição; qual é o meio de comunicação que veicula as imagens; a necessidade que os programas têm hoje de se representarem na mídia (inclusive como meio de captação de recursos); a imagem que vem sendo construída sobre essa especificidade de educação e sobre os profissionais que nelas atuam.

1. Educação informal, formal e não-formal

Algumas considerações sobre educação não-formal se fazem importantes nessa discussão. Segundo Trilla (1996), há uma linha tênue que separa a educação formal e a não-formal

de um lado e de outro a educação informal. Começando pela última, a educação informal se caracteriza pela aprendizagem que realizamos (tanto na função de aprendizes como na de ensinantes) em que não há planejamento, que ocorre sem que nos demos conta – um exemplo bastante forte é a educação familiar. Já a educação formal é aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – a educação escolar, hoje compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário. A educação não-formal é toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regula e incide sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – um leque bastante amplo de possibilidades contempla a educação não-formal.

As ações no campo da educação não-formal vêm acontecendo há bastante tempo, antes até da preocupação com a nomenclatura existente para estas ações. Mas com o aparecimento cada vez maior de intervenções neste campo, e com o reconhecimento da importância de propostas educacionais chamadas de extra-escolares, complementares a escola etc, a sociedade passa a enxergar estas ações e a mídia assume um papel fundamental ao dar visibilidade e divulgação, tanto contribuindo para este reconhecimento dos programas, como ajudando a construir o imaginário do que pode significar esta especificidade educacional.

2. O universo midiático

No boom de ONG's e em tempos de responsabilidade social, empresa amiga da criança, amigo da escola e outras

tantas adjetivações para a caridade, uma das alternativas colocadas para os programas é se reforçarem como aqueles que cumprem os requisitos necessários para receber os recursos e ser escolhido como parceiros.

A importância da mídia surge pelo menos em dois momentos, primeiro quando a instituição é vista pela mídia (representação de fora) mostrando suas intenções e dizendo a que veio, confirmando sua potencialidade para receber os investimentos, e depois, em um segundo momento, já como aquela que recebeu os recursos investidos “no social” e capaz de ocupar lugar na mídia, agora já como propaganda tanto da instituição ou do programa (representação de dentro), mas também daqueles que investiram o recurso, que coordenaram a proposta.

A intenção focada na mídia não é ocasional, hoje muitas instituições necessitam dessa projeção para sobreviverem. A lógica é: “temos que vender o nosso peixe” e o que é genericamente designado pela mídia como o “social” vem se transformando em peixe a ser vendido.

Nesse universo midiático, as imagens fotográficas ocupam um lugar privilegiado, pois são elas que, já há bastante tempo, se responsabilizam por mostrar a verdade, por nos informar através de um recorte, o mundo real.

A imagem é sempre uma representação, ela nos apresenta um recorte do real e tem um status de verdade e representação fidedigna, mas é sempre uma construção em que vários fatores fazem parte e não estão presentes quando nos deparamos com a imagem como uma prova do que de fato aconteceu, como uma comprovação daquilo que está sendo mostrado a todos. Kossoy (2002) nos descreve esse processo de construção da imagem fotográfica:

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que

visam a uma determinada aplicação (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc.) existe sempre uma motivação exterior, pessoal ou profissional, para a criação de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este seleciona o assunto em função de uma determinada finalidade/intencionalidade. Esta motivação influirá decisivamente na concepção e construção da imagem final (p. 27)... A imagem fotográfica é, enfim, uma representação resultante do processo de criação/construção do fotógrafo” (p. 30).

As imagens aparecem como testemunhos de fatos que realmente ocorreram, – algumas com o caráter documental – em relação às instituições de educação não-formal. Elas nos contam, através de reportagens, as ações realizadas por algumas instituições para que nosso mundo se torne mais solidário, para que a inclusão de todos aconteça efetivamente.

É importante considerarmos que o projeto político de todas as instituições que atuam na área da educação não-formal não é o mesmo, como também nem sempre a intenção dos programas e daqueles que os financiam é a mesma. A necessidade de receber recursos por um lado, e a propaganda e o apelo feitos para que tenhamos um desenvolvimento social responsável e os atributos da responsabilidade social para tal fim são tão fortes que, aos olhos dos meios de comunicação, geralmente tudo parece ser a mesma coisa.

Tanto a imagem das ações sociais, ou utilizando um vocabulário mais moderno, da responsabilidade social, como a imagem dos programas de educação não-formal, são construídas também através dos meios de comunicação e, muitas vezes, seguindo intenções do que é interessante ser considerado “politicamente correto”. Sontag (2003) aponta a construção do *verdadeiro* pela mídia e pelas imagens tidas como representações do que de fato aconteceu:

O que se chama de memória coletiva não é uma rememoração, mas algo estipulado: isto é importante, e esta é a história de como aconteceu com as fotos que aprisionam a história em nossa mente. As ideologias criam arquivos de imagens comprobatórias, imagens representativas, que englobam idéias comuns de relevância e desencadeiam pensamentos e sentimentos previsíveis (p. 73).

Gastaldo (2002), analisando as propagandas veiculadas no período da Copa do Mundo de 1998, pontua que a construção da realidade se dá de maneira mediada, ou seja, o que compreendemos como real, ou parte da realidade, é constituído por aquilo que assumimos como “verdades” que a mídia nos conta e, a partir delas, construímos nossa representação, nossa noção de determinados assuntos.

Essa intenção e construção de uma representação do real não são unilaterais, há diferentes interesses, sendo que diversos grupos sociais brigam por representações em mídias distintas, há também disputas por projetos políticos divergentes. Gastaldo (op. cit.) aponta que

nesse sentido a mídia representa um elemento poderosamente eficaz na construção de uma ‘versão dominante’ na cultura de uma sociedade. Não existe determinação nesse processo, mas influência. Uma influência poderosa, mas que também encontra-se ela mesma em plena luta entre diferentes significados e versões concorrentes da realidade, competindo entre si para permanecer ou tornar-se o significado predominante, visando à hegemonia: como a sociedade na qual se insere, a mídia também é, ela mesma, em cada emissora, agência ou redação, um vasto campo de lutas (p. 42).

É dessa maneira que a mídia interfere fortemente na construção de determinados padrões, conduzindo concepções e até mesmo posturas sobre diferentes assuntos, alguns deles inclusive, polêmicos. Não é diferente quando nos referimos ao cuidado e educação de crianças e jovens, em um país que tem um número significativo deles vivendo e se estruturando nas ruas e uma parcela bastante alta da população que vive abaixo da linha da pobreza.²

3. O mercado do social

Assim o entendimento que temos sobre os motivos que levam esse número de crianças e jovens a viverem nas ruas, como as intervenções do que fazer e de que maneira proceder em relação a essa problemática, vem nos últimos anos ocupando cada vez mais as páginas da mídia impressa, os meios televisivos e rádios que intensificam e valorizam fortemente a responsabilidade social, ou seja, a divisão desses problemas com todos aqueles (organismos governamentais e setores da sociedade civil) que almejam um Brasil melhor.

Essa veiculação massiva faz com que seja construída uma idéia verdadeira de que uma alternativa eficaz e possível para a desigualdade social seja essa divisão de compromisso/comprometimento entre todos os *responsáveis socialmente*, deslocando o foco dos reais motivos e de toda a problemática política-econômica-social de um país com tamanha desigualdade de distribuição de renda.

Uma outra questão é o fato das empresas solidárias utilizarem suas intervenções também de uma maneira bastante interessante para a mídia, através de propaganda dos feitos realizados. O investimento no social vem sendo compreendido cada vez mais como um apelo de mercado.

A revista Carta Capital tem realizado nos últimos anos

uma pesquisa com o intuito de saber quais são as empresas mais responsáveis socialmente. Há números especiais divulgando as pesquisas e os motivos que fizeram com que determinadas empresas fossem consideradas responsáveis, sendo que a própria reportagem serve como propaganda para as empresas destacadas como atuantes no setor. Além de a revista ter em suas páginas uma série de outras propagandas que vendem a responsabilidade social e contam como “ajudaram” empresas a se transformarem em líderes nesse ramo.³

Uma reflexão deve ser feita a respeito da sensibilização que a situação de pobreza causa nas pessoas, pois considerando a pobreza como uma mercadoria e o social como um investimento, uma questão a ser colocada é a utilização que a mídia faz dessa relação para atingir a população e fazer propagandas dos investimentos sociais e da responsabilidade de cada um sobre a possibilidade de um Brasil melhor, e em alguns casos de um mundo melhor.

O combate à pobreza é veiculado como uma cruzada que deve ser encampada por todos, sendo que nos “anúncios”, muitas vezes, ele é colocado de maneira apelativa, com a intenção de sensibilizar. Susan Sontag (op. cit.) traz questões bastante interessantes sobre imagens de dor e algumas suposições de motivos para que essas imagens possam nos chamar a atenção.

Discutindo o tema, a autora trabalha, em seu belíssimo livro, “Diante da dor dos outros” (2003), com fotos de guerra, analisando a produção e consumo de fotos que retratam situações de dor, tanto com intenções artísticas como com intenções documentais. Considerando a pobreza também como uma situação de dor e fazendo um paralelo das guerras entre nações com a guerra vivida cotidianamente pelos pobres, e ainda da pobreza gerada pelas guerras, podemos compreender no contexto da pobreza como mercadoria algumas das questões que a autora levanta.

A autora pontua o fato da dor retratada também poder ser bela, apesar de chocar, e o fato de haver um interesse sentimental mobilizado por essas imagens. Deve haver algo de especial nestes tipos de imagens, em um primeiro momento chocantes, que nos atingem e faz com que nos mobilizemos sentimentalmente em relação àquela situação ou causa:

Transformar é o que toda arte faz, mas a fotografia que dá testemunho do calamitoso e do condenável é muito criticada e se parece ‘estética’, ou seja, demasiado semelhante à arte. O poder dúplice da fotografia – gerar documentos e criar obras de arte visual – produziu alguns exageros notáveis a respeito do que os fotógrafos deveriam ou não fazer. Ultimamente, o exagero mais comum é aquele que vê nesse poder dúplice um par de opostos. As fotos que retratam sofrimento não deveriam ser belas, assim como as legendas não deveriam pregar moral. Desse ponto de vista, uma foto bela desvia a atenção do tema consternador e a dirige para o próprio veículo, comprometendo, portanto, o estatuto da foto como documento. A foto dá sinais misturados. Pare isto, ela exige. Mas também exclama: Que espetáculo! (p. 66).

A fotografia da pobreza e da situação social tem várias poses. Está impressa em praticamente todos os jornais e revistas, além de ser veiculada pela mídia televisiva, através das ações sociais realizadas por diferentes setores (igrejas, instituições, fundações, empresas, ONG’s etc.) que atualmente têm em seu rol de atividades atuar a favor da causa social.

A própria noção do termo social está comprometida nessa nova significação que lhe é dada através da compreensão da responsabilidade social. Essa terminologia passa a ser própria daqueles que têm uma carência específica, a econô-

mica, que também passa a ser considerada como sinônimo de carência social. Assim, por exemplo, quando alguém diz que atua, trabalha ou é voluntário em um projeto social, já está dito/subentendido que tem uma ação a favor dos setores pobres.⁴

Sontag (op. cit.) contribui significativamente com essa discussão ao trazer à tona reflexões sobre imagens que trazem o sofrimento explícito como um recorte do cotidiano. A imagem como testemunho da dor alheia, ou da dor social, choca e conclama a todos os que se sentem sensibilizados a se responsabilizarem por essa causa.

A compaixão é uma emoção instável. Ela precisa ser traduzida em ação, do contrário define-se. A questão é o que fazer com os sentimentos que vieram à tona, com o conhecimento que foi transmitido. Se sentirmos que não há nada que 'nós' possamos fazer – mas quem é esse 'nós'? – e também nada que 'eles' possam fazer – e quem são 'eles'? –, passamos a nos sentir entediados, cínicos, apáticos.

E não é necessariamente melhor estar comovido. O sentimentalismo, como se sabe, é perfeitamente compatível com um gosto pela brutalidade e por coisas ainda piores. (...) As pessoas não se insensibilizam àquilo que lhes é mostrado – se é que essa é a maneira correta de descrever o que ocorre – por causa da quantidade de imagens despejada em cima delas. É a passividade que embota o sentimento. Os estados definidos como apatia, anestesia moral ou emocional, são repletos de sentimentos; os sentimentos são raiva e frustração. Mas, se ponderarmos quais emoções seriam desejáveis, parece demasiado simples escolher a solidariedade. A proximidade imaginária do sofrimento infligido aos outros que é assegurada pelas imagens sugere um vínculo entre os sofredores distantes – vistos em close na tevê – e o espectador privilegiado, um

vínculo simplesmente falso, mais uma mistificação de nossas verdadeiras relações com o poder. Na mesma medida que sentimos solidariedade, sentimos não ser cúmplices daquilo que causou o sofrimento. Nossa solidariedade proclama nossa inocência, assim como proclama nossa impotência” (p. 85-86).

A relação que está posta é bastante contraditória e perversa e tem nuances heterogêneas. Por um lado é importante perceber a complexidade em que se encontram muitas instituições, ONG's, que têm em seu projeto político uma intenção transformadora em relação à realidade com a qual se deparam, mas que para conseguirem recursos/financiamentos para levar adiante seu projeto têm que dialogar com os financiadores considerando a lógica de mercantilização da pobreza estabelecida. Por outro lado, existem instituições e ONG's que têm como uma das maiores preocupações conseguir manter suas condições materiais de existência (financiamentos e pagamentos de salários) e de certa maneira continuar vivendo “do social”, pois já existe uma fatia do mercado de trabalho que movimenta significativo volume de recursos e postos de trabalho (potências e efetivos).

Essas realidades se mesclam. Há características que permeiam um e outro tipo de instituição, os discursos são muito parecidos, às vezes até parecem o mesmo, é como se já houvesse uma concepção comum do que significa realizar “ações sociais”. Do mesmo modo, as imagens e reportagens veiculadas pela mídia, que auxiliam na construção dessa concepção comum, também são muito parecidas, e utilizam uma linguagem que ainda nos remete ao Brasil das benesses, da caridade.

Assim, por mais contraditório que pareçam os discursos – de um lado a responsabilidade social, chamando todos a se responsabilizarem por ações solidárias através de

discurso moderno e arrojado, utilizando terminologias empresariais – e de outro as próprias imagens documentais e jornalísticas como os textos que as acompanham, acabam se entregando e mostrando que a relação que está posta, apesar de a solidariedade, segue a lógica da caridade em que aquele que dá, se beneficia duplamente, tanto pela ação da doação, como pelo reconhecimento do outro, e atualmente também pela dedução de impostos pelo investimento no social, colando a marca da empresa numa ação socialmente aceita como nobre. Com a diferença de que o outro é todo mundo que vê a propaganda das suas ações realizadas e tidas como politicamente corretas e engajadas.

4. Algumas análises de fotografias veiculadas nos meios de comunicação de massa

As análises aqui colocadas não encerram a discussão, apenas trazem alguns questionamentos iniciais com o intuito de provocar reflexões sobre o que vemos quando nos deparamos com imagens de programas sociais na área da educação e o que as imagens podem nos dizer por traz dessa primeira leitura.

Em geral, as fotos de projetos de educação não-formal mostram as crianças/jovens em uma situação (ruim) antes do projeto e em uma situação (melhor) depois da chegada do projeto, como se a ação do projeto fosse a de salvar esses indivíduos, ou seja, a escolha das imagens não é fortuita, é deliberadamente construída como se estivesse produzindo uma espécie de “realismo da exclusão social” por um lado e o “realismo da ação solidária” por outro.

Quando as fotos são dos próprios impressos (boletins, jornais, folders) da instituição, fica mais claro qual o projeto político, ao passo que quando são originárias das agências de notícias isto não se revela facilmente, é quase

como se todas as instituições fizessem parte de um mesmo projeto – o de salvar as crianças e jovens de uma situação econômica e social posta.

As fotos veiculadas nos jornais, revistas, e as imagens televisivas também evidenciam a situação de miséria, pobreza, carência, tristeza, como apelativas ao público. Lembrando Sontag (op. cit.), fazendo com que a dor seja vista como bela e sedutora, sendo que a sedução nos chega em grande medida pelas imagens que demonstram e provam a situação vivenciada pelo outro e nos conclama a ação.

Em sua grande maioria essas fotos mostram o coletivo em ação. Os grupos estão realizando algo (produzindo), não estão parados, reforçando de certa forma o senso comum de que enquanto o indivíduo está trabalhando, está sendo útil, ele não tem tempo para realizar mal feito. Em relação a crianças e jovens essa tese é mais forte ainda, sendo que o argumento utilizado é que eles ainda estão em processo de formação – “na rua só se aprende coisa ruim, enquanto não está na rua, não está fazendo nada de errado”, são justificativas bastante utilizadas e conhecidas, incorporadas inclusive pelas famílias das crianças e jovens.

O cenário de fundo pode ser a favela, a rua (o lugar de origem – para lembrar a todos os leitores que é de lá que eles são) ou o projeto (aquele que vem para salvar); as crianças/jovens estão em lugar protegido, estão orientados, supervisionados, cuidados. Nesse sentido, a institucionalização do tempo livre, assim como a supervisão do adulto, trazem a segurança de que o programa é responsável pela orientação das crianças/jovens.

Em geral aparecem os adultos que realizam os projetos juntos com um grupo de crianças/jovens, mostrando as ações que vêm sendo realizadas pelo programa. Deixando claro quem são os agentes transformadores – esses em geral são a instituição, e não os jovens/crianças, que serão trans-

formados através da ajuda dada pelos programas e seus financiadores.

As imagens a seguir demonstram o discurso midiático trazido quase que cotidianamente em relação às ações na área social.

Nessa primeira imagem, a criança é ajudada pela cultura e somente por conta disso está começando a sonhar. A reportagem é colocada de uma maneira como se antes do projeto apresentado à criança não sonhasse e dependesse de ajuda (de uma instituição) para sonhar e a partir do sonho poder se modificar.

As reportagens pontuando o fato do “dono da empresa” tomar café e passar o Natal com as crianças; empresárias fazerem distribuições de roupas e alimentos para sem-tetos e empresas e ONG’s desenvolverem métodos para profissionalizar carentes (todas elas de uma mesma série) evidenciam que apesar de o discurso moderno da responsabilidade social, a lógica da benesse e da caridade ainda está posta nas ações sociais, além de que ao dono da empresa, às empresárias e à própria empresa é dado um destaque e um status diferenciado daquele que realiza as ações, enquanto que aos outros é dada à pecha de carentes, como se fosse uma massa sem identidade, apenas com a carência como marca. Além de considerar a carência como uma deficiência do indivíduo, fato que fica evidente na reportagem que traz como avanço e diferencial uma estratégia específica para profissionalizar os carentes, deixando claro que para esses é necessário uma metodologia especial, pois não são capazes de serem profissionalizados como todos os outros.

Na imagem das crianças dançando, é importante a observação de que elas estão felizes; têm acesso à cultura através da dança e provavelmente, por conta disso, estão bem. A instituição responsável por esse fato aparece como pano de fundo, ficando evidente, inclusive o nome da instituição, quase como um acaso da fotografia.

E a última imagem apresentada, tal como a primeira, traz a arte, novamente como ajuda a algo que a criança não possuía, nesse caso a paixão pela vida. Também como na primeira imagem a cultura e a arte são colocadas como motivadoras e protagonistas da ação transformadora, enquanto que as crianças e os jovens também aqui aparecem como uma massa sem distinções, sendo que nessa imagem eles novamente são “os carentes”.

Essas imagens nos dão uma mostra de como os programas de educação não-formal que realizam ações com crianças e jovens são vistos e divulgados pela grande mídia, e conseqüentemente nos mostram qual o imaginário social que a mídia está ajudando a construir sobre essas ações.

A Cultura está ajudando os jovens a mudar de vida e, melhor do que tudo: eles começaram a sonhar...

bares num só quars largados nas ruas, rias, violência. Este ue vimos no Jardim da zona sul, no infssado. Um modelo ente, serve para a irros da periferia de e até em pequenos nosso Estado. mento em diante, torle, mudar para melhor desesperança. Opta-uma fórmula simples unitário de cultura – e a maio de 1999, a trações, escolhidas exa em os pontos de mai-São Paulo.



Ricardo Magalhães

estão provando que a cultura enraizada no movimento da sociedade, como um componente da vida de uma comunidade, se constitui num dos mais importantes fatores de transformação da realidade exercitando seus direitos culturais. Esses meninos começam a formar uma consciência social, começam a aprender sobre igualdade, tolerância e solidariedade, paz.

Este é o Projeto Arquimedes, a maior prova de que a cultura pressupõe responsabilidades fundamentais do Estado democrático, mas só pode ser construída através da combinação da ação do Estado com a participação e a criatividade de cada núcleo de nossa sociedade.

Fonte: Revista Cultural, ano 1, n.º 12, abril de 2000.

Publicação Mensal da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo.

EMPRESAS QUE FAZEM ROSEVILLI CASTRO/FOLHA IMAGEM



CAMPINAS **Dono de empresa transportadora toma café e passa Natal com carentes**

O empresário campineiro Ademar de Campos, 60, toma café da manhã todos os dias no Lar da Criança Feliz, em Campinas (interior de São Paulo) e acompanha as atividades das crianças ali abrigadas. Sócio-proprietário de uma transportadora de cargas na cidade, ele assumiu a entidade com um grupo de amigos em 1995. Segundo ele, o Lar das Crianças não recebe verbas públicas e se mantém apenas com dinheiro do grupo e com doações.

O Lar abriga 59 crianças, a maioria, vítima de maus-tratos e sob tutela da Justiça. Lá, elas frequentam uma escola e têm refeições diárias balanceadas. Também assistem a filmes em shopping centers.

Há seis anos, Campos e sua mulher se reúnem para passar Natal e Ano Novo com as crianças. "Não gostamos de ações tecnocratas. Nossa filosofia é bem simples, faça você mesmo o que você quer para ajudar os outros." (DA FOLHA CAMPINAS)

Belli, durante atividade com crianças que têm câncer

Fonte: Folha de São Paulo, 28 de outubro de 2001.
- Caderno Especial Voluntariado.

EMPRESAS QUE FAZEM ROSEVILLI CASTRO/FOLHA IMAGEM

SÃO JOSÉ **Empresárias fazem distribuição de alimentos e roupas para sem-teto**

A empresária dos ramos imobiliário e estético Vanderléia Diniz Ferreira, 36, de São José dos Campos (SP) divide seu tempo entre profissão e voluntariado. Toda quinta-feira, ela e um grupo de 30 pessoas saem pela cidade distribuindo comida para moradores de rua. Durante a semana, eles buscam recursos para a compra dos alimentos.

Para ela, participar de atividades sociais faz bem para todos. "Só o fato de ver o sorriso no rosto dessas pessoas já é extremamente gratificante", diz.

Também em São José dos Campos, a empresária e paisagista Ermelinda Belli, 40, faz trabalho voluntário no Gacc (Grupo de Apoio à Criança com Câncer), onde passa todas as manhãs de quinta-feira.

Segundo Ermelinda, o trabalho voluntário contribuiu para que ela conseguisse enfrentar seus próprios defeitos. "Aprendi a ser mais tolerante e a respeitar mais a vida", diz. (FREE-LANCE PARA A FOLHA VILA)



Ermelinda Belli, durante atividade com crianças que têm câncer

Fonte: Folha de São Paulo, 28 de outubro de 2001.
- Caderno Especial Voluntariado.

SAS QUE FAZEM JEFFERSON BERNARDES/FOLHA IMAGEM



APRENDIZADO **Empresas e ONGs desenvolvem métodos para profissionalizar carentes**

As empresas e as ONGs estão desenvolvendo e compartilhando métodos de ensino para profissionalizar jovens carentes.

São as chamadas franquias sociais sem fins lucrativos, como o projeto Formare, da Iochpe-Maxion, que foi implantado por outras 15 empresas.

O projeto já formou 560 jovens. O auxiliar técnico de manufatura, Marcos Segala, 29, é um deles.

Fez o curso de mecânica básica há dez anos numa empresa do grupo em Canoas (RS). Foi contratado e hoje é professor voluntário.

A Price Waterhouse, a Companhia Vale do Rio Doce e a Siemens preferiram usar a metodologia da ONG CDI (Comitê para Democratização da Informática) em suas escolas.

A franquia do CDI está em cinco países. São 336 escolas no mundo, 311 delas no Brasil. O custo de manutenção do projeto é de US\$ 360 milhões por ano. (FREE-LANCE PARA A FOLHA)

do projeto Formare, e que agora dá aulas

Fonte: Folha de São Paulo, 28 de outubro de 2001.
- Caderno Especial Voluntariado.



Fonte: Jornal da Tarde, 14 de maio de 2000.



Fonte: Estado de São Paulo, C5, 9 de julho de 2000.

Notas

¹ Esse texto foi apresentado no 15 COLE, realizado de 5 a 8 de julho de 2005, na UNICAMP em mesa redonda sob o título: “Mídia comunitária como estratégia de educação formal e não-formal”.

² Dados do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), baseado em pesquisas do IBGE de 2002 apontam os números em milhões de pessoas abaixo da linha de pobreza e abaixo da linha de indigência:

Pobreza – número de pessoas abaixo da linha de pobreza – Anual – Pessoa (milhões) – IPEA - DISOC_PPN – 52,35858. Pobreza – número de pessoas abaixo da linha de indigência – Anual – Pessoa (milhões) – IPEA - DISOC_PIN – 20,36518

³ Ver Carta Capital edição especial de agosto e setembro de 2004: Responsabilidade Social em evolução – pesquisa cartacapital/intersence mostra que caminhos trilham as empresas mais responsáveis e As Empresas mais admiradas no Brasil 2004 – uma pesquisa cartacapital/intersence.

⁴ É bem verdade que questões voltadas à preservação ambiental, cultura, esportes, por exemplo, também vêm sendo compreendidas nessa mesma lógica, mas as ações que priorizam a educação ainda têm um maior apelo à população em geral. Na revista Carta Capital, edição especial de agosto de 2004, a pesquisa demonstra que 57% da população entrevistada apontam que as empresas devem priorizar a educação (p. 11). E ainda na edição especial de setembro de 2004, a revista abre a reportagem dizendo: “As empresas admiradas são as que olham para além dos próprios umbigos e lançam mão do seu poderio econômico para trazer benefícios à sociedade e ao país, revela a sétima edição da pesquisa *Carta Capital/Interscience*” (p. 10).

Referências bibliográficas

GASTALDO, Édison. *Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da Copa do Mundo*. São Paulo: Annablume. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2002.

JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO, C5, 9 jul. 2000.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 28 out. 2001- Caderno Especial Voluntariado.

JORNAL DA TARDE, 14 maio 2000.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

- REVISTA CARTA CAPITAL, n. 301-A, ago. 2004.
- REVISTA CARTA CAPITAL n. 306-A, set. 2004.
- REVISTA CULTURAL, ano 1, n. 12, abr. 2000.
- PUBLICAÇÃO MENSAL DA SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE SÃO PAULO.
- SINSOM, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas-SP: UNICAMP/Centro de Memória, 2001.
- SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TRILLA, Jaume. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

Os Jovens Estudantes – Trabalhadores do Centro UNISAL: Algumas Reflexões¹

Luís Antonio Groppo

Professor do Mestrado em Educação e dos cursos
de Turismo e Serviço Social – UNISAL/Americana-SP
Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP

Resumo

Busco identificar elementos dificultadores nas relações entre estudantes e professores do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, a partir de uma análise sociológica pautada principalmente em dados quantitativos sobre estes jovens estudantes-trabalhadores, destacando: a diferença entre a condição juvenil do aluno e a maturidade do professor, a diferença entre a condição de formando e a de profissional formado, o pertencimento a distintas classes sociais e a instituições superiores formadoras com desigual prestígio. Ressalta-se a necessidade de construir uma relação pedagógica pautada realmente no diálogo aberto, consciente destes elementos dificultadores, bem como na superação de “mecanismos alienantes” que teimam em se recriar no cotidiano do ensino.

Palavras-chave

Juventude – Estudante-Trabalhador – Centro UNISAL – Relação Pedagógica.

Abstract

I search to appoint elements that difficult the relations between students and teacher in the Salesian University Center of São Paulo, with a sociological analyze lined principally in quantitative information of these young work-students. In these elements, it stick out: the difference between the juvenile condition from student and maturity of teachers, the difference between university students and graduated professionals, the belonging to diverse social classes and universities of unequal prestige that form these actors. Stand out the necessity of build a pedagogical relationship lined in an open dialogue and with conscience of these elements, as well as in the overcoming of the “alienate mechanisms” what are recreated in quotidian of the teaching.

Keywords

Young – Work-Student – Salesian University Center of São Paulo – Pedagogical Relationship.

1. Os jovens-estudantes-trabalhadores do Centro UNISAL: algumas reflexões

Os adultos em geral, pais e professores em particular, se perguntam o porquê de tamanho desencontro entre eles e os jovens, quanto a idéias, motivações, expectativas e vi-

sões de mundo. Mas os que pesquisam as juventudes como eu, ainda que adultos, tendem a se espantar com a reiteração deste desencontro ao longo da história do mundo moderno e contemporâneo. A canção de Belchior, “Como nossos pais”, parece ensinar com a sabedoria da arte que os jovens vão sempre significar novidade, ameaça, revolta e renovação àqueles que pertencem à velha geração. Mas, ao mesmo tempo, os adultos vão acusar os jovens de hoje de não serem tão conscientes e convincentes quanto os moços de outrora. E, no fim, até mesmo Belchior vai considerar que, no fundo, pais e filhos são muito parecidos.

Fui convidado para proferir uma palestra aos meus caros colegas professores do Centro UNISAL, Unidade Americana, pelo NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Quando me contactou, a professora Eliane Padovani, integrante do NAP, que “o que motivou esse tema foi o distanciamento que sentimos desses jovens em relação a nossas propostas, concepções de vida, a dificuldade de motivá-los em nossas aulas e atividades de forma geral”. Os objetivos deste texto, preparado para aquela reunião pedagógica, seriam, portanto discutir as seguintes questões: 1) Quem é o jovem na sociedade atual?; 2) Por que a escola está tão desinteressante?; 3) Como minimizar as distâncias sociais e temporais com esses jovens?

Ao preparar este artigo, tentei discutir com mais destaque a primeira questão, com a ressalva de que ela seria abordada assim: “Quem é o jovem estudante do Centro UNISAL”? Deste modo, tentava evitar uma discussão muito generalizada e abstrata sobre as juventudes e as diversas condições juvenis vigentes no mundo atual, buscando me concentrar no modo como se exprime a condição juvenil em nossos alunos. Mas, ao preparar este texto, acabei tocando também em outra questão: o das relações entre nós, professores, e nossos alunos, destacando os elementos dificultadores destas relações.

Talvez faça alguns comentários polêmicos. Mas quero deixar claro que não era minha intenção inicial fazer julgamento de valor algum, que queria me concentrar apenas na interpretação de alguns dados sobre nossos alunos. Entretanto, ao falar do segundo ponto, o das relações educadores-educandos do Centro UNISAL, fui levado a fazer certas considerações que tocam mais o reino do “dever ser”.

De todo modo, acredito que boa parte deste texto é uma análise bem fundamentada, baseada em dados empíricos, leituras, experiência docente e memória da minha condição de jovem estudante, ainda que provisória, muito mais uma reflexão inicial feita especialmente para este momento. Especialmente sobre a parte final do texto, considero-o como uma das respostas possíveis para a questão proposta, a saber, o relativo descompasso entre nossas expectativas, como professores, e a reação de nossos alunos diante de nossas propostas.

Ainda sobre o embasamento desta palestra, quero mencionar que tenho feito pesquisas sobre a sociologia e a história das juventudes e dos movimentos estudantis desde minha graduação, passando pelo mestrado e doutorado, sempre na área das Ciências Sociais. Também que, em 2001, propus ao Centro UNISAL uma pesquisa quantitativa e qualitativa, transdisciplinar, sobre seus alunos, em parte dando continuidade ao que a professora Tânia Mara Tavares da Silva fez em seu livro “Ensino superior noturno: sonhos e desencantos” (2000). Este livro ainda é a melhor fonte para conhecer o aluno do UNISAL e sugiro que leiam o livro para aprofundar muitas das questões que trarei aqui. A minha pesquisa, enfim, não teve seqüência por motivos que fugiram à minha alçada e que não vêm agora ao caso. Mas as leituras e alguns dados sobre o UNISAL a que tive acesso me auxiliaram muito na preparação desta palestra. Também, dados quantitativos sobre vestibulando do UNISAL em 2003.

Enfim, é preciso citar que uma das carências deste texto é a de que não poderei abordar as diferenças entre os cursos, quanto à caracterização dos alunos, já que os dados que consegui obter até agora são muito escassos neste aspecto.

Sobre a motivação dos professores que pediram a realização da palestra que deu origem a este artigo, propus uma questão: por que conhecer melhor o nosso jovem estudante? Caso se trate apenas de coletar informações com o objetivo de “dominá-lo” melhor, conhecer as estratégias de convencimento, controle e disciplinarização do aluno, isto seria uma pena. E acho realmente que pouco teria a ajudar neste ponto de vista. Desejo sinceramente que esta discussão sirva para que os professores possam propor ou abrir um diálogo franco, aberto e rico como os educandos. Aliás, é este diálogo que define, ou deveria definir, a relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma via de mão dupla: nem o professor só ensina nem o estudante só aprende. Aprendemos e ensinamos juntos, ainda que tenhamos cada qual, professor e estudante, “funções” ou papéis e atuações diferentes. Acredito que nosso desejo, como educadores, deveria ser o de que, ao final desta relação, deste processo pedagógico, nosso estudante seja, tanto quanto nós, um sujeito ativo daquele conhecimento que mediou a nossa relação.

Qual seria, então, a condição do estudante do Centro UNISAL em Americana? Primeiro, acredito que os estudantes (e dos estudantes universitários em geral) são mais heterogêneos que os estudantes do ensino superior há uns 20 ou 30 anos. A condição juvenil marcaria com muito mais força e ênfase os estudantes universitários de outrora, além do pertencimento às classes altas e médias. Hoje, isto não é tão absoluto. Mas os dados vão demonstrar que a maioria do UNISAL assim o é, ou seja, nossos alunos são “jovens” em sua grande maioria.

Contudo, isso não caracteriza por si só nossos alunos. Além disto, eles são em sua maioria trabalhadores, filhos de pais provenientes das classes médias e das camadas trabalhadoras com maior renda – sendo que a tendência me parece ser a classe média baixa. Em sua grande maioria, são provenientes de Americana e de cidades próximas.² Haveria que se discutir melhor, ainda, a questão do gênero. Mas, atualmente, ela valeria mais para discutir cada curso em particular, já que dados dos vestibulandos de 2003 indicam que 50% deles eram do sexo masculino e 49% do feminino (de 1993 a 1997, quando havia menos cursos e o curso de Pedagogia era o que mais atraía alunos, a porcentagem do sexo feminino ficava entre 57 e 60% [SILVA, 2000]).

Vale um comentário sobre os alunos beneficiados pelo ProUni, programa do governo federal, que tende a fazer aumentar o número de estudantes vindos das classes trabalhadoras para o UNISAL e para outras instituições de ensino não-estatal. Considero isso muito bom, primeiro do ponto de vista da inclusão social. Segundo, para o aumento da qualidade acadêmica dos nossos alunos. O aluno vindo do ProUni tem mais motivação para o “sucesso escolar”, mesmo sendo várias vezes menos bem formado que estudantes vindos de camadas sociais superiores. A motivação vem, primeiro, da cobrança oficial do programa. Segundo, de uma maior esperança de real ascensão social com a posse do título universitário (se ao estudante vindo das camadas médias, tal título pouco significará hoje em matéria de ascensão social, para aquele vindo das camadas populares, isto provavelmente será diferente).

Devo reforçar, antes de continuar a discussão, a idéia de que não é apenas a condição juvenil que define nosso corpo discente. Há muitas formas de ser jovem, há muitas maneiras de viver a juventude. Para entendermos como nossos estudantes vivem sua juventude, é preciso levar em con-

ta outros fatores que integram as maneiras próprias deles exercerem a condição juvenil, como apresentei: a condição de estudante, de trabalhador, de filho de classes médias e classes trabalhadoras de renda mais alta e de morador da cidade de Americana ou de cidades próximas.

A condição juvenil, do ponto de vista sociológico, não se define biologicamente. Social e historicamente variam até mesmo as idades que são abarcadas pela faixa etária juvenil. Sociologicamente, a juventude pode ser conceituada como uma categoria social, um momento do curso da vida em que se dá a socialização secundária, ou seja, o contato e a preparação do indivíduo em relação a esferas sociais que estão para além de o núcleo familiar, da vida íntima e da esfera privada: trabalho, mercado, política, cultura, arte etc. Instituições sociais especialmente formadas para guiar esta socialização procuram constituir a identidade social do indivíduo: escolas, universidades, grupos juvenis controlados por adultos (igrejas, Estado, partidos, movimentos etc.), indústria cultural, mídia eletrônica etc. (EISENSTADT, 1976).

Desse modo, grande parte do que fazemos como professores é tornar possível que esta instituição que nos emprega, o centro universitário, realize a socialização do indivíduo em fase de transição, entre a infância e a maturidade, para que se integre às esferas de ação social do mundo público.

Mas deve ficar claro desde logo que esta socialização não é a mesma para todas as classes, camadas sociais, países, regiões e momentos históricos. A socialização secundária, incluindo a educação média e superior, é também um poderoso instrumento de reprodução da estrutura socioeconômica, ao encaminhar, em geral de modo disfarçado, cada indivíduo ao destino social que, de antemão, já lhe foi imposto pela história e pela integração social (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Mas isso ainda não definiu a condição juvenil na modernidade e contemporaneidade. É que ela é, no meu entender, dialética, marcada pela contradição entre esta tendência poderosa de institucionalização da passagem da infância à maturidade *versus* a expressão – como realidade ou como desejo – de autonomia por parte de indivíduos e grupos que encaram a juventude de maneiras alternativas. (GROPPO, 2000). Isso se demonstra, primeiro, pela formação de inúmeros grupos juvenis informais – em paralelo, à margem ou em contraposição aos grupos juvenis institucionalizados. Em segundo lugar, pelo fato da condição juvenil se caracterizar como uma “vinculação experimental à realidade e aos valores sociais vigentes” (FORACCHI, 1972). Essa condição permite ao jovem, individual ou coletivamente, se deparar com o mundo social – suas realidades e valorações dominantes – sem que este tenha ainda se sedimentado em sua consciência, personalidade e caráter. Há sempre o risco, dada a condição juvenil, de que este mundo e valores sejam – de modo parcial ou total – rejeitados e renegados, o que explica as inúmeras aproximações dos jovens com ideologias, doutrinas, movimentos, partidos e tendências políticas e culturais que se apresentam como alternativas à realidade vigente. Principalmente quanto tais alternativas destacam o idealismo, a vivência apaixonada de valores e idéias, a experimentação livre mais que a reflexão racional acumulada etc. Nisso, podemos considerar ideologias tão diversas como o nazismo, o guevarismo e o maoísmo. Aqui podemos vislumbrar tanto a fraqueza quanto a força da condição juvenil: positivamente, a possibilidade de negar aquilo que é dado como eterno, imponderável e correto, mesmo sem o ser; negativamente, a possibilidade de rejeitar ingenuamente saberes comprovados racionalmente ou pela sabedoria acumulada (GROPPO, 2004).

ança ou rejeição é, como está dito, uma possibilidade, nunca uma certeza. As juventudes são sempre capazes de nos surpreender com seu silêncio e seu grito nos momentos os mais inesperados. Os adultos, geralmente, tendem a considerar o silêncio dos jovens diante de questões em que desejaria polemizar como alienação. Já o grito, diante do que consideramos correto e consolidado, muitas vezes, é tachado como “baderna” ou reação primitiva “sob a influência dos hormônios”.

Nosso estudante, certamente, é jovem. Dados de 1997 mostravam que 37,9% dos alunos do UNISAL tinham de 17 a 20 anos e 33,9% de 21 a 27 anos (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 62% tinham entre 17 e 23 anos, 21% entre 24 e 30 anos e 16% mais de 30 anos (1% não respondeu).

Contudo, mostrando a relatividade desta condição juvenil, 28,6% dos alunos do UNISAL em 1997 declaravam ter dependentes (SILVA, 2000). Esta responsabilidade para com dependentes talvez tenha diminuído, já que entre os vestibulandos de 2003, 80% se declararam solteiros e 16% casados (3% separados e 1% não respondeu) – a condição de solteiro me parece um importante requisito para poder “ser jovem”.

Mas nosso estudante não é apenas jovem. É também estudante universitário e trabalhador. Outras condições sociais que, dependendo do momento e do lugar, podem servir para reforçar ou afogar o potencial contestador da condição juvenil.

Por exemplo, para que os jovens consigam formar e viver grupos informais, me parece imprescindível que disponham de tempo livre e oportunidades de lazer. No entanto, justamente por entrar num curso superior noturno, ambos, tempo livre e lazer, ficam ainda menores para o estudante-trabalhador. Afora menores recursos financeiros para

gastos com diversão. Dados sobre 41 alunos dos cursos oferecidos pelo UNISAL no campus Dom Bosco, em 2003, indicavam que 58% deles dedicavam apenas de 1 a 3 horas semanais ao lazer; 22% de 4 a 8 horas; e 20% mais de 6 horas. Entretanto, se isto não parecia tão ruim, ao analisar o que estes alunos consideram como lazer nos deparamos com dados que indicam que as “atividades” de lazer mais praticadas (não preferidas) são: descanso, ver televisão e convívio com os familiares (SCARSO, 2003, p. 26).

Acredito que é possível dizer que a juventude é um “direito social”, um direito a uma espécie de “moratória” diante de obrigações sociais típicas de um indivíduo maduro, que nem sempre pode ser vivido plenamente pelos que estão abarcados pela faixa etária “juvenil”. Acredito que, em boa parte, é o caso de nossos alunos. A condição de estudante-trabalhador torna difícil e dolorosa a construção de uma condição juvenil e mesmo estudantil para ele.

Relatos de estudantes-trabalhadores de outras instituições de ensino superior noturno, ainda que nos anos 1980, afirmavam, por exemplo, que o estudante que trabalha “não pode ser jovem, ele sai de criança para adulto” (SPOSITO et al., 1989, p. 76). Por sua vez, Castanho (1989), ao constatar que os alunos dos cursos noturnos tinham menos tempo para se dedicar ao curso e estudar – quanto mais para o lazer?! –, diante da questão de que há um padrão de qualidade a zelar no curso, nos interroga: “Como dimensionar qualidade de ensino com tempo disponível?” (p. 52).

Dados de 1997 já indicavam que a maioria dos estudantes do UNISAL trabalhava ao mesmo tempo em que estudava. Entre estes, a renda individual oscilava entre 2 e 9 salários-mínimos, mas a maioria recebia 4 salários-mínimos. A renda familiar oscilava um pouco mais, entre 6 e 16 salários-mínimos (SILVA, 2000). Dados dos alunos de 2000 indicavam que 42% deles tinham renda familiar até

R\$ 2.000,00, 25% entre R\$ 2.001,00 e R\$ 5.000,00 e 6% acima de R\$ 5.000,00 (SCARSO, 2003, p. 17).³

Deve somar-se a isto o fato de que as condições do mercado de trabalho e do desemprego estrutural têm ameaçado criar uma nova tendência, que inverte a linha histórica observada ao longo do século XX em todo o mundo. Nessa nova tendência, as gerações mais novas não conseguiriam mais subir na escala social em relação aos seus pais. Alguns casos concretos indicam até mesmo a possibilidade de um rebaixamento, no que se refere à renda e status, de uma geração à outra (cf. PASSET, 2002).

Dados sobre alunos dos cursos do UNISAL oferecidos no campus Dom Bosco, em 2003, indicam um grande paradoxo na condição estudantil-laboral destes, oscilando entre estados mais ou menos diferenciados, mas complementares (já que indicam a atual conformação geral do mercado de trabalho): 51% dos alunos diziam dedicar de 13 a 50 horas semanais ao trabalho – são, provavelmente, os empregados com carteira registrada; 10% trabalhavam mais de 50 horas – os superexplorados ou que se superexploram; 22%, menos de 10 horas – provavelmente, em estágios, trabalhos eventuais ou “bicos” (10% apenas estudavam [talvez, desempregados] e 7% trabalhavam de 10 a 30 horas) (SCARSO, 2003, p. 21).

Em 1997, 50% dos alunos do UNISAL declarou estudar nos fins de semana; os demais, durante a semana, em geral 1 hora por dia. Mas vinha aumentando, no final dos anos 1990, o número de alunos que afirmava não ter tempo para estudo (10% em 1997) (SILVA, 2000). Esses números parecem ter se estabilizado: no 1.º ano do curso de Pedagogia, em 2001, 10% declararam não dispor de tempo para estudar; 71%, de 1 a 5 horas semanais; 10% de 6 a 10 horas semanais; e 9% apenas nos períodos de provas.

Os dados em 1997 indicavam que os alunos de Peda-

gogia e do Serviço Social, no UNISAL, tinham os mais baixos níveis de renda. No entanto, contradizendo a hipótese de que uma renda familiar mais alta implica em mais tempo dedicado ao estudo, eram os cursos em que havia maior tempo declarado para o estudo (SILVA, 2000). No meu entender, este dado reforça o que havia dito sobre os alunos do ProUni.

Nem tudo o que deriva da condição de estudante-trabalhador é negativa, ao contrário. Há muita experiência vivida a partir do contato com o mundo do trabalho e com as formas de inserção socioeconômica atuais de nossos alunos. Entretanto, segundo Castanho (1989, p. 81), ao menos na instituição que pesquisou esta “impressionante” riqueza do trabalho que os estudantes desempenham durante o dia não era explorada e “a matéria-prima com a qual se poderia trabalhar na organização curricular permanece absolutamente ignorada no trabalho pedagógico”. Essa mesma constatação de Castanho ajudou-a a explicar uma pretensa contradição no discurso dos alunos pesquisados – que também encontramos várias vezes no UNISAL: “é surpreendente que 87,1% afirmem que o curso poderia estar exigindo mais, se as exigências fossem mais significativas. Na seqüência, reclamam do excesso de trabalhos solicitados pelos diversos professores” (1989, p. 90). Ela não deixa de afirmar, contudo, que os docentes também têm problemas com falta de condições de trabalho e, em geral, sofrem as mesmas limitações de tempo e esforço enfrentadas pelo estudante-trabalhador.

Mas há algo que poderia ser feito neste ponto, a relação do ensino (ou a ausência desta relação) com a experiência laboral de seus alunos. Deve ser combatida esta desarticulação entre o mundo do trabalho e o mundo da universidade. Se a maioria trabalha, em geral muito, concebendo o estudo noturno como “sacrifício”, o saber do curso não é usado para a compreensão daquele mundo que envolve o aluno nem de seu trabalho – o que, aliás, pode ter uma “fun-

ção social” estabilizadora, impedindo que o estudante-trabalhador articule alguma crítica mais bem fundamentada sobre as contradições do mundo do trabalho em que vive: G. Grisotto (apud SPOSITO et. al., 1989, p. 18) afirmava que “o prolongamento da escolaridade desqualificada tem como efeito produtivo tanto o represamento de um exército de reserva funcional à extração da mais valia, quanto como válvula de escape das tensões sociais”. O maior número de diplomados tenderia, nesta interpretação, a fazer aumentar as exigências dos empregadores para a contratação, não porque há exigências maiores no processo de trabalho, mas porque há grande disponibilidade de diplomados. Como contrapartida, trabalhadores podem passar a procurar o curso superior para se manter no emprego, ou para garantir a sua “empregabilidade”, não necessariamente para sua “ascensão” profissional. Ainda nessa interpretação, o saber vivido no mundo do trabalho pela classe trabalhadora é novamente negado e desqualificado, ao mesmo tempo em que muitos dos cursos superiores noturnos são tão-somente um falso acesso ao mundo do saber “erudito” ou academicamente elaborado.

Os comentários anteriores tocam em outra questão fundamental: quais são os projetos de vida de nossos alunos?

A professora Tânia Silva, em seu livro, depois de constatar as muitas dificuldades do estudante-trabalhador, questiona: “o que faz estudantes-trabalhadores tentarem ingressar na faculdade”, apesar de tantos problemas com a compressão do tempo, cansaço e diminuição do poder de consumo imediato? (SILVA, 2000, p. 109). Ao mesmo tempo, a professora Tânia Silva coloca uma outra questão dialeticamente articulada com esta: por que os alunos concluem que só o curso superior significa uma melhor preparação para o mundo atual? Ou seja, há ou havia uma latente ilusão

de que se daria a ascensão do indivíduo via diploma ou curso superior completado.

Há muito de “instrumental” nesta motivação de buscar o ensino superior, uma “mitologia da necessidade do curso superior” (SPOSITO et. al., 1989, p. 47) e uma relação exterior e passiva com os saberes oferecidos pela instituição de ensino, já que este curso está sendo freqüentado apenas porque, supostamente, garantiria empregos melhores e a ascensão social. Isso em parte explica a insistência de muitos alunos em que as disciplinas e os cursos sejam “instrumentais”, bem como a resistência para com disciplinas de suposto caráter apenas teórico “que exigem algum fôlego para vôos periódicos às atmosferas mais rarefeitas dos *conceitos*” (SPOSITO et. al., 1989, p. 47).

Isso talvez reapareça em parte importante dos alunos do UNISAL, ao menos quando iniciam o curso. Dados sobre vestibulando de 2003 indicam os seguintes motivos como predominantes na escolha do curso:

- 32%: adequação às aptidões pessoais (algo que pode indicar tanto a busca de uma “vocação” quanto formação superior dentro da área profissional em que já atua, ou a mistura de ambos).
- 28%: possibilidade de realização profissional (idem acima).
- 18%: mercado de trabalho disponível (aqui a vocação é “dispensada”, valendo só adequar-se às oportunidades do mercado).
- 10%: possibilidade de contribuir para a sociedade (dado relevante e positivo, que, ao que me parece, caracteriza bastante os vestibulandos do curso de Serviço Social).
- 7%: prestígio social da profissão (para mim, uma motivação bastante frágil).
- 4%: amplas possibilidades salariais.
- 1%: baixa concorrência pelas vagas (sem comentários...).

Estas motivações, algumas mais ou menos positivas, outras claramente indicando o caráter “instrumental” e até alienado da opção dos vestibulandos, parecem se repetir diante de outra questão feita aos mesmos sujeitos: “O que você mais espera de um curso universitário?”. As respostas afirmavam:

- 56%: formação profissional para o mercado de trabalho;
- 16%: formação profissional voltada para o trabalho;
- 15%: formação profissional para melhorar a atividade prática que já desempenha;
- 9%: aquisição de cultura para compreender melhor o mundo atual;
- 3%: outra coisa.
- 1%: formação teórica voltada para a pesquisa.

Como veremos abaixo, a escolha do UNISAL como instituição tende a se dar primeiro pelo prestígio relativo adquirido pela instituição na região. Mas, em segundo lugar, provavelmente ao mesmo tempo, porque ela corresponde melhor aos planos do aluno de, concomitantemente, manter sua ocupação e residência (na região de Americana) e manter sua “empregabilidade” no mercado de trabalho. Vejamos o que indicam estes vestibulandos para a questão que perguntava sobre o motivo de escolha do UNISAL:

- 42%: qualidade e prestígio da instituição.
- 21%: localização (fácil acesso).
- 16%: é o que oferece o curso pretendido em horário adequado ou horário compatível com o meu trabalho.
- 9%: é o que oferece o melhor curso da região.
- 7%: influência de amigos.
- 5%: mensalidade acessível.

A mesma pergunta, feita a alunos do 1.º ano do curso de Pedagogia em 2001, revelou outra motivação importante: a oferta de bolsa de estudos (motivo indicado por 26% dos entrevistados).

Em parte, pode se repetir entre nossos alunos do UNISAL uma situação de desencanto, como constatado por Castanho (1989, p. 61, 67) na instituição que pesquisou, em que alunos afirmaram, por exemplo: “A palavra é essa: desencanto”; “sem esperança”; “quanto tempo e dinheiro desperdicei em um curso que basicamente não me acrescentou nada e um diploma que não dá para brigar por um ‘lugar ao sol’”. Castanho (1989, p. 65) ainda afirma, baseada em sua pesquisa, que “a grande maioria (dos alunos entrevistados) declara que a pior recordação que guardará da universidade serão as mensalidades e, em seguida, o cansaço. O estado emocional mais freqüente é o de *alívio* diante da conclusão do curso (...)”.

Por outro lado, alunos do 1.º ano de Pedagogia do UNISAL, em 2001, afirmaram todos (100%) que o UNISAL estava correspondendo às suas expectativas.

A professora Tânia Silva, baseada em dados e relatos dos alunos entre 1993 e 1997, afirma que, do ponto de vista do aluno, a entrada em um curso superior no UNISAL é ao mesmo tempo uma vitória e uma espécie de fracasso, já que ele não conseguiu entrar em uma universidade pública diurna e de maior prestígio. Ainda mais paradoxal, ao menos aparentemente, é o fato de que o próprio aluno nem tenta entrar na universidade pública. Vamos analisar alguns dados abaixo.

Dados de 1997 demonstram que a pressão para fazer o ensino superior deve ter vindo muito mais do mercado profissional do que da família, já que, em geral, os alunos já são iniciados profissionalmente (SILVA, 2000).

Em 1997, 57% dos que entraram afirmaram ter pres-

tado vestibular apenas no UNISAL (contra 70,6% em 1993). No mesmo ano, 93,9% disseram que o curso que freqüentavam era sua primeira opção (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 74% disseram não ter freqüentado curso pré-vestibular, 44% disseram ter prestado vestibular apenas no UNISAL e 25% em mais uma instituição.

Se há “derrotismo”, ou conformismo, ele é construído pela própria história de vida do aluno. Como vimos, isto se explica em parte pela necessidade ou vontade de permanecer na sua cidade de origem, bem como no emprego ou área profissional atual e por dispor apenas do período noturno para o estudo. Mas também há que se acrescentar o fato de que parte importante de nossos alunos vem de escolas públicas noturnas. É justamente aqui que entra outro fator, assumido pelo próprio aluno que nem tenta prestar o vestibular em universidades públicas de maior prestígios: as precariedades crescentes do ensino fundamental e médio, principalmente das escolas públicas. Com base nesta hipótese, vamos analisar os dados abaixo.

Como dados de Castanho (1989) já indicavam, os alunos dos cursos noturnos não são em geral mais velhos do que os dos cursos diurnos e não costumam demorar muito para ingressar num curso superior depois de terminar o ensino médio. Entre os vestibulandos do UNISAL em 2003, 25% haviam terminado o ensino médio em 2002 (ou seja, tinham acabado de terminar o ensino médio), 15% em 2001, 12% em 2000 e os demais antes de 2000.

Dados de 1997 indicavam que, em geral, os alunos do UNISAL haviam feito o ensino médio em escola pública noturna (exceto no curso de Engenharia) (SILVA, 2000). Entre os vestibulandos de 2003, 54% freqüentou o ensino médio integralmente em escola pública e 13% a maior parte em escola pública; os demais, integralmente ou em sua maior parte em escola particular. Entre os mesmos, 46% freqüen-

taram ensino médio no período noturno e 14%, parte diurno, parte noturno.

Assim, nossos alunos chegam ao UNISAL com todos estes dificultadores: uma dolorosa e difícil construção da identidade juvenil-estudantil; projetos de vida que muitas vezes encaram o ensino superior de modo instrumental e taca-nho; a ameaça de ruptura da tendência histórica de ascensão social de uma geração para a outra; e as falhas da formação básica de muitos de nossos alunos.

Mas vamos concluir a discussão sobre as características das relações entre professores e alunos. Estas relações podem ser pautadas por diferenças – em parte reais, em parte imaginárias –, como:

- Diferença de idade ou de categoria etária (jovens *versus* adultos).

Os alunos, como jovens, tendem a uma relação experimental com a realidade, tendem a valorizar mais o “novo”, a vivência e a espontaneidade (algo que não podemos simplesmente reprimir). Os professores, como adultos, tendem a valorizar o saber mais sedimentado, aquilo que é “comprovado” pelo tempo e sabedoria (algo que não podemos absolutizar).

- Diferença de status profissional (graduandos *versus* professores formados).
- Diferença de classe social

Aqui gostaria de lembrar a advertência de BOURDIEU e PASSERON (1975) sobre professores vindos das classes altas e médias que reforçavam mecanismos mais ou menos ocultos de reprodução da estrutura social ao referendar, com a “nota”, a condição inferior de estudantes vindos de camadas populares.

- Diferenças de *status* da instituição superior formadora.

Temos no UNISAL a seguinte situação: alunos sendo formados por uma instituição considerada como “média” (nem escola de elite, nem faculdade “caça-níquel”) muitas vezes sendo ensinados por professores formados em escolas de “elite”. Ou seja, tornando mais caricato, um enfrentamento UNISAL *versus* UNICAMP ou PUCCAMP, em que o professor formado na instituição de prestígio sente-se frustrado em não poder “desenvolver todo o seu potencial”, já que leciona numa instituição que tem alunos “mais fracos”. O outro lado da moeda da frustração do professor pode ser o sentimento de fracasso do aluno (já que ele não conseguiu entrar em uma universidade pública diurna e de maior prestígio) – no limite do caricato, professores e alunos se desentendem, ao mesmo tempo supervalorizando seu próprio saber e subestimando o saber do outro.

Dadas estas diferenças, mais ou menos presentes nas relações de cada um de nós com nossos alunos, são os seguintes os “perigos” nas atitudes de nossos estudantes na relação conosco:

- Como jovens, desprezar o saber acumulado e racionalmente comprovado.
- Como graduandos, não reconhecer a validade de experiências do profissional e da relação autêntica do professor com o conhecimento construído na ação pedagógica.
- Como estudantes-trabalhadores vindos da classe média baixa e matriculados em uma instituição de “mé-

dia” reputação, um misto de resignação alienante e revolta sem objetivo concreto.

Quanto aos perigos que emanam da condição dos professores, elenco os seguintes:

- Como adultos, a absolutização da sabedoria e experiência da maturidade.
- Como profissionais e/ou pós-graduados, a hipervalorização da condição de diplomado ou de engajado profissionalmente.
- Quando vindo de classe “superior” a dos alunos, uma concepção sobre o aluno das camadas médias e baixas como “coitadinho” ou, no máximo, como “esforçado”.
- Quando formado em instituições prestigiadas, um sentimento de frustração por não lecionar (“ao menos ainda”) em “escola de elite”.

Acredito que é preciso reconhecer as limitações e as dificuldades nas nossas relações com os alunos. Mas também é preciso que, na práxis cotidiana e em momentos diferenciados, tentemos fugir desta armadura, quebrar o círculo que pode nos levar ao desentendimento e à mediocridade.

Espero que tenha ficado claro que aquela identificação dos elementos que dificultam o estabelecimento de uma relação pedagógica mais plena, não deve significar a mera transferência de “culpa” ao aluno. Especificamente diante das falhas do ensino básico, devemos antes nos perguntar, nós professores, o que individual e coletivamente podemos fazer a partir de agora. Pessoalmente, acho que há pouco a

esperar das instituições e do sistema público de ensino fundamental e médio. Não dá para ficar simplesmente esperando que o Ministério da Educação, o Estado e o município façam algo. De todo modo, mesmo que algo seja feito, isto só terá efeitos para o futuro. Sobre o estudante que chega até nós, o estudante concreto, o que fazer para superar tantas carências e dificuldades? Ou, ao menos, o que não fazer para que tal precariedade se reforce?

Castanho (1989), em uma pesquisa sobre uma instituição de ensino superior noturno, ainda nos anos 80, com base em Telma Barreto Nudler, chamou a atenção para a existência de mecanismos alienantes do sistema escolar. Estes mecanismos se reproduziam tanto nas expectativas dos alunos (fruto de sua relação anterior com o ensino e suas motivações “instrumentais” para com o curso superior) quanto nas práticas docentes (mesmo quando os professores diziam tentar fazer o contrário). São eles:

- Verbalismo, ou ênfase na palavra: “o espírito (...) vai sendo forçado para um mundo formado de palavras que desaparecem tão logo são realizadas as provas escolares” (CASTANHO, 1989, p. 28).
- Congelamento do real, ou a apresentação da realidade como “(...) algo estático, fechado, que não pode ser aperfeiçoado. É algo já dado, já feito, e não algo em transformação, e a realidade deve ser descrita e classificada ao invés de explicada e transformada” (CASTANHO, 1989, p. 28). Os alunos na instituição pesquisada tendiam a aceitar formação e informações que supostamente permitiam uma inserção sem questionamento, até reverente, do indivíduo no mercado de trabalho.
- Formalismo, ou “ênfase nas formas, no que fica fora do aluno, (o que) leva a introjeção de normas rígidas e uniformizantes” (CASTANHO, 1989, p. 28).

- Detalhismo, ou o conhecimento concebido como informações compartimentalizadas e acumuladas.
- Crime de lesa-curiosidade, ou seja, o mecanismo “pelo qual o ensino mutila a curiosidade do aluno, não valorizando as inquietações riquíssimas que poderiam ser a via de acesso para uma penetração sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico” (CASTANHO, 1989, p. 29).
- Mercantilismo e competição, que fazem com que se conceba o conhecimento “como algo não valioso em si mesmo, mas como meio de conseguir notas e eliminar adversários” (CASTANHO, 1989, p. 29). Ao mesmo tempo em que isto constrói a sensação de fracasso entre os “derrotados”, todos os alunos parecem desejar ser preparados para ser mais “competitivos” e muitos criticam os cursos por sua incapacidade de preparar para a competição no mercado de trabalho.

Acredito que são justamente tais mecanismos que devemos evitar em nossa prática docente, que precisamos procurar superar nas relações de ensino-aprendizado. Eles podem estar, mais ou menos ocultos, presentes nas rotinas escolares, nos procedimentos institucionais, nas expectativas e costumes dos alunos e até no *habitus* do professor. Acredito que o mínimo que podemos fazer, como mestres, é tentar burlar e superar a lógica perversa que faz com que tais mecanismos se reproduzirem.

Mais positivamente, acredito que não é preciso apenas identificar e superar os mecanismos de alienação escolar que teimam em se reproduzir no cotidiano universitário. É preciso também identificar e publicizar, entre nós professores, aquilo que no dia-a-dia da sala de aula, muitas vezes de modo individual e heroicamente, é feito por nossos colegas, mesmo quando os próprios professores praticantes não per-

cebem. Neste sentido, é preciso aproximarmo-nos mais, trocarmos experiências positivas e superar a pulverização e isolamento em que nós, corpo docente, nos relegamos ou somos relegados pelas rotinas escolares – aliás, o mesmo individualismo que tanto criticamos em nossos alunos.

Acredito que parte da solução dos problemas na nossa relação com os alunos – que sempre vai ter alguma dose de conflito – está em experiências positivas, de nosso dia-a-dia. Não dá para partir de uma situação idealmente concebida e se pautar somente no utópico, mas sim partir do concreto e se basear no que há de positivo neste concreto para ir além de as condições atuais.

Notas

¹ Texto escrito para palestra proferida na Reunião Pedagógica dos cursos de graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana, em 8 de outubro de 2005.

² Entre os motivos apontados para procurar o vestibular do UNISAL, em 1997, 30% indicavam a proximidade de residência (e 20%, a qualidade de ensino) (SILVA, 2000).

³ Quanto aos pais dos alunos, 49% deles possuíam em 2000 ensino médio e 17%, ensino superior (SCARSO, 2003, p. 17).

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Universidade à noite: fim ou começo da jornada?* Campinas: Papirus, 1989.

CURSO DE PEDAGOGIA. *Resultado dos questionários: perfil do aluno ingresso, 1.º ano, 2001*. Digitado. Americana, 2001.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA. “Questionário Sócio-Econômico-Cultural – processo seletivo 2003”, Americana, Centro UNISAL. Disponível em: <http://www.srvadm/documentos_unisal/>. Acesso em: 24 set. 2005.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FORACCHI, Marialice, M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1972.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista da Educação do COGEIME*, Piracicaba, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

_____. *Juventude*. Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

PASSET, R. *A ilusão neoliberal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCARSO, Luciano. *Tempo livre e lazer no cotidiano dos alunos do Centro UNISAL*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, Centro Universitário Salesiano de Americana, 2003.

SILVA, Tânia Mara Tavares da. *Ensino superior noturno: sonhos e desencantos*. São Paulo: Salesiana, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) et. al. *O trabalhador-estudante*. Um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

A Formação dos Profissionais de Instituições de Educação Formal e Não-Formal

Cláudia da Mota Darós Parente

Doutora em Educação – UNICAMP/Campinas-SP
Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Poços de Caldas
Professora das Faculdades de Valinhos-MG

Juliano Mota Parente

Mestre em Educação – UNISAL/Americana-SP
Professor da pós-graduação em Educação Social – UNISAL
Professor das Faculdades de Valinhos-MG

Resumo

O presente artigo tem como objetivo mostrar a necessidade de ampliar o conceito de educação, considerando a existência de diferentes processos formativos que ocorrem em ambientes escolares e não-escolares, através da educação formal e não-formal. Ao fazermos isso, defendemos a necessidade de discutir a formação dos profissionais que atuam nestes diferentes espaços, em especial, a formação do

pedagogo, a fim de que ele privilegie o exercício de um olhar conjunto para as diferentes formas de educação existentes na sociedade e desenvolva com responsabilidade sua função social.

Palavras-chave

Formação de Professores – Educação Formal – Educação Não-formal.

Abstract

The present article has as objective to show the necessity of extending education's concept, considering the existence of different formative processes that occur in schools environments and not-pertaining to them, through the formal and not-formal education. When materializing it, we defend the necessity of arguing the formation of the professionals who act in these different spaces, in particular, the pedagogue's one, so that this professional can favour the exercise of a complete look at the different ways of education in the society and develop with responsibility its social function.

Keywords

Formation of Teachers – Formal Education – Not-Formal Education.

Introdução

A educação no Brasil vem sofrendo uma série de transformações ao longo das últimas décadas, mostrando, com isso, existir uma preocupação por parte do meio acadêmico e da sociedade de forma geral, com o desenvolvimento desta educação.

Quando nos referimos à educação, não estamos considerando apenas a educação escolar, pois estaríamos limitando muito o seu campo de atuação. Sobretudo, queremos ressaltar a importância de refletirmos sobre a educação numa concepção mais ampla e abrangente, buscando algumas influências e referências a ela agregadas, no sentido de formação integral do ser humano.

Partindo deste pressuposto, podemos ampliar nossa visão do verdadeiro significado de se educar uma pessoa ou um grupo de pessoas, para uma perspectiva mais ampla e crítica, que nos possibilitará resultados mais próximos da realidade em que vivemos e, conseqüentemente, mais verdadeiros.

Por isso, o presente artigo traz duas premissas básicas: a primeira, que considera a educação a partir de concepções e práticas ampliadas, abarcando o que estamos chamando de educação formal e não-formal; a segunda, que entende a formação dos profissionais da educação, mais especificamente nos cursos de formação de professores, como necessariamente cercada de uma visão ampliada de seus espaços formativos e de atuação, em ambientes escolares e não-escolares.

1. Ampliando o conceito de educação

Quando se pensa na formação de professores, deve-se levar em conta uma série de aspectos muitas vezes

dísparos, surgidos a partir de uma relação dicotômica e complexa do ser humano com a educação.

Tanto quanto incongruente, a subjetividade do tema nos remete a um universo de possibilidades, levando-nos quase sempre a um labirinto de caminhos e vertentes múltiplas.

O ser humano, complexo como é, representa uma incógnita constante, de valores, emoções e expectativas, tornando o trabalho de educá-lo algo extremamente diversificado.

Apesar disso, a educação tem sido abordada pelas nossas instituições escolares de maneira massificada, desrespeitando as características peculiares dos seus educandos, em detrimento da falta de sensibilidade no trato com o ser humano e na maneira limitada de entender a educação.

Para tentar dar algumas sugestões de como compreender melhor essas questões, um esforço anterior se faz necessário: compreender a educação como um direito e aceitar a diversidade dos espaços formativos e educativos existentes na sociedade.

De acordo com Brandão (1982),

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante (p. 9).

Que a educação acontece de diferentes maneiras e em vários lugares, parece consenso. Porém, o contexto histórico e social no qual vivemos tem dado à escola um papel central na educação.

A educação é direito de todos. Esta máxima pode parecer algo simples de se compreender, porém a situação

educacional do país indica o abstracionismo com a qual temos tratado da questão.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.059/1990,

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art. 4º).

A família, primeira instituição responsável pela educação, historicamente, tem limitado seu papel e repassado ao Estado, funções que antes eram obrigações das duas instituições. Não é à toa que a escola e seus profissionais reclamam que suas funções têm sido ampliadas. A escola pública tem hoje como função a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a produção do conhecimento. Porém, a essa função juntam-se muitas outras, dentre elas: oferecer condições mínimas de subsistência do educando (alimentação escolar, bolsa-escola), trabalhar os valores individuais e sociais.

É preciso considerar o movimento histórico das instituições sociais e as próprias mudanças que ocorrem nas suas funções, características e objetivos. Não se defende a perda do importante papel da família na educação de seus filhos. Isso é direito e dever da família. Por outro lado, tendo a família realizado ou não seu papel, o Estado deve assumir para si a função da educação escolar. O que não pode é deixar que o direito à educação seja uma bandeira expressa apenas em livros e leis.

A educação formal pública tem promovido importantes esforços para garantir que o acesso à educação seja real-

mente consolidado. Os dados nacionais indicam a quase universalização do ensino fundamental obrigatório. E lembre-se que esse “quase” já indica as limitações da atuação do Estado na garantia desse direito.

Para além de os dados quantitativos, e considerando as várias controvérsias dos sistemas de avaliação, as informações indicam quanto os sistemas de ensino, públicos e privados pecam em termos de limitações ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Quando pensamos na educação de forma mais abrangente, incluindo todos os processos formativos da criança, entendemos que a educação escolar, aquela que é oferecida dentro do espaço formal da escola, não é a única forma de intervenção educativa.

Para Arroyo (2002),

essa concepção de educação como formação humana que se dá em uma pluralidade de espaços sociais amplia a visão dos processos educativos e conseqüentemente amplia o leque de educadores (p. 68).

A própria legislação educacional faz referência a essa ampliação do conceito de educação. De acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996):

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

A partir dos autores e da legislação citada, fica claro que é preciso considerar a existência de espaços múltiplos que desenvolvem ações e processos educativos e que, por

sua vez, podem contribuir sobremaneira na formação integral do ser humano.

Assim, quando se fala nos “processos formativos”, admite-se a importância de todos os ambientes que integram a formação da criança, quais sejam a família, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino, os movimentos sociais e as manifestações culturais.

2. Os processos formativos dentro e fora da escola

Levando em consideração a concepção de educação trazida por esse artigo, é difícil desconsiderar algumas iniciativas educativas que surgem continuamente em ambientes não-escolares e que contribuem significativamente na atividade escolar. Mais ainda: conduzem à verdadeira noção do que vem a ser o conceito de formação integral do ser humano.

Essas iniciativas abarcam justamente o conceito de educação não-formal e abrangem, sobretudo, ações desenvolvidas em instituições sociais.

Segundo Trilla (1993),

educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos (p. 11).

Portanto, a educação não-formal conforme retratada acima traz uma contribuição diversificada para o ambiente educacional, abordando questões que muitas vezes são esquecidas pela escola formal, mas que são de fundamental importância no contexto do aluno, tais como: a música, a

arte, a expressão corporal, o teatro, o folclore, a dança, diferentes formas de expressão cultural, dentre outras.

Ao oferecer ações e programas que contemplem atividades sócio-educativas e artístico-culturais, as instituições que oferecem educação não-formal privilegiam aspectos que contribuem sobremaneira na formação integral dos sujeitos que participam desses processos.

Para Caro e Guzzo (2004),

a educação não-formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada para poder crescer e se desenvolver, pois a cultura faz parte da identidade do ser humano, e os valores são imprescindíveis em sua formação (p. 37).

Diante de todos os problemas educacionais existentes no Brasil, é fundamental que surjam propostas que minimizem este quadro, oferecendo uma educação de qualidade, que vise à formação integral do ser humano.

No entanto, a simples ampliação do conceito de educação não significa necessariamente o desenvolvimento dos processos formativos ocorridos em ambientes escolares e não-escolares. A formação dos profissionais que atuam nesses ambientes é questão de fundamental importância, contanto que seja pensada de forma articulada e associada às práticas desenvolvidas em ambos espaços educativos.

Não é intenção deste estudo defender que o pedagogo seja o profissional exclusivamente selecionado para atuar em ambos espaços. A educação escolar abarca outros licenciados e até mesmo outros profissionais, assim como as instituições sócio-educativas, a fim de desenvolverem suas propostas pedagógicas, conta com o educador social¹ e ainda dispõe de outros tipos de profissionais com formações variadas. Nossa intenção é compreender o pedagogo como um

dos profissionais que pode fazer parte desses processos educativos, formais e não-formais e, para isso, é importante pensar numa formação articulada e responsável diante das funções sociais a ele atribuídas.

3. A atuação do pedagogo em instituições de educação formal e não-formal

A formação dos profissionais que atuam na área educacional sempre foi alvo de muitas discussões. Dentre os principais tópicos debatidos: os requisitos mínimos para atuação profissional, o espaço mais adequado para que ocorra essa formação, as exigências de continuidade, a diversidade dos campos de atuação, a necessidade de linhas e enfoques diferenciados. Essas são questões que já vêm sendo amplamente debatidas em relação à educação formal.

A preocupação que o presente artigo traz, infelizmente, complica e amplia ainda mais essa discussão. Isso porque a discussão da formação dos profissionais deve antes privilegiar a discussão da ampliação dos espaços formativos e educativos, o que conduzirá a uma reflexão do perfil do educador para esses diversos contextos.

Afinal, quais devem ser os requisitos mínimos para atuação na área da educação? Como não cair no espontaneísmo, aceitando a premissa de que todos somos educadores, sem criar condições e exigências mínimas para atuar na área da educação?

Primeiramente, é preciso destacar que não é a profissionalização de quem atua na educação formal que está sendo discutida. A discussão é se há uma relação direta entre a formação de profissionais para atuação na educação formal e a formação de profissionais para a atuação na educação não-formal.

Ou seja, como tratar as discussões sobre a formação dos profissionais da educação num contexto em que não é apenas a instituição escolar formal que educa? Se a escola não é a única instituição social responsável pela educação, que articulações têm sido feitas entre as diversas instituições sociais detentoras dessa função? Que outros espaços institucionais vêm sendo criados, de forma paralela e/ou complementar à escola formal? O que se pretende, afinal, é discutir a formação do profissional da educação, a existência (ou não) de novas exigências de formação, diante da proliferação de instituições que atuam na educação não-formal.

Não é interesse deste estudo remontar aos principais antecedentes que envolvem as discussões sobre a formação de professores, do ponto de vista legal e normativo. Porém, há que ressaltar que a última década foi marcada por intensos debates e também por alguns equívocos. Para além de essas discussões, nossa intenção é discutir a aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, enfatizando a atuação do pedagogo como profissional que vai além de os muros escolares.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15. 5. 2006, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, trazendo uma concepção de profissional de educação que reforça a não exclusividade de sua atuação apenas no âmbito da educação escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, as atividades docentes compreendem, dentre outros elementos:

II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

III – Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (art. 4º, parágrafo único).

O texto determina que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, dentre outros, a:

XIII – Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

XIV – Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (art. 5º).

A formação do pedagogo deve acontecer a partir de três núcleos: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores. Nesses três núcleos estão presentes alguns aspectos não apenas da abrangência da atuação do pedagogo, mas, sobretudo, da necessidade de uma formação que sustente essa atuação.

O Núcleo de estudos básicos para formação do pedagogo deve articular, dentre outros elementos:

(...) b) Aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares.

c) Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (...).

d) Atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (art. 6º).

O Núcleo de aprofundamento de diversificação de estudos deve possibilitar, dentre outros, “a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras” (art. 6º).

O projeto ressalta que a integralização dos estudos ocorrerá, dentre outros, através de:

II – Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos à observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos.

III – Atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão (...) de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

IV – Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (...) (art. 8º).

O estudo das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia leva, portanto, ao entendimento de que há uma ampliação do conceito de educação, do pedagogo e de seu âmbito de atuação e, principalmente, dos espaços de formação do profissional da educação, a fim de dar conta das novas funções agregadas ao seu perfil.

Isso porque a própria função da escola e as relações que estabelece com outros aparelhos sociais transformaram-se historicamente. Os processos educativos não são os mesmos de ontem. As exigências sociais feitas às escolas são outras. Mas, não é possível desconsiderar que existem outras instituições e outros espaços que desenvolvem ações e processos educativos. Não considerar esse movimento é negar o curso da história e rejeitar novas possibilidades de construção de um projeto social de educação para todos.

Algumas reflexões reforçam nossa exposição: como desenvolver todos esses processos educativos contando apenas com os espaços escolares? Como não abarcar outros processos que a própria sociedade foi construindo com o auxílio de outros aparelhos, instituições e projetos sociais? Como não reparar que, ao lado da escola, instituições sócio-educativas desenvolvem ações complementares a ela? Como não pensar na formação de um educador que compreenda as transformações históricas da função de educar, considerando os diferentes espaços em que ela ocorre ou pode ocorrer?

São reflexões como estas que propomos neste estudo e que sugerimos sejam difundidas nos ambientes escolares e não-escolares e, sobretudo, nas instituições de educação que formam os profissionais da educação.

Conclusão

Pretendemos mostrar no presente trabalho a necessidade de ampliar a noção do conceito de educação. Ao fazermos isso, reforçamos a idéia de que a escola não é o único espaço onde ocorrem processos formativos.

Dessa forma, consideramos de fundamental importância os processos formativos desenvolvidos em ambientes

escolares e não-escolares, através da educação formal e não-formal, e ainda acreditamos numa necessária articulação entre eles. Até porque, como ressaltou Petrus (2003), embora façamos sempre um exercício de separação conceitual para melhor compreendermos estes vários espaços, “não tem sentido que por razões acadêmicas separemos o que ocorre unido” (p. 63)

Acreditamos que a formação do profissional que atuará nestes espaços é condição essencial para que a formação dos sujeitos educativos logre êxito. Sem descartar a possibilidade e a importância de outros profissionais com variadas formações fazerem parte desses processos formativos, ressaltamos mais uma vez que a formação dos pedagogos deve privilegiar o exercício de um olhar conjunto sobre as diferentes formas de educação que emergem social e historicamente, a fim de desenvolver com responsabilidade sua função social.

Nota

¹ Sobre isso, indicamos a Dissertação de Mestrado de um dos autores deste artigo (Parente, 2006).

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20. 12. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 1, de 15. 5. 2006. Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 out. 2006.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Educação social e psicologia*. Campinas-SP: Alínea, 2004.

PARENTE, Juliano Mota. *A contribuição do Educador Social na educação não-formal: experiências de instituições sócio-educativas de Campinas-SP*, Americana, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL-SP.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Porto Alegre-RS: 2003.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

O Papel dos Grupos de Jovens na Formação dos Adolescentes

Flaviana Gomes de Miranda

Aluna do terceiro ano do curso de Serviço Social e pesquisadora do Programa de Iniciação Científica (BIC-SAL), do Centro UNISAL/Americana-SP

Margareth Maria Pacchioni

Mestre em Serviço Social (PUC/SP) e em Educação Sócio-Comunitária – UNISAL/Americana-SP
Professora orientadora do Programa Bolsa de Iniciação Científica (BIC-SAL) do curso de Serviço Social, do Centro UNISAL/Americana-SP

Resumo

O presente artigo trata de uma reflexão sobre a contribuição dos grupos de jovens das comunidades religiosas na formação dos adolescentes na atualidade. Sabemos que os valores da sociedade dominante reforçam o individualismo e o consumismo, tornando os adolescentes massificados, estigmatizados e reprodutores de uma sociedade universalista em que as relações não estão embasadas nos valores humanos.

Entende-se que os grupos de jovens são uma alternativa para a formação dos adolescentes, visando à sua inserção social e o resgate de valores morais, por outro lado os grupos de jovens se encontram no âmbito religioso, deixando de atrair muitos adolescentes que não participam das igrejas.

O objetivo deste artigo é demonstrar as influências da sociedade de consumo na vida do adolescente, bem como a questão da religiosidade e perda de iniciativa dos movimentos de juventude.

Palavras-chave

Adolescência – Sociedade de Consumo – Religiosidade – Movimentos de Juventude – Grupos de Jovens.

Abstract

The present article deals with a reflection on the contribution of the groups of young of the religious communities in the formation of the adolescents in the present time. We know that the dominant society beliefs highlight the individualism and the consumerism, which lead the adolescent to a society where the relationships are not based on the humane values.

One understands that the groups of young is an alternative for the formation of the adolescents, aiming at its social insertion and the rescue of moral values, on the other hand the groups of young if finds in the religious scope leaving to attract many adolescents who do not participate of churches.

influences of the society of consumption in the life of the adolescent, as well as the question of the religion and loss of initiative of the youth movements.

Keywords

Adolescence – Society of Consumption – Religion – Movements of Youth – Groups of Young.

Introdução

A adolescência constitui uma fase de extrema importância para o desenvolvimento humano, por isso, muitos estudos vêm sendo realizados ao longo dos anos, como forma de aprofundar os conhecimentos referentes a este período tão marcante para a vida dos seres humanos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ considera adolescente a pessoa de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade. No entanto, alguns estudiosos definem a adolescência como a fase da vida entre os 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos e outros defendem a idéia de que a adolescência não diz respeito a uma faixa etária, mas a um estágio de desenvolvimento que independe da idade, ou seja, a adolescência pode iniciar-se antes dos 14 (quatorze) anos e perdurar após os 18 (dezoito) anos.

Sabemos que a fase da adolescência é marcada pela transitoriedade, conflitos e transformações físicas e psicológicas. Nesse período, as pessoas buscam sua auto-afirmação, o repensar de seus valores e a construção de sua personalidade.

Os grupos sociais exercem grande influência na formação do adolescente, entre eles se encontra o grupo reli-

gioso. Observa-se que a orientação dos grupos de jovens, independentemente da religião, tratam de objetivos comuns, que visam ao processo de socialização dos adolescentes, a apreensão dos valores religiosos, éticos e morais. Esses grupos favorecem uma padronização do comportamento e atitudes dos adolescentes dentro daquilo que é esperado em cada igreja. Há uma homogeneidade no perfil do adolescente vinculado aos grupos de jovens.

Na atualidade, o processo de globalização da economia gera avanços no desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, cria uma grande crise social, ética e moral, que se mostra no agravamento do desemprego estrutural, aumento da pobreza, da violência urbana, do terrorismo, da corrupção política e institucional, na desagregação da família, na destruição do meio ambiente entre outras. Essa crise também se reflete no adolescente que busca encontrar perspectivas para o futuro.

Sabemos que a sociedade de consumo tem como principal alvo os adolescentes, pois esses mobilizam um grande mercado; são consumidores em potenciais. Através de os veículos de comunicação de massa, o mercado impõe valores e padrões de comportamento que não só influencia como determina o modo de ser do adolescente, criando dessa forma um estilo de vida juvenil.

Nesse contexto de desenvolvimento dos valores do mercado de consumo, os grupos de jovens das comunidades religiosas podem favorecer um espaço para que o adolescente se desperte para o encontro de novas possibilidades, valores, descobertas e escolhas, afirmando sua autonomia pessoal e sua capacidade de interagir de forma construtiva. Esses grupos podem contribuir para uma inserção mais participativa e política dos adolescentes na sociedade.

Neste artigo apresentamos a visão de alguns autores sobre a influência dos novos contextos sociais na formação

dos valores do adolescente, a questão da religiosidade e suas contribuições e o surgimento e enfraquecimento dos movimentos de juventude.

1. A influência de novos contextos na formação dos valores no adolescente

Considerando que adolescência e juventude são conceitos que se associam, Groppo (2000, p. 7), enfatiza que a juventude que engloba a fase da adolescência pode ser definida como uma categoria social que representa muito mais do que uma faixa etária. “[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos”.

Desse modo, os adolescentes e os jovens em geral apresentam uma série de comportamentos e atitudes que lhe são peculiares, formando um perfil comum na atualidade que os diferenciam dos adolescentes de décadas passadas. Lembrando De Vanna (1996), os adolescentes de nosso tempo não apresentam uma homogeneidade, mas demonstram certa individualidade, o que dificulta uma classificação precisa dos adolescentes de hoje. Além disso, pode-se atribuir esta relatividade de comportamento à classe social, contexto histórico, gênero, entre outros, que variam de adolescente para adolescente. Para Semenzato (apud GROPPPO, 2000), o sistema sociocultural econômico é responsável pelo início, término e períodos de transição das fases da vida humana.

Embora os adolescentes, a partir dos 15 anos atinjam sua maturidade física e intelectual em seu estado quase definitivo, continuam impotentes frente ao controle de seus impulsos e de sua personalidade que permanece frágil e ins-

tintiva. Para De Vanna (1997, p. 19), todo este crescimento tumultuado, decorre, entre outras coisas, do fato de os adolescentes não terem adquirido durante a infância “hábitos que os poderiam ajudar a superar a instabilidade”.

Tudo isso nos remete à influência gerada pela família, escola, ambiente econômico e cultural, e a sociedade capitalista atual. Lembrando Eisenstadt (apud GROPPPO, 2000, p. 38), a sociedade moderna representa uma sociedade diferenciada, regulada por moldes universalistas, ou seja, as relações mais importantes não estão embasadas nas orientações de valor oferecidas pelas famílias (critérios particularistas), mas em valores mais amplos e sociais. As relações de parentesco são pouco significativas nas sociedades modernas. “As sociedades universalistas valorizam as realizações nas esferas amplas da vida social, em vez de plena obediência aos critérios particularistas e qualitativos da vida familiar.”

A sociedade capitalista atual, baseada no consumismo e individualismo desenfreados, tem como principal alvo os adolescentes. Já que são indivíduos em desenvolvimento, e em plena construção de sua personalidade, são também potenciais consumidores na medida em que 30% da população mundial são compostas por jovens.²

A mídia como principal veículo de comunicação é responsável por embutir no indivíduo certos valores que, muitas vezes, contrariam a moral vigente, mas estes passam a ser aceitos pela sociedade como normais. De modo geral, as propagandas publicitárias apresentam como público alvo o jovem e o transforma em uma “máquina consumista”, individualista, cuja principal ocupação está centrada no ter coisas, estar “na moda”. Assim, os valores da pessoa humana são colocados em segundo plano. Para Groppo (2000, p. 29), muitos dos valores colocados pela publicidade aos jovens são semelhantes às qualidades atribuídas ao termo “moder-

nidade”, como o interesse dos jovens pela novidade, “extravagância, irreverência, espontaneidade, ousadia, rebeldia, exclusividade, diferença, entre outros.”

Nesse contexto da indústria televisiva está a padronização cultural que influencia fortemente o adolescente e direciona suas escolhas, suas opções, seu modo de ser. Lembrando Zuin (apud GROppo, 2004, p. 24), isso produz a “menoridade do sujeito”, formando pessoas [...] desmesuradamente acomodadas, nas quais a formação do ego foi deficiente, pessoas em que prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma”.

Segundo De Vanna (1996, p. 11), a sociedade exerce forte influência em todas as fases da vida do ser humano e, também, na formação da sua personalidade. Desse modo, cada dia mais cresce a dependência de jovens e adultos da cultura na qual estão inseridos. Os adolescentes estão mais expostos a esta influência, já que se encontram em fase de experimentação, descoberta e transição para uma nova etapa da vida, em busca da auto-afirmação e consolidação da identidade moral e intelectual. Para isso, acabam por construir sua personalidade sob as mais diversas influências e um “nomadismo cultural”, conferindo-lhes uma “identidade social”, que toma o lugar de uma “identidade pessoal”.

Desde sempre os adolescentes tendem instintivamente à imitação, ao gregarismo, à necessidade de sentir-se seguros. A inteligência emergente, o espírito vivo, o desejo de rebelião, a necessidade de originalidade, a procura de novidade, o frescor típico de sua idade os tornam perfeitamente conformes à nova sociedade. É assim que os rapazes e moças nos anos da adolescência, anos de oportunidade e de crescimento físico e espiritual aos quais deve corresponder igualmente criatividade, na realidade tornam-se o elo de transmissão dos modelos de comportamento estandardizados,

dos vários modismos ou extravagâncias postos em circulação pelas instituições sociais (DE VANNA, 1996, p. 12).

A adolescência constitui uma fase de amadurecimento biológico, psicológico e social, de escolhas, por isso é marcada pela transitoriedade e pelo conflito perante um mundo distinto e desconhecido. É, também, neste momento que as pessoas passam a valorizar ainda mais os sentimentos, ações e questões subjetivas. No entanto, De Vanna (1996) acredita que as pressões externas porque passam os jovens é tão grande que os adolescentes de hoje assumem uma posição de conformismo e satisfação frente à sua situação de mero consumidor.

De acordo com Groppo (2000), é na adolescência que cada pessoa define sua personalidade e individualidade; é nesta fase que o mundo infantil de cada um depara-se com a sociedade, os valores culturais modernos e o meio social no qual dará seguimento à sua evolução e desenvolvimento.

Para Erikson (apud EISENSTADT, 1976, p. 276), o período da adolescência é um período de “moratória do ponto de vista da escolha de definidos papéis ocupacionais, políticos etc, e de um definido compromisso com essa escolha”. No entanto, a noção de “moratória social”³ também sofreu alterações ao longo dos tempos, dado que, antigamente, os adolescentes e jovens enxergavam esta fase da vida como um período de privação das melhores coisas da vida, que eram destinadas aos adultos e almejavam por alcançar a maturidade. Atualmente, os adolescentes e jovens demonstram maior autonomia em suas atitudes e não contemplam sua inserção na fase madura, pois consideram um período de dependência, obrigações e até mesmo dificuldades para alguns, devido à falta de emprego e rentabilidade que acometem algumas classes sociais.

A instauração da moratória, e ao mesmo tempo a sua negação, à que muitos cientistas sociais aderem, é a chave para definir *ontologicamente* a atual condição juvenil, como uma metáfora da sociedade atual: a contradição entre uma ilusória promessa de liberdade individual e a possibilidade de uma verdadeira conquista coletiva (ABAD, 2002, p. 27).

O período de moratória social de jovens e adolescentes é marcado hoje por uma forte “desinstitucionalização da juventude” e pela escassez de políticas públicas para atender às diversas demandas sociais. Segundo Abad (2003), o conceito de “desinstitucionalização da juventude” pode ser compreendido como as crises institucionais que ocorreram no mundo moderno e acarretaram conseqüências para a juventude. Dentre elas, o autor cita a multiplicação de novas formas de família e o declínio da família tradicional, a expansão da educação secundária e universitária que gerou um esgotamento da ilusão de ascensão social entre os jovens, a falta de instituições que capacitem os jovens para o mercado de trabalho, entre outros.

Para Abad (2002), tal fato se expressa a partir da análise da realidade de diferentes classes sociais, para os adolescentes das classes populares, a adolescência constitui um período de tempo livre e ocioso, marcado pela falta de estudo e trabalho, tornando-se assim um período de grande “estigmatização social”, que pode levá-los à exclusão e marginalidade. Em contrapartida, para os membros das classes mais abastadas, a adolescência constitui uma fase da ampla formação e capacitação decorrentes da exigência do mercado de trabalho para a inserção profissional.

Conforme Cerqueira (apud GROPPPO, 2000, p. 63), o comportamento empregado pelos adolescentes é importante para que possam adquirir “um padrão de relacionamento mais adulto”. E, segundo Groppo, (2000, p. 64) “tudo isso é

necessário para que o adolescente adapte-se ao grupo social e encontre sua identidade”. No entanto, os adolescentes apresentam certa dificuldade para assimilar alguns valores, encontrar soluções positivas para seus problemas e um verdadeiro sentido para sua vida. Em contrapartida, os adolescentes nos dias de hoje são mais informados e conscientes do que eram os adolescentes nos anos 80.

Diversos fatores contribuem para a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e conforme Oliveira (2002, p. 57):

O fator social influi muito na formação do jovem. Ele passa a pensar sua vida tomando por base aquilo que é na sociedade: se trabalha em comércio, indústria, no campo, se não trabalha, se só estuda, se também estuda, se é universitário, se é pobre ou de classe média, da cidade, da periferia ou do campo. A atuação na sociedade, e especialmente nos meios de produção, torna-se desde cedo um fator determinante na formação da personalidade.

Todos esses fatores levam a sociedade a construir um novo padrão de adolescente, com características novas e nem sempre satisfatórias. Os adolescentes de hoje, mostram-se alienados, passíveis na sua condição, conformados com sua situação de consumidores e com o sistema e impossibilitados de desenvolver uma reflexão crítica. Também estão mais preocupados com seus problemas pessoais do que com os problemas sociais. “[...] é a sociedade a culpada pelas infuncionalidades e desajustes da transição à maturidade. Seria ela, a sociedade, a causa dos problemas da juventude [...]” (GROPPO, 2000, p. 68).

Mas, essa nova sociedade, seus novos valores não afetam somente a consciência crítica, o modo de pensar do jovem, no dia-a-dia se deparam com inúmeros obstáculos: a

dificuldade de ingressarem no mercado de trabalho, a violência, a precariedade nas escolas, principalmente nas camadas menos favorecidas, as drogas etc.

De acordo com Altemeyer (2004), a maior dificuldade da juventude atual é a falta de trabalho e de qualificação profissional.

Em quase toda a América Latina, a juventude se constitui no início de milênio na metade do número de desempregados. É fácil fazer a conexão entre a frustração crescente, as drogas e a violência crescente em gangues juvenis de qualquer uma das principais capitais latino-americanas. Ainda que não possamos dizer que exista uma juventude igual e homogênea, há, entretanto, tendências dominantes. Moda, internet, vocabulário próprio, esportes, shoppings centers, ídolos mundiais, arte e estética americana, música techno e rock, bebidas refrigerantes e alcoólicas, comidas transculturais e padronizadas, entre tantas outras ondas.⁴

Todos esses fatores influenciam na vida social dos jovens e adolescentes que acabam se sentindo excluídos e não aceitos pela sociedade da qual fazem parte, gerando muitos conflitos e até mesmo um sentimento de revolta e necessidade de buscar novas situações.

Então, muitos desses adolescentes e jovens partem em busca de novas experiências, de novo espaço onde possam expressar suas angústias e se sentirem incluídos e aceitos. Nesse contexto, muitas vezes, criam-se os chamados “grupos etários homogêneos” caracterizados por suas particularidades, especificidades e a busca dos seus membros pelos mesmos interesses. Um exemplo destes grupos são os grupos religiosos, que também têm seus objetivos e desejam, de certa forma, contribuir no processo de formação desses jovens e adolescentes.

2. Religiosidade e juventude

A discussão sobre a relação da juventude com a religiosidade requer, inicialmente, uma reflexão sobre o lugar que a religião ocupa no mundo contemporâneo, para que possamos compreender o comportamento dos jovens e as influências da sociedade também na esfera religiosa.

Sabemos que a religião, o culto por algo sagrado, a crença no sobrenatural acompanha os povos desde as sociedades mais primitivas, pois constituem uma forma de equilíbrio para as pessoas diante dos acontecimentos cotidianos. De acordo com Durkheim (apud MARTINS, 1992, p. 13), toda cultura e civilização, toda vida social organizada parte da religião, pois a religião expressa a vida coletiva em sua totalidade. A religião, segundo Durkheim (apud MARTINS, 1992, p. 13) é:

[...] um sistema solidário de crenças segundas e de práticas relativas às coisas sagradas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada Igreja, todos aqueles que a ela aderem.

Segundo Martins (1992, p. 13), quando Durkheim define a religião através da Igreja, ele o faz referindo-se ao grupo de pessoas que se reúnem para reforçar sua crença e todas as religiões tenderiam “a explicar a totalidade do mundo natural e social”.

No entanto, devido às transformações técnico-científicas que ocorreram ao longo dos anos, a religião passou a ocupar um lugar secundário na vida das pessoas. Boff (2002) afirma que no mundo moderno, Deus está cada vez mais oculto na vida das pessoas. Um exemplo claro da falta de interesse religioso por parte das pessoas é o declínio que as religiões tradicionais vêm sofrendo nos últimos anos.

De acordo com Pierucci (2002, p. 6), nas últimas duas décadas o crescimento de pessoas sem religião cresceu consideravelmente.

[...] foi nas duas últimas décadas que o grupo dos ‘sem-religião’ passou a apresentar suas maiores taxas de crescimento. Até 1980 eles eram uma categoria insignificante, pouco mais de 1% dos brasileiros, mas daí em diante passaram a proliferar num ritmo de fazer inveja a qualquer grupo declaradamente religioso. Atualmente participam com 7,3% de nossa população.

Mas, contrapondo-se a essa idéia, Rouanet (2002) afirma que não há nenhum indício de que a religião esteja desaparecendo do mundo moderno, apesar de o forte processo de secularização do mundo científico. Para ele, o que ocorre é uma revalorização religiosa. As pessoas estão deixando de seguir religiões tradicionais, mas continuam buscando os valores religiosos e criando novos valores. Da mesma forma Boff (2002, p. 54) afirma que Deus “[...] está no mundo técnico-científico, mas retraído, olvidado, silenciado. Porque não se falar dele não significa que não esteja presente, ou seja, negado [...]”.

Com relação ao processo de secularização, Ferrarotti (apud MARTINS, 1992, p. 31) afirma que de acordo com as idéias de Max Weber, trata-se de um processo de forte racionalização religiosa. Na verdade é “[...] a perda de peso político do religioso na sua forma menos ideológico-abstrata, e mais institucional concreta”. Embora a modernidade tenha provocado uma ascensão irreversível do secularismo, ela também criou um novo movimento com valores religiosos.

Para Ferry (apud ROUANET, 2002, p. 9), se o secularismo “humanizou o divino”, a modernidade também “divinizou o humano” e assim como o cristianismo incentivou os valores de amor e caridade.

Como o cristianismo, o novo humanismo sustenta a existência de valores transcendentais a partir do amor; acha que esses valores não podem sempre ser explicados pela razão; acredita que esses valores são religiosos no sentido etimológico de “religare”, de criarem um vínculo entre todos os homens. Afirma que eles constituem um domínio que deve ser visto como sagrado; e pensa que eles fundam um vínculo com a eternidade e com a imortalidade, porque são valores pelos quais vale a pena lutar e morrer, e portanto se situam além da vida terrena.

Dessa forma, percebe-se que mesmo com o enfraquecimento da religião, ela, de alguma forma continua viva na sociedade moderna e a ciência em ascensão não conseguiu ocupar o seu espaço completamente. Conforme Debray (apud ROUANET, 2002, p. 10) “a existência da religião é necessária para a fundação e a consolidação de qualquer comunidade.” De fato, a religião ainda tem o seu espaço na sociedade do conhecimento, pois tanto a ciência como a fé possuem funções próprias. De acordo com Rouanet (2002), a religião é indispensável em qualquer sociedade, pois nem todas as pessoas se satisfazem com as respostas dadas pela ciência.

Frente a todo esse processo de desvalorização da religião no mundo moderno, os adolescentes e jovens também se incluem neste contexto e agem de acordo com as tendências e a situação atual. De acordo com De Vanna (1997, p. 65), é muito difícil falar da religiosidade juvenil em um mundo secularizado.

É ainda mais difícil falar de construção de uma personalidade religiosa num contexto de social secularizado. A educação familiar e escolar há vários anos dá cada vez menos importância a estes aspectos. Os jovens vivem num ambiente em que a prática religiosa é inexistente, casual, no máximo convencional.

O número de adolescentes que aderem hoje a uma prática religiosa é extremamente reduzido e suas relações com a fé se tornam altamente superficiais e, segundo De Vanna (1996, p. 25), esta atitude “corresponde, no entanto, à atitude mais comum no mundo dos adultos diante dos fenômenos religiosos”. De fato, os adolescentes que freqüentam uma instituição religiosa constituem uma parcela muito pequena da população jovem. De acordo com Pólo (apud DE VANNA, 1996, p. 26), pesquisas realizadas em Roma confirmaram que de cada dez adolescentes, apenas um freqüenta alguma instituição religiosa.

Para De Vanna (1996), a atitude de indiferença dos jovens para com a religião é decorrente da própria situação de desorientação à que todo jovem é submetido em todas as esferas da vida. Mas, outros fatores, que também influenciam na opção pela prática da religião, são o grupo de amigos e a família. “O condicionamento do ambiente em que vivem é um grande entrave à manifestação espontânea da religiosidade dos jovens” (DE VANNA, 1996, p. 26).

Além disso, a falta de comprometimento do adolescente é uma característica marcante e estende-se também à religião. Muitos deles podem se deixar envolver pelas práticas religiosas, mas de forma superficial e pouco efetiva, pois dificilmente conseguem encontrar espaço e motivação que os mantenham firmes na caminhada religiosa. Na verdade, os adolescentes de hoje apresentam-se altamente comodistas e pouco comprometidos, e à medida que atingem a idade adulta tendem a desligar-se definitivamente das práticas religiosas.

No entanto, a crise religiosa que acontece na fase da adolescência corresponde ao processo de desenvolvimento e amadurecimento das pessoas. Nessa fase, as pessoas sentem a necessidade de reavaliar seus valores e crenças, tudo aquilo que receberam e aprenderam até então e tudo isso é importante para a construção da personalidade e iden-

tidade do adolescente. Da mesma forma, os adolescentes se vêem obrigados a repensar sua fé e suas crenças religiosas. Segundo De Vanna (1996, p. 67),

[..] a adolescência é a idade da reapropriação crítica e da descoberta, também em relação à religiosidade, rapazes e moças passam por uma fase de rejeição dos comportamentos adquiridos, e também – espera-se – de reaquisição, mediante um processo de “subjetivação” dos valores que se harmonizam com suas novas convicções.

Nesse contexto, a sobrevivência da religiosidade dos adolescentes necessita de incentivo e motivação, principalmente por parte dos pais, amigos e do grupo que frequentam. Para De Vanna (1997, p. 70),

a sobrevivência da religiosidade pessoal dos adolescentes depende grandemente da presença ou não, na família, na sociedade e principalmente nos grupos que frequentam, de modelos religiosos relevantes.

Assim, com o crescimento desenfreado das cidades, a competição do mundo capitalista e a violência nos núcleos urbanos surgem e se fortalecem diferentes grupos na sociedade, as chamadas “tribos urbanas”, pequenos grupos formados pela semelhança e identificação de seus integrantes. Embora seja marcante na sociedade moderna a ascensão destes grupos etários, existe uma grande diferença entre o entusiasmo dos adolescentes de hoje em participar com os adolescentes das sociedades primitivas.

Nos grupos etários primitivos e históricos, o indivíduo tem sua identidade qualitativamente transformada com sua inserção no grupo etário. As crianças e adolescentes ficam impacientes para formar ou entrar nesses grupos, não exatamente pela busca da diversão, mas pelo desejo

de estabelecerem formalmente uma nova identidade e pertencerem a um novo grupo social. Entrar para um grupo etário nas sociedades não-modernas significa para o indivíduo uma considerável e desejada extensão de suas relações com outros indivíduos e a possibilidade da participação plena em outras esferas sociais além da família (GROPPO, 2000, p. 41).

Ao considerar os conceitos de particularismo e universalismo, Groppo (2000) aponta que Eisenstadt utiliza-se destes conceitos para analisar o surgimento de grupos etários juvenis de acordo com a orientação valorativa adotada por cada sociedade.

Assim, a maior probabilidade de surgimento de grupos etários está presente nas sociedades moldadas por valores universalistas. As sociedades que aderem aos critérios particularistas não criaram grupos etários homogêneos com funções sociais relevantes. Já as sociedades universalistas criam grupos homogêneos que desempenham importantes funções de integração social. “Nas condições em que rege o universalismo, há a necessidade de que o indivíduo aprenda os padrões sociais mais amplos de comportamento, que são diferenciados daqueles padrões das unidades de parentesco” (GROPPO, 2000, p. 38).

Os critérios universalistas geram tensões a solidariedade social, pois demonstram orientações expressivas diferentes das orientações aprendidas no sistema de parentesco. Assim, “surge a necessidade de criar um princípio que ofereça gratificação social sem estar fundamentado no parentesco” (GROPPO, 2000, p. 39).

Tudo isso se refere à importância dos grupos etários, pois as relações e convivência entre indivíduos da mesma idade suprem as tensões geradas pela passagem das relações familiares para a vida social mais ampla.

Na modernidade, os adolescentes buscam esses gru-

pos como forma de se auto-afirmarem, de se adaptarem à sociedade, enfim, de se sentirem seguros e aceitos.

É característico da idade o forte espírito grupal e a necessidade de pertencer a determinado grupo onde possam encontrar companhia e amizade. Sabe-se que os jovens dão valor especial à amizade e desejam vivenciá-la, pois suas relações sociais mais intensas se dão com o grupo de amigos que se formam em torno dos mesmos interesses. “O grupo serve como verdadeira ‘ponte’ para a sociedade e permite aos adolescentes a progressiva independência da família, a oportunidade de viver uma experiência de transição afetiva e moral” (DE VANNA, 1996, p. 27). Além disso, a amizade também constitui um dos motivos que levam os jovens a procurar participar de um grupo em geral no qual compartilham interesses e experiências comuns.

No entanto, em se tratando de grupos religiosos, comunidades eclesiais, constata-se que pequena parte da juventude sente-se atraída em participar. Conforme Altemeyer (2004), os jovens estão “abertos ao transcendente, mas avessos às instituições religiosas”. Na verdade, os jovens se interessam por questões subjetivas, emocionais e pessoais, mas não encontram motivação para buscar resposta a essas questões em instituições, onde têm de seguir regras e normas. Sendo assim, conclui-se que a adolescência apresenta uma série de contradições, inseguranças, desorientação, que acabam por afetar também os valores morais e/ou religiosos.

Nessa fase da vida, é comum que grande parte dos adolescentes comportem-se de maneira superficial diante dos fenômenos religiosos, pois não encontram motivações e ressonâncias para atender às suas necessidades e anseios.

Assim, a comunidade de jovens, em sua esfera religiosa, muito tem a contribuir para a formação dos mesmos, visto que, se bem estruturadas, constituem um veículo de conscientização e valorização verdadeira do jovem frente à sociedade moderna excludente e massificadora.

Entendemos que os grupos de jovens são muito importantes para acolher os adolescentes num momento em que eles precisam de apoio e incentivo para se desenvolver. Também podem contribuir de forma mais efetiva, para que os adolescentes assumam ações concretas na comunidade em que estão inseridos. Conforme De Vanna (1996, p. 70),

[...] é pouco provável que sobreviva nesses anos uma prática individual que não seja sustentada por uma experiência de grupo. De fato, a influência do grupo de amigos é tão forte que, se este não aceita os valores religiosos, os adolescentes os abandonam ou relegam sua conduta religiosa a uma prática estritamente pessoal e pouco significativa. Se, ao contrário, o grupo valoriza o componente religioso, eles se tornam disponíveis e estimulados a procurar na religião as respostas para as inúmeras dúvidas nascidas de sua necessidade de uma “revisão crítica global.

Segundo Buber (1987, p. 33), é na vida em comunidade que o homem se encontra como homem, expressando o seu poder de criar, de ser livre, assim, a comunidade representa: “[...] a interação viva de homens íntegros e de boa têmpera na qual dar é tão abençoado como tomar, uma vez que ambos são um mesmo movimento, visto ora da perspectiva daquele que move, ora daquele que é movido”.

A vida em comunidade é capaz de transcender o modo de ser utilitarista, individualista, competitivo, no qual estamos inserido.

Toda vida nasce de comunidades e aspira à comunidade. A comunidade é fim e fonte de vida. Nossos sentimentos de vida, os que nos mostram o parentesco e a comunidade de toda a vida do mundo, não podem ser exercitados totalmente a não ser em comunidade. E,

em uma comunidade pura nada podemos criar que não intensifique o poder, o sentido e o valor da vida. Vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser. E temos o privilégio de tomar e oferecer a ambos de modo claro: vida por anseio a vida, comunidade por anseio à comunidade (BUBER, 1987, p. 34).

A comunidade almejada por Buber é a comunidade da vida em sua totalidade, que se distingue das formas de comunidade da sociedade de consumo em que o valor econômico, utilitário, busca apenas as vantagens econômicas. Distingui-se, também, das comunidades religiosas, em que se “[...] busca o Deus das seitas” e, também, se está sujeito ao sentido utilitário do mundo. Para Buber, “[...] a comunidade é a expressão e o desenvolvimento da vontade original, naturalmente homogênea, portadora de vínculo, representando a totalidade do homem” (BUBER, 1987, p. 50).

Sabemos que originalmente os homens sentem necessidade de se encontrar uns com os outros de forma verdadeira, fraterna, afetiva, sentindo-se seguro, reconhecido, amado, mas num contexto de crise social e, principalmente, de crise moral, que gera competição, corrupção, disputa, degradação ambiental e, nas relações interpessoais, essa experiência tem sido enfraquecida.

Desse modo, a comunidade de jovens pode trazer inúmeros benefícios para a formação do adolescente, contribuindo para sua inserção social, favorecendo as ações grupais, a participação social, a consciência dos direitos individuais e coletivos, o fortalecimento das relações interpessoais, visando à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para compreender por que os grupos de jovens deixaram de ansiar por muitos destes objetivos acima, é que recuperamos brevemente a história dos movimentos religiosos de juventude.

2. 1 *Movimentos religiosos de juventude*

A história dos movimentos religiosos de juventude tem origem em tempos remotos. Sempre aliados à Igreja Católica, os movimentos juvenis começam a se estruturar e iniciam seus trabalhos ainda no século XIX, devido à ausência de trabalhos voltados à juventude.

Segundo Oliveira (2002), neste período a Igreja destinava alguns encontros aos jovens, mas eles não participavam efetivamente, pois eram submetidos à organização dos adultos e tornavam-se apenas espectadores. O jovem não encontrava espaço na Igreja para ser protagonista, mas tinha que acatar as normas que lhes eram impostas pelas pessoas mais adultas. Havia um monopólio das programações e organizações de eventos, encontros etc.

Em 1920, sob a influência da Primeira Guerra Mundial e com a crescente industrialização que se iniciou neste período, a sociedade inicia um processo de afastamento da Igreja. Ainda nas bases do sistema capitalista, ele já começa a demonstrar sua força e a religião passa a ser colocada em segundo plano.

Com isso, o Papa Pio XI lança um desafio aos cristãos: difundir os valores católicos para que pudessem “recristianizar” a sociedade. Assim, esse deságio é denominado Ação Católica (AC) e tem como objetivo recristianizar os católicos através de uma renovação religiosa na política, nas leis, na literatura, na ciência, na indústria etc, conforme afirma Oliveira (2002, p. 15).

As ações mais efetivas da Ação Católica surgem em 1930 com o desenvolvimento do capitalismo e do operariado, bem como o crescimento das indústrias. Todos esses fatores contribuíam para que a religião fosse banida de alguns setores da sociedade. Neste mesmo período, de acordo com Oliveira (2002, p. 16), devido à forte influência da

teoria marxista em ascensão “a religião era vista como o ópio do povo.” Destarte, a Igreja sente a necessidade de remodelar sua postura e buscar novos caminhos de evangelização, pois suas ações demonstravam-se ineficazes e não conseguiam atrair os cristãos que cada vez mais se distanciavam da Igreja.

A Igreja passa a colocar o jovem como alvo principal de suas atenções e surge, então, a Juventude Operária Católica (JOC), que tinha por objetivo evangelizar os jovens trabalhadores através de outros jovens. Para isso, a Igreja adota os métodos “ver, julgar e agir”, como forma de despertar o jovem para a realidade política e acabar com o paternalismo e o autoritarismo com que era tratado dentro da Igreja. Esse método consistia em fazer com que o jovem percebesse de forma mais crítica a realidade na qual estava inserido, tomasse uma postura diante dela, tendo mais autonomia e iniciativa para implantar ações coletivas de mudança social.

A partir desta iniciativa da Ação Católica, os jovens adquiriam maior consciência crítica e outros grupos juvenis foram criados em diferentes setores da sociedade, como por exemplo, a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC).

Conforme Oliveira (2002), na década de 1960, período da ditadura militar, se inicia uma forte perseguição aos membros da Ação Católica, pois passaram a contestar o sistema político-econômico vigente e as ações ditatoriais do governo. Além disso, o movimento estudantil, que apresentava uma postura política de enfrentamento ao regime militar, foi se tornando exemplo para a Ação Católica, que passou também a adotar essa mesma postura. Esse posicionamento gerou conflitos internos com a Igreja Católica, que por sua vez se aliava aos ideais do governo militar.

Os jovens cristãos que já estavam bastante politizados contestavam o regime ditatorial e lutavam incansavelmen-

te por reformas sociais. Tudo isso era contraditório com os projetos paliativos da Ação Católica. Com isso, a Igreja decide extinguir a Ação Católica. Sua extinção promoveu um esvaziamento na participação do jovem dentro da Igreja. De acordo com Oliveira (2002, p. 20), “[...] aniquilou-se um propósito de vida, uma metodologia de trabalho, um modo de o jovem ser Igreja”. A Igreja novamente perdeu sua força juvenil.

A partir desse processo de reorientação interna da Igreja Católica no Brasil, organizou-se e deu-se origem aos “Movimentos de Juventude”, tomando por base movimentos europeus. Esses movimentos têm um caráter carismático em que a espiritualidade é desenvolvida com forte apelo emocional.

Dessa forma, começam a ser organizados diversos encontros em todo o país e esses encontros visavam atrair os jovens pelo impacto emocional que causavam. Os Movimentos de Juventude incentivavam o egoísmo pessoal, colocavam os problemas individuais como centro do jovem e isso os impedia de perceber as injustiças sociais. Oliveira (2002, p. 22) afirma que: “[...] o esquema dos encontros resumia-se no gostou, chorou, ficou, só que muitos não ficavam por muito tempo”.

De acordo com Oliveira (2002), os Movimentos de Juventude não incentivavam posturas sociais de inserção política na comunidade. Os grupos de jovens tinham por meta mudar a imagem negativa que os jovens tinham da Igreja, mas tinham muita dificuldade em articular esses jovens após os encontros.

Além disso, outros fatores que dificultavam a articulação dos jovens eram a alta rotatividade de pessoas que não participavam freqüentemente, mas dominados pela emoção momentânea e a falta de seqüência dos temas dos encontros, que dificultavam o processo de educação na fé. Assim,

esses grupos despertavam pouco a consciência crítica e o protagonismo juvenil.

Nos anos 70, os movimentos de juventude atingiram o auge de seu trabalho. Na década de 80, eles não deixaram de existir. Foram adaptando-se diante das novas realidades. A partir de 1990, percebe-se que ocorreu um forte ressurgimento desse modelo como proposta de evangelização da juventude” (OLIVEIRA, 2002, p. 24).

Somente a partir de 1980, os Movimentos de Juventude adaptaram e remodelaram seu trabalho diante da nova realidade político-econômica e social. Atualmente, os Movimentos de Juventude, embora tenham perdido força, apresentam uma nova estrutura e dinâmica adaptadas às transformações técnico-científicas e sociais decorrentes do processo de globalização.

Conclusão

Vimos que frente a uma sociedade que promove a desagregação pessoal e social através dos seus sistemas de produção e distribuição de riqueza e dos ditames do mercado de consumo, o adolescente, de modo geral, tendo ou não poder aquisitivo, fica vulnerável a seguir o modelo dominante, que dita os padrões da moda, do vocabulário, do esporte, dos shoppings centers, dos ídolos nacionais e internacionais etc.

Nesse contexto, o adolescente mostra-se alienado e conformado com sua situação de consumidor, muitas vezes, compulsivo. O apego aos objetos de consumo tende a preencher os sentimentos de vazio, de perda, de solidão próprios desta fase, bem como unifica as diferenças sociais. Tanto

os adolescentes ricos, como os pobres almejam os mesmos objetos, música, dança, linguagem, diversão etc.

Sabemos que os adolescentes buscam se agrupar e, neste sentido, os grupos de jovens representam uma das formas de “grupo etário homogêneo”, que passam a desenvolver comportamentos socialmente bem aceitos, voltados para o cultivo da religiosidade. Esses grupos favorecem, de certa forma, a busca da alteridade através da fé.

Acreditamos que os grupos de jovens contribuem para a vivência comunitária, para oportunizar vínculos de amizade, de integração social, de apoio familiar, favorece para muitos a busca do sentido da vida, enfim, contribui para a revalorização das relações interpessoais.

No entanto, conforme mostra nossos estudos, a Igreja, de forma geral, não tem buscado incentivar e despertar a participação social dos adolescentes, ou seja, os grupos de jovens, de modo geral, não concretizam ações evangelizadoras que contribuam para melhorar a realidade social, apregoasse os aspectos de ordem espiritual com ênfase na “salvação individual”. Desse modo, os grupos de jovens deixam de cultivar a máxima do sentido de comunidade que é “o bem comum” e passam a desenvolver a máxima “o bem da seita”. Samba (2004, p. 153) afirma que: “É na comunidade que o homem realiza a grande descoberta de si mesmo e dos outros, que pode cultivar a ação e se pôr a serviço do bem comum”.

Sem dúvida, a comunidade é portadora de múltiplas relações e é onde o homem se realiza e se encontra com os outros e consigo mesmo. Acreditamos que, da mesma forma, a comunidade religiosa é um espaço de socialização, de crescimento em torno de ideais comuns, de apreensão de novos conhecimentos e experiências nesta fase da vida em que o adolescente busca vínculos significativos.

A sociedade de consumo influencia de forma

determinante os adolescentes, impondo-lhes valores que, muitas vezes, contradizem e se chocam com a própria educação familiar. Em meio aos conflitos que afetam os adolescentes, os grupos de jovens são uma alternativa para a inserção social e o resgate de valores humanos, necessários à vida em sociedade.

Frente às dificuldades que as famílias enfrentam para educar e acompanhar os adolescentes, muitas famílias incentivam seus filhos a fazer parte de grupos de jovens. No entanto, trata-se de uma tarefa árdua, haja vista que o interesse do jovem pela religião é cada vez menor.

Para a Igreja cabem o desafio de atrair e cativar os adolescentes, desenvolvendo o seu papel na educação e formação dos mesmos, tendo em vista o contexto de mundo atual e a gravidade da crise social que ameaça não só os adolescentes, mas toda a humanidade, se faz necessário firmar um maior compromisso ético e político, para que os grupos de jovens possam somar-se a outros segmentos e contribuir para a gênese de um novo homem numa nova sociedade.

Notas

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

² Cf. <<http://www.pr.gov.br/meioambiente/agenda>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

³ Conforme Miguel Abad (2003, p. 23), a noção de moratória social significou uma conquista na caracterização sociológica da juventude. Refere-se ao período de transição onde o jovem aguarda e aprende as “lições” necessárias para atingir a fase adulta. “Anteriormente, a condição juvenil estava sobretudo mediada pelas relações de incorporação à vida adulta e à aquisição da experiência, caracterizando-se a juventude, em certas camadas sociais, como a etapa vital entre a infância e a maturidade, determinada pela vinculação com as instituições de transição ao mundo adulto”.

⁴ Palestra realizada no VI Congresso Salesiano de Educação no dia 4 de junho de 1994, pelo professor Fernando Altemeyer Jr.

Referências bibliográficas

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas da juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTEMEYER JÚNIOR, Fernando. *O grande desafio: deixar-se interpelar e abrir-se ao novo – VI Congresso Salesiano de Educação*. Águas de Lindóia, 2004.

ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 1999.

BOFF, Leonardo. *Experimentar Deus: a transparência de todas as coisas*. Campinas: Verus, 2002a.

_____. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002b.

BUBER, Martin. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

DE VANNA, Umberto. *Rapazes e Moças: desenvolvimento, modo de pensar e relacionamentos*. Tradução de Luciano Machado e Maria Clara Almeida. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1996.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. In: FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. (Coords.); FERREIRA, Elza Tavares et. al. (equipe). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONG's e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

GROPPO, Luís Antonio. O Fim da “Educação como Pedagogia” e a Crise das Categorias Etárias: entre a Barbárie e a Pós-Modernidade. Lorena-SP: UNISAL. In: Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano 6, n. 11, 2.º semestre, 2004.

_____. *Juventude*: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

MARTINS, Mirian Ferreira. *Relações entre o social e religioso*: um estudo da inserção das Igrejas Batista de Ribeirão Preto SP, no processo de secularização. (Dissertação de Mestrado), São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Rogério de. *Pastoral da Juventude*: e a Igreja se fez jovem. São Paulo: Paulinas, 2002 – Coleção Espaço Jovem. Série Formação.

PIERUCCI, Antonio Flávio. A encruzilhada da fé. In: *Folha de São Paulo*. Folha Mais!, 19 set. 2002.

ROUANET, Sergio Paulo. A volta de Deus. *Folha de São Paulo*. Folha Mais!, 19 set. 2002.

SAMBA, Simão João. A educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma estratégia de transformação social e cultivo da cidadania. Lorena-SP: UNISAL In: *Revista de Ciências da Educação*. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano 6, n. 11, 2.º semestre, 2004.

Home-page:

<<http://www.ethos.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

<<http://www.pr.gov.br/meioambiente/agenda>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

Cantar e Brincar para Transformar - Canta que o Bem Espalha!

Hermes Fernando Petrini

Mestre em Educação Sócio-Comunitária – UNISAL/Americana-SP

Resumo

Este artigo relata a oficina apresentada no III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária, realizado em Fortaleza, CE, em set. 2005. Nesta oficina valorizamos a integração dos “cuidadores” – os participantes do congresso – na intenção de valorizar as dimensões humanas, o lúdico e a música, que há muito tempo exercem uma fascinante influência sobre a humanidade. Neste propósito, sugerimos duas categorias: *Homo Ludens* e *Homo Musicalis* – um neologismo apropriado – para designar expressões quase que antropológicas da natureza humana. Cantamos, dançamos e nos integramos através das músicas. O homem, antes de falar, provavelmente cantou, ao tentar expressar e exprimir seus desejos, medos, anseios ou mesmo para sobreviver. A

dimensão lúdica também se faz presente na natureza humana, desde os primórdios da humanidade. Deste modo, *Homo Ludens* – a dimensão do gozo pelos jogos, pela brincadeira – e *Homo Musicalis* – a dimensão poético-melódica – se fazem presentes em nosso trabalho. Apresentamos uma proposta: Canta que o bem espalha! Se “quem canta, seus males espanta”, queremos espantá-los todos, para bem longe. Se “quem canta, reza duas vezes”, queremos contar com força suprema e divina a nosso favor, seja ela qual for. Assim, utilizamo-nos de ditados populares no diálogo com propostas acadêmicas; ousadia talvez, mas não desprezando a sabedoria popular nem a dimensão Eros do desejo pelo conhecimento, resgatando o enternecimento e a dimensão artística do ser humano. “Canta que o bem espalha” transformou-se em um trabalho fonográfico repleto de inquietações populares, que valoriza o toque e a integração (como as canções “Abracinho”, “Sai piaba” e “Dança da Felisbina”) e acadêmicas (“Terapia Comunitária”, dentre outras); poéticas (como na canção “Já tive medo da morte”, cuja letra é autoria de Rubem Alves) outras vezes transcendententes (como na canção “Oração de São Francisco”, de Pe. Irala e a canção “Terapia é pazear”, do autor deste artigo).

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Música – Cantar – Brincar – Transformar – Terapia Comunitária.

Abstract

This article relates the workshop presented in III the Brazilian Congress of Communitarian Therapy, carried

through in Fortaleza, CE, in set/2005. The mentioned workshop valued the integration of the participants of the congress - in the intention to value the dimensions human beings, the playful one and the Music, wich exerts a fascinating influence on the humanity for much time. In this intention, we suggest two categories: Homo Ludens and Homo Musicalis - an appropriate neologism - to assign that to almost anthropologics expressions of the nature human being. We sing, we dance and in we integrate them through Musics. The man, before speaking, probably sang, when trying to express and to state its desires, fears, yearnings or same to survive. The playful dimension also becomes gift in the nature human being, since the beginning of the humanity. In this way, Homo Ludens - the dimension of the joy for the games, for the trick - and Homo Musicalis - the poetical-musical dimension - become gifts in our work. We present a proposal: It sings that the good spreads! If “who sings, its males frightens”, wants to frighten them all, for good far. If “who sings, prays two times”, means that we want to count on supreme and divine force on our favor, either it which will be. Thus, we use ourselves of dictated popular in the dialogue with academic proposals; preintention perhaps, but not disdaining the popular wisdom nor the Eros dimension of the desire for the knowledge, rescuing artistic dimension of the human being. It sings that the good spreads changedded into a full of popular fidgets work, that values the touch and the integration (as the songs like “Abracinho”, “Sai piaba” and “Dança da Felisbina”) and academics (Communitarian Therapy, amongst others); poetical (as in the song “Já tive medo da morte”, whose letter is of Rubem Alves authorship) other transcendent times (as in the song “Oração de São Francisco”, of pe. Irala and the song “Terapia é pazear”, of the author of this article).

Keywords

Social and Communitarian Education – Music – Sing
– Play – Transform – Communitarian Therapy.

Estivemos em Fortaleza, CE, de 7 a 10 de setembro, no III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária, realizado pela ABRATECOM (Associação Brasileira de Terapia Comunitária) e pelo MISMEC (Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária), apresentando o trabalho “Cantar e brincar para transformar”.

Neste III Congresso, estiveram presentes cerca de 500 participantes do Brasil inteiro, integrados no mesmo ideal de fortalecer o papel do terapeuta comunitário.

Segundo Adalberto Barreto,

Ser terapeuta comunitário é ter a consciência do construir coletivo; é poder relativizar nossas percepções; é acreditar nas competências dos outros construídas com a experiência de vida de cada um. É, acima de tudo, procurar agregar valores, incluir saberes, incluir pessoas, incluir, incluir e incluir sempre.¹

Adalberto Barreto² é considerado o “pai da Terapia Comunitária (TC)”. A TC nasceu no Departamento de Saúde Comunitária da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, a partir da sua experiência, há 18 anos, na favela de Pirambu, periferia de Fortaleza, CE, com o projeto “Quatro Varas”.

Este III Congresso apresentou temas relevantes que, ao nosso ver, podem contribuir e muito com a área de pesquisa de nosso Centro Universitário: a Educação Sócio-Comunitária.

Tais temas abordaram a exclusão e inclusão social, ética, valores em família e comunidades, a produção da violência e a ética da responsabilidade, a importância de cuidarmos dos cuidadores, o “empoderamento” social, crenças e atitudes que legitimam e reforçam a corrupção, a impunidade e o crime, em busca de uma rede comunitária para a prevenção da violência na família, vivências lúdicas e musicais como possibilidades criativas de reestruturação da saúde, enfim, diversos temas que, ao nosso ver, contribuem para uma educação sócio-comunitária que possa gerar liberdade e autonomia.

A Terapia Comunitária é uma forma de terapia que resgata a dignidade das pessoas, permite a elas terem a oportunidade de partilhar suas angústias, dá voz e vez àqueles que normalmente não possuem, de uma forma lúdica, séria, emocional e em profunda comunhão como o grupo que participa. Utiliza-se de uma metodologia simples, na qual as pessoas escolhem qual o tema que será debatido e, através de regras bem claras, fortalece a união do grupo, gerando cidadania.

A Terapia Comunitária é um modelo de trabalho terapêutico, idealizado pelo prof. Dr. Adalberto Barreto, para se trabalhar com comunidades, em grandes grupos. Neste trabalho, são priorizadas as soluções utilizadas nos desafios impostos pela vida, buscando-se a promoção e ampliação de redes sociais favorecedoras de trocas significativas de experiências. Neste modelo de trabalho, valoriza-se a aprendizagem e o enriquecimento pessoal, a partir do desenvolvimento da autoestima e da solidariedade.³

Iremos descrevê-la de modo simplificado; somente participando de uma sessão para se ter uma idéia melhor da força e do carisma da Terapia Comunitária.

A canção abaixo nos ensina algumas de suas regras e faz parte do CD “Canta que o bem espalha- terapias e alternativas”, de nossa autoria, lançado neste III Congresso:

Terapia Comunitária ⁴

*É um bem que me pode transformar
Pois preciso aprender a dialogar
O que a minha boca cala
Meu corpo de outra forma fala
Terapia Comunitária
Canta que o bem espalha
Aqui eu aprendo a ouvir,
Mas não dou conselhos não,
Pois aprendo a partilhar... a emoção
Eu tenho em quem confiar,
Eu tenho a vez de falar
E é muito bom me expressar, (pois)
O que a boca fala, o corpo sara.
Eu preciso me aceitar,
Conjugar o verbo amar.
Terapia Comunitária
Canta que o bem espalha,
Terapia Comunitária.*

De modo bem sintético: numa sessão de Terapia Comunitária, o Terapeuta (que ao nosso ver exerce o papel de Educador Sócio-Comunitário) normalmente convida alguém que já tenha participado para relembrar algumas regras básicas da Terapia Comunitária (TC), como falar em primeira pessoa (Eu), não dar conselhos, aguardar sua vez de falar, respeitar a dor do outro e, cada vez que alguém do grupo se lembrar de uma música, uma metáfora, uma história ou uma

piada, que estejam ligados ao tema, poderá contribuir, cantando ou pronunciando-os no grupo, contribuindo com a terapia.

Pedagógica e sinteticamente: a TC inicia com uma canção para agregar e sintonizar o grupo; a seguir, relembramos as regras básicas; as pessoas participantes são convidadas a manifestarem suas angústias de modo objetivo e resumido; o terapeuta ajuda a identificar os temas para que o grupo escolha apenas um tema a ser conversado; o grupo vota e elege o tema; a pessoa escolhida manifesta-se agora, de modo mais abrangente sobre o seu tema; a seguir, as pessoas participantes podem fazer perguntas para a pessoa que falou sobre suas angústias; o terapeuta convida o grupo a partilhar experiências do tipo “quem teve alguma situação semelhante na vida parecida com a colocada no tema hoje e como resolveu” e após essas fases, o grupo canta uma canção que achar apropriada para o momento, que possa confortar a pessoa que se abriu, que colocou suas angústias para o grupo. O interessante é perceber que, a cada momento que uma dor, uma perda ou uma angústia é manifestada, as pessoas do grupo, ao cantarem uma música (popular, se possível conhecida pelo grupo), acabam por praticamente re-equilibrar o grupo, colocá-lo em sintonia novamente. Assim a dor fragmenta, desestrutura e a música une, conforta, coloca em sintonia e recompõe os fragmentos da vida.

Foi nessa percepção que nos sentimos tocados e percebemos a ligação da TC com o tema que estamos estudando atualmente. A música como instrumento de transformação, de re-equilíbrio, de motivação, de união entre as pessoas, como elo para ajudar a suportar e a recompor os fragmentos e as dores da vida. Este trabalho encontra-se ligado ao tema do mestrado que estamos cursando em Educação Sócio-Comunitária realizado no Centro Universitário Salesiano, de São Paulo, campus Americana, orientado pelo professor Severino

Antonio M. Barbosa. Nesse caminho, descrevemos a seguir a oficina apresentada neste III Congresso.

1. Cantar e Brincar para Transformar!

Iniciamos citando Rubem Alves⁵, na parceria composta com o autor deste trabalho, com a canção “Já tive medo da morte”:

*Já tive medo da morte, hoje não tenho mais.
Já tive medo da morte, hoje tenho tristeza...
A morte é muito boa, pois a morte é minha companheira,
Sempre conversamos e aprendo muito com ela,
De qualquer maneira...
Quem não se torna sábio,
Com medo do que a morte lhe tem a dizer,
Fica condenado a ser tolo a vida inteira;
A morrer sem viver.*

Vida e morte se fazem presentes na natureza humana. A todo momento estamos nascendo e morrendo, alternadamente em idéias, células, propostas, desejos e sonhos dentre outras possibilidades. Assim, precisamos aprender a lidar com perdas, que na canção é associada à morte. Iniciamos pela morte, na intenção de valorizar a vida. “Quem não se torna sábio, com medo do que a morte lhe tem a dizer, fica condenado a ser tolo a vida inteira, a morrer sem viver” (Rubem Alves).

Se a vida pode representar a ausência e/ou superação da idéia de morte, uma vida plena deverá contemplar todas as benesses que possam levar o homem à vida em abundância, à felicidade – sua vocação natural.

Dessa forma iremos tecer a trajetória de que a palavra

– expressão humana por excelência – ao ser transformada em música, independentemente da canção ter letra ou ser instrumental – enaltece a condição da criação humana e contribui com sua transformação, o que pode ser geradora de felicidade.

Por acreditarmos que não existe relação do homem com o mundo sem uma leitura corpórea e seu conseqüente envolvimento e integração, queremos evidenciar a importância da linguagem do corpo, no sentido de expressão da corporeidade humana. O homem se manifesta e interage com seu mundo através de seu corpo. Corpo em movimento é fala, é sonho, é esporte, é jogo, é dança, é brincadeira, é brinquedo. Corpo em movimento é plasticidade, é graça, é beleza, é vida. Corpo sem movimento é pausa, sono ou morte.

Corpo em movimento é linguagem lúdica, é a expressão humana que brinca, joga, aprende, ama, fala, cala, dança e se faz existir pelas suas atividades. *Homo Ludens*.

E quanto à música, recorreremos a Carlos Fregtman, para uma contribuição sobre o tema; um conceito amplo, inter, multi e transdisciplinar:

A música é uma experiência de caráter não-verbal, absolutamente inacessível por meios literários ou eruditos. Por tratar-se de um fenômeno tão arraigado no homem desde suas origens, o acontecimento musical não conhece limites nem fronteiras, cores ou credos, épocas ou linguagens, e tem impregnado com seus ecos todos os espaços das ações humanas. Falar de música é falar de arte, filosofia da natureza, estética, psicologia e psicoterapia, lógica, ciência. Semântica, ecologia, sistemas ou teoria das comunicações. (...) Nos encontramos imersos numa sonosfera e todas as nossas pautas ou estruturas de funcionamento se encontram em sincrônica relação com estruturas maiores que as contêm. Assim, toda imagem expres-

siva é uma forma simplificada e purificada do mundo exterior, depurada por uma universalidade individual pessoal.⁶

Sobre esse tema, há uma canção de nossa autoria, na qual sugerimos que nos harmonizemos como uma grande orquestra, o que pode ser reportado também a outras instâncias e comparações, como, por exemplo, uma sala de aula, na qual o educador seria o regente, as partituras o material didático, os músicos seriam os alunos e outras analogias decorrentes do olhar do observador podem ser realizadas. Em outros momentos, os regentes poderiam ser os próprios alunos. Depende do olhar do observador, das palavras do orador ou das mãos do oleiro. Eis a letra: “Meu corpo, grande orquestra”.⁷

*O meu corpo é uma grande orquestra
E é bom que esteja afinada, sempre pronta para a festa
E não uma sinfonia inacabada.
Instrumentos, músicos, programas, partituras,
Disciplina, ousadia, a persistência cura.
Criatividade é necessária com brandura,
Contextualização, renovação de estruturas,
A essência, porém é a mesma.
Senão...
Orquestra desafinada, cordas arrebentadas,
Instrumentos empenados, regente atento, mas estressado.
Ouvintes desinteressados...
A orquestra míope é bem pior...
Porque toca sempre em tom menor...
Mas a orquestra alegre vai tocar em tom maior...*

Na canção, as partes são as pessoas, seus ambientes, valores, relações com educadores (regentes), concepções de

vida. Um olhar holístico prevê que a visão do todo surge quando desaparece a fragmentação. É a relação harmoniosa, como a de uma grande orquestra, de figura e fundo que forma o todo, pois caso contrário vinga a desarmonia, a deseducação, o caos, os fragmentos... O todo pode vir a ser uma bela sinfonia. Uma experiência educacional bem-sucedida, plena.

Uma visão holística permite-nos enxergar a relação entre as partes e o todo formado por elas, a partir de visões periféricas ou centrais, objetivas ou subjetivas. “Uma casa é uma casa, uma rosa é uma rosa, mas, vistas por mim, eu as percebo de acordo com a minha angulação existencial, que engloba minhas necessidades, através das quais posso distorcer a realidade.”⁸

Visto assim, o corpo humano é um templo, um oásis, um paraíso. É partitura, é energia, matéria viva, com desejos e vontades. É importante valorizá-lo e não relegá-lo a mero objeto de estudos ou dissecções, sejam elas anatômicas, consumistas ou alvo de quaisquer outros tipos de exploração. Isso sem falar nas dimensões emocionais, psíquicas, educativas, sociais, artísticas, dentre tantas outras possíveis.

Talvez o segredo seja que, numa melodia, como na vida, as notas devem se fundir umas às outras e, para o bem do todo, elas devem se perder depois de entregarem suas almas. Pode ser uma boa nota, mas não pode soar sozinha e nem para sempre. A vida é como uma melodia, com suas notas (os acontecimentos) e, entre elas, sempre há uma pausa. É durante a pausa que nasce a qualidade das notas. E as pausas da vida às vezes são duras e pesadas... machucam. Mas a pausa acomoda as notas anteriores e é ninho que agasalha as notas seguintes. E como o maestro lê a pausa? Ele continua a marcar o compasso com a mesma precisão e toma a nota seguinte com firmeza, como se não tivesse interrupção alguma. Assim também é na vida:

tantas vezes pensamos ter chegado e descobrimos que é apenas o começo. Mas, para ter certeza de ir além, é preciso ter a esperança não como a última que morre, mas como a primeira a nascer no coração das pessoas⁹ (*grifos nossos*).

“Canta que o bem espalha”. Podem ser canções populares ou eruditas, que enalteçam o amor ou a natureza. Ao cantar nos integramo-nos com os sons do universo.

O mundo conspira música. O universo move-se por música. Seus três ingredientes básicos – melodia, ritmo e harmonia – encontram-se enraizados em tudo o que respira, transpira e se movimenta. O universo move-se por ritmos; os movimentos de rotação e translação da terra, os dias e noites alternando-se harmoniosamente, primavera-verão-outono-inverno, repetidamente, são ritmos. O coração pulsando, o batimento cardíaco... O ritmo é assim: constante e perene ingrediente musical. A Via Láctea é uma grande sinfonia, na qual a Terra é apenas um prelúdio...

O som é vida, e a vida é repleta de sons. No senso comum, o silêncio (ausência de som) é associado à ausência de vida e presença do nada. Por isso assusta, é temeroso... Mas é no silêncio que nos encontramos, refletimos e crescemos. É no silêncio que a natureza evolui. Faz mais barulho uma só árvore que cai, do que toda uma floresta que cresce... No entanto a floresta está em movimento e este crescer tem ritmo. Todo crescer tem ritmo. E ele é um dos principais ingredientes da música. Todo o universo move-se num ritmo cósmico e constante. A música é uma combinação de sons e silêncio; ela, sabendo disso, reserva sinais específicos para determinar quando é silêncio e quando é som...

A respeito dessas combinações, som e silêncio, movimento e repouso, Lulu Santos compôs e gravou a canção “Certas coisas” com a parceria de Nelson Mota que nos diz isso de uma forma poética: “Certas Coisas”¹⁰

Não existiria som, se não houvesse o silêncio
Não haveria luz, se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim, dia e noite, não e sim.
Cada voz que canta o amor não diz tudo o que quer dizer
Tudo o que cala fala mais alto ao coração
Silenciosamente eu te falo com paixão
Eu te amo calado com quem ouve uma sinfonia de silêncio e de luz
Nos somos medo e desejo, somos feitos de silêncio e som...
Tem certas coisas que eu não sei dizer.

Em compensação, há outras tão bem ditas, que pensamos: “como não fui eu que fiz?”. Milton Nascimento nos remete a essa situação: “Certas canções que ouço cabem tão dentro de mim, que perguntar carece: como não fui eu que fiz?”.

Como poderia existir um mundo sem som? Provavelmente seria algo morto, acéfalo, amorfo, sem vida. Porém nem todos “ouvem os sons da vida”, ou melhor, ouvem, mas não escutam.... O *Aurélio*¹¹ nos ajuda: ouvir - “1. (do latim, *audire*); Perceber, entender (os sons) pelo sentido da audição... 2. Ouvir os sons de... 3. Dar ouvidos às palavras de... 4. Dar atenção a... 5. Dar audiência a... 6. Inquirir... 7. Escutar discurso... 8. Escutar os conselhos...” já Escutar: 1. (do latim, *auscultare*); Tornar-se ou estar atento para OUVIR... 2. Aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir... 7. Prestar atenção para ouvir alguma coisa... 9. Exercer ou aplicar o sentido da audição.” (*grifos nossos*).

É necessário reaprendermos a escutar, sem *pré-conceitos*, dispostos a abrir caminhos com o novo, e a nos abirmos aos caminhos que o novo nos revela... Não cerceando nossas escolhas por rótulos ou paradigmas que muitas vezes nos são impostos sem qualquer reflexão ou diálogo a respeito.

A palavra “ritmo” deriva do grego “rhein”: fluir, ou seja, afirma-se que tudo flui, corre, tudo está em constante

movimento. Platão, Aristóteles e Ésquilo reconhecem o ritmo, como inerente ao homem, um princípio ordenador, relacionado com a harmonia do movimento. O ritmo possui duas características básicas: a sucessão de movimentos permanente e coerentemente, e a repetição de forma elaborada.

Nada se faz sem ritmo e tudo se faz melhor com maior compreensão do ritmo.

Não só o ouvimos, como o “vemos”, o sentimos de forma plena, quando já no período intra-uterino, corpo e mente, devem adaptar-se aos biorritmos maternos, pelo processo de sintonização. A frequência cardíaca, a respiração, os movimentos no líquido amniótico e o exercício pleno dos sentidos representam o nosso contato e envolvimento com as primeiras noções rítmicas.

Para o poeta Goethe, *tudo na vida é ritmo*. Acreditamos que quase tudo é ritmo. A rotação da Terra em torno do sol, do sol no universo, de dias e noites alternando-se... Estações, primavera, verão, outono, inverno, e primavera novamente, e continuamente... Cada pessoa tem seu ritmo próprio, sua “velocidade”, seu “tempo de maturação”. Engatinhamos pelo ritmo, andamos pelo ritmo, corremos em ritmos, dançamos em ritmos... O ritmo gera vida; o amor gera vida. O amor é ritmo; o ritmo é dinâmico, o que caracteriza a vida, a presença da vida.

Sabemos disso tudo, talvez porque nosso organismo funcione, artisticamente, como música: o pulsar cardíaco dá o andamento, o ritmo determina a introdução, o andamento e o prólogo da vida-melodia. Há ainda a “bossa-nova” de nosso corpo; a “dissonância do batimento cardíaco com o ritmo da respiração”... Porém algumas canções terminam em “fade-out”...

Já citamos o ritmo como ingrediente musical. A harmonia é outro ingrediente. Existem estilos diversos de harmonia e possibilidades infinitas... Harmonias tradicionais ou

dissonantes, o que não quer dizer necessariamente desencontro; a harmonia dissonante foi um dos ingredientes importantes da “revolução” musical chamada bossa-nova lapidada no piano de Tom Jobim, somada ao estilo vocal, à batida do violão de João Gilberto e à poesia de Vinícius de Moraes.

Dentre outras proposições, a bossa-nova rompia com os padrões e paradigmas musicais vigentes da época; vozeirão, samba-canção e harmonias “quadradas”. Toda mudança, muitas vezes, acaba sugerindo o novo, por não concordar com o anterior ou sugerir o novo. E assim, a bossa-nova sugeria um vocal mais intimista, suave – os tímidos também poderiam cantar, e cantar não seria privilégio de poucos –, o ritmo parecia-nos “tocar errado” visto que valorizava os contratempos e harmonias diferentes dos padrões, dissonantes; daí a resposta de Tom Jobim e Newton Mendonça aos críticos:

*Se você disser que eu desafino amor,
saiba que isso em mim provoca imensa dor, só
privilegiados têm ouvidos iguais aos teus,
eu só tenho apenas o que Deus me deu...¹²*

Aqui talvez tenha surgido a idéia da proposição que fazemos: a do *Homo Musicalis*.

Homo Musicalis: o “homem musical”; humanidade que, inspirada pelas musas, por Eros, e criada poeticamente, transforma o mundo, com sua criatividade, em cultura e Arte; que sabe a importância e valoriza a harmonia, dissonante ou não; que é dinâmica como ritmo e melodia; que sabe que as notas e pausas são importantes partes da canção, mas que, isoladamente, não encantariam com a mesma intensidade.

Ousamos fundamentar esta categoria – *Homo Musicalis* – por acreditarmos na natureza musical do ser humano.

Musicalis viria, supostamente, de *musa*, o que nos remete à sua etimologia: *musa* era o nome grego dado às entidades mitológicas que presidiam as artes, em número de nove.

Yang e Yin correspondem no Taoísmo – assim como no Yoga, I Ching, Feng Shui e em muitas outras tradições e filosofias orientais – à busca do equilíbrio, uma dualidade complementar. Podemos entender como a busca do diálogo entre poesia e prosa.

Edward McDowell: “A música é uma linguagem, mas uma linguagem intangível, uma espécie de linguagem da alma”.¹³

Linguagem nos remete à palavra novamente. *Homo loquens* é o homem da palavra. Palavra que se revela em monólogos e diálogos. O monólogo é a linguagem do solitário. O solo do solitário é a solidão. O início da loucura.

E o início da sabedoria, segundo Gusdorf, é o diálogo: ponto de partida para o uso da palavra. O uso da palavra necessariamente requer a escuta. A característica que prevalece no homem de diálogo é a escuta. A escuta é característica fundamental para a música. É pré-requisito. Não necessariamente a escuta do ouvido, a biológica, mas a escuta da sensibilidade. Beethoven, ao concluir uma de suas sinfonias mais belas (a nona) estava praticamente com deficiência auditiva completa... E ainda assim realizou diálogos com sua razão e emoção, ao compô-la.

Quantos diálogos podem ser realizados entre os instrumentos numa Sinfonia, por exemplo. Na sinfonia, um dos mais importantes gêneros musicais, não existe destaque de nenhum instrumento, sendo que cada um possui várias participações ocasionais, e a orquestra de cordas carrega a melodia principal. Nesse caso, os instrumentos conversam entre si. Dialogam e todos são importantes e necessários. É a harmonia musical traduzindo os comportamentos humanos.

E o diálogo transforma.

A música transcende. Gera vínculos, afetos, que são afinidades em ressonância. A música promove o bem, acaricia, relaxa, questiona, conforta. Amoriza, provoca e desperta paixões...

A música integra. Afina. Liberta. Emerge, faz vibrar, renascer. Torna total. Realiza plenamente. Potencializa os indivíduos. É conhecimento e parceria. E é um grande canal privilegiado e poderoso de comunicação. É linha-direta com o “além”, seja qual for o nome que damos a “ele”. É o fermento, o tempero, o “prana”, o ar, o prazer... É talvez tudo o que possa ser efêmero aos moldes materialistas de ontem...

Mas é crucial. E imprescindível.

É o encontro das manhãs com a noite, ao som daquele crepúsculo... É o brilho do orvalho das manhãs... É a beleza do nascimento de um bezerro, de um potro... É a ternura do acasalamento das aves, do choro do neném... É o som do sorriso dos “deuses” – É o próprio riso Divino!¹⁴

Há canções que eternizam momentos; há momentos que eternizam canções. Não podemos deixar de reabrir as portas da nossa percepção, da nossa natureza criativa. Temos um encontro conosco mesmos e não podemos faltar a esse encontro. Poderíamos chamá-lo de sarau. Neste sarau, a arte e a música são muito importantes. A criatividade é pré-requisito para encontrarmos nossas dimensões sensíveis, nosso *Homo Musicalis*.

Homo Musicalis seria então o homem pleno no uso de suas potencialidades musicais, poéticas, criativas, que no diálogo com seus desejos mais íntimos resolve optar pela felicidade. A humanidade que canta, valoriza suas dimensões lúdicas e, com isso, consegue transformar-se.

Encerramos com uma prece, muito querida pelos terapeutas comunitários, musicada pelo Pe. Irala, atribuída a Francisco de Assis, também gravada no CD “Canta que o bem espalha”:¹⁵

Senhor,
Fazei-me instrumento de vossa paz.
Onde houver ódio, que eu leve o amor.
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão
Onde houver discórdia, que eu leve a união.
Onde houver dúvidas, que eu leve a fé.
Onde houver erro, que eu leve a verdade.
Onde houver desespero, que eu leve a esperança.
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.
Onde houver trevas, que eu leve a luz.
Óh, Mestre, fazei que eu procure mais
Consolar, que ser consolado.
Compreender, que ser compreendido,
Amar, que ser amado.
Pois é dando, que se recebe,
É perdoando que ser é perdoado,
E é morrendo que se vive
Para a vida eterna.

Iniciamos com a morte, para valorizar a vida e terminamos com a vida eterna, para valorizar a morte.

Em síntese, quisemos valorizar a vida, em suas diversas dimensões, com o encantamento dos sentidos. Mais especificamente através da música, como instrumento de transformação social, estésico, cultural e promotor de cidadania.

2. A relação oficina, música e Terapia Comunitária

Em nossa oficina, realizada no Espaço Nação Tabajara, um dos “auditórios” deste III Congresso, a receptividade foi intensa. Colocamos auditórios entre aspas, por se tratar de um espaço diferente daqueles que costumamos imaginar em

um congresso. Na verdade, era uma tenda, debaixo de mangueiras e outras árvores frondosas – talvez centenárias – sob um céu azul de Fortaleza, com o som do mar alimentando nossos espíritos... Realizamos inicialmente uma dança circular para a criação da sintonia do grupo (ISO grupal, conceito da musicoterapia que integra as vivências musicais e coloca o grupo em harmonia) e fizemos as demais atividades sob a sombra dessas árvores.

A cada canção, acrescentávamos um ingrediente que realizaria um “diálogo” com os participantes, na intenção de contemplar o uso dos sentidos; ora visual (imagens em power point), ora instrumental-tátil (instrumentos musicais, percussivos, tocados por todos os participantes, como o ocorrido na canção “Meu corpo, grande orquestra”, também chamado de *objeto integrador* pela musicoterapia), ora reflexivo (como na canção “Já tive medo da morte”, cuja letra é de Rubem Alves), ora sensório-motor (como na canção “Abracinho”, na qual os participantes se abraçavam e se divertiam conforme a sugestão da canção).

Em uma hora e quinze minutos aproximadamente de oficina, houve uma sintonia muito especial entre os 60 participantes. A música tem propriedades motivacionais, terapêuticas, educativas e sócio-comunitárias, o que favorece muito a integração de grupos para quaisquer objetivos. A cultura musical brasileira é muito rica e a oficina deixou o gosto “quero mais”...

Ao fundamentarmos a categoria *Homo Musicalis*, propomos que o uso pleno dos sentidos pode existir a partir de um olhar artístico e mais especificamente musical, com uma abrangência inter, multi e transdisciplinar; pode tornar a experiência educativa e sócio-comunitária mais saborosa, emancipatória e geradora de autonomia; enfim, pode contribuir para o objetivo último da educação que deveria ser a geração de felicidade e que, ao nosso ver, também é o objetivo da

Terapia Comunitária. Nesse processo, a música funciona como instrumento catalisador entre tempo mítico (de cura, de alegria, de prazer) e cronológico (profano, real, vivido).

Na Terapia Comunitária, a “cura” ocorre pela palavra partilhada ou pela emoção vivida. Muitas vezes essa partilha é cantada, pois brota de um sentimento, ou tenta nomeá-lo, fato que nem sempre é possível, devido à impossibilidade da palavra em explicar tudo. Por sua vez, a arte e a música encontram formas de diálogo quando a palavra é incapaz de traduzir.

Dessa forma, a Terapia Comunitária configura-se como uma forma inédita de educação sócio-comunitária, realizada de modo inter, trans e multidisciplinar. Inter, porque realiza a interconexão entre seus ingredientes (vez, voz, escolha do tema, democracia na escolha, partilha, disciplina, integração e sintonia entre o grupo, música, emoção, comunhão e transcendência); transdisciplinar porque vai além de as palavras e de uma interconexão, transcende, de modo que *o todo passa a ser mais que a soma das partes* e multidisciplinar porque abre novas portas nessas relações, a partir desses diálogos.

Nessa travessia, “Cantar para Transformar” tem um sentido literal – cantar, transformar a palavra em poesia e a poesia em canção – e outros metafóricos – cantar seria fazer valer vez a voz, expressar o que sente, colocar para fora o que precisa ser partilhado, e aqui outra metáfora: na Terapia Comunitária a música transforma; cantando a gente se entende...

“Canta que o bem espalha” acabou se tornando uma canção que ajuda a entender a TC e também um material (CD) para uso das Terapias Comunitárias, na medida em que apresenta canções de integração, de meditação, reflexão, acolhida e de temas pertinentes à TC. Se quem canta seus males espanta, *Canta que o bem espalha*.

Notas

¹ Adalberto de Paula Barreto, texto de acolhida do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária, programação e ANAIS I, 2005.

² Breve perfil do professor Dr. Adalberto Barreto : coordenador e fundador do Projeto Quatro Varas; antropólogo, médico psiquiatra e professor da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC); doutor em psiquiatria pela Universidade René Descartes; doutor em antropologia pela Universidade Lion-2; licenciado em Filosofia e Teologia pela Universidade Santo Tomás de Aquino (Roma) e Faculdade Católica de Lion (França); criador da Terapia Comunitária (TC) e autor dos livros “O índio que vive em mim – O itinerário de um psiquiatra brasileiro” – São Paulo, Terceira Margem, 2003 em co-autoria com o francês JP Boyer, e também “Terapia Comunitária Passo a Passo”, lançado no Brasil e traduzido em Francês e Espanhol, pela Editora LCR, Fortaleza-CE, 2005. Já foram formados pela Universidade Federal do Ceará, cerca de 7.000 terapeutas comunitários atuando em 23 estados brasileiros (dados de 2005). Mais informações sobre a Terapia Comunitária poderão ser adquiridas através do site: <http://www.abratecom.org.br/terapiacomunitaria.asp>.

³ Christina Ribeiro Neder, no texto de abertura do CD “Canta que o bem espalha - terapias e alternativas”, de Hermes F. Petrini, produção independente, Piracicaba-SP, 2005.

⁴ CD “Canta que o bem espalha – terapias e alternativas”, de Hermes F. Petrini, produção independente, Piracicaba-SP, 2005, faixa 1.

⁵ Idem, faixa 13.

⁶ Carlos Fregtman. *O Tao da Música*. São Paulo: Pensamento, 1986. 13p.

⁷ CD “Canta que o bem espalha- terapias e alternativas”, de Hermes F. Petrini, produção independente, Piracicaba, SP: 2005, faixa 6.

⁸ RIBEIRO, Jorge Ponciano et al. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus Editorial: 1991, p.144.

⁹ Artigo publicado no Jornal de Piracicaba, dia 11.5.2005 sobre show realizado pelo Grupo Falando da vida, Teatro Municipal Dr. Losso Netto de Piracicaba, dias 6, 7 e 8 de maio de 2005.

¹⁰ LP Tudo Azul, Lulu Santos, WEA: 1984.

¹¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira: 1986.

¹² Canção *Desafinado*, de Tom Jobin e Newton Mendonça. Sobre este tema, o autor publicou um artigo no jornal de Piracicaba em 2. 7. 2003, intitulado “A revolução bossa-nova”.

¹³ ELLMERICH, Luis. *A História da Música*. 2. ed. São Paulo: Boa Leitura, 1962.

¹⁴ PETRINI, Hermes F – Faculdades Salesianas – “O Riso dos deuses – a importância da música no crescimento da criança”, Americana-SP, 1997. Monografia apresentada como conclusão do curso de Psicopedagogia – Lato Sensu, sob orientação da professora Miriam Paschoal Ramos.

¹⁵ CD “Canta que o bem espalha – terapias e alternativas”, de Hermes F. Petrini, produção independente, com participação especial de Júlia Simões, Piracicaba-SP, 2005, faixa 5.



Resenha

Práxis Educativa e Condição Docente

Tânia Mara Tavares da Silva

Doutora em Educação – UNICAMP/Campinas-SP

Docente e coordenadora do curso de Pedagogia – UNISAL/Americana-SP

A formação dos professores ocupa um lugar central na produção de ensaios e pesquisas da área da educação. A descrição a partir de variáveis econômicas, sociais, culturais, educacionais e atitudinais dos docentes são centrais para a especificidade das propostas de formação. A pesquisa feita pela UNESCO na América Latina e cujo objetivo foi o de construir o perfil do professor deverá se tornar leitura obrigatória para os interessados na formação docente. Os dados foram levantados nos seguintes países: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai. No caso brasileiro, a publicação, contemplando os dados e analisando os resultados de pesquisa, foi publicada em Abramovay e outros (2004). Uma outra publicação, editada na Argentina, analisa de forma comparativa os resultados da pesquisa nos quatro países (FANFANI, 2005). Estes dados possibilitam compor um quadro do perfil docente dos

quatro países a partir dos quais há mais semelhanças do que diferenças entre seus professores. É preciso acrescentar que, no caso da análise de Fanfani, há uma distinção importante que não aparece na publicação brasileira, que é a de separar nos dados a posição dos “maestros” (seriam os docentes de 1ª a 6ª série) e os “professores” (docentes das séries seguintes e ensino médio). Fanfani compara os docentes do primário com os do secundário e, tudo indica, reagrupou os docentes brasileiros nessas duas categorias.

Dados quantitativos retirados de pesquisas nos fornecem um retrato não da realidade, mas daquilo que os respondentes consideram ser sua realidade. Ou seja: ao tomar estes dados, sabemos que geralmente os pesquisados levam em conta para quem respondem, atribuem efeitos a suas respostas e se desempenham em função, então, das imagens que constroem. As respostas, então, são representações situadas na pragmática da interação. Contudo, as condutas não invalidam a pesquisa feita, desde que tenhamos claro que não estaremos frente a um retrato fiel da realidade, porém, diante de representações, particularmente no que se refere às questões sobre os valores professados. Como coloca Fanfani, dados quantitativos, derivados da pesquisa mediante questionários, devem ser vistos como subsídios importantes, embora relativos, que auxiliam o pesquisador interessado na temática da docência.

No caso da pesquisa elaborada pela UNESCO, houve uma preocupação em organizar as perguntas tendo em vista o contexto histórico-social de cada país. Assim, quando as tabelas são apresentadas, e aqui nos referimos à análise comparativa feita por Fanfani, temos a informação de como a pergunta foi dirigida e também quais foram excluídas. Fanfani, em sua introdução, chama a atenção para o fato de termos, no que se refere aos quatro países, a possibilidade de agrupá-los em duplas pelas suas singularidades. A pesquisa

demonstrou que, enquanto no caso da Argentina e do Uruguai, encontramos características comuns, dado que os dois países compartilham muitos traços, tanto no que se refere à sua história e economia quanto à organização de seus sistemas educacionais, o mesmo não ocorre com o Brasil e Peru, que guardam singularidades tanto quando comparados entre si quanto com a dupla de países citados.

Os dados apontam para uma homogeneidade para os quatro países no que se refere ao recorte de gênero e idade, talvez pela incidência de padrões demográficos que se aproximaram nos últimos 20 anos. A docência permanece sendo uma profissão hegemonicamente feminina, pois, em todos os países, a relação percentual vai do menor percentual de presença masculina, 13,6 % na Argentina, e o maior percentual, 32,7%, no Peru. No caso brasileiro, encontramos 20,7 % de docentes masculinos. Os homens docentes concentram-se, em todos os países, no ensino secundário, sendo poucos os que trabalham no nível primário. A maior participação, neste nível, é de 25,6 % encontrada no Peru e, a menor, 4,2%, no Uruguai. Quanto à comparação entre idade e gênero, há uma distribuição percentual homogênea em todas as faixas e nas médias de idade por gênero. Não encontramos diferenciais significativos, sob o ponto de vista estatístico, entre os países. Destaquemos que os dados reforçam que na história da docência os sistemas educativos modernos foram, e ainda o são, locais disponíveis e atraentes para o trabalho feminino.

Importa destacar que os professores de todos os países apontam como um dos maiores problemas que incidem na aprendizagem a falta de apoio ou acompanhamento da família dos educandos. Um outro dado que a pesquisa levanta é o lugar que o docente ocupa na escala social. Segundo Fanfani, as mudanças econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas também afetaram os docentes que vivem

uma experiência de decadência social, particularmente mais acentuada em países como Argentina e Uruguai, cujo processo de modernização e urbanização foi anterior aos outros países, com a conseqüente expansão das camadas médias, da qual os docentes formavam parte. No entanto, chama a atenção o autor, o que os dados parecem indicar é a extrema heterogeneidade que conforma esta categoria, sob o ponto de vista da renda familiar, em todos os países.

Do ponto de vista subjetivo, os docentes que formam parte da quinta parte mais rica da população se definem como “pobres”. Assim, a auto classificação estaria sendo utilizada para “fazer coisas”, conseguir identidades de trabalhador, por exemplo, ou reivindicar melhorias. Isso não implica que os docentes ganhem bem ou satisfatoriamente. Abre, porém, uma importante questão: como colocar na mesma categoria os que estão entre os 20% mais ricos com os que estão dentro dos 20% mais pobres? Ambos os grupos contarão com os mesmos recursos simbólicos e materiais para serem professores? Como as diversas propostas de formação deveriam levar em conta as diferenças nas condições dos docentes?

Na pesquisa de Abramovay e outros (2004), encontramos um dado diferenciador, isto é, os resultados foram organizados tomando-se como base de diferença professores que trabalham em capitais e municípios do interior. No entanto, este dado, embora refine a análise, traz como resultado algo próximo do que foi levantado por Fanfani. Porém, o que chama a atenção, é que na análise da autora há pontos que nos parecem controversos.

De acordo com os dados da pesquisa brasileira, a maioria dos professores se considera como pertencente à classe baixa, mas, “mesmo com renda muito baixa”, a maioria não se identifica com o estrato social mais pobre. Evidência de necessidade de preservação da auto-estima e valorização, segundo Abramovay. Há a possibilidade de uma interpreta-

ção alternativa que destacaria que os docentes, diante das questões da pesquisa, não esquecem que devem reivindicar melhor salário. Então, será que preservam ou reivindicam?

É importante também acrescentar duas informações sobre a pesquisa brasileira. Os professores identificados com a classe mais baixa se encontram em municípios com até 20 mil habitantes e os que se identificam como pertencentes à classe média estão, em sua maioria, nas capitais e em cidades com mais de 500 mil habitantes. A pesquisa foi feita com professores que vivem majoritariamente em municípios com mais de 100 mil habitantes.

Quanto ao futuro econômico esperado pelos docentes nos próximos cinco anos, são os docentes brasileiros que se declaram mais otimistas (41,4% consideram que o futuro será melhor), seguidos pelos docentes do Uruguai (22,6%) e, os mais pessimistas são os argentinos, pois apenas 13% consideram que estarão melhores economicamente nos próximos cinco anos.

A análise de Fanfani tende a destacar que, como os professores brasileiros apresentam uma tendência de ascensão em relação aos seus pais, veriam o futuro com otimismo, enquanto os argentinos apresentariam o quadro inverso. Diferença particularmente notável que salienta a heterogeneidade entre os países e, sobretudo, o otimismo maior entre os docentes brasileiros que, não podemos esquecer, pode ser produto de conjunturas diferentes e que podem variar com bastante rapidez.

A literatura educacional voltada para a formação de professores apresenta, como tendência, a não distinção entre os níveis de ensino, supondo que as novas propostas deveriam ser absorvidas por todos os docentes. No entanto, o prestígio, o *status* e o salário dos docentes não são, sequer, equivalentes entre os níveis nem entre o público e o privado.

Acreditamos que não reconhecer as diferenças e cons-

truir propostas de intervenção igualitárias seria pouco eficaz para transformar a educação brasileira. Os dados apontam que apenas 32% dos professores brasileiros (cf. FANFANI, 2005, p. 147) consideram que a qualificação docente incide na melhoria da aprendizagem. Só poderíamos defender e propor alternativas viáveis para a melhora da educação através de mudanças na intervenção docente, se a heterogeneidade e a própria tradição forem postas como condições das propostas.

As condições e tendências atuais parecem favorecer a reflexão, a criatividade, respostas alternativas, o diagnóstico a partir das experiências e o empreendedorismo, dentre outros aspectos que se situam como globais e, ao mesmo tempo, produto e condição das formas de vida do mundo globalizado. Parece, então, que estamos diante da universalização de exigências e de respostas. Em contrapartida, parece existir também uma forte tendência para pluralizar as formas de ensinar, diante da heterogeneidade docente e discente, substituindo a tendência para a sucessão de modelos únicos. Estamos diante do jogo entre o dito universal e o particular. A resposta criativa exigiria realizar pesquisas empíricas na escola, não para propor algo novo, mas tomar ciência da escola que temos e desenvolver propostas a partir dela e não para ela.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. M. et al. *O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

FANFANI, T. E. *La Condición Docente. Análisis comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

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

- *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

EDITORIAÇÃO



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