

Elvis Rezende Messias
Cássio Diniz
(Orgs.)



DIGNIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES
INTERDISCIPLINARES



Na atualidade, vivemos uma conjuntura muito difícil. Sem pausas, a ofensiva conservadora ganhou força nos últimos anos no Brasil e no mundo. Em nosso país, mesmo sem nunca ter abandonado de fato seu passado de injustiças, opressões e desigualdades sociais, observamos um aprofundamento dos ataques contra a dignidade humana. Desde 2016 observamos a destruição das poucas conquistas obtidas no último período de democracia formal. O processo político que levou à derrubada de uma presidenta democraticamente eleita e a ascensão de um governo ultraconservador (no discurso moralista e no projeto socioeconômico) tem efetivado a destruição dos direitos sociais em uma velocidade avassaladora. Nesse contexto, o reconhecimento e a promoção da dignidade humana sofrem cotidianamente um duro golpe, e uma das expressões cotidianas mais importantes – a educação – tem sido o alvo predileto da guerra cultural desencadeada pelas forças políticas que alcançaram o poder. Não obstante, o ser humano é uma realidade social e existencial marcadamente abrangente, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento de seu próprio ser, não se restringindo a apenas uma dessas possibilidades. A educação é chamada a participar ativamente desse debate antropológico e político, na perspectiva de pensar a formação humana em termos integrais. Que integralidade é essa? Que todo é esse? O que é o homem, como indivíduo e como ser social? Quais concepções societárias estão na base dos mais variados projetos educacionais e que repercutem na ideia de humanidade? Estas são questões que, em última instância, colocam a própria educação em debate. E isso é necessário, a fim de que o homem, ao longo de todo seu processo vital-educacional, tenha sempre mais consciência e protagonismo no desenvolvimento de sua própria humanização. É nessa perspectiva que esse livro se propõe. Ele busca apresentar reflexões sobre a educação como instrumento a serviço do desenvolvimento e da promoção da dignidade integral do ser humano, a partir de diferentes perspectivas e áreas de conhecimento – notadamente da Pedagogia, da História e das Ciências Sociais Aplicadas –, problematizando práticas, experiências discursos e projetos pedagógicos distintos e sob variadas linhas e campos de abordagem, bem como apresentando distintos arcabouços teóricos, epistemológicos, filosóficos e metodológicos ao debate sobre a educação contemporânea.



Dignidade humana e educação



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

- Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)
- Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)
- Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)
- Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)
- Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)
- Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)
- Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)
- Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)
- Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)
- Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)
- Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)
- Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)
- Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)
- Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Dignidade humana e educação

Contribuições interdisciplinares

Organizadores

Elvis Rezende Messias

Cássio Diniz



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 36

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MESSIAS, Elvis Rezende; DINIZ, Cássio (Orgs.)

Dignidade humana e educação: contribuições interdisciplinares [recurso eletrônico] / Elvis Rezende Messias; Cássio Diniz (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

277 p.

ISBN - 978-65-5917-140-8

DOI - 10.22350/9786559171408

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Título I – Messias, Elvis Rezende; II. Diniz, Cássio III – [et. al]

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **9**

Carlota Boto

Apresentação **13**

Elvis Rezende Messias
Cássio Diniz

Parte 1
Pedagogia, Fundamentos filosófico-antropológicos da
Educação e promoção da dignidade humana

1 **23****Dignidade dos envolvidos no agir pedagógico**

Edilene Eras

2 **37****Educação integral: breves considerações**

Solange Christina Carneiro Rodriguez

3 **58****Filosofia da educação e dignidade integral da pessoa: questões fundamentais e diálogos interdisciplinares**

Elvis Rezende Messias

4 **91****Um pequeno grande ensaio sobre as contradições e a transcendência na função docente**

Joana Beatriz Barros Pereira

5 **101****A cidade como espaço educativo em imagem e sons**

Luiz Carlos Felizardo Junior

Parte 2

História, sociedade, educação e promoção da dignidade humana

6 **135**

“A mais alta liberdade é a mais alta disciplina”: educação moral e cívica, guerra psicológica e ditadura militar

Leon Kaminski
Mariana de Souza Pereira

7 **159**

A realidade da profissão dos trabalhadores em educação de Minas Gerais no início do século XXI

Cássio Diniz

8 **179**

Investigação e espionagem: as políticas educacionais de Salvador Allende nos órgãos da repressão no Brasil (1970-1973)

Josiane de Paula Nunes

9 **197**

Música popular afro-brasileira e o ensino de história

Ygor Klain Belchior

Parte 3

Gestão, processos gerenciais e linguagem na Educação a serviço da promoção da dignidade humana

10 **221**

A educação dos processos gerenciais para além do desenvolvimento econômico: um ensaio de desenvolvimento integral

Estélio José Cardoso
Ana Paula Cardoso
Mariana Silva Mancilha
Elvis Rezende Messias

11 **245**

Juventude que ousa lutar: diálogo, alteridade e conscientização em movimento

Gabriel Teodoro Gomes

Sobre os autores **275**

Prefácio

*Carlota Boto*¹

Dignidade humana e educação: contribuições interdisciplinares - organizado por Elvis Rezende Messias e Cássio Diniz - é um livro que se inscreve na fronteira entre áreas: percorre, nesse sentido, alguns aspectos da Filosofia da Educação, da História da Educação e da Antropologia. Trata-se, por ser assim, de uma obra de confluência, que elegeu a interdisciplinaridade como seu parâmetro regulador. Este livro vem a público em um momento delicado na história do Brasil. Vivemos o pico de uma pandemia, que interrompeu a vida cotidiana e, em virtude da qual, até o presente momento, mais de 260.000 pessoas já perderam a vida. Uma pandemia, descontrolada pela força de um vírus e pela inépcia de um governo, que reorganizou os modos de agir coletivamente. A pandemia desafia ao limite hoje o território da saúde pública. A pandemia reorganizou também a escola, que se viu reduzida a uma tela de computador ou até de celular. O impacto dessa nova realidade certamente estará dado também na pesquisa acadêmica. E talvez a dimensão interdisciplinar seja um aspecto que venha a se consolidar. Se for assim, este livro sai na frente.

Refletir sobre a escola da contemporaneidade - e os autores aqui reunidos sabem disso - requer a compreensão dos componentes que deram vida à escola de outrora. Muitos dirão que nossa escola é tributária da Grécia clássica, quando a aceção de escola correspondia à disponibilização do tempo livre. Outros compreendem que a nossa escola é tributária da escolarização que se consolidou desde os tempos da Renascença e da Reforma

¹ (USP)

religiosa, alcançando seu ápice nos projetos desenhados pela Revolução Francesa. Alguns ainda irão invocar o *trivium* e o *quadrivium* medievais como sendo, em seu conjunto, um primeiro desenho de saberes escolares. Enfim, são muitas as origens e as filiações que podemos estabelecer quando pensamos na nossa forma de escola.

O importante, entretanto, é pensar: a quem servimos quando educamos? Que tipo de mundo estamos ajudando a construir? Quais são os nossos projetos de futuro, expressos no modo como educamos nossos alunos. Na atualidade, o projeto escolar está interrompido. São centenas de milhares de crianças que estão sem escola. Como inscrever nossos conteúdos escolares nesse novo formato digital, para o qual – confessemos – ninguém estava preparado? Como atuar, depois, na retomada?

O direito à educação firmou-se no mundo ocidental lentamente. Pode-se dizer, por analogia com o histórico dos direitos humanos, que a trajetória do direito à educação ocorreu também por três gerações. É importante pensar sobre isso, porque esse movimento que toca a temática da educação como um direito público vem muito bem caracterizado neste livro.

Em uma primeira geração, o direito à educação foi pensado como direito de acesso à escola. Tratava-se, sobretudo, de expandir e facultar a entrada na escola por parte de um contingente cada vez maior de crianças e jovens. A escolarização passa, progressivamente, a se constituir como um requisito social; como algo que habilitará o sujeito para o exercício consciente do trabalho e da cidadania. Nesses termos, as legislações e as práticas educativas irão estendendo as oportunidades públicas de acesso aos bancos escolares para camadas cada vez mais amplas da população. Esse movimento de extensão da escola aconteceu muito lentamente, desde o surgimento das primeiras grandes redes públicas escolares dos estados-nação; desde, pelo menos, a Revolução Francesa, do final do século XVIII.

O direito ao acesso constitui – pode-se dizer –, para o caso da escola, o direito de primeira geração.

Verifica-se, porém, já na fronteira entre os séculos XIX e XX, que essa escola que se expandiu não cumpria os objetivos para os quais ela veio a ser desenhada. A escolarização falhava do ponto de vista de sua qualidade. As crianças iam para a escola, mas lá não conseguiam aprender os saberes elementares da escolarização. Em virtude disso, pensa-se que será necessário agregar qualidade àquela expansão quantitativa das redes escolares. Os métodos de ensino serão então renovados. O movimento da Escola Nova, particularmente nos primeiros anos do século XX, irá engendrar novas maneiras de lidar com o aluno, novas estratégias, novos métodos. A liberdade do aluno, seu interesse, a busca pelo *self-government*, tudo isso passará a pautar a busca dessa educação renovada. Não bastava, portanto, apenas estender a escola. Tratava-se, sim, de aprimorar seus modos de existência. O direito à qualidade do ensino representa o direito de segunda geração.

A partir do final do século XX e, muito particularmente, no século XXI, verificar-se-á a necessidade de interrogar o próprio modelo escolar. Passa-se a considerar que os saberes escolares, tal como eles vieram desenhados até hoje, não contemplam as camadas majoritárias da população. Há um contingente grande de pessoas excluídas tanto do acesso quanto da qualidade do ensino ministrado. A temática das cotas para minorias espoliadas, também as orientações curriculares visando a contemplar saberes que até então foram silenciados – como os saberes provenientes dos povos indígenas ou africanos – passam a ser tomadas como exigências para que a escola não apenas reproduza as temáticas privilegiadas desde sempre pelos que sempre foram dominantes e privilegiados, mas que ela passe efetivamente a dialogar com o setor majoritário da sociedade. Isso passaria pela desconstrução de um currículo de matriz exclusivamente ocidental.

Pensa-se, portanto, agora que não adianta tomar a qualidade de ensino em sentido abstrato. É necessário dar concretude a essa qualidade, favorecendo mecanismos de equidade, capazes de privilegiar aqueles que historicamente foram despossuídos do acesso e do usufruto dos bens da cultura letrada. Esse conjunto constitui o que eu costumo chamar de direito educacional de terceira geração.

Este livro conta toda essa história. Mesclando, sobretudo, os territórios da história e da filosofia da educação, traz à tona os elementos da cultura escolar em várias de suas facetas. Há aqui – e o leitor irá constatar isso – trabalhos que problematizam o próprio ato de educar e vão buscar nas raízes filosóficas e etimológicas seus significados e há trabalhos que irão percorrer questões do ponto de vista da história, com a finalidade de contemplar um universo, que, no limite, coloca a educação como matéria prioritária do cenário societário. Tendo vindo a lume em um período em que a escola está suspensa, em um tempo de pandemia que substitui o espaço escolar pela interação remota entre alunos e professores, este livro conta, sobretudo, da importância da educação pública para projetar uma sociedade mais justa, mais fraterna e melhor distribuída. Sua leitura proporcionará a educadores e estudantes de pedagogia e das demais licenciaturas um panorama vivaz de um caleidoscópio de vertentes, todas elas passíveis de serem contempladas no âmbito da pesquisa em educação. Cabe a mim, portanto, apenas, convidar o leitor para mergulhar em um espaço que lhe será de fruição e de aprendizado.

Apresentação

Elvis Rezende Messias
Cássio Diniz

É com prazer que entregamos aos leitores e leitoras o livro *Dignidade humana e educação: contribuições interdisciplinares*, fruto da contribuição de vários/as autores/as, entre eles/elas professores/as da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Campanha. Acreditamos que essa obra possa contribuir para a reflexão em torno de um tema muito próximo a todos/as nós.

Na atualidade, vivemos uma conjuntura muito difícil. Sem pausas, a ofensiva conservadora ganhou força nos últimos anos no Brasil e no mundo. Em nosso país, mesmo sem nunca ter abandonado de fato seu passado de injustiças, opressões e desigualdades sociais, observamos um aprofundamento dos ataques contra a dignidade humana. Desde 2016 observamos a destruição das poucas conquistas obtidas no último período de democracia formal. O processo político que levou à derrubada de uma presidenta democraticamente eleita e a ascensão de um governo ultraconservador (no discurso moralista e no projeto socioeconômico) tem efetivado a destruição dos direitos sociais em uma velocidade avassaladora.

Nesse contexto, o reconhecimento e a promoção da dignidade humana sofrem cotidianamente um duro golpe, e uma das expressões cotidianas mais importantes – a educação – tem sido o alvo predileto da guerra cultural desencadeada pelas forças políticas que alcançaram o poder.

Não obstante, o ser humano é uma realidade social e existencial marcadamente abrangente, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento de seu próprio ser, não se restringindo a apenas uma dessas possibilidades. A educação é chamada a participar ativamente desse debate antropológico e político, na perspectiva de pensar a formação humana em termos integrais. Que integralidade é essa? Que todo é esse? O que é o homem, como indivíduo e como ser social? Quais concepções societárias estão na base dos mais variados projetos educacionais e que repercutem na ideia de humanidade? Estas são questões que, em última instância, colocam a própria educação em debate. E isso é necessário, a fim de que o homem, ao longo de todo seu processo vital-educacional, tenha sempre mais consciência e protagonismo no desenvolvimento de sua própria humanização.

É nessa perspectiva que esse livro se propõe. Ele busca apresentar reflexões sobre a educação como instrumento a serviço do desenvolvimento e da promoção da dignidade integral do ser humano, a partir de diferentes perspectivas e áreas de conhecimento – notadamente da Pedagogia, da História e das Ciências Sociais Aplicadas –, problematizando práticas, experiências discursos e projetos pedagógicos distintos e sob variadas linhas e campos de abordagem, bem como apresentando distintos arcabouços teóricos, epistemológicos, filosóficos e metodológicos ao debate sobre a educação contemporânea.

Essa coletânea é composta de 11 capítulos, divididos em três partes. A primeira, intitulada *Pedagogia, Fundamentos filosófico-antropológicos da Educação e promoção da dignidade humana*, traz textos com reflexões e problematizações sobre o fazer pedagógico-educacional, com a perspectiva de apresentar apontamentos pertinentes que auxiliem o leitor a pensar a educação como realidade que perpassa toda a realidade humana e que, como tal, deve colocar-se como promotora de uma formação que seja

integral. Para isso contamos com cinco capítulos elaborados por professores/as do curso de Pedagogia da UEMG de Campanha.

O texto denominado *Dignidade dos envolvidos no agir pedagógico*, de Edilene Eras, inicia a primeira parte da coletânea. Nele, a autora questiona o fato de ainda nos depararmos com situações em que algumas pessoas são consideradas como mais “dignas” e “aceitas” que outras, problematizando o lugar-espço da educação como instância especial de combate à “não-dignidade” e, deste modo, como defensora e promotora de uma tomada de consciência da condição de dignidade humana que supere o saber retórico a partir de um agir pedagógico que efetivamente reconheça e viva os princípios basilares dos direitos humanos.

Na sequência, Solange Christina Carneiro Rodriguez escreve o capítulo *Educação integral: breves considerações*, a partir do qual são estabelecidas importantes reflexões sobre “escola de tempo integral” e “educação integral”, para além da perspectiva cronológica e da utilidade instrumental. Questionando o modelo de educação integral tal como tem sido apresentado no Brasil sob a égide do neoliberalismo, a autora nos ajuda a refletir sobre as inconsistências desse modelo no que se refere aos propósitos de formação plena do ser humano.

No capítulo *Filosofia da Educação e dignidade integral da pessoa humana: questões fundamentais e diálogos interdisciplinares*, Elvis Rezende Messias insere a temática desse livro no fulcro dos denominados fundamentos da educação, situando-nos quanto à necessidade de se questionar sobre as concepções de humanidade que dão sustentação aos mais variados projetos e práticas pedagógicas, problematizando o próprio conceito de educação. Neste sentido, estabelece um diálogo interdisciplinar entre Filosofia, Antropologia, História e Sociologia como elemento irrenunciável para uma educação que se pretenda efetivamente promotora do respeito

integral ao ser humano e que combata todo reducionismo de sua dignidade.

Em *Um pequeno grande ensaio sobre as contradições e a transcendência na função docente*, Joana Beatriz Barros Pereira reflete sobre como, na complexidade inerente ao processo educacional, os antagonismos são inevitáveis e, como tais, são também elementos dialéticos indispensáveis para a aprendizagem e para a construção da humanidade de cada um dos atores da educação. Professores e estudantes, ao mesmo tempo em que são duas identidades integrais próprias, são seres que se fazem um no outro, no contraditório da relação e no chamamento à transcendência de práticas arraigadas. Nesse cenário, a função docente exerce importante trabalho de administração de uma relação de dependência que tem como finalidade a autonomia.

O capítulo *A cidade como espaço educativo em imagem e sons*, de Luiz Carlos Felizardo Junior, conclui a primeira parte da coletânea e possibilita outro importante diálogo com as demais partes vindouras, ajudando o leitor e a leitora no aprofundamento da compreensão da educação para além de seus espaços formais. O autor apresenta elementos de uma pesquisa em que avalia o potencial de uma ação educativa que utiliza a cidade como tempo-espaço para o ensino de crianças, jovens e adultos, contribuindo para pensar a educação como fenômeno que perpassa a realidade humana de forma integral.

Na segunda parte dessa coletânea, intitulada *História, sociedade, educação e promoção da dignidade humana*, os capítulos apresentam reflexões baseadas em pesquisas de seus autores, nas quais a educação é parte constitutiva do processo histórico e social em questão. Eles trazem reflexões que visam situar o processo educacional em torno de problematizações histórico-sociais, procurando demonstrar como determinadas concepções sociopolíticas que permeiam a educação, uma vez histórica e

sociologicamente situadas, podem ou não estar a serviço da promoção da dignidade integral do ser humano.

Um exemplo de reflexão a partir de um contexto histórico é observado no capítulo “*A mais alta liberdade é a mais alta disciplina*”: *educação moral e cívica, guerra psicológica e Ditadura Militar*, de Leon Kaminski e Mariana de Souza Pereira. Os autores apresentam suas pesquisas em torno do surgimento da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras durante a ditadura civil-militar, apontando a guerra cultural contra a subversão juvenil – imaginada pelos militares do regime – como motivo para que houvesse toda uma produção literária em torno de uma moral cívica e religiosa, e que o mesmo fosse imposto à juventude por meio das escolas brasileiras. E pior, observam essa situação na atual conjuntura política, que mesmo após um período de relativa democracia vivida em nosso país entre o fim da década de 1980 até a primeira década do século XXI, se faz presente em uma nova onda conservadora que resgata esse discurso moralizante.

Já Cássio Diniz, em seu capítulo *A realidade da profissão dos trabalhadores em educação de Minas Gerais no início do século XXI*, faz um debate em torno dos desafios enfrentados pelos educadores da rede pública mineira em suas lutas pela valorização profissional nas últimas décadas. Contudo, ele ressalta que essas lutas sindicais e políticas contribuíam diretamente com a compreensão desse sujeito social como pertencente a uma classe social (a dos trabalhadores) inserida na sociedade capitalista. Segundo o autor, esse “desvelamento” abre a possibilidade de que os mesmos possam – de forma contraditória, indireta e até mesmo inconscientemente – contribuir para o progresso da dignidade humana por meio das experiências concretas de suas ações coletivas inseridas em um processo social e histórico.

Em *Investigação e espionagem: as políticas educacionais de Salvador Allende nos órgãos da repressão no Brasil (1970-1973)*, Josiane de Paula Nunes analisa como os órgãos de inteligência da ditadura brasileira observavam e interferiam nas experiências políticas de países como o Chile do presidente Allende, toda vez que elas contrariavam os interesses do grande capital e da ordem conservadora. Tal análise foca três vertentes, como as relações internacionais, a busca por justiça social e o progresso da dignidade humana por meio da construção de um modelo de educação popular operadas pelo governo da “Unidad Popular”, e as formas repressivas operadas contra elas no âmbito do Cone Sul a partir dos órgãos brasileiros de inteligência e monitoramento, que atuavam em conjunto com setores golpistas do país andino.

Em seguida, no capítulo *Música popular Afro-brasileira e o ensino de História*, Ygor Klain Belchior busca compreender a efetividade da lei 11.639/03, que estabeleceu o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar nacional, por meio da análise sobre o uso da música popular brasileira como fonte, e principalmente, como proposta educacional nas aulas de História. Para isso realizou um estudo sobre cinco sambas cujas autorias remontam ao período compreendido entre as décadas de 1960 e 1990, buscando entender o papel dessa proposta no interior da disciplina História – como também seus possíveis recursos – fugindo das concepções eurocêntrica e monolítica de cultura e povo, e levando os estudantes da escola básica a compreender a realidade social como múltipla e composta de diversas etnias e práticas culturais, contribuindo assim para a promoção da dignidade humana.

Na terceira e última parte dessa coletânea, intitulada *Gestão, processos gerenciais e linguagem na Educação a serviço da promoção da dignidade humana*, temos a presença de dois capítulos que apresentam reflexões que visam ajudar o leitor a pensar como as perspectivas gerencial e linguística

podem servir, para além da mera dimensão técnica inerente a essas respectivas áreas, à promoção da dignidade humana no âmbito da educação.

No primeiro capítulo dessa última parte, *A educação dos processos gerenciais para além do desenvolvimento econômico: um ensaio de desenvolvimento integral*, os autores Estélio José Cardoso, Ana Paula Cardoso, Mariana Silva Mancilha e Elvis Rezende Messias partem de um estudo preliminar sobre o projeto pedagógico do curso de Processos Gerenciais da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Campanha – e, aliados a uma reflexão a partir de pressupostos educacionais de Pierre Bourdieu em diálogo com outros autores, analisam as possibilidades de fazer avançar a humanização das pessoas envolvidas na área da administração de empresas, especialmente em seu olhar social, sendo que busca superar a visão tecnicista e reificante dos cursos de graduação da área, sobretudo no de Processos Gerenciais, cujo objeto é o desenvolvimento de empresas como serviço ao desenvolvimento humano integral, e não o contrário.

Por fim, no capítulo *Juventude que ousa lutar: diálogo, alteridade e conscientização em movimento*, o autor Gabriel Teodoro Gomes inspira-se na Educação Popular de Paulo Freire e na filosofia marxista da linguagem de Mikhail Bakhtin para tecer suas reflexões a partir da análise dos discursos de jovens participantes do movimento social Levante Popular da Juventude, no que tange à sua práxis militante, que é político-pedagógica. Os enunciados, obtidos durante uma pesquisa de mestrado, contribuem para a compreensão do papel pedagógico da organização política na vida de seus integrantes, não só para a elaboração de um projeto político que se pretende coletivo, como também para a própria compreensão de mundo que os permeia.

Enfim, a construção, organização e edição dessa coletânea só foram possíveis graças à colaboração dos/das vários/as parceiros/as de nossa universidade, como também dos/das convidados/as externos, que

disponibilizaram tempo, elaboração e pesquisas para que esse livro pudesse sair do planejamento e se materializar. Agradecemos de modo especial à professora Carlota Boto pelo belo texto que prefacia e enriquece singularmente a nossa obra, manifestando tão bem o seu espírito.

Esperamos que essa coletânea seja uma singela contribuição para o debate educacional em suas diversas perspectivas (pedagógicas, históricas, gerenciais etc.), e que os leitores possam apreciar seus textos, seja no espaço escolar/universitário, seja em seu âmbito pessoal.

08 de março de 2021

Parte 1

Pedagogia, Fundamentos filosófico-antropológicos da Educação e promoção da dignidade humana

1

Dignidade dos envolvidos no agir pedagógico

Edilene Eras

O principal fundamento dos direitos humanos é a garantia da dignidade. Todos os seres humanos devem ter reconhecido seu direito a ter direitos. Isso significa que todas as pessoas devem ter a garantia de viver dignamente. Portanto, violências no campo físico, moral, psíquico, social, cultural, são inaceitáveis. Mas, na realidade, os princípios que norteiam a dignidade humana estão longe de serem adotados de forma integral na nossa sociedade. Qual é o nível de humanidade e dignidade atribuído a pessoas negras, indígenas, LGBTQs, aos imigrantes e às mulheres, por exemplo? Quais mortes causam mais comoções e quais delas a sociedade considera aceitáveis? Infelizmente, para alguns grupos sociais parece haver pessoas consideradas “inaceitáveis”, consideradas como indignas. Quando isso acontece vivemos um contravalor. E essa inversão atua como uma autorização – explícita ou velada – das violações contra as vidas e os direitos de determinados grupos no Brasil. Para garantir a dignidade, é fundamental reconhecer a humanidade na história e no corpo de todos e todas.

Fonte: <https://usina.de.valores.org.br/dignidade-humana/>

Fio da história

Em acordo com a proposta desta coletânea, este breve texto objetiva problematizar o fazer pedagógico-educacional, apresentando breves reflexões que possam auxiliar o leitor a pensar a educação de hoje como realidade que perpassa a condição humana e, neste sentido, possa colocar-se como promotora de uma formação humana que seja integral.

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, art. 1º, inciso III, consta um fundamento axiológico sobre o qual está construído o Estado

Democrático de Direito: dignidade da pessoa humana, um dos princípios fundamentais da República. Esse valor deve referenciar todo ordenamento jurídico brasileiro nos âmbitos civil, penal, administrativo eleitoral, trabalhista e outros.

Em tempos mais antigos da história do homem no planeta Terra, quando ele não tinha plena consciência dos próprios atos e sentia-se ameaçado ou lesado em algum bem material, instintivamente insurgia-se com violência contra seu agressor.

Após esse longo período inicial, o ser humano passou a viver agrupado para agir contra seus prováveis predadores e aprendeu, ao longo do tempo, a somar esforços e a dividir as tarefas essenciais à sobrevivência, e (até) a multiplicar e repartir os frutos do trabalho de cada um.

Mais centenas de anos se passaram até que o homem se viu em um certo modo de sociedade organizada, em uma convivência coletiva respeitosa, pacífica, que requeria o regulamento de valores de conduta entre os seres humanos. Instauravam-se os princípios políticos do “bem viver”.

A história da civilização humana estava iniciada – as regras básicas de convivência, do bem comum, da justiça, da felicidade coletiva – aspectos que tornam possível a construção e permanência de uma civilização próspera e harmônica, em que consta o valor natural da dignidade da pessoa humana, estavam dados.

Artur Francisco Mori Rodrigues Motta, advogado, professor universitário, mestre em Direitos Coletivos, em um texto postado no Âmbito Jurídico, um portal jurídico da Internet, cita o jurista tcheco Karel Vasak e sua classificação tradicional acerca das cinco “gerações de direitos humanos”, a saber:

A **primeira geração** de direitos humanos trata das **liberdades** individuais civis clássicas, do direito à **vida** e dos direitos **políticos** de participação,

embasando a “igualdade formal”. [...] cujos pensadores de maior evidência foram John Locke e Rousseau discorrendo acerca dos direitos naturais do homem. [...] foram reconhecidas as **liberdades civis**, os impedimentos e limitações à ingerência arbitrária estatal na vida dos indivíduos particulares, impondo ao Estado obrigações de não fazer [...]. Concomitantemente foram reconhecidos os **direitos políticos** que asseguram possibilidade de participação dos indivíduos na tomada de decisões e na condução da vida política dos Estados [...]. Este período foi marcado por eventos históricos como [...] a Revolução Francesa de 1789 (e a Declaração de Direitos do Homem de 1789), havendo referência também à Magna Carta de 1215, de João Sem Terra.

A **segunda geração** de direitos humanos trata da **igualdade**, aborda os direitos **sociais** (proteção contra desemprego, condições mínimas de trabalho, assistência em caso de invalidez, aposentadoria e de assistência social, saúde), **culturais** (direito à educação básica) e **econômicos**. [...] forçando a transição do Estado liberal ao Estado prestacional (Estado do bem-estar social), fundada em ideais comunistas de Marx e Engels [...]. Este período for marcado pela Revolução mexicana de 1910 (e Constituição de 1917), Revolução russa de 1917 instituindo o estado social-comunista, [...] e a Constituição brasileira de 1934 [...].

A **terceira geração** de direitos humanos trata da **fraternidade** (solidariedade), dos direitos dos **povos** e dos direitos **difusos**, direitos de interesse das coletividades situados entre o interesse público e o interesse privado. [...] incluído o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado. Os indivíduos agora eram membros de uma comunidade internacional globalizada, caracterizada pela massificação das relações decorrente do desenvolvimento tecnológico e científico. [...] diante da grande disparidade econômica entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, tornava-se necessário defender direitos de toda a humanidade, [...]. Neste período pós-guerra ocorreu a criação da ONU em 1945 e a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

A **quarta geração** de direitos humanos trata do **biodireito** e do direito à **informação**. O biodireito se refere à tutela quanto aos riscos à existência humana natural decorrentes dos avanços na engenharia genética, trata-se dos direitos ao patrimônio genético e à ética nas pesquisas biológicas.

A **quinta geração** de direitos humanos trata do direito à **paz** em razão dos crescentes conflitos armados ao redor do mundo, da insegurança entre nações e constantes atentados terroristas. A doutrina vem cogitando acerca desta nova geração fazendo referência ao “direito a uma convivência pacífica e harmoniosa entre os sujeitos e entre nações a fim de evitar a terceira guerra mundial”. (VAZAK, 1979 apud CONJUR, 2009. Negritos do original).

Ao fim da Segunda Guerra Mundial nasce o princípio da dignidade da pessoa humana para proteger o ser humano diante da barbárie cometida pelos nazistas e fascistas. De acordo com Pelegrini (2004, p. 05), “o princípio da dignidade da pessoa humana surge como uma conquista em determinado momento histórico. Trata-se de tutelar a pessoa humana possibilitando-lhe uma existência digna, aniquilando os ataques tão frequentes à sua dignidade” Então, constatamos que “dignidade humana” é valor construído historicamente, portanto, está contextualizado culturalmente.

No século XXI em que vivemos, as pessoas buscam felicidade, alegrias, prazeres, lazer, bens materiais, espiritualidade, respeito recíproco, confiança, trabalho, cultura; enfim, buscam viver dignamente, em condições cotidianas que tragam paz e bem-estar social. Mas, o pensar e o agir de cada um de nós, de cada indivíduo, não podem estar voltados só para si, apenas para a própria individualidade – é preciso pensar no outro, pensar nos outros; realizar não só a própria felicidade – também a de quem está ao nosso lado. E esse é um exercício constante no cotidiano do existir.

É ainda célebre e reconhecido o princípio lançado pelo filósofo iluminista, Immanuel Kant, de que o homem jamais pode ser usado como meio para a vontade de outras pessoas, mas

Existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se

dirigem a ele mesmo, como nas que dirigem aos outros seres racionais, ele tem de ser considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2000, p.68)

Na trama da história humana, inclusive na contemporaneidade, estamos predestinados a lidar com o conhecimento e a experiência da dignidade em nosso convívio. Nossas interações sociais necessitam deste (re)conhecimento como valor de vivência nos espaços educativos em que vivemos – e sabemos que essa condição de vida nos custa imensamente. As escolas brasileiras e estrangeiras, com certa periodicidade divulgam fatos dramáticos em que se comprova essa condição da existência da incorporação da dignidade para o existir humano civilizado, mas, infelizmente, pelo seu contrário. E os cenários de violência física e moral aparecem com certa constância.

Em muitos países da América Latina, nas ocasiões em que tomamos consciência dos fatos públicos, nos deparamos com as violações constantes da dignidade das pessoas pela violação aos direitos humanos, quando deveríamos vê-las extintas. Por ocasião do contexto político em que vivíamos no Brasil na década de 60, houve a instauração do Ato Institucional nº 1, quando ficou determinado suspensos por dez anos os direitos políticos de todos os cidadãos vistos como opositores ao regime de governo (imposto), dentre os quais congressistas, militares e governadores; surgia a ameaça de cassações, prisões e possibilidade de expulsão do país, o que aconteceu com vários de nossos pensadores e artistas brasileiros.

Na sequência histórica da década de 70, Thiago de Melo, poeta brasileiro nascido no município de Barreirinha, no Estado do Amazonas, reconhecido ícone da nossa literatura regional brasileira, em 1977 escreveu seu poema mais famoso: Os Estatutos do Homem, com o subtítulo Ato Institucional Permanente. Como é da natureza da literatura, o poema expressa simbolicamente a infração aos direitos humanos – que ferem a

dignidade humana – até então conquistados. Eis algumas partes do consagrado poema de Mello (2004):

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:

O homem confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

O Artigo III do poema traz a imagem da flexibilidade dos girassóis para evitar as sombras e buscar o sol que o alimenta; a beleza do Artigo IV traz os elementos da natureza e a condição imanente dos elementos da terra e do ar – a palmeira que se entrega ao vento e o vento imerso no ar – e como a criança que em sua condição psicológica confia em seu semelhante; o Artigo V nos faz pensar sobre o que deveríamos ser e não somos, e, por fim, o Artigo VI nos traz a narrativa bíblica que estabelece a igualdade de direitos entre os animais com características opostas por suas próprias naturezas. Imagens que podem nos remeter a uma outra condição de realidade humana diferente da que temos vivido, onde, conforme consta na epígrafe: “Infelizmente, para alguns grupos sociais parece haver pessoas consideradas ‘inaceitáveis’, consideradas como indignas”.

E assim, vivemos num cenário de “contravalor”, numa inversão que autoriza as violações aos direitos de pessoas que se diferenciam pela cor da pele, gênero, raça, escolhas sexuais, crenças, pensamentos, enfim.

Exigência do tempo presente

Podemos compreender, dado o contexto histórico e cultural esboçados, que o primado da dignidade humana deve garantir a própria existência do homem e isso, por si só, constituir a causa que justifica e fundamenta o dever de cooperação coletiva. Esse dever é, portanto, um dever de colaboração com a humanidade, pois vai além do nosso existir isolado enquanto espécie humana.

É fato que, no campo político e civil, legitimamos a igualdade. No entanto, no campo da nossa experiência de vida isso não foi e não é suficiente para alcançarmos o direito à identidade, à pluralidade cultural e de valores; não vivemos a inclusão social em sua imensa variedade e plenitude. Em muitos episódios sociais da história da humanidade imperou a ausência da dignidade, uma certa “desdignidade”, uma certa infração à integridade do ser, a primazia do ter poder para poder ser.

Bem sabemos que a lógica capitalista em que estamos imersos traz a impossibilidade de universalizar o bem-estar individual-social e a qualidade de vida de cada um de nós e de todos nós. Santos (2000) fala sobre essa realidade:

A falência da possibilidade de manutenção em nível mundial de um bem-estar social fundado na mercadorização, aliado ao aumento das injustiças sociais, da mudança dos valores culturais para uma direção pós-materialista e o aumento da exposição de fatores opressores, tais como das mulheres, minorias, crianças e da natureza, contribuem para questionar a qualidade e quantidade de vida produzida pelas transformações que ocorrem de forma normal, pois esta se mostra cada vez mais anormal. (SANTOS, 2000, p. 239; apud STRIEDER, 2012, p.06)

Na modernidade, podemos ver e, dolorosamente, outros viver, constantemente situações de não-dignidade. Os efeitos da “Revolução Digital” (refere-se aos processos associados à passagem da tecnologia eletrônica mecânica e analógica para a eletrônica digital) sobre nosso cotidiano, por exemplo, interferem na manutenção do valor de dignidade e invadem direitos humanos básicos despercebidamente, ou de forma naturalizada. Strieder, na IX ANPED Sul, em 2012, afirma que “As tecnologias simbolizam uma espécie de poder supremo que, aliando falta de delicadeza

aspiram transpor a humanidade e construir indivíduos conformados, sem identidade” (p. 06).

Nesse emaranhado do século XXI, há necessidade de assumirmos que o saber em Direitos Humanos é um saber visceral, depende de uma transformação interna de cada um de nós, requer tomada de consciência. Requer – como educadores, profissionais de educação, nos importar com o outro que está ao meu lado; afetar-nos com as crianças, os adolescentes, com as famílias em que vivem essas pessoas, com nossos colegas de trabalho. Sem essa interiorização existirá sempre um saber retórico, vazio de sentido, um espaço social-real de exclusão de indivíduos em que cabe a pergunta: Qual é o nível de humanidade e dignidade atribuído a pessoas negras, indígenas, LGBTs, aos imigrantes e às mulheres, por exemplo?

Chiara Lubich, que recebeu o Prêmio Unesco Educação para a Paz de 1996, o Prêmio da Templeton Foundation para o Progresso na Religião e o da Cruz Bizantina, recebeu, em abril de 1998, do então reitor, Jacques Marcovitch, a medalha de Honra ao Mérito da USP, além de vários títulos de Doutora *Honoris Causa* ao longo de sua vida. Nesta ocasião, Chiara foi recepcionada pelo deputado André Franco Montoro, conforme informações do Jornal da USP, que declarou:

Contra o totalitarismo que esmaga a pessoa humana, que considera o estado a única realidade, Chiara vem lembrar a eminente dignidade da pessoa humana, que é inviolável e tem valores que devem ser reconhecidos. [...] Contra o nacionalismo estreito dos que declararam a guerra, ela vem lembrar que a pátria é uma dimensão menor, que somos todos membros de uma família humana. É esse entendimento amplo, de todas as nações e de todas as religiões que ela prega, que ela realiza e que os Focolares dão como exemplo ao mundo.” E Montoro acrescentou: “Contra a violência e o ódio, ela vem nos ensinar que o amor é a vida do mundo. Essa é a grande lição. (Jornal da USP. Ano XXIII, n. 824, p. 13)

Assmann e Mo-Sung (2000, p. 266) enfatizam a responsabilidade educacional para superar a lógica da exclusão – “não cabe duvidar que educar é uma luta contra a exclusão. Nesse contexto, educar hoje é realmente salvar vidas”. Apropriar-se da noção de acolhimento e aceitação da diversidade humana é predispor-se a agir de forma inclusiva no desafio da existência e da permanência da dignidade entre nós desde a infância até a velhice. Strieder (2012), afirma que

[...] diante de uma sociedade ferida pela violência agressiva, pela injustiça na distribuição de bens materiais, culturais e sociais, fortemente ferida pelo abuso, pela falta de ética, pelo desejo de controlar a vida do outro e pela fragilidade de estabelecer relações humanas solidárias e de convivência, olhar as crianças com visão de dignidade é um indicativo humanizador. (STRIEDER, 2012, p. 06)

Há concordância quanto ao fato de que a escola é um lugar-espço de circulação de culturas, de diferenças e de singularidades. Desta forma, a falta de entendimento, a ausência do ouvir o outro, a destruição, a vingança, a morte, temas amplamente (e incansavelmente) divulgados pela mídia e circulantes no contexto familiar, sejam objeto de diálogo e reflexão em sala de aula e demais espaços escolares, entre crianças e adolescentes. Não basta a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU em dezembro de 1948 – é necessário e fundamental vivenciá-la em sua potencialidade e plenitude.

A escola atual tem mostrado diariamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a repensá-la. Num momento de profundas transformações causadas pontualmente por uma pandemia global (vírus COVID-19), os direitos humanos se tornam mais indispensáveis. Deveríamos estar naufragados pelo clássico princípio de Kant em que o homem não pode pensar

somente em si e que os seus fins devem também levar em conta os fins dos outros. Podemos constatar, globalmente, que o ser humano se torna eminentemente social e precisa dos seus pares para viver. Estamos como expectadores da fragilidade humana diretamente relacionada com a necessidade da solidariedade. Zluhan e Raitz (2014), descrevem:

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade. Por diversas razões, as situações de violência passam a fazer parte da vida dessas pessoas, aumentando os índices de criminalidade, crime organizado, violência física, entre outros. Tais episódios se refletem no cotidiano da escola, por isso é preciso conhecer a comunidade na qual a escola está inserida e, considerando esse perfil, adequar a prática pedagógica para atender as necessidades e especificidades de cada grupo, posto que os conhecimentos construídos na escola devem contribuir para a formação do aluno cidadão. (ZLUHAN e RAITZ, 2014, p. 36).

É imperioso que as escolas de Educação Básica retomem seus pressupostos pedagógicos tirando do horizonte suas práticas pedagógicas tradicionais de educação, pautadas na obediência e no medo. Uma nova cultura grita aos nossos ouvidos e ela anseia por transformação – baseada nos Direitos Humanos, afinal: “Para garantir a dignidade, é fundamental reconhecer a humanidade na história e no corpo de todos e todas”¹. Uma cultura da solidariedade existe, embrionária, em nosso *modus vivendi* e ela “só” requer, nos dizeres de Zluhan e Raitz (2014, p. 08): “criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e atitudes baseados nos princípios dos Direitos Humanos, por meios democráticos

¹ Fonte: <https://usinadevalores.org.br/dignidade-humana/>.

de construção e participação que possibilitem a experiência de tais direitos”.

Existir nos exige, continuamente, disposição para estar no lugar do outro, respeitando-o como ser humano como cidadão. Exige olhar para as singularidades de cada indivíduo com quem convivemos a cada momento, porque o humano não está na constituição genética e a dignidade não é biológica. Afinal, retomando a epígrafe deste texto acadêmico reflexivo: “O principal fundamento dos direitos humanos é a garantia da dignidade. Todos os seres humanos devem ter reconhecido seu direito a ter direitos. Isso significa que todas as pessoas devem ter a garantia de viver dignamente. Portanto, violências no campo físico, moral, psíquico, social, cultural, são inaceitáveis”.

Referências

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, H. e MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANAU, V. **Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar**. In: CANAU (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica do costume**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MC LAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MELLO, Thiago de. **Estatutos do Homem**. Tradução de Pablo Neruda. Cotia: SP, Vergara e Ribas Editoras, 2004.

MORGADO, Patrícia P. Lima. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Didática GT 4. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/7_praticas_pedagogicas_e_saberes_docentes_na_educacao_em_direitos_humanos.pdf Acessado em 24/06/2020.

PELEGRINI, Carla Liliane Waldow. Considerações a respeito do princípio da dignidade da pessoa humana. In: **Revista BoniJuris**, Curitiba, v. 16, n. 485, p. 5-16, abril 2004.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **O Direito à vida digna**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2004.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**, V. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SENN, Adriana V. Pommer. **O primado da dignidade da pessoa humana em seu aspecto intergeracional**. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2d00f43f07911355>. Acessado em 12/06/2020.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise a luz da legislação educacional brasileira. Educ. Pesquisa, vol. 45, São Paulo, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100508&script=sci_arttext. Acessado em 17/06/2020.

STRIEDER, Roque. **Educar para a Iniciativa e a Solidariedade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (Coleção Educação)

STRIEDER, Roque. **Dignidade Humana como desafio da inclusão escolar**. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/1191/652> Acessado em 26/06/2020.

ZLUHAN, M. Regina. e RAITZ, T. Regina. A Educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Estudos RBEP. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S21766812014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em 19/06/2020.

Referência de consultas on-line

CONJUR - Consultor Jurídico, 2009. **Importância do princípio da dignidade humana na Constituição de 88**. Disponível em https://www.conjur.com.br/2009-jan-23/importancia_principio_dignidade_humana_constituicao_88 Acessado em 29/06/2020.

Jornal da USP. Ano XXIII, n. 824, 31 de março a 06 de abril de 2008. Disponível em <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp824/pag13.htm>. Acessado em 21/06/2020.

Educação integral: breves considerações

Solange Christina Carneiro Rodriguez

Introdução

À Educação é atribuída a função de promover o desenvolvimento humano. Como fenômeno social, integra o ideário que cada sociedade estabelece para si própria. Gestada em (e por) conjunturas econômicas, políticas, sociais, científicas e culturais, a educação retrata direta e profundamente as marcas da concepção que a origina e sustenta, configurando arcabouço para processos e métodos que utiliza em recortes temporais e espaciais, em consonância com as finalidades a ela conferidas.

É, pois, possível depreender que a educação está presente em qualquer sociedade no decorrer de sua história, entretanto, suas finalidades e desdobramentos em estratégias, procedimentos, metodologias e técnicas diferem. Contudo, o cerne do ideário educacional é o sustentáculo para a realização do projeto de cidadania e de sociedade perseguido por (para) determinada nação.

Nessa formulação, a educação é um processo complexo, materializado mediante concepção econômica, política, sociocultural afeitas ao grupo dominante de específica sociedade, sendo um campo de imposições e resistências, associado às circunstâncias históricas em que se (re)produz.

Um rápido olhar para a trajetória da humanidade aponta períodos de avanços e retrocessos ocorridos no processo de desenvolvimento humano, sendo este último entendido como resultante de ações educacionais (que, por sua vez, dentre outras coisas, garantem sustentabilidade às condições da própria vida).

Há períodos nos quais, embora marcados por relevantes e inegáveis conquistas tecnológicas e materiais, as condições primárias para a manutenção da vida encontravam-se seriamente ameaçadas. E essa não é uma reflexão nova. Em 1995, Adorno trouxe à tona esta questão ao ser entrevistado por Helmutt Becker. Discorrendo sobre *Educação e Emancipação*, o autor enunciou, em outras palavras, que, em considerando-se a qualidade e quantidade de conhecimentos que impulsionam o progresso tecnológico, bem como os alarmantes índices de miséria, fome e destruição da natureza noticiados diariamente, somos levados a questionar a validade desse modelo de desenvolvimento que afeta diretamente a continuidade da vida -patrimônio maior do ser humano. Afirma que, do ponto de vista científico-técnico, a fome já poderia ter sido suprimida, questionando como é possível coexistir tanto desenvolvimento tecnológico e tanta miséria? Nessa lógica, conclui que pode-se inferir que o desenvolvimento tecnológico-científico não necessariamente conduz ao desenvolvimento humano nas situações em que está refletindo a concepção de determinadas formulações de sociedade (ADORNO, 1995).

A reflexão supracitada permanece atual, pertinente e desafiadora. A mídia escrita e imagética frequentemente divulga informações sobre o alarmante potencial destruidor que a tecnologia facultou ao homem. Não somente o meio ambiente corre o risco de destruição. O alto índice de violência social, a grande incidência de agressividade nas relações interpessoais, os números expressivos de pessoas acometidas por doenças psicológicas, advertem para a grave situação de desequilíbrio psicossocial contemporâneo.

Há concepções que qualificam educação como principal responsável pelo crescimento econômico, financeiro e material de uma sociedade, a partir de determinadas finalidades a ela delegadas. Nessa formulação, a educação é tida como instrumento adequado à preparação de pessoas,

capacitando-as a atender exigências de um modelo de desenvolvimento econômico e social voltado preferencialmente ao progresso material em suas variadas configurações.

Na percepção de Pacheco (2016), o modelo educacional organizado pelo neoliberalismo, ao colocar em segundo plano a formação plena do ser humano, revela considerar o aluno como mão de obra e consumidor.

É apropriado destacar que a temática Educação é bastante complexa e, conforme apontado, comporta diversas perspectivas. O recorte eleito para a presente discussão particulariza a temática educação integral escolar, a partir da legislação educacional vigente.

Encontra-se no Plano Nacional de Educação, vigente de 2014 ao ano 2024, a Meta 6, que aborda a questão da Educação Integral, estabelecendo “que cabe ao Estado oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

Educação integral e escola de tempo integral

O ser humano é, em essência, inconcluso e carece de um processo de humanização capaz de dinamizar as dimensões que o apropriam à sua própria condição humana. A compreensão dessa prerrogativa humana, ao longo dos tempos, construiu significados distintos de humanização coerentes às sociedades. A partir do reconhecimento da incompletude humana são estabelecidos critérios e procedimentos para ampliar progressivamente os limites de humanização concebidos. De acordo com Severino,

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade,

uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa (SEVERINO, 2006, p. 621).

É vasto e diversificado o repertório de sentidos e finalidades conferidos à educação de acordo com as concepções de homem, sociedade e educação vigentes em recortes temporais da história.

Encontram-se na Grécia, em suas cidades-estados conhecidas como pólis, por volta do século V a.C., os primeiros registros das teorias educacionais vinculadas a conjuntos de valores de cunho religioso que eram tidos como base dos processos educacionais transmitidos às gerações (STIVAL, 2016).

A centralidade da formação integral corpo-espírito exigiu um arcabouço teórico que representasse o ideal da formação do cidadão, visto como portador de saberes capazes de colaborar na construção e sustentação do patrimônio cultural das pólis (STIVAL, 2016).

O ensino ao final do século VI a.C. era prioritariamente promovido pela iniciativa particular, tendo em vista que o processo educacional não era obrigatório. Às crianças do sexo feminino eram reservadas as atividades relativas ao aprendizado de afazeres domésticos. Já as crianças do sexo masculino, por volta dos 7 anos de idade, eram expostas aos processos de alfabetização, educação física e musical, recebendo continuamente a assistência de escravos incumbidos de conduzir a criança pelos caminhos da aprendizagem. Esses cativos eram denominados pedagogos (STIVAL, 2016).

Identifica-se no século XVIII na França, devido à grande expansão das fábricas e processos fabris, a necessidade de educar grande contingente de pessoas que pleiteavam ideais de liberdade e direitos de igualdade social. A Revolução Francesa promoveu mudanças na configuração social vigente.

A sociedade contemporânea demonstra uma época em que as massas assumem o papel de protagonistas da história, mostrando suas características. Por outro lado, surgem mecanismos para seu controle, desde as ideologias até o controle do seu tempo ocioso. Portanto, a escola pública aparece como instrumento primordial para o desenvolvimento educativo das sociedades. A época contemporânea é a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia, tudo isso reflete diretamente na pedagogia contemporânea, fazendo com que esta tenha maior ligação na relação educação-sociedade, acentuando o processo de emancipação das classes populares e das mulheres, junto à expansão da instrução escolar (STIVAL, 2016, p. 32).

Os propósitos educacionais na perspectiva do ideário da Revolução Francesa voltavam-se para os ensinamentos cívicos, morais e patrióticos. Dessa forma, foram estabelecidas pelo Estado as bases sobre as quais a educação deveria ser estruturada: controle absoluto da educação pelo Estado que deverá oferecê-la gratuitamente nos níveis primários e secundários, com foco nos princípios democráticos e de liberdade. Essa articulação facultou o fortalecimento da ideologia da classe dominante com as condições adequadas para a reprodução das relações de dominação (STIVAL, 2016).

Século XXI, cenário de grande complexidade. Em sociedades capitalistas, o progresso material é o objetivo privilegiado dos esforços educacionais, o que expõe grandes fragilidades no que diz respeito à educação como fator que viabiliza e promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Severino (2006) elucida que a educação é um compromisso formativo do (e com) o ser humano realizado na relação pedagógica pessoal ou no campo de ação comunitária, não se reduzindo ao atendimento de demandas institucionais e instrucionais.

Situada num campo de lutas e tensões, no qual encontram-se imbricados interesses políticos, econômicos, financeiros e sociais – portadores

de intentos complementares e antagônicos – a educação sofre e exerce influências perceptíveis no contexto social, e seu entendimento leva em conta considerá-la mediante às condições globais nas quais é desenvolvida e nos contextos históricos que se insere.

Com sentido polissêmico, a educação apresenta variados conceitos e definições. Dessa forma há entendimentos que apontam que a educação é responsável por propagar o legado de gerações passadas às gerações sucessoras. Esse enfoque atribui à educação o papel de garantir a continuidade das situações e processos. Aranha (2006) afirma que é também via educação que ocorrem os processos reformuladores. Nas palavras da autora, a “educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (ARANHA 2006, p. 31). Saviani aborda o caráter instrumental da educação, esclarecendo que

[...] enquanto atividade especificamente humana, a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada (SAVIANI, 1990, p. 04).

A educação, submetida à articulação entre objetivos, processos e estratégias, é organizada de modo a formatar as matrizes de humanização e socialização requeridas em conformidade ao concebido e desejado pela e para a organização social. Nesse sentido Freire, adverte que

não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, culturais. Creio que a melhor para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação

a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (FREIRE, 1995, p. 96).

Saviani (2015) sustenta que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, fonte criadora de meios que removem barreiras à existência, seja por dirigir processo de extração e processamento de recursos naturais ou mesmo pela transformação da natureza (e da própria natureza humana), adequando-a a condições mais confortáveis, não somente à sobrevivência, como também aos interesses suplementares do homem. “Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2015, p. 12).

Para Brandão (1995), a educação é uma constante na vida do ser humano, presente em todos os lugares. O autor afirma que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1995, p. 07).

Assim, a condição de estar vivo, por si só, é prerrogativa de estar submetido a um processo educativo. A vida, que se apresenta em várias e complexas redes de interações entre indivíduos, sociedade e estado, torna-se indutora e resultante de processos que criam e recriam coletivos aprendentes; esses constroem novos conhecimentos numa espiral infinita de interrelações. Brandão (2012) esclarece que

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente peregrina e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Libanêo afirma que “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção que é suscetível de educação” (LIBÂNIO, 1985, p. 97). Essa afirmação remete ao caráter modelador que o processo educativo exerce sobre os indivíduos, concernente aos propósitos que a sociedade elegeu como ideal para perseguir as condições mais adequadas para fomentar o progresso social. Sendo assim, para tal, é necessário um arranjo jurídico que determine e oriente as ações estatais e sociais para viabilizar o intento.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados à formação humana.

Aliando conceitos sobre educação e escola, o entendimento proposto por Henz, a partir do estudo das obras de Paulo Freire, é que “a escola de turno integral pode ser um espaço tempo em que a educação também se torne integral e integrada” (HENZ, 2012, p. 83). Em decorrência, Henz (2012) aponta cinco dimensões capazes de viabilizar um caminho que conduza da atual perspectiva dos esforços educativos em relação a “mais educação” remetendo-os para “mais humanização”. São elas as dimensões ética-política; técnico-científica; epistemológica; estético-afetiva e pedagógica.

Sobre a dimensão ético-política, Henz (2012) argumenta que o que é ensinado/aprendido na escola tem por finalidade contribuir para a construção sociocultural das pessoas, numa “sociedade organizada política e economicamente, mas com possibilidade de ser reorganizada”, visto que a “função da escola é política e social”. Nas palavras de Paulo Freire, “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (PAULO FREIRE apud HENZ, 2012, p. 84).

A cerca da dimensão técnico científica, Henz (2012) aborda o fato de conhecimento e conteúdos conceituais e a atenção para o não envolvimento num cientificismo estéril. Para não incorrer neste risco, é necessário contextualizá-los a partir da matriz sócio-histórica na qual foram elaborados, provocando compreensões, sentidos e significados desses conhecimentos que impactam a vida das pessoas envolvidas na práxis educativa.

A rigorosidade científica requer que assumamos que nenhum conhecimento é neutro, mas sistematizado como processo de compreensão e transformação do mundo. Alcançar a compreensão profunda dos conteúdos, da realidade sócio-político-econômico-cultural e das pessoas, consiste em uma reflexão e tomada de consciência frente ao conhecimento, ao mundo e às pessoas. (HENZ, 2012 p. 86.)

No que se refere à dimensão epistemológica, Henz (2012) defende que a interação entre educandos e educadores deve ter por base a processualidade dialógico-reflexiva e amorosa que faculta condição e destemor em aprofundar criticamente questões, mediante diálogo problematizador, rompendo barreiras ao conhecimento voltado para compreender e transformar a realidade. Assim, repensar e modificar as práticas pedagógicas

escolares implica em substituir a pedagogia da resposta e da transmissão de conteúdos pela pedagogia da pergunta, pela pedagogia do diálogo e do conflito, pela pedagogia da autonomia, pela pedagogia da indignação, pela pedagogia da esperança...

Em relação à dimensão estético-afetiva, é fundamental que a educação tenha como centralidade “a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, olhares de espanto e admiração, desenvolvendo em todos e todas as capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmos, com os outros e com a realidade circundante” (HENZ, 2012, p.89).

Quanto à dimensão pedagógica é necessário ressaltar que o papel do educador é “conduzir um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana através do diálogo e da problematização amorosa e respeitosa” (HENZ, 2011 p.90).

Assim sendo, na perspectiva defendida por Henz (2012), a educação integral considera as dimensões do humano, do social, do científico, do estético, do ético e do pedagógico, basilares no processo educativo.

Contudo, é preciso também levar em conta fatores concorrentes ao processo educativo que se realiza mediante condições internas, mas também externas. Saviani afirma que

por condições externas entendem-se as determinações econômicas e sociais assim como as determinações decorrentes da política em geral e especialmente da política econômica e da política educacional. Por condições internas entendem-se a situação material e cultural das escolas, a organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e resultados, a coerência entre o proposto e o realizado, a qualidade dos conteúdos e dos métodos etc. (SAVIANI, 1990, p.04).

O modelo de desenvolvimento implementado numa nação revela a concepção de ser humano, educação e sociedade. De acordo com o

arcabouço conceitual e a intencionalidade do processo educativo, são construídas políticas públicas materializadas num arranjo de determinações legais. Neste sentido, a educação integral está inserida no rol das políticas públicas educacionais vigentes no Brasil.

O ideário brasileiro de formação humana é afetado pelos interesses da economia mundial. Nesse enredo, cabe à educação um papel fundamental tanto para o desenvolvimento tecnológico-científico, bem como para o desenvolvimento humano.

O arcabouço jurídico estruturador do sistema nacional de educação brasileiro tem suas raízes nas principais diretrizes de organismos internacionais que dispõem sobre educação, mais especificamente nas Diretrizes do Banco Mundial para a Educação na América Latina (POSAR, 2012).

Nesse viés, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, embora sem definir conceitualmente o que é educação, estabelece que ela é “um direito de todos, dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nas últimas décadas foram criados diversos instrumentos normativos, delimitando as políticas públicas estruturadoras de planos e programas estatais para viabilizar e implementar os ditames constitucionais.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela lei federal 13.005/2014, é um instrumento que visa articular e promover o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público, objetivando a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. Para atingir tal intento, o Plano estabelece 20 Metas e suas estratégias, para que, num prazo de 10 anos, ocorram as alterações almejadas.

A Meta 6 diz respeito à implantação da escola de tempo integral como organização privilegiada, intencionalmente (re)construída no entendimento sobre educação, instaurando relação causal entre esta e o alcance do ideário de qualidade em educação.

Na macro estruturação do processo educativo, a Base Nacional Comum Curricular é destaque. Nos últimos anos, especialistas nas áreas de economia e educação discutiram e estabeleceram currículos mínimos cuja intenção é fundamentar e direcionar o processo de escolarização para atingir os objetivos educacionais da nação. O lugar privilegiado para a operacionalização é a instituição escola.

Conforme exposto anteriormente, a educação escolar deriva de políticas públicas. É um ponto de convergência no qual imbricam acondicionamentos de ordens econômicas, políticas e sociais, que concretizam as concepções de educação e suas finalidades, estruturando, através de decretos e portarias, o arcabouço jurídico que cria, implementa, organiza o trabalho pedagógico e as práticas escolares.

O conjunto de estudos sobre a educação integral no Brasil aponta para a diversidade de concepções, significados e finalidades a ela atribuída ao longo dos anos. Identificam-se, nas primeiras décadas do século XX, diferentes perspectivas ideológicas que conferem diversos sentidos e objetivos, conforme aponta Ana Maria Villela Cavaliere no trecho a seguir:

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2002, p.01).

Os programas federais “Mais Educação” e “Novo Mais Educação”, na condição de programas indutores da política federal para a Educação Básica, contemplam o desenvolvimento de capacitações técnicas, realização de oficinas e atividades de formação continuada de agentes e gestores educacionais, disponibilização de material de apoio, fomento de parcerias com demais setores públicos e privados, apoio pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática, disponibilizando jornada escolar ampliada preferencialmente a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Moll (2011), observa-se atualmente no Brasil “um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda de implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada” (MOLL, 2011, p. 11).

Ao falar da importância da escola em tempo integral, o senador Cristovam Buarque sustenta que

não há dúvidas que a escola em tempo integral contribuirá para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, em especial nos territórios mais vulneráveis, uma vez que a educação em tempo integral propicia melhor aproveitamento do tempo ocioso do aluno, com possibilidade de orientação dos estudos e das tarefas (BRASIL, 2014, p. 03).

Nesse sentido, Arroyo defende a existência de fatores que considera válidos para compreensão da proposta atual de Educação Integral no país. Conforme palavras do autor, “podemos levantar algumas hipóteses porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação escolar entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” (ARROYO, 2012, p. 33).

A escola em tempo integral tem reunido expectativas otimistas no que se refere ao enfrentamento da questão da fragilidade social que atinge

parte da população, pois ela faculta aos seus beneficiários (alunos) maiores oportunidades para a integração nos processos sociais. “A situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar [...] e a escola em tempo integral, ao afastar em certa medida essa situação de vulnerabilidade, é instrumento de inclusão social” (BUARQUE, 2016, p. 03).

Ao questionar a lógica que estabeleceu o perfil dos alunos preferencialmente atendidos pelos projetos de educação integral na escola de jornada ampliada, Arroyo afirma que

Quando a maioria das crianças e adolescentes destinados ou beneficiários desses programas-políticas compensatórias de carências mentais e/ou de vulnerabilidade moral são os mais pobres, das periferias, vilas, favelas, negros, teremos que reconhecer que estaremos reproduzindo e reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizaram (ARROYO, 2012, p. 38).

Os posicionamentos de Buarque (2016) e Arroyo (2016) abrem espaços para outra abordagem que emerge da questão educação integral e refere-se aos binômios proteção/educação e ampliação de tempo/aprendizagem. A escola, devido ao alargamento das funções a ela atribuída, precisa responder por processos/atividades sócio-integradores. Essa imposição ao trabalho escolar explicita concepções de educação e suas finalidades, concretizando-se em decisões políticas. Conforme Cavaliere,

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e

multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p. 254).

A maior exposição aos conteúdos de língua portuguesa e matemática mediante as atividades de reforço escolar, o aumento de tempo que o aluno encontra-se sobre a responsabilidade da escola para atender às necessidades da família de ausentar-se de casa por questões de trabalho, ou mesmo a ampliação das funções da escola no que tange ao processo de formação dos indivíduos são situações que podem justificar a reorganização da rotina escolar em jornadas diárias em tempo ampliado.

No entendimento de Cavaliere (2007), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Outro aspecto estrutural da temática refere-se

às condições propícias para a ampliação de jornada de permanência na escola requer reorganização de tempos e espaços, abarcando também o uso de lugares sociais externos à escola, situação que desestabiliza a ordem escolar pelas limitações e contextos envolvidos. (CAVALIERE, 2016, p. 978)

Nesse sentido, a organização para viabilizar a ampliação do tempo diário de atividade escolar pode ser compreendida e estruturada em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças nas estruturas físicas das unidades escolares (construções de mais salas de aulas, espaços para

cultivo de hortas e realização de oficinas e atividades físicas, entre outras), de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade (parcerias com organizações governamentais e não governamentais) “que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Ampliando as questões para debate, Cavaliere apresenta outro enfoque, questionando as balizas fronteiriças da escola, apontando que a demarcação pouco explícita do tempo escolar e não escolar pode derivar do “processo de escolarização da vida, (ou à sua antítese, a desescolarização da escola)...” (CAVALIERE, 2016, p.977).

O assunto jornada escolar tem sido bastante discutido por questionar o papel da escola na sociedade, chamando atenção para dois pólos opostos: a escola como instrumento para a transformação social e a escola como instrumento para a manutenção do *status quo*. Esclarecimentos sobre essa questão é fundamental para compreender que a ampliação da jornada escolar não garante mais tempo para o trabalho voltado ao “desenvolvimento pleno da pessoa”. Portanto,

a questão da duração da jornada escolar – maior ou menor – em discussão no Brasil, e em muitos outros países, traz consigo o debate sobre o peso e a ambiguidade do papel da instituição escolar, em parte libertador e em parte legitimador da condição subalterna de grande parte da população, resultante da persistente desigualdade socioeconômica nas sociedades capitalistas modernas (Cavaliere, 2016, p. 976).

Com efeito, a ampliação da quantidade de horas que o aluno ficará exposto aos mesmos métodos e processos escolares, um tempo maior para práticas tradicionais, não asseguram o direito a mais educação. Arroyo

problematiza um pouco mais a questão quando afirma que “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

O autor destaca a necessidade de superação do dualismo antipedagógico relativo à forma de operacionalizar os turnos escolares, visto ser usual reservar ao turno normal atividades tradicionais do ensino/aprendizagem dos programas das disciplinas regulares, e nos turnos extras privilegiar “outras dimensões da educação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes” (ARROYO, 2012, p. 45).

Considerações finais

Ao longo da história, a concepção de educação tem sofrido alterações de acordo com variáveis de cunho social, político e econômico. Logo, o processo de desenvolvimento humano mobilizado pela educação retrata as aspirações do poder hegemônico da época em que a concepção adotada foi concebida.

Tendo em vista o recorte teórico estudado que serviu como base para análise da temática educação integral e os pressupostos e finalidades elencados na meta 6 do Plano Nacional de Educação, bem como nos programas “Mais Educação” e “Novo Mais Educação” – ditames legais que norteiam e implementam a política pública voltada para a educação integral –, é possível afirmar que o modelo de educação integral proposto/imposto apresenta-se incoerente aos propósitos de formação plena do ser humano. Sob a égide do neoliberalismo, essas políticas públicas educacionais apresentam-se incompletas e desarticuladas face ao imprescindível processo de desenvolvimento das dimensões humanas.

Portanto, a educação integral em instituição escolar (analisada a partir dos conteúdos/procedimentos para sua implementação) é incapaz de sustentar o ideário constitucional de “pleno desenvolvimento humano”.

Dinamizar as potencialidades da educação implica avançar fronteiras que a limitam como processos e qualificações técnicas, voltados ao desenvolvimento puramente material. Acarreta compreender e aplicar o potencial que a educação escolar dispõe em prol do desenvolvimento das humanas dimensões ética-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica, contribuindo efetivamente para processo de formação integral.

Espero que estas breves considerações possam contribuir para reflexão e debate alargando os horizontes da temática Educação Integral para corresponder aos desafios impostos à sua exequibilidade.

Educação Integral em escola de tempo integral... É essa uma realidade possível?

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**- 3ª Ed. Revista e ampliada, São Paulo: Moderna 2006.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção. Primeiros Passos, 28 ed., 1995.

_____. **O Outro ao meu lado**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto n. 6094 de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> acesso 15 de jan 2018

_____. Portaria n° 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa **Novo Mais Educação**, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 Disponível em <www.portal.mec.gov.br> acesso 15 de jan 2018

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado n° 255, de 2014** Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte para instituir a escola de tempo integral no ensino fundamental. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4543926>>. Acesso em 15 janeiro 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Apresentação da Temática Tempo de Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, out./dez. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668297>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

_____. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil**: filantropia ou política de estado?. *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1205-1222. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
COELHO, L. M. C. C. (Org). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis. DP et al., FAPERJ, 2009

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a Educação Integral**: Cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

MOLL, Jaqueline, **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, B.E.L.D.; DAROS JR., A. A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”. **Pleiade**, 10(19): 68-75, Jan./Jun., 2016. Disponível em revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/viewFile/326/286, acesso em 20 de janeiro de 2018.

POSAR, Maristela Martins Roque. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 30-45, jan-jun 2012. Disponível em www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/371/171 acesso em 22 de janeiro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1994.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519><acesso 13 de Janeiro 2018>

_____. Contribuições da Filosofia para a Educação INEP. **Em Aberto**. Brasília, ano 9 n 45 jan mar 1990 p.4. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000707>. Acesso: 13 jan 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.619-634.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Bases históricas e legais da educação em tempo integral**. Curitiba PR. IESDE BRASIL S.A, 2016.

Filosofia da educação e dignidade integral da pessoa: questões fundamentais e diálogos interdisciplinares

Elvis Rezende Messias

Introdução

Os outros ensinam sabedoria, ele *des-ensina* a tolice. E estava certo ao querer esvaziar o recipiente, antes de derramar a água nele.

(GOURNAY, 1989, p. 45).

A educação é um fenômeno abrangente e permeia a vida das pessoas de múltiplas formas e em todas as circunstâncias. É, assim, um fenômeno com perspectivas integrais e que envolve o ser humano integralmente. O que não significa, entretanto, que os mais variados sujeitos envolvidos no fazer educacional tenham clareza disso nem que desempenham suas “funções educativas” levando em consideração a dignidade integral de cada pessoa humana no processo formativo.

A formação humana é um movimento perene, de tal forma que não se deve pensar em educação somente a partir de sua perspectiva formal (escolar e professoral), mas também de forma difusa, isto é, pela simplicidade educacional que emana do existir socialmente, sem intencionalidade formativa formalizada, uma vez que, como diz Brandão (2007, p. 13), “por toda parte podem (*sic*) haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra

de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Assim, a educação também pode ocorrer de modo informal e não formal¹.

Além do mais, é importante considerar que a educação não está presente somente em uma dinâmica de transmissão e de *ensino* de coisas novas a aprender, o que se poderia denominar de *educação positiva*, mas também por meio de uma *educação negativa*, que se efetiva em experiências que possibilitam uma transformação e um *des-ensino* de coisas arraigadas a se desaprender.

A filósofa francesa Marie de Gournay, ao se referir ao texto dos *Ensaíes* de Montaigne no prefácio da edição que ela mesma organizou em 1595, afirmou que ele, ao invés de *ensinar* sabedorias múltiplas que talvez se somariam como mais uma ideia dentre tantas, tinha o mérito de *des-ensinar* a tolice (GOURNAY, 1989, p. 45), de “pôr em xeque” pretensos saberes, de questionar posturas comuns, de reconsiderar o pretenso valor das coisas, de tocar em temas “intocáveis” ou considerados “inadequados” para o ensino formal e mesmo para os espaços informais e não formais de seu tempo. Estava em cena uma postura crítica em relação à cultura educacional de então.

Diante disso, a tarefa investigativa dos chamados fundamentos filosóficos da educação passa, em geral, pelo exercício marcante desse termo francês que já “não figura mais nos dicionários” (TOURNON, 2004, p. 7): *desenseigne*²: o *des-ensino*; ela *des-ensina* tolices arraigadas, questiona o óbvio, desnaturaliza e desfataliza mecanismos formativos consagrados, tornando uma realidade tão comum – e, às vezes, até banalizada – como é

¹ Segundo Gohn (2006, p. 28), pode-se compreender por: 1) educação informal: “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”; 2) educação não formal: “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências”, principalmente em espaços coletivos e ações cotidianas; 3) educação formal: “aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”.

² “Les autres enseignent la sagesse, il *desenseigne* la sottise. Et a bien eu raison de vouloir vuider l'ordure hors du vase, avant que d'y verser l'eau de naffé” (GOURNAY, 1989, p. 45. Itálico nosso).

a educação, um objeto acessível, de fato, à reflexão crítica de todos. Como alertou Meksenas (2012): “Nenhum processo educativo se dá no vazio, mas entre pessoas, num determinado contexto da vida social; por isso, tudo que se refere à educação e à escola passa a ser do interesse de todos e não apenas de alguns (os especialistas)” (MEKSENAS, 2012, p. 7).

Sobre a educação, então, o que há para (des)aprender? O que há para (des)considerar? O que há para (des)ensinar?³

Não é incomum esperar que encontros cotidianos, bem como as buscas por conhecimento e a construção de planos existenciais sejam experiências positivamente marcantes e ocasiões inesquecíveis. Frequentemente, isso é também idealizado – e mesmo romantizado – quanto às experiências educacionais, como uma espécie de mito da felicidade na escola e no convívio com os colegas de classe e/ou de docência.

Assim, a historicidade⁴ das muitas práticas e concepções de educação não deve ser desconsiderada, pois é constante a necessidade de significação e ressignificação de visões em âmbito educacional, tais como revisões de planejamentos, reinvenções de posturas, reinvenção de si mesmo. Ora, há uma história precedente de formação humana que aplica certas noções

³ Os vários questionamentos que surgirão ao longo desse texto fazem parte de um exercício de vazão ao pensamento em perspectiva problematizadora. Isso significa que eles não possuem, necessariamente, a obrigatoriedade de serem sistematicamente respondidos. A ideia é que sejam, sobretudo, pensados e considerados, como auxiliaidores que são ao exercício de tirar alguns aspectos da realidade educacional de um certo estado de obvidade. Tal posicionamento aplica, a seu modo, o método efético do ceticismo pirrônico – que também foi relido pela moderna fenomenologia –, postura filosófica cujo momento metodológico fundamental é a *epokhe*, termo grego que manifesta o desejo de libertação frente a pressupostos preconceituosos, visando manter o pensamento aberto às novidades das manifestações da realidade fenomênica e suspender o juízo definitivo (o que é diferente de suspender definitivamente o juízo). O recurso ao uso de reticências em diversos momentos também manifesta, a seu modo, o método citado.

⁴ A ideia de historicidade aqui presente está balizada pela compreensão da história como fenômeno processual, que quase nunca estabelece o passado como realidade definitivamente passada. Nos dizeres de Abbagnano (2007, p. 588), a historicidade é uma condição da própria história, “o modo de ser do mundo histórico”, uma realidade compreendida no sentido da presença perene e da “importância histórica que, às vezes, se atribui também a fatos presentes e contemporâneos”. Ou, ainda, como reflete filosoficamente Droit (2012) acerca dos “antigos”, o que está em jogo “é mudar o olhar, deixar de ver a Antiguidade como algo morto, respeitável e tedioso, vagamente decorativo, mas inútil para o mundo real” (DROIT, 2012, p. 21-22). Para esse autor é importante tentar enxergar os antigos, o passado, a história, enfim, com lentes coloridas, vendo-os “como habitantes de um mundo vivo, carnal, imprevisível e múltiplo” (ibid.). Também em Heidegger (2005), há uma compreensão do [sujeito-ente] histórico pelo viés da historicidade, indo muito além da mera noção da história como sucessão de fatos. Em *Ser e tempo*, ele “define a historicidade como a estrutura do acontecer humano, ou a *temporalização de sua temporalidade*” (ARAUJO, 2013, p. 39).

e significados à formação do presente. O processo educacional é algo que marca o ser humano constantemente, com momentos até mesmo inesquecíveis, seja pelo mal ou pelo bem que geram, e a pessoa que cada um é possui decorrência direta dele.

Por isso, é importante pensá-lo e conhecê-lo com criticidade e lucidez, a fim de que nenhum ator da educação seja submetido automática e acriticamente às suas premissas e efeitos como um objeto simplesmente formatável, para que seja possível posicionar-se de maneira cada vez mais consciente e se tornar verdadeiro sujeito desse processo formativo que é vital e inacabado.

Questões fundamentais

Diante dessas primeiras palavras, então, é possível questionar e pensar: *Afinal, o que é ser educado? O que é educar? Educa-se por quê?* (questão essa, em especial, que leva a pensar sobre qual é o fundamento da educação, o porquê da existência desse fenômeno). *Educa-se para que?* (questão que procura refletir sobre qual é o sentido/propósito da educação, o que se quer com ela). Tais questões se tornam fundamentais e, inevitavelmente, também perguntam sobre o “como” se educa, os variados métodos educacionais e as múltiplas tendências pedagógicas. Seja como for, é importante perguntar-se sobre esse fenômeno com o qual cada ser humano se relaciona desde que nasceu. E a educação está tão presente na vida das pessoas que pode parecer óbvia demais para ser pensada, embora as obviedades façam parte do grupo de coisas que mais precisam de reflexão, a fim de que não sufoquem o exercício real da autonomia dos sujeitos. Deste modo, por mais abstratos que alguns questionamentos possam parecer, eles tocam, na verdade, aspectos práticos e existenciais muito diretamente. Destacam-se, então, algumas indagações.

1) Uma importante questão – e, quiçá, a primeira e mais importante de todas – que precisa ser pensada ao se refletir sobre a educação, possui um cunho eminentemente antropológico: *Que tipo de ser humano queremos para a humanidade?* Ao falar de educação nós nos referimos diretamente à formação do ser humano; pensar os fundamentos da educação é pensar sobre o humano e suas possibilidades de ser. O que está em jogo, no processo educacional, é a consideração do grau de importância que se atribui a cada pessoa humana que desenvolve a si mesma nas tramas – e nos dramas – educacionais. Nesse sentido, quando se educa o ser humano, é preciso que se tenha claro – ou, ao menos, que se coloque a questão – sobre qual o tipo de humanidade que se quer promover por meio do tipo de processo educacional que se promove, questionando e desvendando, o quanto for possível, suas intencionalidades. Essa é uma questão basilar e, como tal, dela dependem todas as outras que virão. É preciso que se questione sobre o seu motivo, sobretudo, sobre qual é o projeto de humanidade que tal movimento traz dentro de si, qual é o projeto de ser humano ao qual está a serviço⁵. Que tipo de humanidade pretende-se deixar como herança para a própria humanidade com os modelos educacionais que são desenvolvidos? E quais concepções antropológicas dão consistência a esses modelos, práticas e projetos?

Docentes e discentes têm claro qual é a concepção de ser humano que carregam dentro de si, que orienta seus passos e escolhas? Vale considerar a seguinte exortação de Montaigne: “Não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem” (MONTAIGNE, 1987, p. 84).

⁵ Ora, quando um professor chega em sua sala de aula; quando são marcadas as famosas reuniões pedagógicas e/ou de colegiado de curso; quando são feitas as convocações para planejamentos educacionais coletivos; quando os pais desprendem todos os recursos para educarem seus filhos, enfim, qualquer que seja o movimento educacional em questão, são claros quais são as concepções de educação e as concepções de ser humano nelas contidas? E quanto às elaborações dos projetos político-pedagógicos (PPP's) das instituições e dos seus projetos pedagógicos de curso (PPC's), isso é claro e efetivamente considerado nas práticas que eles darão sustentação?

2) Ligada à questão basilar acima, surge a seguinte: *Que tipo de sociedade nós queremos para que seja realizado o tipo de ser humano que queremos?* Uma vez que desejado um certo tipo de humanidade, é preciso que se pense sobre o tipo de realidade que tem sido ofertada para que o modelo de ser humano almejado verdadeiramente se efetive. E vice-versa: está sendo conjunturalmente possibilitado o nascimento de uma nova humanidade que construa, de fato, o novo tipo de sociedade que se quer?

Pode ser que para muitos as vivências educacionais tenham se transformado em algo mecânico, sem clareza de si e mesmo sem dar a devida importância às questões basilares elencadas até aqui. Porém, o caminho reflexivo e problematizador constante é fundamental para o combate ao automatismo das práticas e ao dogmatismo das concepções, um antídoto mínimo para que seja evitada a nocividade de uma prática sem fundamentos e sem autocrítica. Em síntese, não se trata de “muita teoria” e “pouca ação”, como é veiculado comumente nos círculos e encontros acadêmicos, e é papel da grande área dos Fundamentos da Educação e, em especial, da Filosofia da Educação, estabelecer indagações e posturas críticas sobre as práticas efetivas e/ou possíveis.

3) Por consequência, a terceira questão fundamental: *Que tipo de educação nós queremos para ter o tipo de sociedade que queremos e alcançarmos o tipo de ser humano que queremos?* Em última instância, as perguntas antropológicas acima são questões educacionais. Elas comportam um projeto e uma prática cuja efetividade se encontra sob a responsabilidade iminente da educação. Os projetos de humanidade e de sociedade são, por si, um projeto educacional, porque vão procurar efetivar determinados mecanismos formativos à luz de certos métodos e didáticas para dar existência concreta a uma determinada *imagem-ideal* de ser humano (GILES, 1983), ainda que isso não seja claro na pragmática em questão.

Neste ponto, é preciso atentar-se para uma reflexão indispensável: em síntese, pelo que se pode notar, a educação não tem uma finalidade em si mesma. Segundo Aristóteles (2007) reflete no livro I de sua *Ética a Nicômaco*, deve haver algum bem que seja almejado por ele mesmo e não por aquilo mais que ele possa oferecer. A educação, em última instância, não é ela mesma um bem em si. Ao contrário, ela é um bem que nos leva a outro bem, ou seja, ela é um caminho condutor, um meio para se chegar a algo que não é ela mesma. Aristóteles, inclusive, dirá que o único bem almejado por ele mesmo é a felicidade⁶.

Então, a qual bem a educação quer nos levar? É considerado que cada projeto educacional almeja a um bem específico? E que pode ser que tal bem nem seja uma coisa tão boa assim a partir do ponto de vista de um outro projeto? É devidamente considerado o problema de que paira sobre as pessoas em geral, muito fortemente, uma espécie de *mito da educação*, ou seja, uma ideia que vê o fenômeno educacional como se ele fosse uma coisa boa por si mesmo, mas que isso pode não ser assim? Investir em educação é a salvação dos países? Mas em qual tipo de educação?

É preciso considerar que há sustentações políticas em cada projeto e prática de educação; enquanto tal, sempre se trata de um projeto que é *político-pedagógico*, que estabelece certa coerência com determinados valores políticos. Afirmativas que pressupõem uma neutralidade na educação são amplamente questionáveis. Será que existe, de fato, uma

⁶ Segundo Antunes (2014), “a importância da educação transcende em muito à preparação para o mundo do trabalho e das relações humanas e em muitos aspectos se confunde com o próprio sentido de felicidade. [...] a educação representa ao mesmo tempo uma ferramenta para se construir a felicidade e um meio para plenamente avaliá-la” (ANTUNES, 2014, p. 13). E, uma vez que o conceito aristotélico de felicidade funda-se na ideia de plena efetivação de nossa humanidade, de “atividade em consonância com a mais alta virtude, e essa será a virtude do que existe de melhor em nós [a atividade racional e contemplativa – sabedoria filosófica]” (ARISTÓTELES, 2007, p. 228-229), ou ainda como define Berti (2015, p. 145), um “bom sucesso na realização da função própria do ser humano [...] com todas as condições que tornam isso possível (outras virtudes, bens exteriores) e durante uma vida inteira”, ganha força o sentido de dignidade integral da pessoa humana, tal como fica expresso no que diz Antunes (2014, p. 11) sobre o efeito de educar, como “processo que busca o desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade”.

educação sem partido? Uma educação que não toma partido de nada, que não toma partido de determinadas visões de mundo e de homem, realmente é possível existir? Ora, quando se fala do projeto de uma escola sem partido, qual é, afinal, o partido⁷ que deseja que a escola seja sem partido? O quê, de fato, se pretende combater? Será que, sob a pretensa luta contra o que se convencionou chamar de “instrumentalização ideológica” da educação, não se trata, exatamente de uma tentativa desonesta de impor uma única ideologia⁸ às práticas educacionais? Tais posturas já pressupõem uma não inocência da educação. Como afirma Villas Boas (2018):

⁷ É importante compreender que o termo partido aqui utilizado não se refere, limitadamente, às legendas político-partidárias existentes em muitos países, como no caso Brasil, mas sim à noção abrangente de “tomar parte” de uma determinada compreensão de mundo que contribui consideravelmente para as leituras que cada pessoa faz da realidade. Para os estudos e pesquisas em Fundamentos da Educação, a consciência desse processo é indispensável, posto que faz parte de sua “missão” a necessidade de compreender, de forma cada vez mais integral, os condicionamentos basilares das teorias e práticas educacionais, por um lado, bem como a necessidade de se promover um processo educacional cada vez mais consciente e crítico a todos os atores envolvidos na educação, por outro lado, sendo as próprias vertentes dos Fundamentos da Educação um educar para a clarividência acerca das estruturas sociais, e também das estruturas epistêmicas constituidoras da compreensão do contexto, dos cenários e das conjunturas.

⁸ O conceito de *ideologia* foi elaborado pelo filósofo francês Antoine-Louis-Claude Destut de Tracy (1754-1836), com o sentido inicial de *estudo das sensações e das ideias*. Assim, o *ideólogo* seria o cientista das ideias (vistas como expressões sensoriais), aquele que estudava a origem e o desenvolvimento natural das ideias. Entretanto, “como alguns ideólogos franceses foram hostis à Napoleão, este empregou o termo em sentido depreciativo, pretendendo com isso identificá-los como ‘sectários’ ou ‘dogmáticos’, pessoas isentas de senso político e, em geral, sem contato com a realidade. Aí começa a história do significado moderno desse termo, não mais empregado para indicar uma espécie de análise filosófica, mas uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2007, p. 615). O pensador italiano Vilfredo Pareto (1848-1923), por sua vez, em seu *Trattato di sociologia generale* (1916), apresenta a noção de ideologia como “teoria não científica, [...] teoria que não seja lógico-experimental”. Isso significa que, enquanto a ciência pertence “ao campo da observação e do raciocínio”, a ideologia pertence “ao campo do sentimento e da fé” (ibid). Assim, a ideologia não pressupõe convencer por meio da demonstração e verificação de suas bases epistemológicas, nem pela abertura dialogal aos antípodas e contraditórios, mas se expressa “simplesmente em sua capacidade de controlar e dirigir o comportamento dos homens em determinada situação”, ou seja, ideologia aparece como um sistema de crença (cf. VILLAS BOAS, 2018, p. 329-346), “usada para o controle dos comportamentos coletivos, entendendo-se o termo *crença* [...] como noção compromissiva da conduta, que pode ter ou não validade objetiva [...] o que transforma uma crença em ideologia não é sua validade ou falta de validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinada situação” (ABBAGNANO, 2007, p. 616). Já Norberto Bobbio insiste em dois sentidos para o termo ideologia: uma *sentido fraco/neutro*, como “conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos”; um *sentido forte/negativo*, a ideologia como “falsa consciência das relações de domínio entre as classes [...] o caráter misticificante de falsa consciência de uma crença política” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 585). Villas Boas (2018, p. 336), por fim, em análise das perspectivas hermenêutica e linguística da ideologia a partir de autores como Frederic Jameson e Paul Ricoeur, destaca “o risco de os processos ideológicos resultarem no fenômeno da violência”, pensando, dentre outras coisas, sobre a função retórica da ideologia e a força dos *ideologemas*, “tidos como uma espécie de credo que substitui a reflexão” (ibid., 317), a partir dos quais, a estruturação epistemológica das pessoas carece de clareza e consciência por parte delas mesmas quanto à forma como pensam e escolhem suas ideias, pois levam-nas a dispensar a criticidade racional para a adesão às crenças. Impossível não se lembrar do uso ambíguo

Mesmo a reflexão crítica pensa a partir da ideologia e, em sua busca de honestidade intelectual, mantém uma relação de autocrítica e abertura ao debate. O risco ideológico se dá quando um sistema de crença se torna um instrumental de hegemonia, enquanto função de dominação, resultando em formas de totalitarismo alimentadas por fundamentalismos, que podem ser tanto de direita, como foram o fascismo e o nazismo, como de esquerda, como o stalinismo, ou, ainda, religiosas como o jihadismo do Estado Islâmico. [...] Uma nova estratégia de conflito precisa mudar o rumo de ser para uma postura que implica aumento da autoconsciência de posturas conscientes de riscos sim, porém mais consensuais com a participação popular [...] não há um sistema que funcione substituindo a dignidade humana por interesses escusos e olvidando as necessidades da população (VILLAS BOAS, 2018, p. 343-344).

Por consequência, aqui se manifesta, uma vez mais, o quão é importante também que cada um se pergunte sobre os fundamentos de sua prática, a integralidade e coerência de seus posicionamentos, posto que isso condiciona o tipo de professor que se deseja, o tipo de aluno⁹ que se quer, o tipo de gestor, de escola, de universidade, de valorização educacional e de ser humano a desejar...

4) É necessário, ainda, refletir sobre quais valores nos motivam a querer o que queremos e quais critérios elencamos para fazer nossas escolhas. A próxima questão a pensar é a seguinte: *O que queremos com o que queremos?* Sobre isso, um exemplo acerca de tipos de professores que agradam ou não, situação tão comum nas conversas de estudantes: há quem prefira ter um professor que seja bem-humorado, inteligente, que saiba transmitir o conteúdo de maneira atrativa, lúdica, brincalhona... Por

que muitas pessoas têm feito ultimamente da expressão “discurso ideológico” ou de afirmações como “precisamos acabar com a ideologia” e/ou “agora a educação não será mais ideológica”.

⁹ Embora o termo “aluno” esteja um pouco desgastado contemporaneamente, quando ocorrer o seu uso nesse texto, o mesmo não deve ser considerado em sentido pejorativo, como se os estudantes fossem alguém “sem luz” própria e que necessitassem de uma iluminação externa. Temos consciência desse problema terminológico, mas não mergulharemos no campo da discussão semântica e conceitual dessa palavra tão corriqueiramente utilizada.

que esse tipo? O que esse tipo de professor oferece? Por outro lado, há quem prefira um professor que seja sério, no sentido de não ser brincalhão, que não utilize aqueles modelos de aulas lúdicas, bastando que seja disciplinador, tenha domínio de conteúdo e clareza nas definições conceituais... Por que esse tipo? O que ele tem para oferecer?

Latente nessas supostas preferências há esse importante questionamento: O que uma pessoa quer com aquilo que ela quer? Essa é uma questão que não se refere somente a objetivos a serem atingidos, mas, em especial, a uma questão de princípios, isto é, de pontos de partidas, de valores que movem escolhas.

Em síntese, todas essas questões – e muitas outras que poderiam ainda ser feitas – são fundamentais para se pensar filosoficamente o fenômeno da educação como realidade intrinsecamente humana. E são questões fundamentais, especialmente, porque são questões reflexivas, que se voltam para o núcleo delas mesmas e, exatamente por isso, revelam e mesmo fundam tantas outras. Como tais, problematizam os fundamentos e funcionamentos situações que nem sempre são postas em análise, por serem, talvez, tomadas como realidades inquestionáveis e as únicas com autoridade para analisar. Até mesmo a Filosofia e as ciências todas, se não se permitem colocar a si mesmas em análise, podem desempenhar papéis de hegemonia e tirania epistêmica¹⁰. E o mínimo que se pode esperar de uma discussão filosófica é que tenha condições de problematizar, de captar o extraordinário no ordinário, como uma criança curiosa que, com frequência, vê ainda mais perguntas nas respostas que recebe.

¹⁰ Pensadores como Carlos Beorlegui (2010), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), Enrique Dussel (2005), Paulo Freire (1987) e tantos outros, tais como representantes da Escola de Frankfurt, ou mesmo Thomas Kuhn (2006) e Hannah Arendt (1972), são bastante enfáticos acerca da necessidade de sempre nos atentarmos para o perigo da instrumentação tecnicista da racionalidade, para o fato de que as categorias filosóficas não são entidades desencarnadas, criticando as formações de paradigmas únicos, de colonialismo cultural e intelectual, de controle epistemológico institucionalizado-dominador e de supressão gnosiológica, todos esses fatores que geram perda ontológico-antropológica.

Filosofia e Filosofar

É estranho que em nosso tempo a filosofia não seja, até para gente inteligente, mais do que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. O ofício da filosofia é serenar as tempestades da alma e ensinar a rir da fome e da febre, não mediante um epiciclo imaginário qualquer, mas por meio de razões naturais e sólidas. (MONTAIGNE, 1987, p. 82).

O que é filosofia? Existem diversas definições para essa pergunta, complementares, conflitantes, e talvez o único consenso sobre ela seja o de que não há consenso.

Uma das primeiras definições de filosofia que costuma ser utilizada é a sua definição etimológica¹¹ a partir do grego: *Philo* + *Sophia* = Amor/amizade pela sabedoria. Mas é uma definição tanto reduzida quanto ampla.

Entretanto, há algo, a partir dessa definição etimológica clássica, que merece ser destacado. Platão (2000, p. 85) afirmou que “por onde a razão, como uma brisa nos levar, é por aí que devemos ir”, e isso nos remete a uma importante consideração: à ideia da filosofia como busca constante, como algo em movimento inacabado, como um exercício de descoberta que se constrói em um processo dialético, e não como uma coisa concluída, pronta, fechada. A filosofia, neste sentido, é profundamente debatedora, uma realidade que lida incessantemente com divergências, que trabalha o tempo todo com a pergunta, com o diálogo não autoritário/direcionado/dogmático, a fim de que haja a construção mínima de um saber que possa ser usado “para proveito do homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 514), seja para a compreensão da pessoa humana, da vida política, do universo

¹¹ Uma etimologia, na verdade, não fala muita coisa em um sentido pleno e acabado sobre o significado de uma palavra, pois a construção etimológica é também uma construção histórica que acabou se consagrando um pouco mais. Estudos de semântica avançada e de filologia possuem fartos exemplos acerca das transformações que vários termos sofreram quanto aos seus significados etimológicos. Sobre isso, ver Ferrarezi Jr. (2014).

etc. Em síntese, a filosofia aparece como uma possibilidade, uma realidade que nasce como pergunta, como pensamento que pensa a realidade, mas que também pensa a si mesmo e suas próprias ideias.

Disso, então, se podem elencar algumas características fundamentais da filosofia.

1) Ela é, essencialmente, *uma busca*, uma pergunta e, por consequência, um amor (*philia*), uma ausência... Como se pode ver, ela é marcada, especialmente, por coisas complicadas, desinstaladoras, conflitantes. De modo geral, para muitas pessoas o *encontrar* é algo mais acalentador do que o buscar. Mas a filosofia é busca, e busca constante; a cada chegada, nova partida; a cada resposta, novo mistério, novas perguntas e aprofundamentos.

2) Além do mais¹², ela se constitui em uma busca que é *rigorosa*, permeada de exigências que intensificam dificuldades e cobram comprometimentos, uma busca que não aceita qualquer tipo de amostragem de dados, qualquer argumento, qualquer verdade. O levantar de questões e o problematizar¹³ marcam singularmente a postura filosófica, já são coisas intrínsecas à natureza rigorosa da filosofia... As questões vicejam em seu interior.

3) A filosofia é também uma busca *radical*, isto é, ela procura a raiz das coisas, o fundamento das coisas, com um marcante afã arquetípico, inclinado às questões sobre o princípio fundante (*arkhé*) da realidade; um

¹² Sobre a oportunidade de aprofundamento em algumas dessas características, ver Saviani (2004).

¹³ Sobre a ideia do *problematizar*, tão presente neste texto, ela se refere à conceituação filosófica de *problema*, entendido, segundo Abbagnano (2007, p. 934-935), como qualquer situação que inclua a possibilidade de uma alternativa, tendo caráter de uma situação que não tem significado único ou que inclui alternativas de qualquer espécie. Assim é uma realidade que não se reduz à dúvida nem à pergunta, embora as pressuponha, mas se refere ao estado investigativo, constituindo o ponto de partida de qualquer investigação e indagação, e permanecendo como situação. Nesse sentido, afirma Gallo (2012, p. 70) que, “se a filosofia é um sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento”.

movimento evidentemente contra-maré, que não se inclina a satisfazer-se com rasuras existenciais.

4) Acrescenta-se a isso o fato de que esse olhar, sobretudo, radical/arquetípico caracteriza a filosofia também como uma busca *totalizante*, ou seja, preocupada em conhecer o todo das coisas e, quiçá, o embasamento das coisas todas. Ora, não bastam respostas incompletas, não bastam notícias e informações; é preciso embasamento, confiabilidade, completude.

5) Por consequência, é preciso que a todas essas posturas filosóficas se acrescente a exigência de que tudo esteja submetido a uma explicação demonstrativa e argumentativa, portanto, que seja *racional*, isto é, que apele exclusivamente para a *razão* como meio de adesão a uma pretensa verdade, exigindo compreensão, e não crença no que é dito.

Tal como exposto, a filosofia aparece, então, como uma *postura de vida* marcadamente compromissada em conhecer os fundamentos e os sentidos das coisas, especialmente da vida do homem. Mais que uma técnica, uma ciência, uma disciplina acadêmica, um método dentre outros, do qual se pode lançar mão em determinados momentos, ela é uma postura, um jeito de ser, que torna o sujeito menos estudante de filosofia e mais filósofo, com um modo de ser incorporado, um *viver filosoficamente*, em perspectiva existencial.

E um detalhe pode ajudar a compreender melhor essa questão da postura de vida filosófica: muito além de uma questão de mero deleite intelectual, trata-se de uma questão de realização pessoal. O que está em jogo no que se refere à postura filosófica não é um *logos* apenas, mas, sobretudo, uma *philia*; não se trata apenas de buscar e conhecer intelectualmente a sabedoria, mas sim de buscá-la existencialmente. Conforme uma consagrada ideia atribuída ao filósofo Pitágoras, o filósofo pode ser chamado, justamente, de *filósofo* (ou seja, um *amante do saber*), porque ele não se reconhece como um *sóphos* apenas. Para ele é fundamental

o acréscimo do termo *philo/philia* (amante-amigo/amor-amizade) para a compreensão da sua postura existencial, de tal modo que há uma humildade indispensável na caracterização do jeito de ser do homem filosófico: se ele já soubesse de tudo, lhe bastaria o título de “sábio” (*sóphos*), mas porque sabe que não sabe de tudo, então se torna um “amante da sabedoria”, um *philo-sóphos*. No mesmo sentido, conforme a dinâmica socrática, – “não acredito saber aquilo que não sei” (PLATÃO, 2007, p. 62) – a filosofia parece ser mais uma *philia* do que uma *sophia*, antes um desejo compromissado do que um saber já adquirido.

A sabedoria para o filósofo, então, não é uma realidade total ainda, é um projeto (em construção e de algum modo já presente); não é uma chegada, é uma partida, uma busca, com comprometimento vital, e não apenas cognitivo e/ou intelectual. “Seja a filosofia o que for, está presente em nosso mundo e a ele necessariamente se refere” (JASPERS, 1965, p. 138). Não se trata de uma mera especulação, mas de um amor amigável, existencial: “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

Em síntese, pode-se dizer que uma das importâncias capitais da filosofia, entendida como postura de vida, reside no fato de que ela potencializa nossa capacidade de transformar *coisas* em *problemas*, e *problemas* em *conceitos*. Neste trabalho, ela atua como uma fonte e uma força de captação do intrínseco do extrínseco, das obviedades não pensadas do cotidiano. Tal esforço resulta, por fim, em uma visão mais crítica da realidade e na proposição de novas visões de mundo e homem, com singular potencial integralizador e transformador.

Educação e Educar, *Paideia* e *Educare/Educere*

Muito se fala da educação, a partir de certos aspectos de seu sentido grego, como uma *paideia*. A tradução para o português desse termo assume diversos sentidos, cuja abrangência perpassa as imbricações entre educação, sociedade, política e cultura. Jaeger (2001) remete a gênese desse conceito pelo menos aos tempos homéricos, dando ênfase à sua dimensão formativa fortemente voltada a uma questão de ética e de dever. Inicialmente, então, esta noção de educação relaciona inseparavelmente formação educacional e formação moral, efetivando-se numa verdadeira formação cultural.

A educação, neste sentido, enquanto *paideia*, possui certa correspondência semântica com a palavra cultura¹⁴. Isso a caracteriza, de algum modo, como “a transmissão e o aprendizado das *técnicas culturais*¹⁵, que são as técnicas de uso, produção e comportamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 357). O educar, como se pode notar, se efetiva ao menos como uma transmissão cultural das técnicas culturais que criamos. E este sentido – que não é o único – não pode passar despercebido: a educação é transmissão de algo, e esse algo é sempre uma construção cultural específica que o ser humano fez em determinado momento, tais como conhecimentos, perspectivas, visões de mundo e materialidades diversas. Em última instância, a *paideia* se efetiva numa tentativa de formação integral do ser

¹⁴ O conceito de “cultura” é bastante complexo, e não vamos tratá-lo aqui de modo pormenorizado. É preciso compreender que essa palavra é consideravelmente polissêmica, podendo significar *transmissão de valores e técnicas de um povo, erudição, conhecimento abrangente* etc., mas que se relaciona, grosso modo, às transformações conscientes que o ser humano opera na natureza, não como se houvesse uma oposição absoluta entre o que é natural ou cultural em nós, mas adequando-a ao jeito humano de ser. Ora, em alguma medida, tudo que o homem toca “vira cultura”, tal como o rei Midas que tudo que tocava transformava em ouro. Ao que podemos em alguma medida afirmar que, em se tratando de ser humano, é natural ser cultural.

¹⁵ Tomando a estrutura familiar como exemplo, opera-se ali a transmissão da cultura de um determinado povo: seus valores, o que pode e o que não pode ser feito, o que é considerado bom e justo, as visões de mundo mais comuns que aquela realidade social compartilha, os instrumentais considerados adequados para cada situação, jeitos tidos como corretos de comer, de se assentar, de se comportar, de fazer a higiene pessoal etc. São algumas das técnicas culturais de uso, tanto em aspecto prático-instrumental quanto em aspecto moral-comportamental.

humano, embora ele esteja sempre submetido a um contexto cultural específico.

Diz a filósofa Hannah Arendt (1972) que

A cultura – palavra e conceito – é de origem romana. A palavra ‘cultura’ origina-se de colere – cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana. (ARENDR, 1972, p. 265).

À luz do que foi dito até aqui, especialmente em relação ao conceito de *paideia*, a educação tem extrema relação com cultura, com aquilo que o ser humano cultiva, cria, alimenta, valoriza e, por isso, transmite aos outros como adequado, digno e mesmo obrigatório, como uma verdadeira herança.

Uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. Esse é o conceito generalizado de Educação, que se tornou indispensável graças à consideração do fenômeno não só nas chamadas sociedades civilizadas, mas também nas sociedades primitivas. (ABBAGNANO, 2007, p. 357).

Entretanto, o sentido de “transmissão cultural”, embora seja fundamental para a educação, não lhe é único. Há determinados valores culturais transmitidos que são vistos como sagrados/imutáveis/indispensáveis por um determinado povo, mas há também aqueles povos que muito priorizam a transmissão de uma ideia de cultura que remete à própria ideia de inovação cultural como valor indispensável. Neste sentido, há sociedades que tendem “a tornar flexíveis e corrigíveis as técnicas de que

dispõe[m] e a confiar à Educação a tarefa não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las” (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

Duas formas de educação, então, podem ser percebidas com essa reflexão: 1) aquela de um ponto de vista mais social, cuja proposta orbita o eixo da *transmissão* de “técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social”, garantindo “sua relativa imutabilidade”, de caráter mais sagrado (aqui a educação atua como percurso de formar para a obediência e a heteronomia); 2) aquela de um ponto de vista mais individual, cuja proposta gravita o eixo da *transformação*, da noção de que “a transmissão das técnicas já adquiridas tem, sobretudo, a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos”, de caráter mais formativo, fazendo da própria educação uma cultura (aqui a educação atua como percurso de formar para o questionamento e a autonomia).

Nesse sentido, é possível compreender a educação tanto como o processo (estar-sendo educado) quanto como o próprio resultado do processo (o sujeito que *é educado*, que *tem educação*).

É também muito forte a ideia de educação como “movimento de saída que desperta para a grandeza de ser o que foi dado ser” (CNBB, 2017, p. 7). Daí o sentido de “conduzir para fora”, de “fazer sair”, que nos remete não mais ao grego *paideia*, mas ao latim *educare* (*ex + ducare + ducere = fora, conduzir, levar*). Ora, esse conduzir para algum lugar se configura em um movimento sempre para fora¹⁶, ainda que ele seja um conduzir para o interior de algum *ethos*, de alguma morada ética, de alguma valoração existencial, pois possibilita a saída de uma determinada localidade

¹⁶ Vale lembrar do momento mais alto do método socrático: a *maieutica*, o partear de novas ideias, ou de fazer sair as ideias que já se encontram no interior do interlocutor – embora nessa perspectiva socrático-platônica a teoria do conhecimento está envolta a uma teoria da reminiscência, em que os saberes adquiridos não são uma realidade absolutamente nova, mas lembranças das verdades que já se encontram dentro do sujeito desde tempos imemoriáveis, precisando de alguns auxílios para virem à luz.

valorativa para outra. Ou seja, a educação enquanto movimento de saída é uma realidade que cria condições de realização de uma mudança efetiva de visão de mundo, de comportamento, de jeito de ser, sempre em busca daquilo que é “dado ser” a partir do próprio ser do sujeito, das possibilidades variadas dele ser o que ainda *não é*, com consequências sociais nem sempre controláveis.

Em última instância, são consistentes as relações entre a noção de movimento do ser contida no *educare/educere* e o sentido cultural da *paideia*. A possibilidade de ser o que se pode ser é também uma realidade cultural, porque, em determinado momento, ela precisa ser cultivada, construída, efetivada a partir do esforço concreto das pessoas culturalmente situadas, e não apenas meramente esperada de modo passivo que se realize. Ora, a cultura transforma, de fato, um algo já dado, uma determinada natureza, um ser (o que se é), uma realidade que de certo modo nos antecede, não cria algo do nada. Geram-se coisas novas a partir de outras que já estão postas.

Nessa perspectiva, então, a educação (*paideia* e *educare/educere*) lida com uma espécie de realidade antecedente, com uma espécie de ser (que se fez sendo, em processo, em caminho), mas ressignificando-o, (re)modelando-o, (re)lendo-o, questionando-o, transformando-o em um novo ser a partir de si mesmo. Em síntese, “culturalizando-o”. Desse modo, a educação pressupõe, em certa medida, uma intervenção de outrem sobre alguém, mas adquire *status* mais humanizado quando o próprio educando consegue atingir o estágio de educador de si mesmo, tomando consciência de seus próprios processos de aprendizagem, de suas limitações, possibilidades e aptidões, deixando de ser uma entidade meramente passiva, receptiva e reprodutora de um tipo específico de educação, tornando-se, por conseguinte, sujeito ativo de sua própria formação e da formação cultural/existencial de seu povo.

Educação e educar: contribuições diversas aos conceitos

Diz Mondin (1980a) que “a educação é uma exigência fundamental do homem, que nasce com ilimitadas capacidades de agir, mas sem a habilidade de realizá-las, devendo aprender dos outros como exercer suas capacidades” (MONDIN, 1980a, p. 105). Há no ser humano, segundo essa noção, uma abertura grande de possibilidades de ação e de movimento do ser, mas que necessita de um auxílio para que tais capacidades se atualizem de fato.

A educação, a partir dessa linha de ideia, aparece, mais uma vez, como uma realidade profundamente antropológica, e o antropológico aparece como realidade marcadamente social: cada pessoa tem inúmeras possibilidades de ser dentro de si, mas elas continuarão sendo apenas possibilidades enquanto não houver o desenvolvimento de habilidades que as atualizem. E tal atualização se dá, sobremaneira, a partir de uma realidade educacional, um contexto de aprendizado cultural: “aprender dos outros como exercer suas capacidades” (ibid.). Seja um aprendizado pela observação cotidiana, que se dá de modo bastante intuitivo no cotidiano das convivências, sobretudo, familiares, seja um aprender que acontece pelo ensino intelectualizado, formal, orgânico. Aqui, a própria vida humana, por um lado, é uma questão de aprendizado e a educação, por outro, possui a responsabilidade de desprender mecanismos para oferecer habilidades que possibilitem a realização – e também a descoberta – concreta das inúmeras potencialidades humanas.

Torna-se importante, então, perceber que os modos de ensinamento adotados por determinada realidade educacional são realmente influenciadores dos resultados de aprendizado e de humanidade a que cada estudante, por exemplo, pode chegar. Ou seja, nesse processo de encontrar determinadas habilidades para ativação das potencialidades humanas,

importa sempre considerar que cada projeto educacional traz consigo também – ainda que implicitamente – um projeto de humanidade, ambos manifestados nos mais variados mecanismos e modalidades de ensino. Entra em jogo, então, uma questão considerável de responsabilidade humana que não deve ser rejeitada, posto que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17). O educador, ao exercer sua atividade educativa, traz no seu próprio agir uma concepção mínima de ser humano que estará presente interferindo a sua ação e aquilo que elenca para o ensino (materiais, planos, grades curriculares, conteúdos...)¹⁷.

Daí a importante contribuição de Giles (1983) que diz: “Educar é um processo de construção que concretiza e, ao mesmo tempo, impulsiona uma imagem-ideal ou projeto de homem. [...] Uma tarefa nunca plenamente realizada” (GILES, 1983, p. 28). Em cada período histórico e em cada contexto educacional é possível captar uma imagem-ideal de ser humano.

Uma Filosofia da Educação que não se deixa envolver por essas indagações, que não olha para a história para captar os seus aspectos factuais e ideais, e que não tem condições de produzir hermenêuticas, construir conceituações, levantar questões e fazer pensar o hoje educacional, precisa rever ainda mais intensamente seu papel.

Muitos podem pensar que a Filosofia da Educação é um campo da pesquisa educacional que não se importa muito com questões didáticas, curriculares, metodológicas e de planejamento, como se essas fossem pre-ocupações mais da alçada da área das Culturas e Práticas e/ou de

¹⁷ Neste sentido, temos afirmado que “a educação não é algo a que se confiar por si mesmo; ela também é objeto de dúvida, tendo em vista que, por vezes, pode estar a serviço de determinados padrões culturais que não favorecem o pensar independente” (MESSIAS, 2017, p. 138).

Formação de Professores. Contudo, ela tem uma contribuição a dar justamente para ambas, e não só para os chamados Fundamentos da Educação, atuando como um núcleo basilar na medida em que toda a realidade educacional é vista como campo de análise reflexiva, de problematização crítica, de aprofundamento específico e de questionamento sistematizado, rigoroso, totalizante e radical. Nada escapa à filosofia.

Desse modo, a polissemia dos termos educar e educação evidencia que estas realidades são dignas de atenção. É preciso que se leve em consideração a concretude prática de um determinado movimento educacional para compreender quais sentidos reais estão em ato em sua identidade, tais como o “fazer sair”, o “ensinar algo”, o “emancipar”, o “emancipar-se”, o “formar”, o “formar-se”, o “formatar”, o “sujeitar”, o “subjetivar”, o “possibilitar”, o “humanizar”, o “humanizar-se”, dentre tantos outros.

A noção de dignidade humana: diálogo interdisciplinar entre filosofia, antropologia e educação

O reconhecimento da dignidade humana é, de certo modo, bastante comum entre as pessoas; são poucas as que ainda diriam que o ser humano não tem dignidade nenhuma. Mas esse conceito é complexo de ser demonstrável de maneira palpável imediata, posto que se sustenta a partir de certas elucubrações metafísicas. Ou seja, partindo-se de uma perspectiva aristotélica¹⁸, por exemplo, ao considerarmos uma dada substância, composta de elementos sensíveis indispensáveis para a sua constituição, percebe-se que há nela elementos que são acidentais e outros que são essenciais. Tirando-se todos os seus acidentes, restaria sua essência, aquilo que lhe é, de fato, definidor. Isso aplicado quanto ao reconhecimento da dignidade do ser humano, a par de todas as diferenças que existem entre

¹⁸ Ver Aristóteles (1987; 2002; 2005).

as inumeráveis pessoas do mundo, resta a cada pessoa uma condição comum com todas as outras: a humanidade, o fato de serem humanas, uma forma específica de ser vivo que, ao mesmo tempo em que é evidente por si, também não é reduzível a uma única característica¹⁹.

Daí que, para a reflexão filosófica geral, não basta somente reconhecer a dignidade humana, mas também se impõe o imperativo de que se compreenda a sua dignidade integral. Ora, as definições de ser humano são muitas ao longo da história: animal racional, ser pensante, animal político, linguístico, cultural, sentimental, consciente etc. A dificuldade de resumir é clara. Cada uma dessas características são características fundamentais do ser humano, mas mantêm-se as questões. Neste sentido, Rabuske (1986) ajuda a compreender que a pergunta antropológica pressupõe já algumas respostas, mas também gera novas perguntas, compondo uma espécie de *círculo hermenêutico-antropológico*:

O homem pergunta pela sua própria essência. Isto somente é possível porque ele já sabe algo de si mesmo. Não é um saber que suprime a pergunta, mas que a possibilita. [...] Há um círculo hermenêutico, na forma concreta de um círculo antropológico. Isto significa que não há um ponto de partida totalmente sem pressuposto. É sempre o homem concreto, condicionado, que pergunta pela essência do homem. Já trazemos conosco a nós mesmos, a nossa situação, a nossa experiência, o nosso horizonte de compreensão. Este horizonte não deve ser excluído, pois ele é a condição da pergunta (RABUSKE, 1986, p. 16).

Acrescenta-se a isso a contribuição de Mondin (1980b), segundo a qual é necessário o estabelecimento de um estudo que compreenda a *fenomenologia do homem*, isto é, “uma exploração, a mais ampla possível, do

¹⁹ Abbagnano (2007, p. 326), por sua vez, propõe, inspirado em Kant e Schiller, que o conceito de dignidade estabelece a noção de que todo ser humano “possui um valor que não é relativo (como é, por exemplo, um preço), mas intrínseco”, que não se substitui por qualquer outra coisa supostamente equivalente. Em síntese, a dignidade é o oposto do preço.

fenômeno humano, tomando para exame todas as suas principais manifestações” (MONDIN, 1980b, p. 22), decifrando o sentido profundo do seu ser. Tal noção nos leva à perspectiva de uma *antropologia integral* que, por sua vez, dá sustentação à compreensão da *dignidade integral* do ser humano ou mesmo àquilo que Maritain (1945) denominou *humanismo integral*²⁰. Segundo reflete Mondin (1980b), o fenômeno humano é marcado por diversas dimensões, cada uma delas fundamentais e em relação integrada umas às outras. Das várias realidades que há na realidade humana, o filósofo destaca o ser humano como *homo somaticus*, *homo vivens*, *homo sapiens*, *homo volens*, *homo loquens*, *homo socialis*, *homo culturalis*, *homo faber*, *homo ludens* e *homo religiosus*.

Em educação, tal consideração fenomenológico-antropológica é manifestada em perspectivas pedagógico-antropológicas marcadamente preocupadas com o estabelecimento de uma leitura integrada dos planejamentos e encaminhamentos didáticos, curriculares e metodológicos. A própria dinâmica da interdisciplinaridade, por exemplo, manifesta, ainda que implicitamente em alguns casos, um reconhecimento de que há uma conexão indispensável entre as várias especializações científicas e disciplinares, posto que, mesmo que cada uma das ciências e disciplinas se dedique a estudar apenas uma pequena parte da realidade, sabe-se que tal parte se insere num todo que lhe dá sentido e que, de algum modo, compreender as coisas com profundidade pressupõe o irrenunciável exercício

²⁰ Jacques Maritain (1882 a 1973, França) contribuiu com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Para ele, a dignidade humana é identificada e está configurada em uma dimensão marcadamente ontológica e também teológica, dada sua formação também cristã e sua filosofia de cunho neotomista e personalista. Sua reflexão orienta-se pela noção de que o ser humano é digno, sobretudo, pelo que é, e não reduzidamente pelo que faz ou deixa de fazer, e que tal dignidade ontológica não se perde mesmo com todos os *accidentes* da vida. Na obra *Os direitos do homem e a lei natural*, de 1942, fez a seguinte afirmativa, elucidativa quanto ao que dissemos: “A pessoa humana é um todo, e não somente uma parte, é em si mesmo um universo, um microcosmo, no qual o grande universo pode ser contido por inteiro graças ao conhecimento, e que pelo amor pode dar-se livremente a seres que são como outras tantas encarnações de si próprio. É impossível encontrar equivalente dessa relação por todo o universo físico [...] Na noção de personalidade está encerrada assim a de totalidade e de independência; por mais indigente e esmagada que seja, uma pessoa é como tal um todo, e como pessoa ela subsiste de maneira independente” (MARITAIN, 1967, p. 11-12). Sobre essa perspectiva antropológica cristã, ver também Messias (2019).

de compreendê-las em integralidade. Donde que, em última instância, o saber de uma determinada área nunca está absolutamente separado do saber das outras.

A reflexão sobre os fundamentos da educação em perspectiva integrada, como se pode ver, exige, ainda que implicitamente, uma leitura holística²¹ da realidade que, por sua vez, também pressupõe um trato antropológico integral. Articulam-se diversos polos do fenômeno humano (cultural, subjetivo, corpóreo etc.). Há que se atentar, porém, para o fato de que, dependendo-se do projeto pedagógico em questão, – que é marcadamente *político*-pedagógico, como já se disse – existem dimensões que podem ser hipertrofiadas em detrimento de outras e que tal postura pode estar não a serviço da promoção da dignidade integral do ser humano, mas sim de sua instrumentalização desrespeitosa e reducionista em nome de projetos outros (de sociedade, de economia, de religião...) que impõem uma lógica opressora que alimenta interesses privados, e não o bem comum. E o exercício de compreender e articular educação e dignidade integral da pessoa humana não olvida o trabalho de considerar questões fundamentais, tais as que foram levantadas até aqui, nem de reconhecer as relações interdisciplinares que pressupõem o *status quaestionis* do fenômeno educacional, tendo em vista, sobretudo, o *status quaestionis* do fenômeno humano.

Por isso, o trabalho da Filosofia da Educação é sempre também um trabalho de Antropologia, seja ela filosófica, cultural, teológica, política, biológica, ecológica e quantas outras mais forem possíveis as suas subdivisões.

²¹ Quanto ao termo *holismo*, “na sua acepção epistemológica, é usado nas teorias que recorrem ao conceito de sistema: para elas também o todo não corresponde à mera soma das partes, mas estas extraem um significado novo e diferente da participação no conjunto” (ABBAGNANO, 2007, p. 595).

Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação: outro diálogo interdisciplinar irrenunciável

Quem educa? São muitos os educadores: a família (frequentemente entendida como a primeira educadora, e que pode, inclusive, transmitir determinados saberes por puro reflexo acríptico daquilo que foi transmitido para ela através da sua história específica), a escola, a vida, o professor, os erros e acertos, o Estado, a religião, si mesmo... E o que se quer quando se educa? Como já se refletiu, são muitas as possibilidades de respostas a essa pergunta, tanto quanto os projetos educacionais que lhes dão sustentação.

Como diz Giles (1983, p. 29), “a Filosofia da Educação constitui um questionamento radical, uma procura das últimas razões e consequências, do sentido da educação. [...] Não preconiza a aceitação automática de nenhuma imagem-ideal do homem”. Ora, tratar a educação como questão fundamental impõe um por à prova a educação mesma, em seus sentidos, finalidades e pretensos valores (cf. MESSIAS, 2017, p. 133), não podendo desconsiderar o quão presente e constante se faz a velha tensão entre o *eu* individual e o *eu* coletivo, bem como os condicionamentos dos processos educacionais considerados tanto emancipatórios quanto daqueles tidos como opressivos.

Daí, mais uma vez, a intensa relação – embora não exclusiva – da Filosofia da Educação com a História e a Sociologia da Educação, pois, como disse João Cruz Costa (1967, p. 11), ao aprofundarmos “o conhecimento do nosso passado tomamos consciência de nós mesmos”. Ora, o resgate histórico-social da formação de um dado povo se faz um caminho indispensável para uma maior consciência do contributo (positivo e/ou negativo) da Educação no processo de construção da identidade das pessoas. Na reflexão educacional, a História e a Sociologia oferecem um contributo indispensável à Filosofia no que tange à compreensão de que a educação é também processo, uma elaboração histórica e contextualmente

inserida, e não um “destino” (NÓVOA, 1999, p. 13), uma construção social e culturalmente orientada, e não uma fatalidade natural, desvelando “o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou natureza” (BOURDIEU, 2007, p. 27).

Filosofia, História e Sociologia são fundamentais ao homem para a tomada de consciência de seu próprio processo formativo. Como disse Mário de Andrade (1980, p. 29), voltar ao passado não é lição para ser reproduzida, e sim meditada, porque sobre o mundo, que já estava posto e inventado quando nascemos, também temos responsabilidade (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2016, p. 15).

A Filosofia da Educação necessita bastante, portanto, das contribuições da Sociologia e da História da Educação. Como diz Severino (2006):

Nunca é demais lembrar que a Filosofia da Educação não é uma revisita à história da Filosofia [e da Educação]. O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico, e o recurso às referências históricas só se justifica quando se precisa estabelecer algumas balizas contextuais ou quando se trata de evidenciar a historicidade das manifestações lógico-conceituais do pensamento humano. Trata-se, pois, de uma reflexão analítica e crítica sobre a problemática da educação, com o propósito de tentar decifrar o seu sentido possível. (SEVERINO, 2006, p. 623).

Neste sentido, é preciso ter a consciência de que o trabalho da Filosofia da Educação trilha, de certo modo, um caminho marcadamente singular que, ao se aproximar dos aspectos históricos e sociais da educação, problematiza, questiona e mesmo constrói certas hermenêuticas e conceitos, para, por meio deles, fazer uma nova reaproximação dos fatos educacionais e estabelecer certa leitura do processo formativo da intelectualidade e da identidade de determinado povo.

Volta-se o olhar para a história da educação a fim de se compreender o seu processo, suas raízes, seus fundamentos, mas, sobretudo, com a perspectiva de se entrever o seu sentido, as condições que possibilitaram o seu hoje, bem como as condições de possibilidade para o seu vir-a-ser; o que ela *foi*, como *está sendo*, o que *pode ser*... As diversas maneiras do fazer educacional são significativas em suas mais variadas circunstâncias de aparecimento, mas não se constituíram em maneiras definitivas, ainda que algumas formas insistam em perdurar mais tempo na história.

As diversas maneiras do vir-a-ser da educação revelam o que a educação *foi*: portanto, não o que ela *é*; o que a educação *está sendo*: e, também, pela noção explícita de movimento do termo, não o que a educação *é*, pois ela ainda não chegou ao ponto final, não estacionou; e também acenam para o que a educação *pode ser*: o que ela ainda não *é*. Então, uma realidade que nunca *é*, mas que *está em constante vir-a-ser*, que *só se é, sendo*...

Assim, os conceitos, os pretensos paradigmas, os planos e projetos educacionais são reflexos de algum contexto e, deste modo, se nos apresentam como fundamentos que sustentam as supostas verdades de uma época específica, menos ou mais presentes hoje, corroborando determinadas imagens-ideias de homem que, possuindo sentidos possíveis ontem, talvez ainda possam se fazer presentes no hoje e no amanhã do processo histórico-social. De um retorno aos fundamentos, às bases, adquirem-se elementos indispensáveis para uma leitura de seus possíveis sentidos, de seus possíveis apontamentos para frente.

Considerações finais

A educação tem, inegavelmente, um passado, mas ela tem, sobretudo, um presente, de tal modo que o recurso às suas referências e embasamentos histórico-sociológicos, para a Filosofia da Educação, é um importante

sinal do comprometimento responsável na tarefa de invenção/construção de uma sabedoria para o hoje, que também pode deixar alguma inspiração para a perspectiva de futuro. Em dinâmica integrada, é mantido o horizonte reflexivo sobre o que se pode fazer hoje, considerando tudo que já foi feito no passado, bem como sobre o que se pode deixar para o amanhã, considerando tudo que tem sido feito agora. Considera-se, deste modo, não somente o homem em perspectiva integral, mas também a própria realidade como um todo.

Por consequência, o que se faz minimamente em Filosofia da Educação é mais que um levantamento de dados e fatos antropológicos, sociológicos e/ou históricos da Educação, mas sim uma reflexão crítica e radical sobre eles, problematizando, questionando e mesmo construindo certas hermenêuticas e conceitos, e estabelecendo certa leitura do processo formador de nossa humanidade. Se há uma imagem-ideal de ser humano latente nos “ontens” dos processos históricos e dos projetos educacionais, é preciso ter condições e instrumentos para fazer a leitura desse desenvolvimento formativo do homem.

Daí, então, que a reflexão filosófica sobre a educação se apresenta com intenso afã antropológico, buscando elucidar os sentidos possíveis da formação humana, tendo em vista a integralidade do ser humano, desse homem compreendido como realidade de múltiplas dimensões, como realidade situada, mas não estacionada, ser inacabado em busca inventiva de si mesmo, inventor da própria história e de sua condição humana; desse homem-educando que insiste em aventurar-se a ser seu próprio educador, buscando ser todo si, integralmente, em cada parte do devir de sua existência.

*Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui*

*Sê todo em cada coisa
Põe quanto és no mínimo que fazes
Assim, em cada lago
A lua toda brilha
Porque alta vive!*
(REIS, 1933, p. 8).

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de A. Bossi e Ivone C. Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, Mário. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- ANTUNES, Celso. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Introduções)
- ARAUJO, Valdeí Lopes de. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia**, v. 6, n. 12, p. 34-44, 3 set. 2013.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARISTÓTELES. **Categorias**. Tradução de José Veríssimo Teixeira da Mata. Goiânia: Ed. UFG, 2005.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. **Tópicos**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)
- BEORLEGUI, Carlos. **História del Pensamiento Filosófico Latinoamericano**: una búsqueda incesante de la identidad. 3. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.

- BERTI, Enrico. **Aristóteles**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: EdUSP, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenzini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação – Pensando o Brasil**, v. 04. Brasília: Edições CNBB, 2017.
- CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- DROIT, Roger-Pol. **Um passeio pela Antiguidade**: na companhia de Sócrates, Epicuro, Sêneca e outros pensadores. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. Rio de Janeiro: Difel, 2012.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- FERRAREZI JR. Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOURNAY, Marie. Prefácio aos Ensaíos [1595]. Edição, introdução, comentário, nota de François Rigolot. In: DESAN, Philippe. **Montaigne Studies**: an interdisciplinary forum. First Issue. Hestia Press, 1989.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. 3. ed. Tradução de Leonidas Hegeberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1965.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). 5. ed., 2. reimp. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção História, 6).

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral**: uma visão nova da ordem cristã. Tradução de Afrânio Coutinho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem e a lei natural**. Tradução de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Educação e Ceticismo na filosofia de Montaigne**. Curitiba: CRV, 2017.

MESSIAS, Elvis Rezende. A Doutrina Social da Igreja e os Direitos Humanos: um ensaio sob a perspectiva de uma “Antropologia” que seja “Teológica”. **FADIVA Revista Jurídica**, Varginha/MG, v. 5, p. 58-67, 2019.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. Tradução de J. Renard e Luiz Gaio. São Paulo: Paulus, 1980a.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. 1. ed. 17. reimp. Tradução de R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulus, 1980b.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os pensadores)

NÓVOA, Antônio. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Juliano de Almeida. Entre o pensar e o educar. **Theoria**, Pouso Alegre, v. 3, n. 6, p. 58-65, 2011.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

REIS, Ricardo (Fernando Pessoa). Para ser grande, sê inteiro. **Presença**, Coimbra, n. 37, fev. 1933.

SANTOS, Boaventura Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: a tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TOURNON, André. **Montaigne**. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

VILLAS BOAS, Alex. Ideologia como sistema de crença. In: ZACHARIAS, Ronaldo; MANZINI, Rosana (org.). **A doutrina social da Igreja e o cuidado com os mais frágeis**. São Paulo: Paulinas, 2018. (Coleção Fé & Justiça)

Um pequeno grande ensaio sobre as contradições e a transcendência na função docente

Joana Beatriz Barros Pereira

Introdução

A função docente traz, em sua história, momentos de reconhecimentos e momentos de desvalorização. Vive-se atualmente um momento de descrédito que mobiliza o ser humano professor e o ser social professor. Este ensaio tem como objetivo conversar com a realidade contraditória do professor e da prática docente, que pode nos deslocar, no pensamento, no sentimento e na ação, para a valorização deste trabalho que fazemos e que também nos faz. Que ele possa remeter à leveza sentimental de ser professor, mas também se contraponha no peso da atribuição docente, do compromisso humano e social para assim caracterizar o valor na ação.

Contradições na educação

Exercer atividades docentes deveria ser motivo de realização para um educador devido à dimensão de sua participação com as perspectivas de futuro de seus alunos. Percebe-se, porém, que, atualmente, muitos professores têm manifestado sua desmotivação para com a profissão, afirmando estarem executando-a simplesmente, alegando sentir-se não mais importante ou necessário ao processo educacional. Esta descrença do próprio professor quanto a sua real importância para a educação é um sentimento presente na vida dos professores, e, a grande maioria, em algum momento, sentiu, mesmo que de forma passageira, esta sensação de dispensáveis.

No momento de reflexões sobre esta realidade, um tema relevante para nossos questionamentos sobre a função e a atuação docente são as contradições em educação, as oposições que permeiam várias fases da prática docente, mas que são e não são ao mesmo tempo. Na complexidade inerente ao processo educacional, os antagonismos não poderiam deixar de existir. Abordemos algumas das contradições na prática pedagógica com o objetivo de sentir a complexidade e dimensionar a responsabilidade pela ação docente como fatores que dão importância fundamental à função do educador. Entre professor e aluno, presente e futuro, individual e coletivo, ponto de chegada e de partida, dependência e autonomia, velho e novo, igualdade e diferença, o educador é desafiado para, de forma habilidosa, lidar com as duas faces da moeda.

O aluno busca o conhecimento através do professor e o professor procura realizar sua função através do aluno. São dois seres, duas identidades, dois objetivos. Ao mesmo tempo em que são duas identidades próprias, a caracterização de uma delas é dependente da caracterização da outra. Eles se fazem um no outro. O professor, ser humano existente, concretiza a sua identidade no aluno, assim como a identidade do aluno é concretizada na do professor. O professor se constitui na medida em que o aluno se sente professor e o aluno se constitui quando faz o professor se sentir como aluno. O processo de ensinar tem sentido na relação com o processo de aprender. É como se eles fossem atores e espectadores ao mesmo tempo. A estruturação dos elementos básicos na relação pedagógica, professor e aluno, é de dependência e complexidade, pois envolve o ser e a criação (GUENTHER, 1997; KEPPE, 2019)

O conhecimento construído é meta para professor e aluno. O aluno busca o conhecimento e o professor programa para que o aluno alcance aquele conhecimento significativo. Esta meta, ao mesmo tempo, é um ponto de partida e um ponto de chegada. É ponto de chegada quanto ao

âmbito mais imediato da proposta do trabalho docente. Mas, de forma intrínseca ao processo educacional, este ponto de chegada deve ser o ponto de partida do aluno para as novas construções, para os novos conhecimentos. Certamente o professor assim projeta sua participação nas relações pedagógicas e a cada chegada projeta uma nova partida. E o aluno vai sendo partícipe nesta visão de construção posterior. Esta meta de construção no presente tem um objetivo de construção no futuro. É um fim e um começo. O que o professor e o aluno constroem ao final de uma etapa de trabalho é o começo e o pré-requisito para a próxima etapa. É o “vir a ser” numa perspectiva de fazer acontecer.

A sociedade tem a educação como meio de renovar cada geração em sua vida coletiva, perpetuando sua própria existência. Essa visão social é ideal pedagógico, e constituir o ser social em cada ser individual é fim na educação, ponto de vista apresentado por Durkheim e reafirmado em nossa época. Professor e aluno vivem a relação como seres individuais e coletivos. Devem sentir-se parte e, ao mesmo tempo, o todo. Devem sentir-se como construtores das relações individuais e sociais e também transformadores delas próprias. Nas relações pedagógicas, devem ser considerados como indivíduos sem perder a dimensão social, assim como devem considerar a dimensão social sem neutralizar o indivíduo. Professor e aluno se fazem seres humanos e cidadãos ao mesmo tempo em suas relações no nível específico da escola e no nível mais amplo da sociedade. Evidentemente que isto não é tarefa fácil, visto a complexidade das relações entre indivíduos e grupos e a dificuldade de se levar a relações autênticas com os “outros”, mas deve ser uma proposição no trabalho docente.

A atitude experimental na prática docente nos remete a refletir sobre dependência e autonomia. A aprendizagem acontece ao nível das situações reais. As informações verbais e a compreensão intelectual são partes do

processo educativo que se completa na elaboração do conhecimento, realizada conscientemente pelo aluno. É necessário que, durante a prática docente, o professor ofereça aos alunos oportunidade para viver e experimentar, para explorar necessidades e trabalhar sobre elas, para construir e criar sua aprendizagem. Estes momentos de percepção e construção intelectual são imprescindíveis para a elaboração de conhecimento significativo. Cumprindo estas etapas e em situação de apropriação real do conhecimento, o aluno não terá apenas o saber, mas a percepção da relação do saber e a pessoa em questão. Ele adquire autonomia para seu pensar. Há uma dependência do aluno em relação ao trabalho docente, como caminho para sua autonomia devido à experiência e ao conhecimento do professor. O professor alcança seu principal objetivo quando o aluno se torna um ser independente; e, assim, caminha com seu próprio pensar. O professor administra uma relação de dependência que tem como finalidade a autonomia.

A velocidade da informação, hoje, provoca impactos e mudanças em tempo recorde. A era pós-moderna nos trouxe novas formas de gestão empresarial, globalização, redefinição do trabalho, explosão exponencial da ciência e da tecnologia, transformações culturais, comunicação global (ASSMANN, 1998; SILVA, 2007). O novo se torna velho em uma rapidez jamais vista. A escola, por sua natureza, está no centro do debate entre o que foi e o que há de ser. Entre o que nasce e o que renasce. A sala de aula é o espaço formal deste debate. Professor e aluno, com suas experiências diferentes devido às diferenças de geração, partilham a construção de um novo para ambos. Um novo que se concretiza no velho, pois é uma criação a partir de. É a dialética que está por detrás da vida social na sua dinâmica. Não se admite uma humanidade sem a evolução histórica, ou a criação de um presente sem a reflexão de passado. Professor e aluno devem partilhar seus velhos que, como realidades próprias, em reflexões conjuntas,

construirão visões novas de um mesmo mundo. Com estas visões construídas coletivamente, “a escola pode se renovar sem se desfazer, absorver novos saberes, novos programas, novos métodos, novas tecnologias, sem renegar a herança e sem deixar entender que tudo que fazia antes não tinha nenhum sentido” (PERRENOU, 2001, p.3)

A igualdade e a diferença. Estamos no Século XXI, na era da globalização. Até a primeira metade do Século XX não havia oposição a que cada um recebesse uma instrução diretamente proporcional à sua condição social. Atualmente espera-se que a escola ofereça a todos igualdade de oportunidades. Igualdade para uma desigualdade social, cultural, econômica, biológica, entre outras, dentro de uma mesma sala de aula com um mesmo programa, em um mesmo tempo e a mesma legislação. Este é um grande desafio para o professor. Alcançar as diferenças, fazer com equidade a partir das diferenças, sem empobrecimento das perspectivas individuais. Não construir com a igualdade e sim, literalmente, dar os passos com todos os diferentes.

A humanidade evoluiu impulsionada pelos conflitos que, de forma pacífica ou tumultuada, acarretou mudanças. Se a harmonia tivesse se instalado, a inércia teria acontecido e o mundo não teria evoluído. Sem movimento de oposição o mundo não tem evolução. Sem movimento de oposição, o mundo não teria se modificado. Historiadores e sociólogos estão nos apresentando constantemente os grandes conflitos e suas consequências na história do mundo, apontando suas participações em transformações sociais. Estas modificações sociais não deixam e nem deixariam de fora a educação e a escola. Em sua relação com a sociedade, a escola assimila este dinamismo do mundo e, paralelamente, vai se modificando. As modificações trazidas para o ambiente escolar geram o conflito, a oposição de ideias, a argumentação, e, numa coexistência dialética, a cooperação inteligente e a diversidade que acelera o mundo escolar. Como

elementos estruturais da prática pedagógica, professor e aluno devem conviver nesse contexto de confronto de ideias (PERRENOU, 2001). Entre a harmonia e o conflito está uma contradição de que a escola não se livra. Resolvido um conflito, outros surgirão no movimento normal da sociedade e alcançarão a escola, reiniciando suas relações com as ideias.

A escola traz, em sua natureza, estas e muitas outras contradições. São circunstâncias contextuais e que temos de enfrentá-las, sempre. Devemos estar preparados para refletir sobre elas no contexto de nossas práticas pedagógicas. Como professores, deveremos incorporá-las e, com todo profissionalismo, transcender nas reflexões e ações para superá-las (KEPPE, 2019). Assim, estaremos existindo como educadores e não apenas executando a função docente, pois estaremos oportunizando, a nós mesmos, momentos de experienciar o individual e o coletivo. Segundo Kincheloe (1997)

Os próprios pesquisadores veem este processo muito diferentemente, como se esperaria que o fizessem. Eles acham que estão dando uma valiosa contribuição para o conhecimento do professor por reduzir a incerteza do praticante. Eles parecem não se dar conta de que o ensino é inerentemente um ato de incerteza, e que qualquer tentativa para negar esta característica acaba em problema. (KINCHELOE, 1997, p. 28).

Vivendo conflitos de natureza diversa em uma rotina própria das ações pedagógicas, como professores, devemos existir e mergulhar na dimensão mais ampla da vida profissional ou exercer a função de forma superficial e periférica? É necessário estabelecer relações com a atividade docente, colocar a prática em reflexão, pesquisar, integrar-se ao meio, dialogar com os dados, transformar-se e transformar a prática (KINCHELOE, 1997). E, nessa perspectiva, a prática pedagógica se torna

envolvente e motivadora, pois é criadora, integrante, e nos permite existir na dimensão maior das percepções, sentindo o nosso “eu professor”.

Enfim, o contexto exige consciência, o contexto exige resistência, o contexto exige docência, exige promoção da discência e clama decência. E são os profissionais da educação os grandes responsáveis na condução desse combate de lucidez, profetismo e esperança que tanto necessitamos (MESSIAS, 2020).

Os desafios de existir como professor

O que entendemos agora não poderia ser entendido em outra época. A missão neutra da ciência, do raciocínio abstrato para entender o complexo, do entendimento das partes para entender o todo, da separação de mente e matéria em Descartes, e tantos outros *epistemas* ao longo da história da humanidade, nos colocam na realidade de nosso tempo. E na visão integral do ser humano não se cogita mais a dualidade das partes (KINCHELOE, 1997; CORTELLA, 2016; KEPPE, 2019). Sentimento, pensamento e ação se coadunam e fazem emergir o ser humano. O mundo não é um sistema mecânico de partes que, compreendidas em sua singularidade, compõe o todo a partir da soma das partes. Esta visão incisiva da potencialidade da parte em si mesma nos leva à inércia na certeza de que “nosso amor está escrito nas estrelas” e assim não precisamos fazer nada, vamos ser a parte. E, perdendo a ação, ficamos apenas na dimensão de sentir e pensar. Reflexões e reflexões, angústias e angústias, discursos e discursos. E onde estará o ser humano em sua realidade, o homem historicamente constituído, a pessoa humana em sua dimensão integral?

Nesta composição de incompletude, pensamento e sentimento, o ser integral se perde em sua existência. Pensa, elabora, produz a informação. A informação por si só é informação. Vista pelo viés teórico de sua composição, lhe faltará a relação com a realidade, a aplicação no mundo real, a ação. E assim se manterá como informação. Será promovida a

conhecimento quando embebida de significatividade para com a realidade. Significatividade construída no âmbito da ação, fora dos livros, relacionada com a vida e com o mundo. As tecnologias são ferramentas essenciais para expandir a informação, mas não são elementos essenciais para dar, à informação, a significatividade que a transforma em conhecimento. Aí está o loco do educador, do professor.

Desafio enorme é pensar a significatividade da informação nas diferenças de gerações. Professor e aluno com suas experiências diferentes. As mudanças no perfil das gerações têm ocorrido com uma velocidade tão expressiva que o professor vive quatro gerações em sua sala de aula. Foi formado por professores de uma geração, ele (professor) é de outra geração, os alunos pertencem a uma terceira geração e este aluno será formado para atuar com uma quarta geração. A cada uma delas, uma cultura, uma economia, uma estrutura social, uma visão de mundo e, consequentemente, uma visão de humanidade. O novo que fica velho, o velho que fica novo, acontecendo simultaneamente em uma hora de aula. Assim compreendemos que aprender a aprender é mais importante que aprender um conteúdo. O nosso aluno vivenciará novas informações e precisará estar preparado para reconhecer estas como uma informação e depois, acima de qualquer coisa, como dar significatividade a esta nova informação para promovê-la a conhecimento ou simplesmente rejeitá-la pela falta de relação com a visão de humanidade que perpassa em sua existência humana e social. E, nesta complexidade de *chronos* e *kayros*, da relação da parte e do todo, está novamente um professor, um educador em sua mediação com a informação, o conhecimento, o outro e si próprio.

Nossas subjetividades são formadas pelas forças culturais as quais estão influenciadas por fatores que impõem limites e possibilidades (MESSIAS, 2020). Nossas identidades se moldam nestas relações. O desafio se apresenta “desafiador” ao educador, pois, além destas forças

externas, existe a força interna, da consciência. Aquela consciência que o permite identificar um aluno que não se alfabetizou no tempo escolar, mas que permanece na turma, no programa conduzido de forma linear, como se o aluno não estivesse percebendo a incoerência entre a obrigatoriedade legal em se matricular na escola e a que se propõe esta sua presença obrigatória nos bancos escolares. Além desta questão formal, o professor defronta com o desafio de falar com sua consciência. Eu, professor, que devo garantir a alfabetização e eu, professor, que conduzo diariamente o não alfabetizado, que tem nome e é conhecido, em acordo com a programação curricular regular que deve ser vencida em tempo escolar. Contradições que afetam a alma, que afetam o ser integral. “Parem o mundo que eu quero descer”.

A finalidade da educação é a felicidade. Felicidade para quem busca a educação e felicidade para quem está na educação. Felicidade para todos, e todos somos atores e espectadores, ao mesmo tempo. A felicidade tem de circular. E será felicidade se circular. A educação como um processo relacional é dinâmica, constrói e se constrói simultaneamente.

Considerações finais

Este pequeno ensaio em sua extensão textual nos remete a uma abrangência extrema, pois a transcendência do professor o coloca em uma dimensão imensurável da existência. Ele existe em si e no outro. E, ao existir no outro, sua circunstância existencial transcende de si mesmo.

É preciso dar oportunidade ao nosso interior para transcender desta existência física e permitir sentir o olhar de esperança e o sorriso encantador do sentimento de vitória de um aluno quando ele diz ao professor “*Ah! Agora eu entendi!*” e, daí, consolidar esta perspectiva de grandeza da função docente. E, desta certeza do próprio valor, viver plenamente a incerteza da aprendizagem.

Referências

- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- CORTELLA, Mario S. **Porque fazemos o que fazemos**: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realizações. 2. ed. São Paulo, Planeta. 2017.
- KEPPE, Norberto. **O homem universal**. São Paulo: Proton, 2019.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o Pós-Moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUENTHER, Zenita. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado das Letras; Lavras: UFLA. 1997.
- MESSIAS, Elvis R. **Manifesto pela educação, pela democracia e pela dignidade integral da pessoa humana**. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-pela-educacao-pela-democracia-e-pela-dignidade-integral-da-pessoa-humana-colaboracao>. Acesso em 25/06/2020
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVA, Leandro Nunes. As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital. **Educação e Comunicação**. n.16, 2007. ANPED. Disponível em: <http://3oreuniao.anped.org.br/posteres/GT16-2827--Res.pdf>. Acesso em 25/06/2020.

A cidade como espaço educativo em imagem e sons

Luiz Carlos Felizardo Junior

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990)

Introdução

Para além dos problemas não solucionados da Educação Básica, emerge, na atualidade, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que, por seu alto risco de contágio, obriga o fechamento de espaços nos quais há aglomeração de pessoas, incluindo as escolas, a questão da restrição do espaço escolar para educar nossos estudantes.

Essa é uma situação inédita que atinge a vida humana em dimensão global, como informa a Organização Mundial para Saúde (OMS), e que põe em risco nosso modo de vida, interferindo nos modos de produção, nas relações de produção, na troca de mercadorias e circulação, bem como na educação.

Segundo dados atualizados da UNESCO, órgão da ONU para educação e cultura, mais de 91,4% de todos os estudantes do planeta, ou cerca de 1,57 bilhão, chegam a ficar com aulas suspensas ou reconfiguradas ao redor do mundo. Na América Latina e no Caribe, segundo a Unicef, este número chega a 154 milhões de estudantes. O ineditismo dessa interrupção educacional, em escala global, ao mesmo tempo em que situa uma crise, segundo o diretor-geral da UNESCO e Coalizão Global de Educação,

Audrey Azoulay, traz a necessidade de promover a aprendizagem inclusiva para crianças e jovens¹.

Nesse texto apresento como sistematizei conhecimento sobre um espaço da cidade de Belo Horizonte, buscando exemplificar, possibilidades de instauração de uma prática educativa que utiliza a cidade como tempo-espaço de educar estudantes.

Ao apresentar essa experiência e vivência desse trabalho, tenho como objetivo contribuir com formas de pensar a educação como realidade que perpassa toda a realidade humana e que, como tal, deve colocar-se como promotora de uma formação integral do sujeito da educação, o estudante.

A origem das informações e dados que aqui apresento são resultados de pesquisa doutoral² apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, em cujos resultados estão sistematizados na tese Na encruzilhada do Soul lazer, educação, dança e transgeracionalidade na metrópole na linha de pesquisa educação e cultura.

Início o texto mostrando a praça que conheci e destacando diferentes aspectos que podem ser abordados em relação a espaços de qualquer cidade. Posteriormente, apresento alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram o meu fazer, com destaque para as fotografias e indicando possibilidades de utilização na educação.

¹ Dados da Coalizão Global lançada pela UNESCO, uma parceria multisetorial para fornecer educação a distância adequada para todos os estudantes. Para saber mais, ver: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

² A pesquisa Black Soul, juventude e educação: Processos de formação entre grupos de idade e transgeracional em um baile público no centro da metrópole belorizontina, identificada pelo CAAE:59583316.0.0000.5149 foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa em 28 11 2016 como consta no parecer1.847.160.COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

Finalizo o texto tecendo algumas considerações sobre educação e a cidade educadora.

Primeiras considerações sobre educação

A Educação é um dos mais importantes mecanismos utilizados pela sociedade para se atualizar. Como processo e prática social, ela é orientada para a transmissão do acervo de conhecimentos produzidos no interior da cultura humana, cujo domínio é necessário para a inserção social dos indivíduos. Como ação, trata-se do esforço socialmente empreendido no sentido da construção e reforço de determinadas formas de ser e viver com-e-como-os-outros, contribuindo para a definição de papéis sociais que diferenciam os indivíduos no interior de uma mesma sociedade. Em ambos os casos, trata-se de um fenômeno que pressupõe a intergeracionalidade, posto trazer em si a pretensão de apresentar o mundo, tal como é, àqueles que chegam e devem dele se apropriar, para nele atuar garantindo sua continuidade (FELIZARDO JUNIOR, 2012, p.12).

Embora nas sociedades contemporâneas o espaço privilegiado da Educação – entendida como mecanismo de formação das novas gerações – seja a escola, é largamente sabido que, como prática social, ela se desenvolve nos vários lugares e situações do cotidiano de nossas vidas, diferenciando-se da formalidade escolar (FELIZARDO JUNIOR, 2009, p.12).

Nesse sentido, reconhecer a forte potencialidade educativa da promoção de vivências e experiências culturais implica em inserir como prática múltiplas situações nas quais os sujeitos da educação, em interação com outros, com objetos, com o espaço, podem aprender, compartilhando, (re)construindo e consensuando conhecimentos.

Dessa forma, educar é uma atividade humana é intencional por não estar separada de um projeto, social, político ou cultural fundado no conhecimento.

Segundo Moacir Gadotti (2005), conhecer:

É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. (GADOTTI, 2005, p.4).

Um bom exemplo de como fazer isso é conhecer a cidade, ou seja, fazer dela o espaço-tempo de cultura e educar fomentando e promovendo a troca de saberes e de competências, possibilitando a educação como promotora de uma formação integral do sujeito da educação, tendo a cidade como realidade que perpassa o humano.

Toda cidade é educadora e vivenciá-la pode ser uma experiência que educa na medida em que esta se (re)constitui como espaço-tempo cultural de aprendizagem permanente. Para Moacir Gadotti (2005)

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – inclusive das crianças – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, 2005, p.6).

O medo contemporâneo e a insegurança da pós-modernidade têm fortalecido dia-a-dia a ideia de que a cidade é cada vez mais perigosa para

as pessoas. Essas, cada vez mais confinadas em suas casas, confinam as crianças e as priva de viver as cidades e construí-las como território e reinventar seus espaços. A cidade não pode e nem deve ser apenas de adultos, automóveis e negócios. A cidade é também de crianças e idosos, e isso precisa mudar para o bem de todos.

Nesse contexto, conhecer espaços abertos da cidade, tocar, vivê-los ao ar livre, conhecer os seus sons, cores e cheiros, bem como fotografá-lo, conhecer outras produções imagéticas sobre o espaço, conversar com os mais antigos, pensá-lo no tempo e no espaço dos acontecimentos de pessoas, cidade ou da história e, sistematizar esse conhecimento, mostra-se uma prática educativa possível e, situacionalmente, segura.

Métodos da metodologia utilizada

Para conhecer o espaço no qual realizei a pesquisa, além de ir ao espaço para observá-lo, utilizei diferentes métodos da pesquisa qualitativa e aportes interdisciplinares. Contudo, para as finalidades desse artigo tratarei brevemente apenas os que estão diretamente implicados nas questões que aqui trato.

A cidade possui sons e quando aprendemos a ouvi-los conseguimos apreender melhor a sua realidade.

Minha aproximação da praça se deu a partir da conceituação paisagem presente no trabalho de Vianna (2014, p. 84-85). A partir dos conhecimentos sobre a paisagem sonora, compreendi que sua apreensão demandava o estudo e análise dos sons que nos rodeiam, para aprender a distinguir a “(...) paisagem Hi-fi, quando os elementos sonoros são facilmente distinguíveis e Lo-fi, quando os sons sobrepostos não possibilitam distinguir os elementos sonoros”.

Compreendi, também, com base nas indicações de Shafer (2001, p. 25-27), que a paisagem sonora é composta por “sons fundamentais” tidos

como aqueles aos quais não prestamos muita atenção, por estarem muito integrados ao nosso cotidiano e que, por isso, deixaram de ser discernidos conscientemente; por “sinais sonoros” – representando sons que se destacam entre os fundamentais e funcionam como avisos porque chamam a atenção, sendo ouvidos conscientemente – e pelas “marcas sonoras” – definidas, pelo autor, como sons detentores de determinadas qualidades que os tornam especialmente significativos, ao ponto de serem notados.

Estes aspectos relativos à composição de uma paisagem sonora apontada pelos dois autores foram tomados como descritores que orientaram o entendimento de que os sons que compunham a paisagem sonora do lugar são dependentes do tempo espaço.

Logo, quando se compara o som da praça na metrópole do Século XXI, com o som que vislumbro a partir de uma imagem fotográfica do ano de 1910, de certo que, mesmo não podendo ouvir os sons do passado, terei claro que a paisagem sonora na qual vejo carros, ônibus, lojas (fig. 05) será mais ruidosa do que a paisagem sonora na qual se vê árvores e prédios de dois andares numa larga avenida (fig. 1).

Essa compreensão é uma construção que poderá ajudar a produção dos conceitos de tempo e do espaço da cidade.

Além do espaço, e da imagem em si, vale destacar como indica Boni e Moreschi (2007), que a fotografia contribui para a reconstituição da história cultural do espaço, de grupos sociais e contribui para uma melhor compreensão dos processos de transformação na sociedade. Assim, segundo os autores, quer seja extraída de arquivos ou produzidas nos trabalhos de campo, este recurso, pode e deve ser utilizado como fonte de conexão entre informações provenientes da tradição oral e a memória dos grupos estudados.

Nesse sentido, conversar com pessoas mais antigas sobre o espaço sobre diferentes imagens de um mesmo lugar, além da interação, que por

si só, representa potencialmente aprendizado intergeracional, novas e diferentes imagens do espaço e do tempo em construção poderão se formar.

Dessa forma, a utilização do recurso fotográfico e os complementos narrativos, além de me ajudarem na objetivação discursiva da realidade em situação de interação, estes mobilizavam um discurso imagético, no qual eram mobilizadas diferentes representações que cada pessoa tinha do lugar.

Esse aspecto do discurso produzido amplia o potencial da compreensão, na medida em que possibilita que objetos, fatos e situações que não foram tratados, ou foram apenas superficialmente abordados, ganhassem um novo sentido e inteligibilidade para o pesquisador (FELIZARDO JUNIOR, 2007, p.23).

Segundo Souza e Lopes (2002, p. 67):

No mundo atual o olhar entre pessoas, e entre as pessoas e os objetos, expande-se e beneficia-se através do uso da técnica, pois não somos mais apenas olhados pelo outro, mas por objetos que se comunicam conosco de modo peculiar, exigindo novas maneiras de interlocução e de revelação.

Assim a construção de sentido produzido pela interlocução, entre o objeto e a imagem fotográfica e, posteriormente, o diálogo entre o pesquisador e o sujeito que se apropriou da imagem, possibilita a este a produção de uma narrativa, que apresenta, por meio de palavras, outros sentido das imagens selecionadas, um outro cotidiano, uma nova realidade, permitindo que sejam analisadas sob novo ângulo de visão.

Para eles, a promoção de um movimento discursivo que vai da imagem à palavra, e da palavra de volta à imagem, instaura um campo dialógico ampliado em relação ao significado original da fotografia, possibilitando que novos sentidos sejam negociados, ampliando “[...] não só os modos de observação, mas as possibilidades de interpretar uma mesma

imagem [...], na medida em que estabelece um campo de negociação onde o conteúdo da fotografia ganha interpretações não previstas pelo autor no exato momento de sua criação”. (Idem, p. 69).

Tais escolhas fundam-se na compreensão de que no corpus do discurso estão contidos conhecimentos, saberes e fazeres e que estes são passíveis de apreensão por meio da objetivação da subjetividade que se processa no momento em que eles se expressam. (GONÇALVES e FELIZARDO JUNIOR, 2009).

Assim, tanto os diálogos e interação quanto as fotografias assumiram um caráter estratégico no que se refere à expressão, dos significados atribuídos ao espaço que buscavam conhecer, especialmente quando “lidos” em complementaridade ao que narraram, abrindo possibilidades de configurar, na realidade, os sentidos derivados das experiências que vivenciam no lugar.

Nesse sentido, penso que um trabalho com/nos espaços da cidade, com imagens antigas e imagens atuais, associado ao diálogo dos estudantes com textos sobre o lugar e, principalmente, com outras pessoas, mais antigas da/na cidade (familiares, vizinho, colegas de família), por exemplo, ampliaria em muito o processo de construção do tempo e espaço da cidade para os estudantes.

Tendo apresentado brevemente aspectos da metodologia, apresento o Espaço que conheci.

A praça que pude conhecer

A Praça Sete de Setembro, espaço focalizado, está localizada no ponto mais central da cidade de Belo Horizonte e tem sua importância amplamente registrada em pesquisas acadêmico-científicas como em Canuto (2005), Oliveira, (2012), bem como em registros históricos públicos e privados, relativos à história da cidade. Sua fundação data do início do Século

XX, tendo sido erigida como uma construção republicana inauguradora da capital Mineira - primeira cidade planejada do Brasil.

Figura 1 - Praça Sete de Setembro 1905

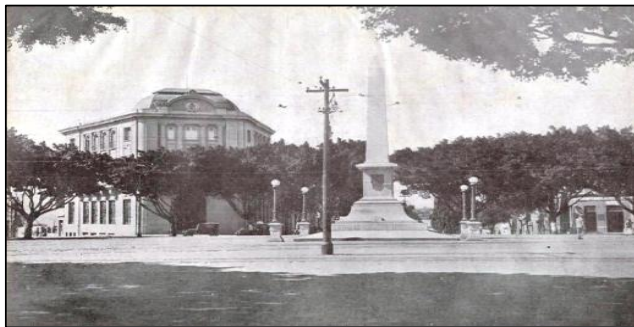


Fonte : <http://www.joaodiniz.com.br/projetos.php?id=12>

Sendo uma das edificações representativas das aspirações dos construtores da nova capital, a Praça 12 de Outubro, que teve seu nome alterado para Praça Sete de Setembro em 1922, por ocasião das comemorações do centenário da independência do Brasil, traz em sua história sinais dos ares respirados em Belo Horizonte desde seus primórdios.

Quando da mudança de nome, a capital e seus habitantes foram presenteados com um obelisco que passou a demarcar o centro geométrico da praça e o marco zero da cidade. Tendo sido inaugurado em 1924, dois anos após sua chegada, e sendo afetivamente chamado “Pirulito da Praça 7”, pelos belorizontinos.

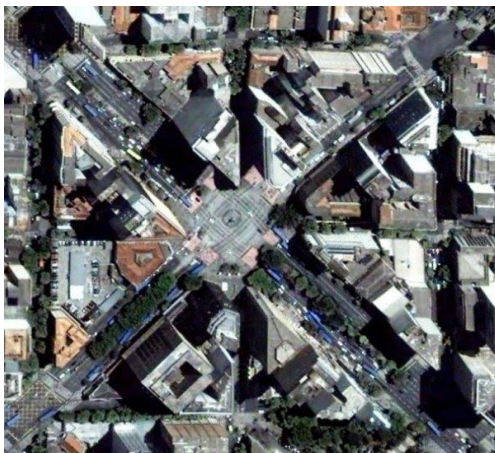
Figura 2 - Praça Sete de Setembro 1925



Fonte:<http://www.joadiniz.com.br/projetos.php?id=12>

Localizado no cruzamento das duas principais avenidas da capital, Afonso Pena e Amazonas, esse monumento da cidade na (figura 3), vista de cima, dimensiona sua importância nos dias de hoje e possibilita em comparação com as imagens anteriormente apresentada ver o desenvolvimento da cidade, explicitar o caráter moderno da cidade e sua importância geo-espacial na capital.

Figura 3 Praça 7 de Setembro vista de cima



Fonte:<<https://joadiniz.wordpress.com/tag/textos-texts/page/5/>>

Um aspecto originário do projeto inicial e que permanece até os dias atuais refletindo a herança positivista da arquitetura da cidade em geral e da Praça, especificamente, é o traçado no formato de cruz, composto por duas grandes vias que se cortam perpendicularmente, tendo como ponto de intersecção a Praça, conforme se pode ver na imagem da figura 4.

Analisando a planta original da Praça, Canuto (2005) informa que, no ponto a ela destinado, a denominação “praça” se diferenciava da especificação área “ajardinada” que demarcava as áreas destinadas às praças da Liberdade e Praça Raul Soares. Tal diferença, segundo o pesquisador, é indicativa da intencionalidade urbanística intrínseca à construção da Praça 7 de Setembro: circulação e comércio seletivos.

Objeto urbanístico articulador dos eixos de deslocamento norte-sul, demarcado pela Avenida Afonso Pena, o Leste-Oeste, demarcado pela Avenida Amazonas (...) ponto de intersecção dos dois eixos viários, conecta também a Praça Rio Branco, conhecida como Praça da Rodoviária, com a região do centro comercial da Savassi e articula alguns equipamentos urbanos Praça Raul Soares e o Mercado Central com a Praça da Estação. (OLIVEIRA 2012, p. 219).

Para, além disso, o projeto arquitetônico de traços lineares, homogêneos e funcionais, foi feito no intuito de instituir um espaço público de circulação seletiva, visando à efetivação de um comércio de padrão elevado e o lazer da elite na metrópole:

A Praça Sete de Setembro torna-se um espaço público não tanto pelo seu desenho ou rotinas previamente (in) existentes, mas muito mais pelos programas modernizadores que ali se instalam e convergem para este território – comércios como cafés, livrarias e outros serviços para as classes mais ricas, moradoras dessa zona da cidade. (CANUTO, 2005, p.69).

A ideia, referenciada no excerto acima, é de orientar a Praça para o atendimento prioritário de necessidades, gostos e desejos dos cidadãos

mais abastados moradores do centro da cidade – servidores públicos, gestores municipais e controladores de recursos naturais e humanos, bem como é indicativa da vocação (intencionalmente forjada) de constituir a região central da cidade como um espaço de exclusão, repelindo dali tudo e todos que não correspondessem à pretendida imagem de cidade moderna e civilizada.

A partir da imposição espacial do novo sobre o antigo, pretendeu-se no planejamento e construção de Belo Horizonte instituir a exclusão como base do padrão relacional de seus habitantes, por meio da demarcação de espaços reservados somente para alguns, de forma prioritária e exclusiva, se possível, desde o traçado inicial da cidade.

Chama a atenção, neste sentido, o fato de que muito embora o discurso das elites afirmasse a adequação do projeto e da nova cidade às suas aspirações modernas e modernizadoras, uma análise mais acurada deste processo, lendo-o a partir do contexto de constituição e consolidação da burguesia urbana no Brasil, reafirma a mentalidade colonial de nossa elite que, mesmo que aparentemente livre, desde a segunda década do Século XIX do jugo colonial, ainda se orientava por esta mentalidade em pleno nascer do Século XX, insistindo em reproduzir, no Brasil Republicano, a estrutura social daquele sistema.

Assim, do mesmo modo que a colônia estava incrustada no coração das metrópoles modernas desde a composição de seu projeto urbanístico, a Europa estava instalada no espírito das classes dirigentes colonizadas e nas “ideias estrangeiras profundamente arraigadas tanto no pensamento político-social quanto científico” (idem, p. 38).

No trabalho realizado pela elite para satisfazer o desejo de europeizar o Brasil, cujas expressões mais evidentes talvez sejam as fachadas, prédios, praças e monumentos, produzia-se a segregação que se legitimava também no plano legal. Neste sentido, o Decreto n. 10, de 24 de junho de 1925

do Código de Posturas da cidade é tanto um exemplo da tentativa de eliminação dos indesejados quanto prova da seletividade operada com base na Lei, em nome da modernização:

Art. 1º. Nos jardins públicos e praças ajardinadas, a cargo da Municipalidade, é proibida a entrada de:

- a) *Pessoas ébrias, alienadas, descalças, indigentes e das que não estiverem decentemente trajadas, e bem assim das que levarem consigo cães e outros animais em liberdade, e volumes excedentes de 30 centímetros de largura por 40 de comprimento.*
- b) Veículos, exceção dos automóveis e velocípede no Parque Municipal até as 18 horas da tarde;
- c) Vendedores ambulantes, com os artigos do seu comércio. (APCBH, 1956, p. 36, grifo nosso).

Embora todo o excerto acima forneça indicativos claros de quem estava, a partir da publicação de tal decreto, habilitado a entrar e, portanto, a usufruir dos espaços públicos de lazer da capital, destacam-se as referências ao estar decentemente trajado, portar volumes relativamente pequenos, à condução de veículos que não fossem automotivos ou velocípedes e à proibição do trabalho comercial nestes espaços, como indicativas do perfil socioeconômico dos cidadãos que compunham o público para o qual os espaços foram pensados em consonância com uma aparência moderna espelhada na Europa.

Muito embora não se fizesse, na normativa considerada, quaisquer alusões diretas a eventuais tipos de pessoas que estariam autorizadas a frequentar estes espaços, é possível, sem grandes dificuldades, saber a quem, no fundo, tais determinações se dirigiam, principalmente se considerava o contexto de fim recente da escravidão, com o consequente problema do (não) lugar do negro no Brasil, conforme lembra Jesse de Souza (2000, p. 255).

O senhor tem o desafio de, bem ou mal, se adaptar aos novos tempos. O escravo, esse vai ser abandonado e ficará desprovido de acesso as benesses do novo sistema que se industrializa a partir de então. [...] O negro vítima de preconceito e do seu próprio abandono, não teve e nem terá acesso mais tarde ao lado menos sombrio dos novos tempos. (SOUZA, 2000, p.265).

No segundo artigo do decreto elenca-se um conjunto de proibições que, por um lado tinham a função didática de conduzir as pessoas para uns determinados tipos de uso e fruição de jardins públicos e praças arborizadas, a cargo da Municipalidade, das quais destaco:

Art. 2º. É absolutamente proibido:

- d) Pescar nos tanques;
- e) Fazer algazarras;
- f) Jogar serpentina e confete; (APCBH, 1956, p. 36).

Sendo pautados pela prescrição de condutas higiênicas, modernas e civilizadas, estas proibições legitimavam a ação da autoridade policial, à época fiscalizadora, constituindo verdadeiros agentes do controle da presença e da movimentação de corpos no espaço metropolitano. Noutro sentido, embora as proibições tivessem caráter universal, devendo ser acatadas por todas as pessoas que desejassem frequentar os locais públicos cobertos pela legislação, bem se sabia que

[...] essas concepções espaço-temporais entronizadas – seja por meio da arquitetura/urbanismo seja por meio de múltiplos mecanismos capitalistas de contabilização dos tempos sociais – sempre se opuseram outros processos simbólicos, oriundos das classes ditas subalternas (SODRÉ, 2002, p. 18-19).

Assim, a partir da tipificação dos tipos e posturas indesejados, segregaram-se determinados segmentos sociais, inclusive por via da força,

produzindo uma verdadeira apartação social entre os classificados e os desclassificados, sinalizando a quem e para quem a nova capital estava sendo pensada. A partir daí ficaram legitimadas várias formas de violência e opressão visando à homogeneização da população local, inscrevendo na cidade a seletividade da modernidade brasileira.

Este processo terá forte expressão nas formas de viver o lazer na cidade, ao considerar as vivências de lazer da época. Amparado num considerável conjunto de documentos históricos, Rodrigues (2006) avalia que a elite da capital se divertia no lazer pago dos clubes, teatros, espetáculos entre outros espaços, confirmando que:

[...] o lazer, as desigualdades de tratamento entre as diferentes camadas sociais são, também, decorrentes do modelo imposto no projeto da cidade, que, além de delimitar os espaços, exclui aqueles que não eram “eleitos” para usufruir os prazeres que a cidade podia oferecer. (RODRIGUES, 2006, p. 97).

Dessa forma, aos pobres, aos trabalhadores e a todos que não tinham a imagem da modernidade pensada para a cidade, restava as ruas, bares ou botequins, sempre sob o olhar vigilante que zelava pela ordem, posto que “[...] os divertimentos populares e o uso da rua com liberdade eram vistos como perigo à ordem, higiene e homogeneização pública, assim como todas as atividades fora do controle do trabalho. [...] Qualquer comportamento que insinuasse o ócio era visto como vadiagem.” (Idem, p. 94).

Pautando-se na análise de registros policiais e matérias de jornal da época, esta pesquisadora indica ainda que:

De todos os espaços, o botequim era o mais visado, pois representava um território livre, aparentemente situado fora da ordem dominante local onde, trabalhadores, desocupados e prostitutas se reuniam segundo suas próprias regras e códigos. Visto como endereço certo da transgressão pelas elites e autoridades municipais, o que mais os preocupava era que, nesses espaços, o

“povo miúdo” podia escapar das malhas do poder (Idem, grifo da autora, p.94).

A sociabilidade dos privilegiados na área central, onde a elite exercitava os “bons hábitos e costumes” nas primeiras décadas do Século XX, passaram por variações no decurso da história, como evidenciado por Souza Neto e Silva (2009).

[...] práticas tradicionais de divertimento, como palestras literárias, partidas e soirées dançantes, teatro e música, além de ganharem uma nova significação, passam a ter a companhia de novos hábitos vinculados à diversão, como o esporte e o cinema [...] o esporte (que começava a se efetivar ao final da primeira década do século XX), e principalmente o cinema (que já se constitui como principal referência de lazer ao final de 1910). (SOUZA NETO e SILVA, 2009, p. 25).

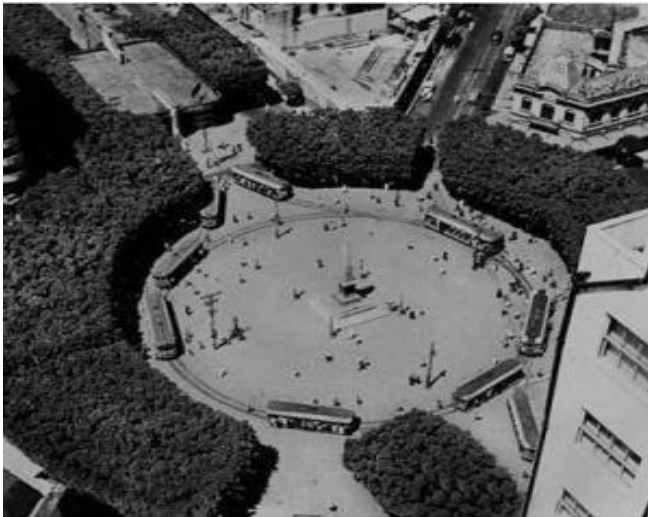
Contudo, conforme tenho indicado, ao adotar estas práticas de inspiração europeia, não se fazia necessariamente de uma cópia fiel do modelo eurocêntrico, tratando-se, igualmente, de uma “simulação” daquele modelo, como ratificado por Souza Neto e Silva (2010) que, pesquisando sobre o advento do lazer na cidade, dão notícia de um emblemático exemplo da tentativa de adaptação aos novos costumes e espaços, pela incorporação do hábito de frequência aos “cafés” na capital mineira, no início do século XX; prática comum no padrão de modernidade de cidades como Paris e Rio de Janeiro, principais influências da modernidade mineira –, quando as pessoas bebiam cachaça, discretamente colocada nas xícaras de café.

A partir dos anos de 1920, contudo, a população começa a aumentar e a administração da cidade passa a conviver com problemas de abastecimento de água, energia e também com o crescimento populacional e a ocupação desordenada, ou melhor, por intercorrências não previstas no planejamento.

[...] a ampliação do sistema de bondes em direção a bairros suburbanos como Serra, Calafate, Gameleira, Matadouro, Bonfim, Prado e Santo Antônio, a inauguração do primeiro serviço de auto-ônibus e do primeiro viaduto da cidade – o de Santa Tereza, ligando o centro ao bairro da Floresta e o início das obras de uma avenida sanitária na Lagoinha, ao Norte, em direção à região da Pampulha. (CASTRIOTA e PASSOS, 1998, p. 7).

Transpassando os limites da cidade projetada, essas obras ampliaram o acesso ao centro, propiciando maior circulação na cidade. Já na década de 1930, o incremento dos transportes ampliou, também, para os demais moradores da cidade as possibilidades de deslocamento e o acesso às diferentes regiões e bairros da cidade.

Figura 4 - Praça Sete de Setembro 1930-40



Fonte: <<http://www.acervoarquivopublico.pbh.gov.br/itens.php?tipo=5&cid=2739>>

Conforme se vê na foto acima, a centralização das linhas de bondes na Praça 7 de Setembro, onde se implantou uma nova “estação central”, resultou no deslocamento para esta praça do “centro” da cidade, até então

situado na região conhecida como “Ponto”, localizada no entorno do encontro da Avenida Afonso Pena e Rua da Bahia.

Contudo, conforme a produção teórica consultada aponta, esta intensificação de encontros, trocas e circulação de pessoas exacerbou as tensões sociais decorrentes da diversidade populacional, ao ponto de se instituir uma linha divisória no centro, a partir da qual “de um lado da Avenida Afonso Pena ficavam os negros e as empregadas domésticas e do outro lado a elite branca que residia na área central” (JAYME e TREVIZAN, 2015, p. 7).

Nos idos de 1950, as edificações que conformavam os limites do espaço da Praça passaram por uma grande valorização imobiliária, devido à expansão comercial provocada pelo processo de industrialização da cidade, o que resultou em forte incentivo governamental para a verticalização do local, gerando, por sua vez, a ampliação do comércio varejista e atacadista, das moradias e dos serviços na região. Tais mudanças, em seu conjunto, contribuíram para a renovação dos espaços e atividades por um lado e por outro lado, culminaram na expulsão de outras atividades no local, conforme se pode ver no excerto abaixo:

[...] a transição cidade/metrópole que se deu a partir da década de 1950 promoverá alterações significativas na paisagem urbana, nas formas de apropriação do espaço e nos hábitos. Junto às novas edificações, para moradia e serviços, muda-se a arquitetura da cidade e os usos e apropriações da área central. O centro vai se tornando um lugar de consumo e conflito; agora mais cosmopolita passou a atrair os populares. (JESUS, 2015, p.374).

As implicações decorrentes destas mudanças, tanto no perfil do público que frequentava a região quanto nas formas de se vivenciar o lazer ali, são comentadas pelo mesmo pesquisador na sequência:

“O footing”, as lojas de departamentos, os bares e cafés, a prostituição e boemia passaram a exercer forte atração, o que de um lado contribuiu para a renovação dos espaços centrais da cidade e de outro, para a saída da elite dessa região, que interpreta essa mudança como degradação. (JESUS, 2015, p.374, grifo do autor).

Neste contexto, a presença dos populares na região central da cidade que vinha aumentando desde a década anterior se consolidou nos anos de 1950, contribuindo para a flexibilização dos limites da seletividade e a distinção que caracterizava o uso e ocupação destas áreas (DUARTE, 2005).

Emerge, deste processo, uma nova cotidianidade que se expressa a partir do centro e que escapa aos controles do planejamento inicial da cidade. A metropolização da capital belorizontina mudou a relação das pessoas com o centro da cidade, instaurando novas formas de uso e de ocupação da região e, por extensão, da Praça 7 de Setembro.

Segundo Lemos (2010), Andrade e Jayme (2011), os desvios da prescrição original transformaram as ruas do centro, que até então abrigavam uma sociabilidade marcada pelo andar à toa e a pé sob os ficus, em vias movimentadas e tomadas por carros, transformando cada vez mais a região em lugar de passagem. O que gerou grandes descontentamentos e polêmicas havendo, de um lado, quem criticasse “[...] o corte dos frondosos e antigos ficus da Afonso Pena [...]” e, de outro lado, quem aplaudisse a ação, entendendo-a “[...] como medida corajosa frente à necessidade de desenvolvimento” (DUARTE, 2005, p.25).

Independentemente das diferentes opiniões, o fato é que a redefinição de áreas e funções do uso foi descaracterizando, em muitos casos, edifícios e áreas públicas, imprimindo novos sentidos ao espaço. O corte das árvores que moldavam a paisagem da intitulada cidade Jardim possibilitava o alargamento das principais avenidas da cidade, dotando a Praça de um aspecto bastante diferente do inicial:

Figura 5 - Praça Sete de Setembro 1960-70



Fonte: <<http://www.acervoarquivopublico.pbh.gov.br/itens.php?tipo=5&cid=27>>

Esse contexto, de aumento da circulação de automóveis e de intensificação do ímpeto modernizador da região, levou os extratos médio e alto da sociedade que povoavam a região central a migrarem para a Savassi, onde foi se constituindo uma oferta qualificada de comércio, serviços, bares, cinemas e cafés, tidos como mais “distintos” em relação aos que ainda existiam na Praça 7 de Setembro, como também em seu entorno, reconstruindo e transferindo, como afirma Jesus (2015), as desigualdades que marcavam as relações sociais na capital mineira.

Esta migração será acompanhada pela transferência do “Pirulito” da Praça 7 de Setembro para a Praça Diogo de Vasconcelos naquela região, instalando em seu lugar “[...] um monumento quadrangular, com bustos de vários mineiros ilustres”. (DUARTE, 2005, p.35). Embora os extratos médio e alto da sociedade não tenham voltado a frequentar a Praça 7 no ano de 1980, o monumento retornou para seu lugar original:

Figura 5 - Pirulito da Praça Sete de Setembro



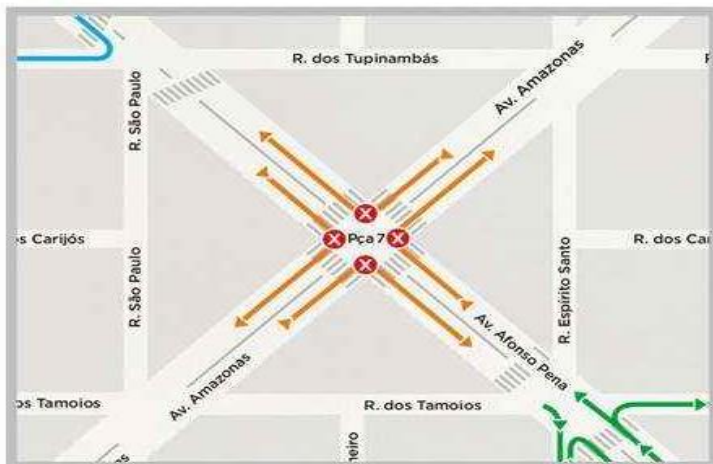
Fonte: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/21/interna_gerais,307333/conheca-a-historia-dos-quatro-cantos-da-praca-sete.shtml>

Com o aumento da frequência de populares, de forma mais ampla e diversificada, na área central da cidade, foi se popularizando aquele espaço social, e tornando palco para novos personagens, tais como camelôs, artistas de rua, hippies, evangélicos, sindicalistas, desempregados, estudantes, *toreros*, vendedores de bilhete de loteria, *plaqueiros*, mendigos, desempregados, malandros, trombadinhas, etc., que se tornaram frequentadores habituais da região, apesar do repúdio da elite e da administração municipal. Instaure-se a partir de então uma forte tensão e um longo processo de disputa, do qual se vê desdobramentos até os dias atuais, nos quais os setores conservadores passaram a atacar os populares com ações repressivas, visando promover a “limpeza urbana” por meio da retirada de indivíduos que, segundo eles, degradavam o projeto da cidade.

Em paralelo a esta disputa, a expansão urbanística foi adquirindo proporções cada vez mais expressivas, exigindo do poder público novas remodelações da área central. Uma reconfiguração marcante se deu no ano de 1973, quando em Belo Horizonte ocorreu o fechamento, para o tráfego de veículos, dos quarteirões das ruas Rio de Janeiro e Carijós, os quais foram incorporados à Praça Sete. Essas mudanças geraram novas formas

de apropriação do centro da cidade, favorecendo a circulação de transeuntes, de veículos, bem como estimulando o comércio formal e informal na região. No desenho abaixo (Figura 7), é possível visualizar o resultado dessa interconexão de vias no centro da metrópole:

Figura 6 - Mapa Praça Sete de Setembro



Fonte: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/01/15/interna_gerais,608378/prefeitura-de-bh-apresenta-plano-de-melhorias-da-mobilidade-urbana.shtml

Evidenciando a multiplicidade de usos da Praça 7 de Setembro, Magalhães (2013, p.9), informa que desde a primeira greve ocorrida na cidade em 1910 a região foi se consolidando como um lugar para o “início e/ou término de manifestações e passeatas”. Tal vocação, segundo o pesquisador, passa a ter maior evidencia a partir da década de 1960, época de maior acirramento político e de tensões entre forças conservadoras e progressistas na capital mineira.

Neste contexto, embora estivessem proibidas, as manifestações públicas de caráter reivindicatório e político, discordantes do regime, continuaram acontecendo, como no caso da passeata da panela vazia (1962), da greve dos estudantes universitários pela representação de 1/3

nos órgãos colegiados e dos motoristas em maio de 1963, bem como a greve dos Operários da Construção Civil, em 1979 (MAGALHÃES, 2013).

Segundo Magalhães (2013) “apenas no final dos anos 1970 é que a Praça começa, timidamente, a ser ocupada por manifestantes”; ou seja, quando as ações repressoras do regime ditatorial perdiam sua força e o país caminhava para a democracia, essa centralidade do espaço passa a ter maior força na cidade (MAGALHÃES, 2013, p. 54).

Destacadas a título de exemplo, as manifestações supracitadas evidenciam que protestos de diversos coletivos de movimentos sociais marcaram a ocupação da Praça, mesmo quando culminavam em violência e prisões. Tornada palco de conflitos entre grupos de esquerda (sindicatos, movimento estudantis, e categorias de trabalhadores em greve) e movimentos conservadores de direita (Tradição Família e propriedade (TFP), Marcha das Mulheres e Cruzada do Rosário), esta forma de ocupação da Praça contribuiu para inscrever essa característica simbólica nesse espaço da cidade.

A tensão entre o projeto de uma modernidade totalizadora de inspiração positivista e a emergência de novas cotidianidades no espaço ficará cada vez mais explícita. Assim, nas duas últimas décadas do século XX, os antigos “indesejados” foram convertidos em novos atores que entram na disputa pela produção desse espaço da cidade. Com o advento da abertura democrática (1985), a institucionalização de arenas participativas de deliberação sobre os destinos da cidade possibilita a vocalização de representantes de distintos segmentos na definição de políticas públicas para a metrópole, no âmbito da capital mineira.

Neste contexto, a centralidade das manifestações na Praça Sete após 1970 consiste em uma realidade amplamente registrada pelos meios de comunicação, marcando momentos importantes da realidade nacional e local, como retratados nas imagens abaixo: Campanha pelas Eleições

Diretas (Diretas Já) em 1984; greve conjunta de servidores da educação, policiais civis, militares, delegados e agentes penitenciários de junho 2011; a greve dos professores da rede municipal de março de 2013, respectivamente.

Figura 7 - Manifestação e reivindicatório na Praça Sete de Setembro³



Ainda sobre estas manifestações, saliento o poder simbólico do monumento Pirulito, na medida em que a sua “tomada” configura ação importante no ritual de diferentes movimentos sociais quando mobilizados ali, conforme se pode ver nas fotos acima. A Praça tornou-se palco, igualmente, de manifestações de diversos matizes, tais como ato simbólico: carnaval sem Aids/DST em 2013 organizado pelo sindicato dos bancários, que cobriu o obelisco da cidade com um preservativo em vermelho, alertando a população para o sexo seguro no carnaval; a coleta de assinatura no abaixo-assinado contra o aborto em qualquer situação⁴, feita pelo movimento católico tradicional, monarquista, ruralista e conservador ligado ao Movimento Organizado pelo Instituto Plínio Corrêa de Oliveira (TFP) Tradição, Família e Propriedade no ano de 2017, e o ato final da

³Fonte: foto 1 (Maria Tereza Correia) em <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/06/29/interna_gerais.414565/praca-sete-o-coracao-das-passeatas-na-capital-mineira.shtml>; Fonte foto 2: <<http://www.policiaecia.com.br/index.php?npw=noticias&acao=ler&id=02879>> ; Fonte foto 3: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/03/professores-de-umcis-fazem-protesto-no-centro-de-bh.ht>>

⁴ O grupo defende que a maternidade é divina. Sendo da ordem do sagrado e, portanto, um desígnio de Deus, seus partícipes não aceitam o aborto em nenhuma hipótese. Segundo informaram, microcefalia, estupro, doenças degenerativas, não são consideradas motivações para a interrupção da gravidez.

marcha da Semana da Visibilidade Trans em Belo Horizonte no ano de 2017.

Figura 8 - Manifestação como apropriação simbólica no Pirulito da Praça Sete de Setembro



O ritual de tomada do Pirulito também ocorre em momentos de alegria e comemoração, como no caso do esporte, quando as torcidas de futebol dos principais times da capital ocupam a região central para festejar vitórias e conquistas relevantes, conforme se pode ver nos registros abaixo:

Figura 9- Manifestação comemorativa de apropriação simbólica Pirulito da Praça Sete de Setembro



Fonte: foto 1:<<http://globoesporte.globo.com/futebol/times/cruzeiro/fotos/2013/11/confira-fotos-da-festa-do-titulo-do-cruzeiro-no-centro-de-bh.html> ; foto 2: <http://1.bp.blogspot.com/--sLSHG8s1PI/Vh8IVqnpD0I/AAAAAAAAAbEc/hSd3lda9OM/s1600/20130519212210807475e.JPG>>

Desse modo, neste espaço socialmente construído as ações e vivências dos sujeitos podem, muitas vezes, transgredir o prescrito, imprimindo-lhe configurações que ultrapassam a pretensa linearidade e objetividade da tradição moderna.

Algumas considerações

De certo que o entrecruzamento de bibliografia, som e imagem possibilitaram a produção de espaço não conhecido pelo pesquisador seja estudante ou professor e, que, o expediente analítico do que apresentado, nesse recorte dos resultados da pesquisa, possui uma densidade analítica que não é a de um estudante da educação infantil ou básica.

Contudo, ao apresentar um recorte de um dos resultados de pesquisa para ilustrar as potencialidades de uma dinâmica educativa que toma a cidade como um espaço para ensinar-aprender, minha intenção era mostrar o universo de possibilidades que tal prática possibilita.

Ao trabalhar para conhecer uma praça, apreendi a cidade, caminhei por diferentes paisagens no tempo e, a partir do som que a imagem não tem, compreendi diferentes paisagens sonoras contidas em um século. Sem o som de carros, ônibus e pessoas da praça de 1910 apreendi o projeto da primeira cidade planejada e pude observar sua modernização

testemunhando a presença dos sons de carros e ônibus que circundavam o pirulito nos anos de 1960 e 1970, depois da derrubada dos Fícus, árvores da cidade Jardim. Essas não mais estavam junto aos antigos bondes que lá faziam o final na praça 7. Quando chego a praça no pós 1980 ouço além dos sons fundamentais da cidade ruidosa e auto motiva, os gritos pelo direito dos cidadão, Eram em fim os profissionais e as pessoas, sim as diferentes pessoas que lá se manifestam, dentre as quais, àquelas que celebram o título de seu time de futebol.

O recorte aqui apresentado esconde as pessoas que contribuíram para a produção da cidade. Nesse artigo estão relegados ao anonimato os senhores e senhoras, desconhecidos, conhecidos, familiares, adultos, jovens e mesmo crianças que, lembrando-se do espaço, situavam-se como construtores da cidade, ao contar suas histórias.

Assim, o leitor não consegue dimensionar o adulto que, quando criança, vendia chocolate e lixa de unha nesse lugar, a jovem que cursava direito e passou parte de sua infância vendendo artesanato no local, acompanhando sua mãe que não tinha com quem deixa-la. Nem o electricista que protestou pela volta do Pirulito para seu lugar de origem, ou o professor que participa de manifestações neste lugar praticamente todo ano, reivindicando aumento salarial entre tantos outros que me ajudaram a construir o espaço.

Entretanto, o que importa está para além da prática ilustrada pelas palavras e imagens do texto. Tal prática diz respeito ao direito de a criança, o jovem, o adolescente, o adulto se compreenderem como sujeitos históricos, produtor e produto do espaço da cidade, compreenderem-se dignos e dignificadores de tudo aquilo que ele é e pode ser graça a sua existência e seu fazer.

Eles são parte da história da produção desse espaço central da metrópole, sem dúvidas são parte da cidade, esses são também os pais, mães,

tios, avós, primos nossos estudantes e alunos. Esses são, quando mobilizados para isso, os produtores do espaço, eles e elas são a cidade que educa.

Referências

ABRANCHES, Rayanne Nunes. Manifestações coletivas: O Regime Civil-Militar contestado nos espaços públicos da região central de Belo Horizonte, de 1964 a 1968 **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, v. 1, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307905181_ARQUIVO_Artigo-ANPUH-Manifestacoescoletivas.pdf>. Acesso em 25/10/2016.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BONI, P.C. e MORESCHI, B. M. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico**. Doc on-line, n.3, dezembro 2007. Disponível em:<www.doc.ubi.pt, pp. 137-157>. Acesso em 03/11/2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CARVALHO, Marco Eliel. **A realidade do cotidiano e a sociabilidade no lugar: a Praça Sete como espaço Significado**. Anais: Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, v. 9, n. 3, 2012.

CARVALHO SOUSA, F. **O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa**. 2010.351f. Tese (Doutorado) Institut National d’Études Démographiques (INED), Porto, 2010.

CASTRIOTA, L. B; PASSOS, L. M. C. (Org.). **Arquitetura da modernidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

DUARTE, R. H. **Por um pensamento ambiental histórico: o caso do Brasil**. Latin-Brazilian Review, Madison, v. 41, n. 2, p. 144-161, 2005.

FELIZARDO JUNIOR, L. C. **Socialização e Educação: Um estudo com jovens negros num espaço público de lazer de uma grande metrópole.** 2007, 144f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2007.

_____. Um olhar avaliativo sobre o processo de capacitação/formação dos educadores e/ou agentes sociais: marcos teóricos e conceituais. In: SANTOS, G. L.; FELIZARDO JUNIOR, L. C.; UDE, W. (Org.). **Escola, Violência e Redes Sociais.** 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, v.1, p. 2-163, 2009.

_____. **Pressupostos didático-pedagógico em EaD,** 2012. Disponível em: <
https://caedvirtual.grude.ufmg.br/pluginfile.php/525/mod_forum/attachment/585/Pressupostos%201-12.doc>.

_____. **Na encruzilhada do Soul: lazer, educação, dança e transgeracionalidade na metrópole.,** 238f. Tese, (Doutorado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2018.

GONÇALVES, L. A. O.; FELIZARDO JUNIOR, L. C. Juventude negra e sociabilidade: a cidade enquanto espaço educativo. In: SOARES, L; OLIVEIRA, I, S. (Org.). **Sujeitos da Educação e Processo de sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009, v. 1, p. 51-123.

JAYME, Juliana Gonzaga. TREVIZAN, Eveline. **Intervenções urbanas, usos e ocupação de espaços na região central de Belo Horizonte.** Civitas, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 359-377, maio-ago, 2012.

JESUS, C. D. JESUS, C. R. A popularização do Centro. **Caderno de Geografia,** v. 25, p. 368-385, 2015.

JUNIOR, L. C.; UDE, W. (Org.). **Escola, Violência e Redes Sociais.** 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, v.1, p. 2-163, 2009.

MAGALHÃES, Fabiano Rosa. A cidade e as manifestações coletivas: a constituição da Praça Sete como espaço da expressão política. **Revista Especialidades [online],** v. 6, n. 5, p. 1984. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/>

<uploads/3-A-cidade-e-as-manifesta%C3%A7%C3%B5es-coletivas.pdf>>. Acessado em 07/05/2016.

MAHEIRIE, K.; BOEING, P.; PINTO, G. C. Pesquisa e intervenção por meio da imagem: O recurso fotográfico no cotidiano de varredores de rua. In *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 213-219, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Natália M. A. **Espaços livres públicos em Belo Horizonte: um estudo da relação entre uso e forma 2012**. 320f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, M. A. A. Constituição e enraizamento do esporte na cidade: uma prática moderna de lazer na cultura urbana de Belo Horizonte (1894-1920). 338f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas 2006.

SANTOS, B. de S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 93-136.

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SODRÉ, M. O terreiro e a cidade: **A forma social negro-brasileira**. Salvador: Ed. Prosa e Poesia, 2002.

SOUZA, J. **Modernidade Seletiva: uma interpretação do dilema brasileiro**. Brasília: UNB, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e & LOPES, Ana Elisabete Lopes. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho de 2002.

VALLADARES, Lícia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. Bras. Ciências Soc., São Paulo , v. 22, n. 63, p. 153-155, Feb. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012 &lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07/05/2017.

VEIGA, C. G. Historiografia sem historiadores? In: **Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**, 4, Coletânea.1996, Belo Horizonte, p.50 a 55.

VILHENA, Kellen Nogueira. Parque Municipal de Belo Horizonte: um espaço de lazer na cidade moderna. In: **SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE**, 5, Coletânea, Rio de Janeiro, p. 140 a 146, 2004.

Parte 2

**História, sociedade, educação e
promoção da dignidade humana**

“A mais alta liberdade é a mais alta disciplina”: educação moral e cívica, guerra psicológica e ditadura militar

*Leon Kaminski
Mariana de Souza Pereira*

Introdução

Uma das imagens marcantes da década de 1960 é a da juventude rebelde, contestadora, ansiosa por transformar o mundo. Em 1968 eclodiram em todo o globo, inclusive no Brasil, manifestações juvenis de contestação ao sistema, ao autoritarismo e à cultura hegemônica. Apesar de cada país possuir contextos e reivindicações específicas, havia um caráter transnacional naquelas manifestações¹, em determinadas pautas e questões que eram levantadas. Embora não existisse uma organização que ligasse diretamente os protestos nos diferentes países – ou seja, não era algo orquestrado –, havia uma circulação cada vez maior de pessoas e de informações decorrente dos avanços tecnológicos dos meios de transporte e de comunicação. O que possibilitou o compartilhamento de ideias, discussões e experiências (KAMINSKI, 2012), assim como a sensação de pertencimento a uma comunidade jovem internacional (JOBS, 2009). Ao longo do século XX, e especialmente após a Segunda Guerra Mundial, cresceu a ideia de que a juventude seria a força motriz de transformação da sociedade.

As forças conservadoras observavam com cuidado e preocupação as transformações culturais que ocorriam entre a juventude, bem como

¹ Sobre as perspectivas transnacionais das manifestações juvenis dos anos sessenta, conferir LANGLAND, 2006; KLIMKE; SCHARLOTH, 2008; JOBS, 2009; PICCINI, 2016; CHEN et al, 2018.

quanto à aura de contestação que a envolvia. De maneira geral, os jovens eram vistos pelos conservadores como pessoas ingênuas, facilmente manipuláveis, e por isso deviam receber especial atenção para que não fossem corrompidos por agentes subversivos. Suas insatisfações e reivindicações não eram percebidas como frutos da autonomia e do protagonismo dos sujeitos, mas enquanto resultado de influências externas, principalmente da ação de supostos comunistas que buscariam desencaminhá-los. Por outro lado, eram também peças essenciais para a construção e manutenção dos regimes autoritários, como no caso do Brasil. Além da intenção de afastá-los do “perigo comunista”, uma série de políticas públicas era direcionada à juventude. Tratavam-se de formas tanto de construção de consenso e de consentimento em torno do regime (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2011) quanto para aproximar os jovens ao projeto de nação imaginado pela ditadura, seus valores e imaginário (LIMA, 2015).

Em março de 1968, antes mesmo do emblemático maio francês, parte desses jovens saiu às ruas em manifestações contra a ditadura, contra os acordos MEC-USAID², por mais oportunidades de estudo e mais vagas nas universidades. Um momento no qual a população brasileira era extremamente jovem, com média etária de dezoito anos de idade (KLEIN; LUNA, 2014) e que, segundo o censo demográfico de 1970, 52% dos brasileiros possuíam idade de até de vinte anos.³ A resposta veio de diferentes formas. A repressão, a censura e a violência do regime foram ampliadas. Com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro daquele ano, o terrorismo de Estado galgaria patamares ainda não alcançados desde o

² Série de acordos de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, realizados na década de 1960, entre o governo brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID), agência governamental norte-americana. Tinham por objetivo reorientar do sistema educacional brasileiro a partir de preceitos tecnicistas e privatizantes.

³ Conforme dados do censo de 1970, realizado pelo IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/>>.

golpe de 1964. Contudo, como ressalta Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p.184), o “contexto do AI-5 originou não somente repressão mais intensa, como também iniciativas visando a disputar com a esquerda a mente e o coração dos jovens”. Para o autor, os investimentos que os militares fariam no ensino superior a partir daquele ano podem ser considerados como vitória dos estudantes.

Foi neste cenário que se efetivou a inserção, em 1969, da disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do país, que visava reforçar os valores conservadores e autoritários defendidos pelo regime e seus apoiadores, ressaltando o patriotismo, o anticomunismo e a religiosidade cristã. A disciplina tornou-se um dos símbolos do regime militar no campo educacional. Hoje, tem sido pleiteado o seu retorno aos currículos escolares por setores ligados ao atual governo, apologeticos da ditadura e negacionistas em relação aos seus crimes, como defendido no Projeto de Lei 2170/2019, de iniciativa do senador Flávio Bolsonaro.

Ao longo deste capítulo analisaremos o ideário presente no projeto de introdução da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro, seus objetivos políticos e doutrinários. Com esse intuito, utilizaremos como fonte palestras proferidas, entre 1967 e 1974, pelo general Moacir Araújo Lopes, um dos principais responsáveis por sua criação. Ao percorrermos seus discursos, podemos encontrar uma das bases sobre a qual ela foi construída, a ideia de “guerra revolucionária” presente na Doutrina de Segurança Nacional. Nesse sentido, a Educação Moral e Cívica fazia parte de uma “guerra psicológica” promovida contra as esquerdas. Sua concepção integrava uma estratégia que, como veremos, estava diretamente vinculada à decretação do AI-5.

Conhecer o pensamento que estava por trás de sua criação nos permite vislumbrar o quanto ela fazia parte de um projeto autoritário e excludente, que podava a pluralidade religiosa, a liberdade de pensamento,

estilos de vida e comportamentos que não seguissem os ideais pregados pelo regime.

General Lopes contra Herbert Marcuse, ou a guerra psicológica em curso

Em meio às agitações estudantis de 1968, o filósofo alemão Herbert Marcuse, ligado à Escola de Frankfurt, acabou sendo apontado como a principal influência teórica dos jovens. Suas obras, especialmente *Eros e Civilização* e *Ideologia da Sociedade Industrial*, integravam simultaneamente a lista dos livros mais vendidos no Brasil naquele ano (OS MAIS, 1968). Cursos sobre o seu pensamento foram organizados no Rio de Janeiro e em São Paulo, com direito a ataque à bomba realizada pela extrema-direita (MARCUSE, 1968). Apesar disso, suas ideias tiveram pouca entrada na esquerda tradicional e acadêmica, tendo maior recepção entre pessoas que se aproximavam da chamada contracultura e, contraditoriamente, entre pensadores de direita (MENEZES, 2019). Estes estavam preocupados em descobrir o quão perigosa seria a sua filosofia e como combatê-la.

É neste espectro que se localiza o panfleto *Liberdade e democracia: com apreciação sobre a filosofia de Herbert Marcuse*, resultado de uma palestra proferida pelo general Moacir Lopes em agosto de 1968, cujo texto alcançou grande circulação por setores militares e conservadores.⁴ Conforme o oficial, ao observar o comportamento de parte dos jovens, especialmente em meio às manifestações daquele ano, seria possível “classificá-lo não apenas como *profeta*, mas sim como verdadeiro *orientador* da juventude e dos indivíduos e organismos que a pervertem” (LOPES, 1968, p.8, grifos no original). Os objetivos imediatos de sua “maldosa

⁴ Esta palestra se repetiria ao menos em outros dezessete momentos (LOPES, 1971, p.13). A maioria em instituições militares, no ano de 1968, e em universidades, no ano seguinte. Esta e outras de suas palestras foram publicadas diversas vezes por instituições civis e militares, chegando, conforme o autor, a mais de um milhão de exemplares.

filosofia”, para o autor, seriam a “desmoralização e destruição de toda e qualquer autoridade (negando-lhe a seriedade) e a liberação total do sexo, em proporções inacreditáveis, à guisa de transformação” (p.8). Seu pensamento preconizaria “ações no campo moral e político que levariam ao *paraíso do prazer*, mas que conduzirão seguramente ao caos, se antes não levassem ao *paraíso comunista*” (p.11, grifos no original).

Apesar de supervalorizada a influência de Marcuse nos eventos de 1968, o que não é uma exclusividade de sua leitura à época, o general realiza uma interpretação atenta de sua filosofia, ressaltando alguns pontos importantes como a questão do caráter libertador da sexualidade para Marcuse, de seu cunho de transformação social e cultural, assim como de suas influências freudianas e marxistas. A eclosão das manifestações em todo o mundo seria um sinal inequívoco do alcance de suas ideias.

Próprio do pensamento autoritário da ditadura da qual fazia parte, Lopes culpa o liberalismo pela condescendência com as pautas comportamentais, o que abriria caminho para o suposto avanço do comunismo: “O velho condicionamento do “laissez-faire, laissez-passer” no campo moral está permitindo seja a destruição da civilização, seja a entrega do Ocidente às garras de ferro do comunismo, com a sua vitória na Guerra Revolucionária” (LOPES, 1968, p.37). Aqui entram questões importantes para a compreensão de sua análise e dos próprios rumos do regime. Remetem tanto ao imaginário anticomunista quanto à Doutrina de Segurança Nacional.

No imaginário anticomunista (SILVA, 2000; RODEGHERO, 2003; MOTTA, 2002), qualquer oposição ou ameaça, real ou imaginária, ao sistema social e econômico, ao *status quo*, aos costumes tradicionais ou aos valores cristãos pode ser denominada automática e genericamente como “comunista”. À semelhança das acusações que vemos hoje, por exemplo, em relação à militância feminista e aos movimentos LGBT. Nessa

perspectiva, durante a ditadura formulou-se a imagem de que um suposto “Movimento Comunista Internacional” estava infiltrado em todos os espaços e instituições, com o objetivo de corromper a sociedade, como descrito no trecho abaixo:

O inimigo é indefinido e mimetista, adapta-se a qualquer ambiente e usa todos os meios, lícitos ou ilícitos, para atingir seus objetivos. Ele se traveste de padre ou de professor, de aluno ou de camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado, de piedoso ou de extremado protestante; vai ao campo e às escolas, às fábricas e às igrejas, à cátedra e à magistratura; se necessário usará farda ou traje civil; enfim, assumirá qualquer papel que for julgado conveniente para engodar, mentir e ilaquear a boa fé dos povos ocidentais.

O objetivo final é o desfibramento físico, moral e espiritual do nosso povo, especialmente da juventude; isto conseguido, teríamos famílias desregradas, dissolvidas moralmente e incapazes de se constituírem verdadeiramente em base de nossa nacionalidade (Gen. Breno Borges Fortes, em 05 set. 1973. Apud LOPES, 1975a, p.35).

A Doutrina de Segurança Nacional, vinculada ao anticomunismo, tem na ideia de “guerra revolucionária” um de seus conceitos centrais. Ela foi construída, em parte, com referência na experiência francesa na repressão às lutas anticoloniais (MARTINS FILHO, 2008). Introduzida nos meios militares brasileiros a partir do final da década de 1950, serviu de base doutrinária para a preparação do golpe de 1964 e para a manutenção dos militares no poder.

Segundo João Roberto Martins Filho (2008), a guerra revolucionária se diferenciaria das guerras convencionais em função do uso das armas ocorrer no final do conflito e não em seu início, momento no qual haveria uma cuidadosa preparação do terreno que se pretendia conquistar. A ideia de “*guerra psicológica*” está no centro da doutrina da guerra

revolucionária. No período de preparação para a guerra revolucionária existiria a ação psicológica subversiva dos comunistas nos mais diferentes meios com o intuito de minar a moral da população e das tropas inimigas. Nesse sentido, segundo essa doutrina, o combate a essas ações deveria se dar nesse mesmo campo psicológico, ou “psicossocial”.

O general Moacir Lopes partiu dessas premissas para realizar suas análises sobre a obra de Marcuse e as manifestações de 1968. Conhecia bem a doutrina, tendo integrado, em 1962, o corpo docente de um curso sobre guerra revolucionária (MARTINS FILHO, [s.d.]). Para o militar, era nítido que aqueles acontecimentos e que a obra do filósofo alemão consistiam em ações psicológicas intensivas promovidas pelo comunismo, direcionadas aos jovens, para destruir a moralidade cristã e ocidental. Em sua palestra, identificava o que ocorria como “Processo Marcuse”:

Na atual conjuntura nacional, o materialismo, explorado ao máximo na direção apontada por Herbert Marcuse, leva a juventude à explosão do sexo e à violência. É de notar-se que a adolescente e a moça, ao invés de permanecerem junto aos pais, no lar, como em épocas passadas, aliam-se, hoje, aos jovens, em solidariedade característica, duplicando o número dos que protestam, já de si elevado pelo violento incremento populacional.

(...) É fácil prever que, no caos resultante, intervirá o comunismo, dominando-nos com as garras de ferro.

(...) o estabelecimento de um regime de força para reprimir o desenvolvimento do processo Marcuse. Sem bases filosóficas, a exaustão dos atuais líderes, pela idade, e o aumento numérico, intenso e constante, da juventude, impedirão a continuidade dos esforços repressivos e conduzirão ao primeiro caminho (LOPES, 1968, p.39).

Na visão do general, tal processo fazia parte da guerra revolucionária promovida pelo comunismo internacional e deveria ser combatido, pois levaria à tomada do poder pelo comunismo. Contudo, entendia que o uso

exclusivo da força não seria suficiente para barrar o seu avanço. Outro caminho, entretanto, era vislumbrado e defendido por Lopes, e dava-se também no campo da guerra psicológica, envolvendo tanto ações repressivas quanto educacionais. Para segui-la, deveria existir

a compreensão das elites, levando o Estado a adotar base filosófica adequada à Democracia, para a obtenção da Liberdade com Responsabilidade, mediante a defesa e projeção dos valores tradicionais da nacionalidade – em *vigorosas ações educacionais e repressivas*. Isto deverá ser conseguido, se possível, normalmente e, senão, com as medidas que se tornaram imprescindíveis aos vitais objetivos visados (LOPES, 1968, p.39, grifo nosso).

Tendo em vista os desdobramentos posteriores, podemos considerar que foi essa a postura que veio a ser seguida pelo regime. Dentre as ações repressivas “vigorosas”, foi decretado o AI-5, promovendo o terrorismo de Estado e o recrudescimento da ditadura. Nos chamados “anos de chumbo” que se seguiram ao ato, cresceu a repressão e a censura nos campos político, cultural e moral. Homossexuais, hippies e usuários de drogas passavam a ser perseguidos (GREEN; QUINALHA, 2014; KAMINSKI, 2016). Professores foram expurgados das escolas e universidades. A intenção era “sanear” os espaços de formação educacional e cultural do que eles entendiam como uma insidiosa atuação de comunistas no desvirtuamento da juventude e da população, o que integraria a fase de preparação da guerra revolucionária, mais especificamente uma guerra psicológica em curso. Por outro lado, sua atuação nesse embate não se deu somente através da repressão.

A “utopia autoritária” envolta na Doutrina de Segurança Nacional possuía duas dimensões na sua luta contra o “inimigo interno”: uma de viés “saneador”, que buscava “extirpar” fisicamente o “câncer do comunismo”; e outra de base pedagógica (FICO, 2004, p.38-39). Nesse sentido,

especialmente após 1968, houve por parte do regime um alto investimento no campo cultural e educacional, com o intuito de projetar os valores do regime, suas bases filosóficas, assim como de construir consenso e consentimento por parte da sociedade.

A introdução da Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino buscava travar essa guerra psicológica em seu próprio campo. Finalidade que o próprio general Araújo Lopes expressou em parte de sua conceituação sobre Educação: “a construção da vertical filosófica da Democracia brasileira, para que possa ser enfrentada a vertical ideológica (falsa) do socialismo e do comunismo, na inclemente luta ideológica da Guerra Revolucionária dos nossos dias, no campo psicossocial” (LOPES, 1975a, p.54).

A Educação Moral e Cívica

Os propósitos do General Moacir Araújo Lopes no campo educacional já eram esboçadas em 1967, na palestra *Rumos para a educação da juventude brasileira*, quando pregava a imposição dos valores espirituais e morais da nacionalidade, com base filosófico-religiosa, em conjunto com o jargão “liberdade com responsabilidade” (LOPES, 1971). Posição que seria reforçada com suas conferências sobre Marcuse. Não por acaso, presidiu a comissão responsável pela criação da Educação Moral e Cívica. Embora existissem ressalvas dentro do próprio governo quanto as suas implicações políticas, ela se tornou obrigatória para crianças e jovens, em todos os níveis de ensino (MOTTA, 2014).⁵

Cabe lembrar que moral e civismo já estiveram em pauta anteriormente nos percursos e currículos da educação brasileira. Mas, tanto no Império quanto na República, nenhuma iniciativa teve um teor tão autoritário e sistemático quanto o Decreto-Lei 869/1969, que tratou da

⁵ No ensino médio, vinha acompanhada pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no âmbito universitário, o equivalente era Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

obrigatoriedade bem como instituiu os órgãos e burocracias necessários para que fosse aplicada nas escolas (MOTTA, 2014). Desde 1965, ao menos, que existia reivindicações para a introdução do tema na educação, conforme exposição do então ministro da Guerra e futuro ditador general Arthur da Costa e Silva, também envolto no pensamento da doutrina de segurança nacional (LOPES, 1975a). Criada com o intuito de transmitir uma determinada doutrina aos jovens brasileiros, foi permeada por um discurso patriótico, anticomunista e religioso com finalidade de impedir a “subversão dos jovens”.

Conforme o Decreto-Lei 869/1969, a Educação Moral e Cívica tinha como finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Havia então uma teoria da existência de duas juventudes no Brasil – expressa inclusive em guias de civismo distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Ensino Médio na década de 1970. Interpretação que vinha sendo utilizada no Brasil desde o começo da década de 1960, como forma de deslegitimar o movimento estudantil em suas reivindicações (BRAGHINI, 2015). A primeira juventude era revoltada e desorientada, teria se perdido em virtude “da falta de líderes verdadeiros, que se omitiram, desertaram, ou se deixaram alienar por outras doutrinas” (VALLE; ARAÚJO, 1971, p.87). Distingue-se, inclusive, pela forma de “falar e vestir: cabelos compridos, roupas e gestos exóticos, estranhas maneiras de andar e sentar, uso de drogas, liberdade sexual. São os ‘hippies’, os ‘beatniks’ brasileiros, reivindicando novas modalidades de evasão e isolamento” (p.89). Enquanto a segunda seria “sem dúvida, uma juventude estudiosa, equilibrada, que anseia por um ‘modus vivendi’ sem extravagâncias ridículas, uma integração progressiva em ambiente de trabalho salutar e eficiente” (p.89). Assim, a Educação Moral e Cívica se prestaria a preservar esta e conduzir aquela, uma vez que, em ambas as descrições, os jovens são tidos como “inocentes úteis”, facilmente influenciáveis, e que por isso os governantes tinham o dever de guiá-los.

Destes elementos decorre a constante vigilância sobre os professores e professoras, seja da educação básica, seja das universidades, pois eram peças fundamentais para o bom êxito do projeto. Por isso, deveriam transmitir a fórmula de moral e civismo estabelecida pelo governo militar, como também serem eles mesmos um modelo a ser seguido pelos alunos. Em curso de formação docente, integrado majoritariamente por mulheres, Lopes professava:

Fostes preparadas, dignas ouvintes, para assumirdes a direção da disciplina Educação Moral e Cívica, na formação espiritual, moral e intelectual de

brasileirinhos. Formar o caráter em bases cristãs; ajudar a construir corretas escalas de valores; fazer praticar atos cívicos e preparar o futuro cidadão. Se todas as matérias, sem exceção, devem colaborar nos mesmos objetivos, aquela que nos congrega no momento tem essas finalidades específicas (LOPES, 1971, p.137).

Tal postura era tão importante para o sucesso da doutrinação pretendida a partir da educação, que docentes com condutas entendidas como inadequadas “podiam ser submetidos a processos, podendo ser suspensos das funções por um prazo de até dez anos e ficando impedidos, durante a suspensão, de exercer cargo ou função em qualquer estabelecimento de ensino” (DUARTE, 2017, p. 119).

Uma vez decretada a obrigatoriedade da disciplina, o Estado não poupou esforços para sua manutenção e divulgação, financiando não apenas um órgão específico para ela, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), como também buscou estimular a criação de centros cívicos nas instituições de ensino públicas e particulares, e financiou a seleção e distribuição dos livros didáticos.

Era de interesse dos governantes da época, e seus apoiadores, um Brasil firmado nos tradicionais pilares do mundo ocidental, especialmente o modelo capitalista e a moral cristã, havendo por isso estabelecido uma série de alianças com instituições privadas e religiosas que também ajudaram a dar forma à disciplina em questão. Segundo Braghini (2012), houve um “poder paralelo” que atuou sobre a educação, na forma de comissões e fóruns de debate, nos quais militares ampliavam o

rol de alianças e influências, feitas a partir da vigência de diversos tipos de relações pessoais (clientelismo, fisiologismo, nepotismo). Por um lado, tentava-se burlar o poder de um órgão governamental. Por outro, o funcionamento das comissões apresentava uma flexibilidade que dava, tanto quanto possível, anonimato às ações de grupos civis, empresariais, que

participavam de ações combinadas com os militares responsáveis pela educação do país.(...)

Dentro das comissões, pudemos perceber a articulação de diversos grupos interessados no retorno da disciplina EMC: havia professores que eram representantes de instituições de ensino, editores de livros didáticos, membros da Igreja, também professores e autores etc. Esses sujeitos estavam articulados aos movimentos empreendidos por militares, que atuavam mais diretamente na difusão de conhecimentos produzidos dentro da ESG [Escola Superior de Guerra], conhecimentos esses que passaram a ser difundidos pelas produções editoriais na forma de textos e conteúdos didáticos. De certa forma, podemos entender os debates feitos pela CNMC como resoluções de um cartel, já que vemos ali acordos implícitos e explícitos entre editoras concorrentes, demarcando o conteúdo de uma disciplina escolar e o currículo que seria estabelecido para o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, determinando, em ação coordenada, o aspecto material e o valor que teria a mercadoria “livro” (BRAGHINI, 2012, p. 168-169).

Dessa forma, pode-se acrescentar o aspecto econômico do projeto, ao criar um nicho de mercado lucrativo para muitos profissionais. Em 1971 foi publicado *Moral e Civismo*, coletânea de quinze palestras do general Araújo Lopes, incluindo sua análise sobre Marcuse, que abre o livro. Alguns de seus textos eram enviados, por órgãos de informações e espionagem, a instituições de ensino (MOTTA, 2014). Vários autores de manuais de civismo eram militares da reserva ou intelectuais próximos ao pensamento militar. Além desses, também havia educadores, religiosos e escritores profissionais (FILGUEIRAS, 2007).

A religião da maioria

No que tange a religiosidade, um dos principais argumentos utilizados para tornar obrigatória a adoção de um ensino pautado na moral, particularmente a cristã, foi evitar o “aspecto sectário”, ou seja, promover

uma unidade maior entre os brasileiros a partir da religião. Como podemos ver no guia de Hélio Casatle da Conceição (1972, p.9):

direito à educação, dada no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade (com responsabilidade interior, advinda da crença em DEUS – Constituição do Brasil, Preâmbulo) e solidariedade humana e no princípio da unidade nacional.

A Educação Moral e Cívica nas escolas representou também a intenção do “campo político de instrumentalizar o campo religioso para propósitos igualmente hegemônicos” (CUNHA, 2007, p.300). Dessa forma, promoveu-se sistematicamente nas escolas, a exaltação desta em detrimento de outras correntes religiosas que do mesmo modo existiam em território nacional, como as de matriz indígena e africana, há séculos reprimidas e perseguidas. Araújo Lopes, durante palestra em 1974, defendia que

Entre nós, a interpretação extremada do § 6.º do art. 72 da Constituição de 1891: “Será leigo o ensino nos estabelecimentos públicos”, considerou leigo como arreligioso e não como aconfessional, contrariando a intenção do principal autor dessa Constituição – Rui Barbosa.

Em consequência, a pedagogia entrou em fase caótica, tão a gosto do liberalismo (liberdade como fim e não como meio de ascensão do homem e das comunidades). Fez-se pragmatista (discípulos de John Dewey); socialista, nas suas diferentes graduações (a sociedade forma o homem, o homem é fruto da sociedade, abaixo os valores permanentes do espírito), marxista, atea, condenando a alienação em Deus, para escravizar o homem à sociedade, representada pelo Estado.

O resultado em diferentes Nações do Mundo ocidental, onde idêntico processo se desenvolveu, embora em algumas dessas Nações com relação a outras confissões religiosas, foi a grotesca amputação da Educação. Reduziu-se o complexo educacional apenas à apresentação de informações sobre os fatos e os objetos. O principal da Educação – a formação do caráter – foi, em grande

parte, abandonado. Observou-se a Educação desprezar o aspecto moral (*considerando-se a Moral como conjunto de regras de comportamentos para conduzir o homem a um fim último, - DEUS, o criador do Universo*) (LOPES, 1975b, p.79, grifo nosso).

Ao longo de suas obras, como no trecho acima, o general culpa as pedagogias liberais, a laicidade e os educadores marxistas “ateus” como responsáveis pelo que ele entendia como fracasso da educação nacional, a fim de justificar a ação doutrinária de cunho religioso e autoritário. O sintoma do fracasso da educação laica era a própria rebeldia dos estudantes e seus atos de contestação ao regime e aos costumes tradicionais. Quando apresenta a “Doutrina da Educação Moral e Cívica”, Araújo Lopes (1975b, p.83) ressalta que se deveriam objetivar os “direitos da maioria”, pois filosofias estranhas teriam formado “gerações de marxistas” nas escolas.

Aceito mesmo que estabelecimentos particulares propaguem princípios de minorias, mas, declaradamente, para filhos de brasileiros da minoria. O que não se pode conceber é elementos de minorias desencaminharem filhos de brasileiros componentes da maioria da Nação; será distorção, característica do liberalismo, ideologia em torno de valor, não supremo, mas assim julgado: a liberdade (LOPES, 1975b, p.83-84).

Embora faça distinção entre “arreligioso” e “aconfessional”, o que o autor defende é um ensino mais de acordo com o confessional, uma vez que esse se distingue pelo privilégio a uma religião específica, no caso, a moral cristã. Por causa disso, longe de promover a unidade dos brasileiros, algo que demanda o respeito às diferenças entre os grupos, o que buscou foi a homogeneidade mediante apagamento das minorias religiosas (e políticas) no espaço público escolar. Ademais, a menção e defesa dos aspectos religiosos cuja maior parte dos brasileiros se declarava adeptos, pode ser tomada também como uma estratégia política visando a legitimação das

ações governamentais perante a mesma população. Afinal, embora as autoridades clericais tivessem perdido parte de sua influência em virtude das ideias e ideologias que se fortaleceram ao longo do século XX, ainda havia uma grande parcela da população brasileira que tinha os padres, bispos e demais personalidades religiosas como figuras dignas de respeito.

Conscientes disso, os agentes de vigilância e repressão também estavam atentos aos pronunciamentos desse e de outros grupos, uma vez que a adesão e apoio ao Governo não era unânime entre os brasileiros. Conforme Ana Rita Fonteles Duarte,

O trabalho dos órgãos de informação criados pelo regime ditatorial também é pautado pela observância e caracterização do comportamento moral daqueles que são alvos de dossiês e investigações. Constantemente informações obtidas ou mesmo forjadas eram utilizadas como forma de combater oponentes. Era comum que se tentasse desqualificar pessoas sob acusação de “desvio moral” – padres e bispos *progressistas* eram acusados de romper o celibato, políticos *de oposição* de serem homossexuais, professoras *de esquerda* de terem amantes, *jovens estudantes* de realizarem congressos estudantis que encobriam a prática do amor livre ou de uso de drogas. Cartelas de anticoncepcionais foram usadas como provas de acusação contra moças presas no Congresso da União Nacional dos Estudantes, em Ibiúna (SP), em 1968. Construía-se, também assim, modelos de comportamento a partir do que se condenava ou estigmatizava (DUARTE, 2017, p.120, grifo nosso).

É interessante citar a descrição que se faz das virtudes de um “bom padre” no Guia de Civismo destinado ao ensino médio e autorizado pelo MEC e pela CNMC na década de 70. De autoria do major Hélio Casatle da Conceição, sob o título *Águas do Paraíso*, conta uma estória que se passa numa vila com o mesmo nome, e ao longo da narrativa, ficam implícitos os padrões morais e comportamentais que buscavam defender.

Padre Januário era um sacerdote-padrão, sobejo de cultura e vocação religiosa. Mas não nos parecia de modo algum, um clérigo ultrapassado; sabia, isso sim, condimentar inteligentemente ideias modernas e sobriedade religiosa, uma em proveito de outra e ambas em benefício de toda paróquia. Defendia a política do Bem, não se mostrando, contudo, sensível a vetismos ou demagogias. *Se discordava do Prefeito, não tornava público o desgosto.* Para que semear a desesperança, se um contato pessoal e reservado lhe proporcionaria apresentar seus pontos de vista, tantas vezes aceitos pelo velho Linhares, inconfundivelmente um bom democrata? Foi assim que muitos melhoramentos se fizeram em Águas do Paraíso, patrocinados, sem alarde, por Clero e Governo, em defesa do bem comum (CONCEIÇÃO, 1972, p.9-10, grifo nosso).

Ou seja, na perspectiva do escritor, que foi aprovada por estar de acordo com a diretriz governamental, um bom padre seria aquele capaz não apenas de ser moderno e sóbrio como também de não pronunciar-se publicamente contra a autoridade do poder executivo. A seguir, o autor também acrescenta:

Lembra-me, como se fosse hoje, o problema surgido com a instalação de um templo batista em nossa cidade. (...) O certo, porém, é que o exercício dos cultos religiosos é uma das liberdades estabelecidas na Constituição do Brasil, que é teísta, pois decretada e promulgada sob a invocação de Deus, mas aconfessional. Águas do Paraíso carecia de um pastor que exercitasse com fiéis não católicos a prática de uma religião. (...) Padre Januário, ele mesmo, na missa dominical, explicou a necessidade de sua concretização: “é plena a liberdade de consciência, bem como está assegurado aos crentes de qualquer religião o exercício dos cultos religiosos *que não contrariem a ordem pública e os bons costumes.* Injusto e anticonstitucional privar alguém de quaisquer de seus direitos por motivo de crença religiosa, a não ser que essa crença seja invocada para o não cumprimento da obrigação legal (...)”. (CONCEIÇÃO, 1972, p.10, grifo nosso)

O que seriam então esses cultos religiosos que contrariassem a “ordem pública” e os “bons costumes”? Se a base desses costumes, de acordo

com o regime militar, é justamente a moral cristã, e essa ordem pública seria tal qual dita o modelo de sociedade ocidental, todas as religiões que não se encaixassem nesse padrão estariam, portanto, excluídas do direito de “liberdade de consciência” e “liberdade dos cultos”.

A ordem pública e os bons costumes, ou essa tal liberdade...

A questão das transformações comportamentais, especialmente entre a juventude, como podemos perceber até aqui, era uma tônica da Educação Moral e Cívica. O que se defendia e que se tentava impor aos jovens era a manutenção de valores, costumes e tradições de base cristã e ocidental. A chamada “revolução dos costumes” dos anos sessenta pretendia exatamente contrapor tais valores, vistos como extremamente opressivos e autoritários. Para os adeptos da contracultura, a construção de estilos de vida alternativos, que divergiam da cultura hegemônica, poderiam promover transformações sociais ao longo do tempo. Não por acaso, a pauta moral foi tão forte para os militares; as mudanças comportamentais consistiam ameaças ao seu poder. Era urgente, segundo Araújo Lopes (1968, p.38), “atuar na propagação e defesa do nosso estilo de vida, de origem milenar”.

Não menos importante, nesse sentido, é discutirmos o papel atribuído às mulheres pelo regime ditatorial. Como podemos observar em passagem citada anteriormente, as adolescentes e moças não ficavam mais em casa, junto aos pais, na proteção do lar, mas ganhavam liberdade, iam estudar, saíam às ruas, protestavam e, talvez, até fizessem sexo antes do casamento. Processo que poderia, segundo a compreensão dos militares, provocar a destruição do Ocidente e a tomada pelo comunismo. O lugar destinado à mulher pela sociedade tradicional era o de ser mãe e esposa, restrita aos afazeres domésticos e religiosos. Esse era o ideal de mulher

defendido pelo regime militar e que deveria ser adotado por toda a sociedade (DUARTE, 2017).

Ao tentar construir um conceito de Cultura, contrapondo-se à ideia de contracultura, Araújo Lopes (1975a, p.26) não escapa a essa concepção: “Cultura visa à elevação moral do Homem e não ao seu rebaixamento ao plano puramente animal. É como uma mulher bonita, cuja beleza deve enaltecer um lar e não luzir, falsamente, num bordel”. A liberdade feminina, tanto sexual quanto para realizar as suas escolhas de vida, decidir o seu próprio futuro, constituía uma das principais afrontas à cultura cristã tradicional, patriarcal e autoritária. Nesse sentido, a única liberdade feminina possível na doutrina da Educação Moral e Cívica era a que seguisse tais preceitos.

Por falar em liberdade, essa é uma palavra recorrente nos escritos de Araújo Lopes, portanto importante para compreender o seu significado dentro da doutrina da Educação Moral e Cívica quando ela prega “liberdade com responsabilidade”. O primeiro ponto a ser considerado é que se trata de uma ditadura, ou seja, a liberdade é mais do que relativa. Não seria a liberdade do liberalismo, pois esta é vista como condescendente, permitindo o avanço do comunismo. Também não seria a pregada pelo socialismo, visto que ela supostamente tornaria todos escravos do Estado.

O próprio autor expôs a sua definição, em palestra realizada em 07 de setembro de 1969, transmitida pela Rádio Guanabara:

Liberdade – supremo bem, idealidade no campo social, mas somente possível quando o caráter do homem é formado à luz de valores espirituais e morais, de fundo religioso. Quando o homem se convence de que *a mais alta liberdade é a mais alta disciplina* (LOPES, 1971, p.111, grifo nosso).

Ser livre, segundo o general de um regime ditatorial, era seguir os preceitos religiosos e obedecer rigorosamente. Nessa perspectiva, a

liberdade somente seria alcançada quando os sujeitos fossem moldados pela doutrina católica e pela disciplina militar, excluindo-se divergências e dissonâncias. As possibilidades de uma educação plural, crítica, baseada em princípios democráticos e que valorizasse a dignidade integral do ser humano viam-se amplamente tolhidas.

Considerações finais

Visitar as palestras do general Moacir Araújo Lopes, declarações que pareciam até pouco tempo atrás estarem restritas ao passado, é de causar efeitos perturbadores em razão da estranha semelhança com discursos que têm emergido no campo político nos últimos anos. Pensamentos que se entendiam anacrônicos, superados pela queda da União Soviética e pelo fim da ditadura militar, fazem ressuscitar uma Guerra Fria que não mais existe. Suas consequências, contudo, têm sido desastrosas para a educação e para os avanços conquistados desde então. Professoras e professores voltaram a sofrer perseguições, a liberdade de ensino se vê cada vez mais ameaçada, universidades padecem com ataques e corte de verbas, a pauta moral retorna e volta-se contra a diversidade.

Tem sido nesse novo contexto, com a ascensão da extrema-direita ao poder nacional, com um governo negacionista e defensor da ditadura, que reivindica o retorno da Educação Moral e Cívica às escolas brasileiras. O projeto, de autoria do filho do presidente, busca justificar-se por estabelecer valores apropriados ao ideal de segurança nacional, ressoando a violenta doutrina de tempos de outrora.

Tais semelhanças talvez sirvam para evidenciar que há atualmente na sociedade brasileira reverberações de uma educação que foi estruturada e posta em marcha durante duas décadas de ditadura. Aos que aprenderam bem a lição, discursos de cunho semelhante ao daquela época lhes parecem familiares e convidativos, criando-se assim a latente tensão

entre os ideais conservadores e os progressistas que disputam a capacidade de definir como deve ser a sociedade ideal.

Referências

- BRAGHINI, Katya. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.12, n. 3 (30), p.153-178, 2012.
- BRAGHINI, Katya. **Juventude e pensamento conservador no Brasil**. São Paulo: Educ, 2015.
- CHEN, Jian et al (edits.). **The Routledge handbook of the global sixties: between protest and nation-building**. New York: Routledge, 2018.
- CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. **Águas do Paraíso: guia de civismo**. Brasília: MEC, 1972.
- CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil, 1931-1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, 2007.
- DUARTE, Ana Rita Fonteles. Gênero na pesquisa histórica: relatos de uma experiência. In: CRESCÊNCIO, Cíntia; SILVA, Janine; BRISTOT, Lúcia (orgs.). **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017, p.116-131.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.47, p.29-60, 2004.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Dois livros didáticos de Educação Moral e Cívica diferentes: mecanismos de apropriação das prescrições oficiais**. In: Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil – Unicamp, Campinas, SP. Jul. 2007. Disponível: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/smo7ss13_05.pdf Acesso: 06/11/2019
- GREEN, James; QUINALHA, Renan (orgs.). **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca pela verdade**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

JOBS, Richard Ivan. Youth movements: travel, protest, and Europe in 1968. **American Historical Review**, v.114, n.2, p.376-404, abr. 2009.

KAMINSKI, Leon. **Por entre a neblina**: os Festivais de Inverno de Ouro Preto (1967-1979) e a experiência histórica dos anos setenta. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2012.

KAMINSKI, Leon. O movimento hippie nasceu em Moscou: imaginário anticomunista, contracultura e repressão no Brasil dos anos 1970. **Antíteses**, v.9, n.18, p.467-493, 2016.

KLEIN, Herbert; LUNA, Francisco Vidal. População e sociedade. In: AARÃO REIS, Daniel (org.). **Modernidade, ditadura e democracia**: 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014, p.31-73.

KLIMKE, Martin; SCHARLOTH, Joachim (orgs.). **1968 in Europe**: a history of protest and activism, 1956-1977. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

LANGLAND, Victoria. Il est interdit d'interdire: the transnational experience of 1968 in Brazil. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v.17, n.1, p.61-81, 2006.

LIMA, Gabriel Amato Bruno de. **Aula prática de Brasil**: ditadura, estudantes universitários e imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LOPES, Moacir Araújo. **Liberdade e democracia**: com apreciação sobre a filosofia de Herbert Marcuse. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Serviço Geográfico do Exército, 1968.

LOPES, Moacir Araújo. **Moral e Civismo**: palestras realizadas em diferentes oportunidades (1966 a 1970). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

LOPES, Moacir Araújo. Política nacional para a defesa dos valores espirituais, morais e culturais brasileiros face à luta ideológica. In: LOPES, Moacir Araújo; PAUPÉRIO, Arthur; MENEZES, Geraldo. **Valores espirituais e morais da nacionalidade: fortalecimento do homem brasileiro e da democracia brasileira.** [s. l.]: CAPEMI, 1975a, p.7-71.

LOPES, Moacir Araújo. A Doutrina da Educação Moral e Cívica estendida a toda Educação. In: LOPES, Moacir Araújo; PAUPÉRIO, Arthur; MENEZES, Geraldo. **Valores espirituais e morais da nacionalidade: fortalecimento do homem brasileiro e da democracia brasileira.** [s. l.]: CAPEMI, 1975b, p.73-131.

Marcuse: os cursos sobre as ideias de Marcuse continuam apesar da bomba. **Veja**, São Paulo, n.02, 18 set. 1968, p.32.

MARTINS FILHO, João Roberto. **A educação dos golpistas:** cultura militar, influência francesa e golpe de 1964. [s. d.]. Mimeo.

MARTINS FILHO, João Roberto. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.23, n.67, p.39-50, 2008.

MENEZES, Adriano. **Marcuse Boys:** recepções de Herbert Marcuse no Brasil. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho:** o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e a modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OS MAIS vendidos. **Veja**, São Paulo, n.06, 16 out. 1968, p.68.

PICCINI, Jon. **Transnational protest, Australia and the 1960s:** global radicals. London: Palgrave Macmillan, 2016.

RODEGHERO, Carla. **O diabo é vermelho**: imaginário anticomunista e Igreja Católica no Rio Grande do Sul (1945-1964). Passo Fundo: UPF, 2003.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). **A construção social dos regimes autoritários**: legitimidade, consenso e consentimento no século XX. Vol. 2: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SILVA, Carla Luciana. Anticomunismo brasileiro: conceitos e historiografia. *Tempos Históricos*, v. 2, n. 1, p. 195-228, mar. 2000.

VALLE, Dinis Almeida do; ARAÚJO, Paulo Silva de. **Guia de Civismo**. Brasília: MEC, 1971.

A realidade da profissão dos trabalhadores em educação de Minas Gerais no início do século XXI

Cássio Diniz

Introdução

Este capítulo faz uma análise histórica relacionando o sistema educacional e a forma como os profissionais do ensino – ou trabalhadores em educação – se organizam em suas relações de trabalho, por meio das legislações específicas da área, e entender como as contradições dessas relações levam os mesmos a mobilização em busca de melhorias salariais e trabalhistas. Tais ações refletem um processo de desenvolvimento de uma possível consciência dos membros dessa categoria profissional, o que na prática leva a uma reflexão não apenas de si próprios, mas também por toda a comunidade escolar afetada por suas mobilizações.

Tomando como base o nosso estudo em torno dessa temática, realizado sob uma perspectiva da chamada *História do Tempo Presente*, selecionamos o período entre os anos de 2009 e 2010, marcado por uma importante mobilização dos trabalhadores em educação da rede pública de Minas Gerais¹, para entender a dinâmica social dos educadores em seu “fazer-se” nas lutas sindicais e políticas, permitindo entender a sua contribuição na promoção da dignidade humana dos sujeitos sociais envolvidos.

¹ Esse artigo baseia-se nas pesquisas realizadas no âmbito do projeto *A greve de 2010: o despertar da consciência de classe entre os trabalhadores em educação no Sul de Minas Gerais*, que contou com a participação da professora Josiane de Paula Nunes e do bolsista Weber Luis Pereira Moreira.

A categoria dos “trabalhadores em educação”

Os professores e demais profissionais do ensino – que aqui nomearemos como trabalhadores em educação, de acordo com os nossos referenciais teóricos – são personagens importantes do processo educacional no Brasil. Ainda mais na escola pública, que se constitui como espaço institucional em que se desenvolvem relações entre esses trabalhadores e os estudantes, que de uma forma ou de outra, extrapolam o simples ensinar e aprender.

No entanto, a realidade material dos professores não corresponde ao mundo idealizado que vislumbramos. As precárias condições de trabalho somadas à desvalorização profissional se fazem presentes no cotidiano escolar, sendo que acabam influenciando as relações internas em sala de aula, principalmente no que se refere às cobranças e às frustrações.

Diante dessa constatação, em diversos momentos os trabalhadores em educação se apresentam como sujeitos sociais dentro de um possível processo de transformação dessa realidade, mesmo que movido por interesses corporativistas à categoria profissional e de forma inconsciente. Nesse ínterim, se desenvolve o que chamamos de movimento sindical docente, que se expressa na organização coletiva e em ações como greves e manifestações, instrumentos típicos da classe trabalhadora na luta por seus direitos. Apesar de no senso comum serem vistas como negativas por parte da comunidade escolar – por interromper a sua rotina – as lutas políticas e sindicais dos trabalhadores em educação se inserem em um processo histórico que, de formas contraditórias, contribuem para o desenvolvimento da educação pública brasileira enquanto parte da sociedade, e também para a promoção da dignidade humana dos sujeitos sociais envolvidos direta e indiretamente. Como disse Paulo Freire, “A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente,

enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” (2006, p. 66)

A carreira, as “reformas” e as consequências

Na busca pela compreensão do processo histórico em questão, é importante termos a clara compreensão que os acontecimentos não são explicados e entendidos por si próprios. Eles são apenas representações factuais de um processo que se desenvolve ao longo do tempo, em um período que pode ser considerado de médio ou de longo prazo, permeado de contradições, avanços e retrocessos, que se dão ao longo de seu desenvolvimento.

Como se trata de uma categoria profissional, que sob a nossa interpretação se enquadra em uma das duas classes sociais da sociedade moderna capitalista (no caso, a classe trabalhadora), os trabalhadores em educação de Minas Gerais foram empurrados para a grande greve educacional em 2010 devido ao somatório de dois principais fatores objetivos interligados.

O primeiro fator foi a forma como a categoria era tratada pelo governo do Estado de Minas Gerais ao longo dos sete anos anteriores ao episódio estudado. No caso, dois termos nos saltam aos olhos: *Reforma Administrativa* e *Choque de Gestão*. Afinal, do que se tratam?

Ao assumir a administração estadual em 2003, o governo Aécio Neves (PSDB) apresentou como carro-chefe de sua gestão uma política de reestruturação da máquina administrativa, com enxugamento dos gastos públicos e a otimização de sua eficácia, naquilo que poucos anos depois poderíamos nomear de “políticas de austeridade com qualidade”. Contudo, o termo adotado para essa série de medidas políticas/gestacionais foi *Choque de Gestão*, com objetivo de demonstrar o impacto que teriam no governo e na sociedade mineira. O Choque de Gestão (que na verdade se

concretizou em três etapas ao longo dos governos Aécio/Anastasia) causou enorme consequência na atuação dos serviços públicos de interesse social, principalmente na Saúde e na Educação.

Para a efetivação de suas primeiras etapas, foi necessário o empenho do governo na realização de sua Reforma Administrativa. Na verdade, uma série de mudanças no aparato estatal mineiro visando sua reestruturação orgânica (PEREIRA, 2016). Seu principal arquiteto foi o então secretário de planejamento e gestão, Antonio Anastasia (que viria depois a ser vice-governador e governador de Minas). Em suas palavras:

O Estado deve imbuir-se efetivamente de uma maior responsabilidade na gestão fiscal, conforme determinado pela Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, buscando corrigir o desequilíbrio de suas contas públicas e reduzir o déficit que ameaça o exercício de suas atividades. Faz-se necessário, pois, impor limites e condições à geração de maiores despesas com pessoal, seguridade social, materiais, dentre outras, bem como à renúncia de receita (ANASTASIA, 2003, p. 17)

A consequência dessa reforma “modernizadora” foi o congelamento dos investimentos nos serviços públicos de abrangência social, principalmente saúde e educação. No caso desse último, o impacto se deu no enxugamento da folha de pagamento, desvalorizando o trabalho docente da rede estadual². Mesmo com a aprovação da Lei Estadual 15.293/04 que instituiu o tão reivindicado Plano de Carreira dos servidores da educação, isso não significou uma política real de valorização profissional, pois ao mesmo tempo em que impôs um rígido mecanismo de controle das promoções e progressões da carreira (por meio da criação da Avaliação de Desempenho Individual – ADI), não estabeleceu em lei um índice de

² Em 2006, o vencimento básico para docentes de formação em nível superior (PEB 3A) era de apenas R\$ 453,96. Para professores com apenas formação no “magistério” ou em licenciatura curta, a situação era pior.

reajuste anual do vencimento básico do servidor “no sentido de, ao menos, recompor as perdas inflacionárias” (PEREIRA, p. 7). Como consequência, a carreira dos trabalhadores em educação da rede estadual sofria ao longo dos anos um verdadeiro arrocho salarial, o qual se buscava diminuir por meio das lutas sindicais desses profissionais, organizadas por sua pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), e perpetradas nesse período.

MASP/MATR.		NOME			DEPENDENTES IR SF		MÊS/ANO ABR/2006	
1129489-9					00 00			
BANCO	AGÊNCIA	CONTA	CPF		PIS/PASEP			
341	03082	000017431-3	303 046 318-41		00000000000			
Nº ADMISSÃO CARGO					SÍMBOLO GRAU		SITUAÇÃO FUNCIONAL	
PROFESSOR DE EDUCACAO BÁSICA					PEB3A			
Nº ADM	TR	DESCRIÇÃO			PARCELA	VANTAGENS	DESCONTOS	
01	N	AULAS OBRIGATORIAS - EFETIVO M				RS 453,96	Vencimento básico	
01	N	GRATIFICACAO DE INCENTIVO A DO				RS 190,23		
01	N	VENCIMENTO BASICO PROPORCIONAL				RS 277,20		
01	N	VANTAGEM TEMP INCORPORAVEL -LE				RS 122,75		
01	N	IPSEMG ASSIST. MEDICA ART.No 8					RS 32,00	
01	N	CONTR.PREV.INC.II-ART 38 LEI					RS 79,52	
TR (TIPO DE REFERENCIA):					TOTAL DE VANTAGENS	RS 1.000,14		
N = NORMAL					TOTAL DE DESCONTOS		RS 111,52	
A = ATRASADO					LIQUIDO A RECEBER		RS 888,62	
R = RESSTITUICAO								
OCORRÊNCIAS:								
Para validar as informações desse documento acesse: www.portaldoservidor.mg.gov.br e clique na opção validador do Contracheque Curta Ipeemg online no facebook e saiba o que o Instituto faz por você								

Figura 10 Contracheque de um professor PEB 3A em 2006, com o vencimento básico de R\$ 453,96. Desconsiderar as aulas de extensão além do cargo de 24 horas (vencimento básico proporcional)

Aqui cabe uma ressalva. A lei do Plano de Carreira só atinge parte da categoria, pois até 2007 apenas 42,8% dela era efetiva, ou seja, concursada e nomeada. Os demais (57,2%) estavam fora dessa lei, pois se enquadravam em vínculo precário de trabalho conhecido como designação (contratados por no máximo um ano sem vínculo estatutário e/ou previdenciário) (PEREIRA, 2016). Para esses trabalhadores, não havia

promoção ou progressão na carreira, sempre presos ao primeiro nível e grau da tabela.

Ao contrário das reivindicações da categoria e de seu sindicato (entre elas a realização de novos concursos), em 2007 o governo estadual editou e aprovou a famosa Lei 100, que elevou os designados com contratos até o dia da promulgação da lei à condição de “efetivo”, mesmo que sem a realização de concurso público³, criando assim uma terceira situação funcional na rede estadual. Contudo, em março de 2014 o Supremo Tribunal Federal considerou a referida lei inconstitucional. A dita segurança trabalhista ofertada pela Lei 100 – tão propagada pelo governo Aécio/Anastasia – se mostrou falsa perante a realidade dos fatos.

Já o segundo fator objetivo foi a promulgação da Lei Federal 11.738/08. Após uma longa luta travada por diversos sindicatos e confederações de trabalhadores em educação desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, o governo federal editou em 2008 e aprovou no Congresso a criação do Piso Salarial Nacional do Magistério, que define por lei o valor mínimo dos vencimentos básicos de todos os profissionais da educação no território nacional. A edição dessa lei e as tentativas de colocá-la em prática evidenciaram as enormes disparidades salariais entre os Estados e municípios, demonstrando o quanto a categoria estava desvalorizada.

No caso de Minas Gerais, os vencimentos estavam muito abaixo como determinava a lei federal. Isso provocou uma forte mobilização por parte do Sind-UTE/MG já em 2009. Contudo, o governo mineiro usou de diversos recursos para escapar ao cumprimento da legislação, se aproveitando

³ De acordo com Agnaldo Damasceno Pereira, a lei 100 foi criada para resolver um grave problema previdenciário desses servidores. Como eles estavam fora do regime próprio dos servidores efetivos (IPSEMG), as contribuições previdenciárias deveriam ser recolhidas pelo governo e encaminhadas para o INSS, fato esse que não ocorreu. Para fugir da lista de devedores do INSS e conseguir as cartas de crédito necessárias para contrair empréstimos fundamentais para o seu “Choque de Gestão”, a administração Aécio foi obrigada a criar essa lei e efetivar sem concurso 24,4% da categoria.

de algumas características da carreira docente no Estado⁴. O primeiro recurso foi a criação da Parcela Remuneratória Complementar do Magistério (PCRM) que complementava o valor do salário de um cargo em até R\$ 850,00 brutos (sem os descontos). Nesse sentido, desconsiderava que a lei 11.738/08 definia o piso no vencimento básico, e não no total remuneratório. O segundo foi afirmar que o Estado já pagava proporcionalmente o piso nacional, pois o cargo da rede estadual de Minas Gerais era de 24 horas, enquanto que a lei federal se referia aos cargos de até 40 horas. Em outras palavras, a administração Aécio/Anastasia usou dos mais diferentes recursos para negar a valorização concreta da carreira docente da categoria, para não comprometer a folha de pagamento e garantir a eficácia de sua política de austeridade.

⁴ O cargo do professor da rede estadual de Minas é de 24 horas, sendo que no período estudado era de 18 em sala de aula e 06 de atividades extraclasse. Após a promulgação da lei 20.592/12 em 28 de dezembro de 2012, estabeleceu-se a proporção de 2/3 em sala de aula (16) e 1/3 de atividades extraclasse (08).

MASP/MATR.		NOME		DEPENDENTES IR SF		MÊS/ANO JUN/2009	
1129489-9				00 00			
BANCO	AGÊNCIA	CONTA	CPF	PIS/PASEP			
1	1763-9	13757-X	303.046.318-41	19021953431			
Nº ADM/SSAO CARGO				SÍMBOLO/GRAU	SITUAÇÃO FUNCIONAL		
1 - PROFESSOR DE EDUCACAO BASICA				PEB3 / B	16 - EFETIVO (APOS LEI 64/2002)		
Nº ADM	TR	DESCRIÇÃO	PARCELA	VANTAGENS	DESCONTOS		
1	N	AULAS OBRIG. EFETIVO		R\$ 315,40	Vencimento básico		
1	N	GRAT. INCENT. DOCENCIA		R\$ 105,10			
1	N	VANTAG. TEMP. INCORP.		R\$ 88,01			
1	N	PARC. COMPL. REM. MAGIS		R\$ 143,40			
1	A	AULAS OBRIGATOR. ATR.		R\$ 15,01			
1	A	GRAT. INCENT. A DOCEN'		R\$ 3,00			
1	N	IPSEMG ASSIST. MEDICA			R\$ 30,00		
1	N	CONT. PREV. LC 64/02			R\$ 93,50		
1	A	REPOS. PARC. R. MAGIST.			R\$ 18,01		
TR (TIPO DE REFERÊNCIA): N - NORMAL A - ATRASADO R - RESTITUIÇÃO			TOTAL DE VANTAGENS	R\$ 868,01			
			TOTAL DE DESCONTOS		R\$ 141,51		
			LÍQUIDO A RECEBER		R\$ 726,50		
OCORRÊNCIAS: ACERTO RETROATIVO PROGRESSAO. APOS ESTAGIO PROBABTORIO. 01/09 E 02/09.							
Para validar as informações desse documento acesse: www.portaldoservidor.mg.gov.br e clique na opção validador do Contracheque Curta Ipsemg online no facebook e saiba o que o Instituto fez por você							

Figura 2 Contracheque de um professor PEB 3B em 2009, com o vencimento básico de R\$ 515,49
Nele, há a parcela complementar do Magistério, que estabelece o salário bruto de R\$ 850,00

O Sind-UTE/MG

O somatório desses dois fatores objetivos acima citados (Choque de Gestão e a recusa em cumprir a lei do Piso Salarial Nacional) foi fundamental para o descontentamento geral dos trabalhadores em educação em Minas Gerais, levando-os a luta no primeiro semestre de 2010. Contudo, somente esses fatores não seriam suficientes para entender o que aconteceu nesse ano. Cabe-nos agora apresentar o fator subjetivo que levou à mobilização da categoria: o Sind-UTE/MG.

O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - Sind-UTE/MG - é a principal e mais importante entidade sindical

representativa dessa categoria em Minas Gerais⁵. Fundada em 1979 como União dos Trabalhadores do Ensino (UTE-MG) após uma vitoriosa greve ocorrida nesse mesmo ano, ela trouxe para Minas Gerais a experiência das lutas sindicais que estavam se desenvolvendo em todo o país no mesmo período (DINIZ, 2015). Sua estrutura interna se baseia na organização a nível estadual (por meios de suas instâncias deliberativas) como também a nível regional (por meio de suas subseções), e ao longo de mais de 30 anos foi se consolidando como a legítima entidade sindical da educação pública no Estado, apesar de passar pelos turbulentos períodos de retrocesso das mobilizações populares nos anos 1990.

É importante destacar que em 2009 houve uma mudança política na condução interna do sindicato. Tanto a partir de seu congresso estatutário realizado em Poços de Caldas quanto nas eleições para as direções estadual e de subseções, o Sind-UTE/MG ficou sob a direção de uma chapa cutista reformulada, tendo a frente a figura da professora Beatriz Cerqueira, de Betim. De acordo com os depoimentos coletados, é a partir da gestão da *Bia* que o sindicato tomou uma postura mais combativa perante os olhos da categoria, e a atuação política de sua diretoria estadual em união com novos quadros militantes que despontavam no cenário sindical a nível regional, permitiram que os trabalhadores em educação estivessem instrumentalizados para reivindicarem a valorização concreta de sua profissão.

Uma vanguarda começa a se organizar

As ideias expressam uma realidade – relações materiais, situação histórica, movimento operário – na medida em que não só pressupõem sua existência,

⁵ Não podemos deixar de considerar que entre os docentes da rede particular de Minas há o SINPRO (Sindicato dos Professores da rede particular), e na própria rede estadual há a APPMG (Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais), que apesar de insignificante de abrangência e número de filiados, ainda se faz presente em algumas localidades do Estado.

como correspondem às necessidades e interesses dos homens que participam dessas relações, situações ou movimentos.

(VASQUEZ, p. 303)

Mensurar uma mobilização, um movimento social ou uma greve é um grande desafio, mesmo para os pesquisadores da área que se debruçam sobre esses objetos e são municiados por teorias e por métodos científicos. No caso específico da greve dos trabalhadores em educação da rede estadual de Minas Gerais – ocorrida em 2010 – os desafios se multiplicam devido ao ineditismo do tema acadêmico e, principalmente, às fontes disponíveis. Por isso que a princípio, o presente trabalho pode trazer elementos descritivos sobre o objeto de pesquisa. Essa característica é comum ao se tratar de um tema inédito, porém, é no processo de resgate histórico desse episódio que poderemos realizar uma inicial reflexão minuciosa sobre o tema, além de abrir espaço para análises futuras.

Além do elencado acima, outro desafio é buscar entender – enquanto um processo histórico e social – que a grande mobilização dos educadores em 2010 é também, e em parte consequência, de uma forte organização por detrás *das cortinas* (pouco visível para a base) no período imediatamente precedente. Como afirmado anteriormente, a Greve de 2010 foi resultado de fatores objetivos e subjetivos, e esse último tem haver com a existência e a atuação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, que por meio de suas subsedes na capital e nas cidades do interior, se organizava em torno da campanha salarial que se avizinhava. É o caso da região de Caxambu. Essa cidade foi um dos focos de mobilização que já se esboçavam no ano de 2009, entre tantas outras do estado onde isso se dava. Para efeito de investigação, selecionamos os acontecimentos dessa região para a coleta de fontes primárias e análises

mais profundas, com o objetivo de entender como se deu esse processo, partindo do local para compreender o geral.

Até esse momento não havia uma subsede do Sind-UTE/MG em Caxambu. A mais próxima subsede se localizava na cidade de Varginha, 108 km de distância. Além dela, havia subse-des em Itajubá e Pouso Alegre, todas elas a mais de 100 km de distância do Circuito das Águas, por meio de estradas sinuosas. A consequência imediata dessas distâncias era o isolamento político e sindical de uma microrregião importante do Sul de Minas.

Não obstante, em seu passado Caxambu teve uma subsede que infelizmente encerrou suas atividades ainda na década de 1990. Apesar de seu fechamento, ainda estava vivo na memória dos trabalhadores em educação, com mais de 20 anos de serviço, as atuações do sindicato na região, principalmente nas figuras de personalidades famosas na categoria, como os professores Magnus Luderer, Fabiano Viotti e Silvio Brandão (ROCHA, 2018).

Então, desde quando era a UTE [União dos trabalhadores da Educação] que nos tínhamos em Caxambu especificamente aqui em Caxambu com a liderança que era o Fabiano Viotti mais o Silvio Brandão o Magnus né, E o pessoal da EERMA [Escola Estadual Ruth Martins de Almeida]. (IDEM)

Apesar desse legado histórico ainda existente na memória coletiva de parte da categoria com certo tempo de atuação, no início do século XXI a cidade e a microrregião ficaram sem uma atuação orgânica do sindicato e sem uma participação a nível mais estadual, devido à falta de uma subsede regional do sindicato.

Como descrito anteriormente, os constantes ataques à categoria docente no Estado na última década colocaram os trabalhadores em educação em uma situação profundamente precária, com a clara constatação da precarização da carreira e a desvalorização profissional. Devido a

essa conjuntura, um grupo de professores e funcionários começou a se reunir com o objetivo de debater a organização e a mobilização da categoria na região, em conjunto com o sindicato e em acordo com as lutas que já se desencadeavam a nível estadual.

Porque até então a subsede existia anteriormente e depois ela foi extinta na cidade de Caxambu e apareceu essa proposta e eu achei formidável a gente poder resgatar essa ideia de consciência e também poder resgatar essa ferramenta que é o sindicato para que a gente pudesse alcançar a valorização da carreira e não só como pessoas e seres humanos e principalmente como profissionais, eu achei interessante daí eu falei vamos nessa, pode contar comigo! (JUNQUEIRA, 2018)

Como descrito no depoimento acima, os trabalhadores em educação começavam a sentir a necessidade de se organizar novamente. Parte ainda tinha na memória o período em que a microrregião foi um dos importantes focos de lutas sindicais da categoria no Sul de Minas. Outra parte, apesar de não passar por essa experiência, iniciou sua carreira ouvindo sobre esses tempos e diante dos ataques dos últimos anos, ansiava pela existência de um sindicato que pudesse mobilizar e organizar a luta, adotando assim um instrumento que tradicionalmente pertence ao movimento operário, e que a ofensiva neoliberal tentou destruir.

O primeiro registro que temos de uma ação mais séria é de uma matéria publicada no atual blog regional do Sind-UTE/MG. Esse artigo informa que uma reunião ocorreu na tarde do dia 5 de setembro de 2009, em um dos salões do Hotel Bragança, no centro de Caxambu (BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU). Organizada pelo diretor estadual do Sind-UTE/MG na época, Luiz Carlos – este morando e atuando em Pouso Alegre – e pelo professor Cássio Diniz, a reunião contou com a participação de 10 pessoas, entre docentes e funcionários de escolas de Caxambu, Cruzília e Conceição

do Rio Verde. A principal deliberação da reunião foi a convocação de uma assembleia regional na mesma cidade no dia 19 de setembro, com o objetivo de escolher uma comissão pró-subsede.

Já essa assembleia ocorreu nas dependências da Escola Estadual Ruth Martins de Almeida, instituição de ensino central da cidade. De acordo com a notícia vinculada no blog do Sind-UTE/MG subsede Caxambu (19/09/2009), a atividade contou com a presença de 23 trabalhadores em educação e debateu as conjunturas internacional e nacional, além de debater a situação do movimento sindical na região. E por último, a assembleia reunida decidiu pelo início dos trabalhos de construção da nova subsede.

Depois de ser tiradas algumas dúvidas pertinentes, foi realizada a votação. O resultado foi unânime a favor da abertura da subsede autônoma. Além disso foi realizada a escolha da comissão de construção, formada por nove representantes das cidades participantes e de vários segmentos, como professores do estado e município, além dos ATB's e ASB's. (BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU, 19/02/2009)

De acordo com a notícia vinculada pelo mesmo blog no dia 20 de setembro, a comissão pró-subsede foi formada pelos professores Nelson Eduardo, da cidade de Cruzília, Paulo César de São Lourenço, Mauricéa Vanja, Cássio Diniz, Maurílio de Carvalho, Jaqueline Izumi, Francisca Isabel e João Carlos, todos de Caxambu, e Eliane Fleming de Conceição do Rio Verde. Mesmo com o desfalque de algumas pessoas, a comissão pró-subsede teve a responsabilidade de organizar a região até a fundação definitiva da entidade.

Mas nem tudo eram flores. Mesmo a comissão sendo eleita em assembleia regional, a participação efetiva da categoria foi muito pequena, e isso repercutia na própria comissão pró-subsede. Em reunião realizada

pela mesma, para encaminhamentos de ações de mobilização no dia 28 de novembro, apenas participaram quatro pessoas eleitas na assembleia e outras três que se incorporaram às tarefas posteriormente.

Olha na realidade não foi essa adesão espontânea, calorosa onde as pessoas... as pessoas queriam algo, mas as pessoas querem mas sempre querem que alguém faça por elas né, então foi difícil. Todo mundo incentivava fazer, mas ninguém queria participar realmente da construção, fazer parte dessa direção e ninguém queria dar a cara a tapa e não foi fácil não, foi uma situação difícil ate por que já estava desgastada a questão do sindicato, ficou muito tempo desativado e então as pessoas não acreditam mais, muitos criticavam como colegas da própria categoria nossa criticava, que o nosso sindicato não funcionava que isso só seria uma maneira de descontar e que isso não levaria a nada. Por um lado tinha os que motivam e por outro tinha os contras né, e nem por isso deixamos nos abater. Nos tínhamos um objetivo que era refundar a subsele em Caxambu e fomos a diante com os pouco que tinha e demos as mão e vamos em frente. (JUNQUEIRA, 2018)

Era claro que não havia uma mobilização e uma atuação massiva para a formação da subsele do sindicato na região. Apenas uma pequena vanguarda estava se mobilizando de fato para essa tarefa. E isso poderia influenciar na hipótese que a categoria não estava interessada em participar de fato, ou não via a importância da entidade. Contudo, seríamos rasos se concluíssemos isso, a partir de uma simples leitura dos fatos apresentados pelas fontes documentais.

O legado histórico das pesquisas em torno dos movimentos sociais já demonstrou que determinadas mobilizações não se apresentam fortes e coesas desde o início e eram marcadamente contraditórias. Mas a existência de uma vanguarda militante no princípio da organização é um fator fundamental para a própria existência de um movimento que poderá se desencadear em uma ação de massas. No caso específico de nosso objeto

de pesquisa, os depoimentos apontam que havia o desejo da existência de uma entidade sindical a nível regional, porém, a participação efetiva nesse processo de construção era pequena. “Todo mundo incentivava fazer, mas ninguém queria participar realmente da construção” (JUNQUEIRA, 2018). Não obstante, isso faz parte do processo, e lembrando-se de algumas contribuições teóricas e políticas de Vladimir Lênin, é evidente uma distinção entre vanguarda e base da categoria, sendo que a primeira, por reunir elementos de uma consciência mais desenvolvida, assume a tarefa de direção, mesmo que pouco experiente, da luta. A base reage aos fatores objetivos (crise, ataques do governo, etc.) e vão à luta em resposta ao chamado da vanguarda. A greve de 2010, que descreveremos adiante, é a constatação dessa lógica.

Os desafios da construção do sindicato na região

A partir do que já foi exposto até o momento, é evidente que o ano de 2010 foi importante no processo de lutas dos trabalhadores em educação de Minas Gerais, inseridos em um contexto maior que movimentava os educadores em todo o país (vide a greve do magistério paulista no ano anterior). Os fatores objetivos – o *Choque de Gestão*, a destruição da carreira e o surgimento da lei do Piso Nacional – tornavam-se muito claros na percepção da categoria em Minas, que aos poucos estavam construindo em si a percepção da necessidade de se colocarem em marcha em defesa de seus direitos, de sua profissão e de uma educação pública de qualidade social.

No entanto, esse processo não se deu de forma uniforme, linear ou tranquila. Ao contrário, foi permeado de profundas contradições, que somente um observador munido de uma sensível interpretação dialética conseguiria perceber no calor do momento, e mesmo assim de difícil previsão. Coube aos mais interessados, principalmente a vanguarda do

movimento docente organizada por meio de seu sindicato – o Sind-UTE/MG – a tarefa de realizarem a mobilização e a organização de uma forte campanha salarial que se avizinhava.

O mesmo ocorreu a nível regional (e sobretudo local). Em Caxambu, as ações de organização perpetradas pelo grupo de professores e funcionários que assumiram a tarefa de construção da subsede do sindicato, tomavam corpo a medida que o ano de 2010 se iniciava, repercutindo o que acontecia em todo o Estado. Porém, mesmo com tanto empenho por parte desse grupo, alguns desafios se colocavam, trazendo profundos questionamentos sobre a possibilidade de efetivação da subsede na região.

Analisando uma importante matéria publicada em 9 de fevereiro de 2010 no blog de notícias da comissão pró-subsede (que futuramente seria o Blog Regional da Subsede Caxambu), podemos perceber a preocupação dessa vanguarda em torno das dificuldades identificadas nesse período pré-campanha salarial. Nele, há um relato de uma importante deliberação tirada na última reunião da comissão no ano anterior. A proposta era que, diante das dificuldades de se formar oficialmente uma subsede estruturada em curto espaço de tempo, fosse mais viável a formação de um *núcleo avançado* da subsede Pouso Alegre.

[...] na última reunião da comissão foi analisado profundamente sobre as possibilidades técnicas e burocráticas de montarmos a sub-sede oficial em pouco tempo. Vimos que a melhor decisão seria primeiro estruturarmos um núcleo avançado da sub-sede de Pouso Alegre, cobrindo toda a nossa região. Estrutura que contaria com escritório, secretária (o) e telefone, além de uma coordenação local provisória. (BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU, 09/02/2010)

Não obstante, logo abaixo a matéria informa que essa deliberação sofreu um revés após uma reunião realizada com o diretor estadual do Sind-UTE/MG, Luiz Carlos, que também era o coordenador da subsede Pouso

Alegre. Devido a limitações estatutárias, o núcleo avançado de outra sub-sede não poderia representar uma região, mas apenas a categoria e os filiados de uma única cidade, e como o número de filiados em Caxambu era insuficiente para sozinhos manter uma estrutura, a proposta de *núcleo avançado* deveria ser descartada.

[...] o camarada Luiz Carlos, de Pouso Alegre, em conversa com a nova coordenadora estadual do Sind-UTE, percebeu que pelo regimento do sindicato o núcleo somente teria direito de representar os filiados da cidade de Caxambu, e não da região. Como o número de filiados da cidade não seria suficiente para cobrirmos os custos de uma estrutura, a tática de núcleo para nos estruturarmos aqui seria impossível. (IDEM)

É importante destacar que nesse momento a comissão pró-sub-sede procurava entender a situação da categoria na região, e a partir disso tirar uma ação concreta específica. Na mesma matéria, a comissão apresenta uma pequena análise de como estava se comportando a categoria em torno da criação da sub-sede, e como ainda era um período imediatamente anterior a greve, a mesma identificava que não havia condições favoráveis para a convocação massiva dos trabalhadores em educação da rede estadual da região para uma assembleia de fundação da sub-sede.

[...] a atual conjuntura local se caracteriza por um ascenso de vanguarda na reorganização do movimento sindical, e não um ascenso de massas. Diante desta situação, acreditamos que estamos numa fase de reconstrução do movimento sindical, isto é, momento de trabalhar numa conscientização e mobilização da categoria. Primeiro fortalecer e conscientizar os professores e trabalhadores da educação da necessidade de construirmos o nosso sindicato, para depois partimos para a nossa estruturação. (IDEM)

Diante dessa constatação, em reunião ocorrida em 30 de janeiro, a comissão decidiu iniciar – a médio prazo – um forte trabalho de base em

forma de uma “campanha de agitação e conscientização da classe” (BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU, 09/02/2010), buscando a filiação de grande parte da categoria, criando assim uma massa crítica suficiente para a formação sólida da subseção, que deveria representar concretamente a mobilização da base em torno do sindicato.

Isso não seria uma tarefa fácil. Apenas o desejo de criar uma forte representação sindical a nível regional não possibilitaria a efetivação desse intento. Eram necessários outros fatores – nesse caso objetivos – que possibilitariam evidenciar para a grande maioria da categoria a necessidade de se esforçar para ter a presença do sindicato na região de forma permanente. Como ocorreu com a própria fundação da UTE-MG⁶ em julho de 1979 (DINIZ, 2015), esses fatores objetivos só poderiam ser trazidos por uma realidade concreta, representada pelo desencadeamento da greve educacional entre março e abril de 2010.

Considerações finais

Ao estudarmos o processo de mobilização que culminou na greve de 2010 e a trajetória dos trabalhadores em educação nesse movimento na região de Caxambu, perceberemos claramente que as condições para o desenvolvimento de uma possível consciência de classe se dão nesse processo. Os fatores objetivos – as condições econômicas e materiais – e os fatores subjetivos – a construção da ideia de luta e a existência de uma direção reconhecida pelo movimento – se fizeram presentes e se sincronizaram. Em outras palavras, a categoria docente compreendeu a realidade no qual se encontrava e buscou os instrumentos típicos do movimento operário clássico, como o sindicato e a greve, para lutarem em torno do

⁶ A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais – UTE-MG – foi fundada em julho de 1979, poucos meses depois de uma importante e vitoriosa greve dos trabalhadores em educação mineiros. Em congresso de unificação realizado em 1990, a UTE-MG mudou o nome para Sind-UTE/MG (DINIZ, 2015)

objetivo coletivo, demonstrando assim a possibilidade de estarem se identificando como parte da classe trabalhadora, ao adotar suas práticas sindicais.

Contudo, podemos considerar também que o desenvolvimento de suas lutas sindicais e políticas promovem não apenas suas formas de ações coletivas no interior da categoria profissional, mas também as formas como os mesmos enxergam sua realidade inserida no contexto de uma sociedade de classes. É nesse processo de desenvolvimento dessa possível consciência que permite aos trabalhadores a reflexão dessa realidade, levando-os a tomarem determinadas atitudes, inseridas em uma dinâmica social que, de formas contraditórias, contribuem para o desenvolvimento da educação pública brasileira, para a superação de seus desafios e, de forma indireta, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo assim alcançar a verdadeira dignidade humana.

Referências bibliográficas e fontes primárias

ANASTASIA, Antonio. Os desdobramentos do choque de gestão de Minas Gerais. In **Revista Governança e Desenvolvimento – CONSAD**. Brasília, n° 01, p. 16-22, 2003.

DINIZ, Cássio. BAUER, Carlos. **História e consciência de classe na educação brasileira: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979 – 1983)**. São Paulo: Sundermann, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PEREIRA, Agnaldo Damasceno. Trajetória do plano de carreira da educação mineira, no governo Aécio/Anastasia (2003/2014). In **Revista da Faculdade de Direito**, Uberlândia: UFU, volume 44, n° 1, jan/jun. 2016.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2º ed. São Paulo: Clacso: Expressão Popular, 2011.

Fontes primárias (documentais)

BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU. **Reunião de professores em Caxambu.** 05/09/2009. <Disponível em <http://www.sindutecaxambu.blogspot.com>>.

BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU. **Começa a construção do Sind-UTE / subsede Caxambu e região.** 19/09/2009. <<Disponível em <http://www.sindute-caxambu.blogspot.com>>>.

BLOG Sind-UTE/MG CAXAMBU. **Sind-UTE/MG! Construindo a nossa subsede!** 09/02/2010. <<Disponível em <http://www.sindutecaxambu.blogspot.com>>>.

Entrevistas

JUNQUEIRA, João Carlos. Entrevista realizada em 2018.

ROCHA, Mauricéa Vanja Neves. Entrevista realizada em 2018.

Investigação e espionagem: as políticas educacionais de Salvador Allende nos órgãos da repressão no Brasil (1970-1973)

Josiane de Paula Nunes

Introdução

No Cone Sul, grande parte dos estudos sobre as experiências autoritárias se concentram nas questões internas aos países, seja no campo dos estudos sobre a repressão e a violência do Estado (FICO, 2001; JOFILLY, 2014), assim como sobre os movimentos de resistência no período (ROLLEMBERG, 2015). Historicamente os estudos sobre as ditaduras no Cone Sul focam principalmente na história comparada (QUADRAT, 2015; MOTTA, 2014). Ainda que o estudo comparado seja uma janela para a compreensão, neste artigo, buscaremos avançar nas documentações oficiais produzidas, buscando analisar uma face ainda mais repressiva e sistematicamente arquivada do governo militar no Brasil.

Recentemente, as batalhas pela justiça e pela memória têm sido veementemente discutidas e analisadas na historiografia e no campo dos direitos humanos (TELLES, 2011; QUADRAT, 2011). O direito à memória tem retomado discussões em campos sensíveis e recentes da violência de Estado e da repressão em vários países na América do Sul. Embora cada Estado tenha sua particularidade quanto a experiência ditatorial, compreendemos que ampliar as análises sobre como a ditadura brasileira se relacionava com os governos no Cone Sul, assim como usava seus órgãos de informação e segurança para além da fronteira, poderá contribuir para

o campo das discussões sobre o direito à dignidade humana e as reivindicações sociais sobre o direito a justiça social em nível continental.

Veremos que os órgãos de inteligência foram colocados a serviço da investigação no campo das relações internacionais nos países da América do Sul. E, principalmente, foram direcionados para uma prática de espionagem e investigação sobre as políticas de Salvador Allende, no Chile. O anticomunismo, muito presente nos discursos militares e de grupos empresariais e conservadores no Brasil, foi ampliado e ganhou dimensões extranacionais em relação ao governo popular de Allende.

Dessa forma, esta análise se concentra na atuação dos órgãos da repressão durante a ditadura brasileira, tangenciando os estudos em três campos de debate: as relações internacionais, o direito a justiça social e a repressão no Cone Sul.

O direito a justiça social: o governo de Salvador Allende e as políticas educacionais

Eleito diretamente pelo voto popular em 1970, o governo de Salvador Allende foi a primeira experiência concreta de ascensão de um partido socialista na América Latina por vias eleitorais. Allende era representante de um modelo de via pacífica do socialismo e sua vitória foi recebida com receio pelo governo autoritário brasileiro; afinal era uma alternativa democrática à proposta de Estado dirigida pelos militares brasileiros.

A Unidade Popular (UP) foi criada em 1969 a partir da aliança de três partidos: o Partido Comunista Chileno (PCCh), o Partido Socialista Chileno (PSC) e o Partido Radical (PR); e outras três organizações menores: o Partido Social Democrata (PSD), o Partido da Ação Popular Independente (API) e o movimento da Ação Popular Unificado (MAPU), que propiciou a adesão de amplos setores populares e progressistas. Com a vitória dos representantes das esquerdas, algumas temáticas ganharam a pauta do

discurso presidencial. Entre as quais destaca-se a defesa dos interesses da classe pobre e trabalhadora e a reforma agrária.

Muito além da defesa das temerosas pautas de uma coalizão de esquerda, o que Allende implementou foi a sua execução. A Reforma Agrária esteve entre as principais ações imediatas de seu governo. Expropriando e distribuindo terras aos camponeses, também disponibilizou crédito para os novos proprietários, desagradando sobremaneira as diretrizes, a nível local e continental, das direitas, inclusive no Brasil.

Além das políticas progressistas, grande parte do receio brasileiro em relação às oposições estava relacionada à presença de brasileiros exilados depois do golpe no Brasil (1964), que, inicialmente, haviam se distribuído pela América do Sul, principalmente para o Chile (NAPOLITANO, 2014). Enquanto no Brasil, o discurso do anticomunismo buscava desqualificar a imagem dos opositores ao governo (MOTTA, 2006), no Chile a realidade política era bastante distinta com a presença da esquerda na condução do poder.

Durante o processo eleitoral, Allende já direcionava seus discursos para a juventude chilena, as quais tiveram papel fundamental na divulgação do programa político da Unidade Popular. Como destacado por Carine Dalmás (2006), as pioneiras brigadas muralistas criadas pelas Juventudes Comunistas do Chile (JJCC) e pela Federação da Juventude Socialista (FJS), sendo elas: as Brigadas Ramona Parra e as brigadas socialistas Elmo Catalán, foram fundamentais na consolidação do forte movimento de esquerda dentro do Chile.

Com a vitória de Allende, os murais produzidos pelas brigadas tornaram-se importantes meios de difusão das políticas do governo, mas também representavam tensões internas da política chilena e do anticomunismo na América. Em prol do fortalecimento da imagem do governo

socialista e de suas propostas, a coesão em torno das imagens difundiu e também fortaleceu a imagem do socialismo no país.

Em dezembro de 1969 foi aprovado o programa político da Unidade Popular. As políticas educacionais atenderiam diretamente uma realidade complexa, porém urgente no país: reduzir o número de analfabetos. Fica claro no programa o papel da alfabetização para a formação dos sujeitos como seres políticos socialmente conscientes e solidários. Além disso, a cultura ganhava um espaço na formação da intelectualidade e na inserção das massas às atividades, garantindo-as o direito à cultura. Três diretrizes foram fundamentais no programa: *um sistema educacional democrático, a educação física e a autonomia e orientação da Universidade*¹.

A justiça social, embora não fosse mencionada enquanto conceito, pautou todo o programa político da Unidade Popular. A proposta de uma Constituição Política que incorporasse a *Assembleia Popular* como a mais alta autoridade, garantia a soberania popular. A concepção de um *Estado Popular* foi o elemento integrante que norteou as diretrizes do programa, assim, tudo que envolvesse o poder do povo e para o povo seria a forma concreta de combater as injustiças sociais e econômicas que perduraram séculos no país.

Sem dúvidas que o programa político da Unidade Popular, principalmente o embasamento da redução das desigualdades sociais a partir do poder decisório do povo, causava um incômodo nas autoridades brasileiras. Como veremos no próximo subitem dessa análise, os órgãos da inteligência, direcionados às prerrogativas do autoritarismo após o golpe, serviriam às demandas de espionagem da ditadura brasileira.

A política interna da Unidade Popular, assim como suas inspirações teóricas para execução e implementação de um novo modelo de educação,

¹ O programa integral da Unidade Popular está disponível para acesso público no link: <http://www.abacq.net/imagineria/frames.htm#01>

inclusivo e garantidor da redução das injustiças sociais, foram monitoradas pelas autoridades no Brasil. Nesse sentido, gostaríamos de mencionar que, para além do modelo socialista de via pacífica, a grande inspiração das novas orientações chilenas para a alfabetização foi o modelo da pedagogia para a autonomia de Paulo Freire, como analisaremos mais adiante.

Historicamente, a execução de um sistema educacional democrático é amparada na melhoria das condições econômicas e sociais da classe trabalhadora. No caso da política educacional da Unidade Popular, a incorporação de todas as crianças no sistema de alfabetização estava garantida a partir do Plano Nacional de Bolsas de Estudo, que tornava possível a continuidade da escolarização dos filhos dos trabalhadores e da classe camponesa. O programa buscava contemplar creches e jardins de infância, priorizando os setores mais vulneráveis da sociedade e tornando possível a inserção das mulheres nos setores produtivos.

No programa, a cultura estava ligada diretamente com a educação, o que fica evidente já no subtítulo da proposta: Uma nova cultura para a sociedade. Mas o que seria essa nova cultura? De acordo com as orientações políticas aglutinadas em torno da Unidade Popular, o programa educacional se materializaria através da consolidação de um processo social no qual o povo moldaria uma nova cultura em que o trabalho humano seria o valor mais significativo. Dessa forma, seria através desse novo sentido de cultura o ponto de partida para uma visão crítica da realidade como forma de afirmação nacional.

Se observarmos a primeira diretriz para a educação do programa, a concepção de uma visão crítica se iniciaria já na primeira infância, o processo de alfabetização seria a garantia aos filhos dos trabalhadores de condições reais para frequentarem as escolas. Os sujeitos conscientes que são mencionados várias vezes ao longo do programa, seriam também solidários, rompendo com a lógica individualista do capitalismo. Para a

conscientização social proposta, consolidada a partir de um conjunto de fatores do processo educativo, a alfabetização seria o primeiro passo, mas, além disso, o acesso do povo às artes, a literatura e a *mídia de massa*².

O direito à cultura não seria garantido por um decreto, mas pelo papel assumido pelo Estado em garantir a estruturação de meios para a promoção da cultura. No programa da Unidade consta a criação de Centros Locais de Cultura Popular, possibilitando um intercâmbio infinitamente maior entre o público e os artistas.

A participação ativa de trabalhadores e camponeses nesse processo de expansão e acesso à educação e a cultura não ficaria restrito às crianças. A incorporação de adultos incluiria no processo a redução de déficits em alfabetização herdados de séculos de submissão e exclusão. Uma forma pensada para a solução do acesso ao conhecimento pelos adultos foi organizar o modelo a partir dos Centros de Trabalho. O governo popular também seria o responsável pelas escolas privadas e pela condução da prática de todos os esportes, garantindo assim o acesso à educação física, assim como a equidade de disponibilidade de vagas nas escolas privadas.

Em 1972, o gasto com a educação alcançou 7,2% do PIB, a escolaridade das crianças entre 6 e 14 anos atingiu 94% e 35% dos jovens entre 15 e 19 anos (CORVALÁN, 2003). A distribuição de livros gratuitamente, assim como a garantia e alimentação para as crianças mais pobres, consolidou o projeto de alfabetização da Unidade Popular.

A autonomia garantida às Universidades e o apoio dado pelo governo para o desenvolvimento das políticas universitárias foram levadas para as fábricas, minas, portos etc. A formação técnica proporcionou o acesso ao ensino superior pelos jovens de famílias carentes do país. Dessa forma, o

² O termo *mídia de massa* é usado no documento original do programa da Unidade Popular. O que se pode compreender sobre o uso do termo refere-se a tomada de consciência e poder das massas quanto a possibilidade de deter sob seu comando as mídias como rádio, tv, jornais, cinema etc., eliminando a presença dos monopólios da indústria midiática.

projeto de nacionalização e democratização do ensino básico ao superior buscou garantir através da educação um novo *horizonte de expectativas* para a sociedade chilena. Fazendo uma breve referência a Koselleck (2006), a possibilidade de um futuro promovido pela garantia de acesso à educação e a justiça social, seria capaz de romper o espaço de experiência vivenciado pelos chilenos durante século de submissão e exclusão dos trabalhadores.

De fato, o futuro que se lançava aos trabalhadores, subsidiado no arcabouço ideológico do socialismo, promoveu à classe trabalhadora no Chile uma nova experiência enquanto parte de um processo histórico mais justo. Contudo, como veremos adiante, a experiência chilena em Allende não foi bem recebida pelos órgãos da repressão da ditadura brasileira. Expandindo seus campos de investigação e espionagem desde a vitória da Unidade Popular, as autoridades brasileiras buscaram romper as possibilidades de um novo futuro garantidas pelas vias pacíficas do socialismo.

Os órgãos da repressão: investigação e espionagem sobre as políticas internas da UP

A partir do golpe civil-militar em 1964, as estruturas institucionais de inteligência foram sendo criadas e elaboradas em função do Estado autoritário brasileiro. Os órgãos de informação e segurança passaram a cumprir um papel ideológico, pautado nos discursos de Segurança Nacional e no caráter persecutório que assumiram em relação os setores de oposição. Como apontado por Quadrat (2012, p.22), o que tivemos no Brasil foi a “internalização do conceito de inimigo e, ao mesmo tempo, uma internacionalização do combate”.

O Conselho de Segurança Nacional (CSN), criado em 1937, com a nova Constituição em 1967, passou a ser incumbido do papel de assessorar o presidente da República em questões que envolvessem a Segurança

Nacional (AQUINO, 1999). Todos os Ministérios civis ficaram sob o monitoramento do Conselho. No Ministério da Justiça o que seria analisado como caso de justiça, passou a ser apreciado pelo presidente e pelo secretário do CSN, além de possuir internamente uma Divisão de Segurança e Informações³ que investigava os considerados opositores. A cultura política dos militares que ocuparam esses cargos trouxe em seu arcabouço o anticomunismo e o *éthos* da perseguição como as suas principais diretrizes.

Mesmo com os mecanismos direcionados em função das prerrogativas da ditadura, o CSN não foi o único órgão usado pelos militares e civis. A necessidade de setores de informação e segurança levou a criação de outros organismos de inteligência. Criado em 1964, o SNI (Serviço Nacional de Informações)⁴ ficou subordinado ao presidente da República e ao secretário do Conselho de Segurança.

De acordo com Carlos Fico (2001) o SNI não foi um órgão da repressão, mas principalmente serviu como mecanismo de informação e monitoramento. Como destacado pelo autor, à medida que o recrudescimento do aparelho estatal se consolidava, é difícil afirmar se o SNI realmente não cumpriu um papel repressivo, isso porque os levantamentos e dossiês produzidos pelo órgão eram compartilhados entre os principais órgãos vinculados à repressão⁵.

A partir de 1968, o CSN recrudescceu ainda mais o papel institucional e a sistematização da atuação do órgão ampliando as responsabilidades da manutenção da Segurança Nacional às Divisões de Segurança e

³ As Divisões de Segurança e Informações haviam sido criadas em decreto de 1967, e foram sendo aperfeiçoadas ao longo do recrudescimento do aparato do Estado, como por exemplo com o decreto de maio 1970, deixando claro as competências dos Ministros de Estado dos Ministérios Civis e sua participação nas DSI.

⁴ Entre os anos de 1969-1974 o SNI ficou sob o comando do General Carlos Alberto Fontoura.

⁵ Os informes, dossiês e relatórios produzidos pelo SNI eram encaminhados ao Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), ao Centro de Informações do Exército (CEI), ao Centro de Informações da Aeronáutica e especialmente a 4ª zona área em São Paulo, sendo este o principal centro de referência do DOI/CODI.

Informações (DSI), vinculadas aos Ministérios Civis, como colaboradoras com o CSN e com o SNI, prestando informações e realizando estudos de interesse da Segurança Nacional.

A lógica de investigação e monitoramento também foi aperfeiçoada no Ministério das Relações Exteriores. Em 1966, foi criado o Centro de Informações do Exterior (CIEEX). De acordo com Filho (2008), o Centro vinculado ao Itamaraty tinha por principal função monitorar os brasileiros exilados e interagir com órgãos de inteligência de outras ditaduras.

A partir de 1970, para além dos organismos criados institucionalmente, o aparato repressivo ganhou contornos extra institucionais. A criação do DOI/CODI (Destacamento de Operações de Informações/Centro de Operações de Defesa Interna) instalou nas principais capitais do país o principal sistema de execução e desaparecimentos do regime. Em São Paulo, o DOI-CODI estava vinculado ao II Exército e a 4ª Zona Área, além de manter uma estreita relação com a Delegacia Estadual de Ordem Política e Social/ SP (DEOPS/SP) e com outros órgãos da repressão na Marinha e na Aeronáutica.

Nesta análise temos pouco espaço para aprofundar a discussão em torno da sistematização dos órgãos de segurança, informação e repressão⁶. Contudo, gostaríamos ainda de destacar que a organização do II Exército e da 4ª Zona Aérea em São Paulo estiveram ligados às investigações sobre as políticas internas do governo de Salvador Allende, desde as relações com exilados brasileiros até as orientações ideológicas assumidas pelo governo chileno. Assim, um arcabouço da repressão foi sendo construído para a repressão do suposto inimigo interno, porém apontando na direção de um amplo e organizado aparato que serviu a lógica persecutória da ditadura em âmbito continental.

⁶ Para aprofundamento sobre os órgãos da repressão sugerimos conferir as obras de Carlos Fico (2001) e Mariana Jofilly (2014) mencionadas nas Referências.

É nessa lógica da repressão e do monitoramento que nosso objeto de análise era investigado. Embora Fico (2001) tenha apontado que o CIEX tenha cumprido um papel central no monitoramento dos exilados, o que de fato ocorreu, o órgão foi além dessa função. Com a eleição de Salvador Allende no Chile, a política interna da Unidade Popular foi acompanhada diariamente pelos informes do Centro de Informações do Exterior e por outros organismos de informação e segurança como o CISA, CENIMAR e os órgãos supracitados vinculados ao DOI/CODI em São Paulo.

Mesmo com a atuação de Ministérios civis, como o caso do Ministério das Relações Exteriores, os informes e dossiês eram acompanhados pelos militares que compunham os órgãos de informação e segurança. Ressaltamos isso, pois para o caso da vitória de Allende em 1970, dois pontos eram considerados uma ameaça para os militares no Brasil. Primeiro, a vitória de uma coalizão entre as esquerdas com uma proposta de via pacífica ao socialismo e, segundo, a presença de exilados brasileiros que pudessem inspirar ou mesmo apoiar as políticas internas no Chile.

A vitória de Salvador Allende foi recebida com surpresa pelos órgãos de inteligência brasileira. Até meados de 1970 não foram localizados informes sobre movimentos em torno da Unidade Popular. Contudo, a partir da vitória, os informes passaram a acompanhar diariamente as políticas e ações da UP. Anos antes do golpe militar no Chile, os informes brasileiros já deixavam evidenciadas as fortes relações e trocas de informações entre setores do exército brasileiro e chileno. Em informe após a eleição de Allende a relação fica mais evidenciada.

A eleição de SALVADOR ALLENDE teria surpreendido os Serviços de Informações e Contra-informações das FFAA do Chile, especialmente o Departamento

IV (Exército), a Seção de Contra- Inteligência (Força Aérea do Chile-EACH) e a Seção A-2 (Marinha) [...].⁷

As movimentações internas ao Chile, assim como a circulação de orientações e a execução próprio programa político da UP eram informadas diariamente ao serviço de inteligência⁸ no Brasil.

A proximidade de Salvador Allende com os exilados brasileiros foi motivo de incômodo por parte das autoridades brasileiras, mas não apenas. Além disso, as relações entre o presidente eleito e as políticas para a alfabetização também foram motivos de ressalvas e trocas de informações entre setores do Estado Maior do Exército, Marinha, Aeronáutica com o Centro de Informações do Exterior.

Paulo Freire foi um dos primeiros exilados brasileiros no Chile. Logo após o golpe, Freire se exila no país e passa atuar no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira), além de ser no Chile onde escreveu seu principal livro: “Pedagogia do oprimido” (1968). As orientações pedagógicas de Freire coadunam com as diretrizes para a educação e cultura propostas pela Unidade Popular. Ainda que Freire não tenha atuado diretamente na elaboração do programa, as orientações quanto a conscientização do aluno estavam presentes em ambos os modelos. A relação entre as propostas de Freire e o programa da UP foi investigada pelos órgãos de informação e segurança no Brasil.

A palavra “conscientização” aparece em vários informes como um incômodo para as autoridades brasileiras. Em informe distribuído pelo CIEEX, a menção a “Che” Guevara em um texto aplicado em sala de aula foi

⁷ Arquivo Nacional. Fundo: CIEEX, Ref.: BRAN, BSB IE.06.01

⁸ De acordo com Carlos Fico a montagem do aparato de segurança alcançou seu ponto máximo para a repressão como o Sistema de Segurança Interna (SISSEGIN). Montado a partir de diretrizes sigilosas do Conselho de Segurança Nacional incorporava o DOI/CODI de São Paulo e todos os Centros de Informação do Exército, Marinha e Aeronáutica. O documento secreto de organização do SISSEGIN foi assinado pelo Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional, em 10 de novembro de 1970, João Batista de Oliveira Figueiredo.

destacado com preocupação pelos militares que apreciaram a documentação. A questão número três do documento analisado destaca: “análise e critique o seguinte parágrafo: “o referido parágrafo consiste num texto sobre o “homem novo do futuro”, de autoria de ERNESTO “CHE” GUEVARA”⁹. A menção a Guevara foi apontada como um projeto de “conscientização da juventude chilena” que causava preocupação ao governo brasileiro.

Os métodos de alfabetização e “conscientização” além de seguirem diretrizes semelhantes às propostas por Paulo Freire, compartilham orientações a partir dos modelos implementados por Cuba e União Soviética. Essas informações circulavam entre os órgãos de Estado da ditadura brasileira, os destaques para os nomes dos condutores desses processos não atingiam apenas brasileiros possivelmente envolvidos, como Freire, mas abarcavam também um levantamento detalhado dos chilenos que conduziam os processos.

Ao analisarem o relatório produzido sobre as orientações para a alfabetização no Chile – *sugerencias para la alfabetización* – foi realizado um inventário minucioso sobre o Ministro da Educação Mário Astorga. Entre as investigações consta a posição do ministro sobre os métodos de alfabetização no país e uma menção direta a Paulo Freire: “declarou [Astorga] que se estava usando para a alfabetização o ‘método psicossocial do brasileiro PAULO FREIRE, que trata de integrar o professor na situação real do aluno’.”¹⁰. Sem dúvidas que a menção a Freire foi recebida com ressalvas pelo governo brasileiro.

Freire era visto com um dos principais subversivos a ordem nos primeiros anos do regime. A proposta de educação emancipatória não

⁹ Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.07.01

¹⁰ Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.07.03

agradava em nada um governo que se propunha condutor da ordem. Logo após o golpe, Freire chegou a ficar preso mais de 70 dias por acusação de *doutrinação marxista*, devido a implementação de diretrizes para a alfabetização do Programa Nacional de Alfabetização elaborado por ele e sua equipe. Atendendo aos grupos conservadores vinculados ao golpe, o modelo de Freire foi extinto e o público proposto para ser alfabetizado foi relegado ao esquecimento e a mais longos anos de precarização do acesso ao ensino.

Com a eleição de Allende no Chile e a implementação do modelo de alfabetização inspirado em Paulo Freire, a alfabetização das crianças e adolescentes alcançou números expressivos, como já mencionamos. Para os condutores do poder no Brasil, a presença do modelo de Freire assim como seu sucesso no país vizinho, foram vistos como uma ameaça à ordem e a continuidade de um “equilíbrio continental”. Tal equilíbrio era considerado pelos militares desde que se tivesse a garantia de um continente livre do comunismo e, se necessário, fosse conduzido pelo poder das Forças Armadas.

Como ressaltado por Fico (2001), um rede intertextual produtora de signos e sentidos convictos de uma ameaça comunista fortalecia as práticas de repressão e investigação nos órgãos de informação e segurança. Práticas consolidadas em torno de um corpo de especialistas subordinados a hierarquia militar e que se atribuíam a prerrogativa de defensores da nação em um raio de ação que extrapolou as fronteiras nacionais.

Isso fica claro nos levantamentos sobre a política interna chilena, mas é ainda mais arbitrário a nível diplomático se nos determos nas investigações pontuais sobre as relações políticas e pessoais de Salvador Allende. Muito antes de um programa integrado entre as ditaduras no Cone Sul,

conhecido como Operação Condor¹¹, os organismos de inteligência brasileiros já serviam a uma rede de trocas de informação sobre políticos e indivíduos considerados como subversivos e contraventores da ordem estabelecida a nível continental. Nesse sentido, um programa para a educação com embasamento nas diretrizes de Paulo Freire e orientado para a justiça social, formação e consciência política dos cidadãos em nada agradou o governo brasileiro.

Os itens propostos no documento *sugerencias para la alfabetización* foram ressaltados no documento produzido pelo Centro de Informações do Exterior e circularam entre vários órgãos da repressão, especialmente no Centro de Informações da Marinha e no Centro de Informações da Aeronáutica. Entre os destaques estava a menção a trechos de Karl Marx, temas sobre o governo popular, o socialismo e as classes sociais.

- "medida del Gobierno Popular: leche para todos los niños de Chile";
- "los pensamientos de la clase dominante son también en todas las épocas los pensamientos dominantes; en otras palabras, la clase que es dominante en la sociedad, es también la potencia dominante espiritual. Karl Marx";
- "la palabra 'Compañero' es el simbolo de la unidad del pueblo chileno";
- "todo Estado es una dictadura de clases";
- "el socialismo es una forma perfeccionada de democracia en que la inmensa mayoría del pueblo participa efetivamente en el Gobierno";
- "en Chile hay actualmente un Gobierno popular. La clase adinerada perdió las elecciones y ahora gobierna el pueblo".¹²

Os trechos apontados acima foram os mesmos destacados no informe supracitado. Considerando as orientações do governo brasileiro e o forte apelo anticomunista promovido amplamente pelo Estado e setores da

¹¹ Para mais detalhes sobre a integração dos órgãos de inteligência militares no Cone Sul, conferir o conjunto produzido pela UNESCO (2015) mencionado nas referências.

¹² Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.07.03

sociedade civil, podemos inferir que, mais do que apreciado e inventariado, o programa para a alfabetização causava uma mobilização dos órgãos de segurança na busca por informações detalhadas da implementação e efetividade das ações promovidas pela Unidade Popular. Principalmente quando se tratava da implementação de um modelo político e educacional com orientações socialistas materializadas na contramão das políticas brasileiras.

Se no Chile o modelo de governo popular buscava implementar a justiça social para as classes trabalhadoras através da via pacífica do socialismo, no Brasil as políticas do país vizinho eram vistas com desconfiança e como ameaça a estabilidade continental. Em um dossiê produzido pelo Estado Maior das Forças Armadas (EMFA), a conjuntura sul-americana foi apresentada com grande preocupação, principalmente nos espaços conquistados pelos comunistas. Na visão dos militares: “Hoje vemos um Chile que se comuniza pacificamente, ao menos na aparência [...] A América Latina não deseja o comunismo”¹³.

Ainda que a afirmação acima fosse contundente, o que se via nas políticas da Unidade Popular era o direcionamento prático de políticas de promoção social e acesso à educação nos moldes do socialismo. Mas é fato que ao analisarmos os discursos presentes nos informes, temos uma compreensão mais ampla da cultura política que orientava os comportamentos e discursos dos militares e civis envolvidos na produção dos arquivos da espionagem.

Assim, no momento em que os militares se colocavam como condutores de um processo político supostamente democrático, excluía peremptoriamente qualquer participação política de setores de oposição, inclusive aqueles que não estivessem no território brasileiro. Nesse

¹³ Arquivo Nacional. Fundo: EMFA, Ref.: BRAN, BSB 2M.51.2

sentido, a paz e a unidade continental propostas em vários documentos produzidos pelos órgãos de informação e segurança se materializaram em uma única direção: o anticomunismo.

No momento em que o governo de Salvador Allende surge como uma proposta concreta de via pacífica ao socialismo e passa a promover uma política educacional para a justiça social em prol da dignidade humana e na defesa do direito à educação, o *éthos* que envolvia a cultura política do grupo que estava no poder no Brasil direcionava seus organismos da repressão, espionagem e investigação para os políticos e intelectuais envolvidos nesse processo.

Ainda que seja necessário avançar nesses aspectos, esta análise abre um importante campo de debate para a compreensão mais profunda das ditaduras militares no Cone Sul e das relações entre o poder político durante essas experiências autoritárias e a manutenção das desigualdades sociais, assim como busca apontar para um conjunto de ações persecutórias que buscaram silenciar seus opositores antes mesmo da montagem de mecanismos e ações conjuntas para a repressão.

Referências bibliográficas e fontes documentais

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura Imprensa, Estado Autoritário (1968-1978):** o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento. Bauru: Edusp, 1999.

CENTRO INTERNACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.
Operação Condor: 40 años después. Unesco, 2015. Disponível em: < <https://www.cipdh.gob.ar/promocion/libro-operacion-condor-40-anos-despues/>>. Acesso em 29 de junho de 2020.

CORVALÁN, Luis. **El Gobierno de Salvador Allende.** 1ªed. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

- DALMÁS, Carine. **Brigadas Muralistas e Cartazes de Propaganda da Experiência Chilena (1970-1973)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar**: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- FILHO, P. P. **Os arquivos do centro de informações do exterior (Ciex): o elo perdido da repressão**. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v. 21 No 2 jul-dez: Arquivos do Regime Militar, n. 2, p. 79-92, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/107723>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- JOFFILY, Mariana. **O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento**. In: AARÃO REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). Δ ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. 2014. p. 158-171.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, 2006.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. **No exílio, contra o isolamento**: intelectuais comunistas, frentismo e a questão democrática nos anos 1970. Estudos Avançados, São Paulo. 28(80), 41-58. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/79682>>. Acesso em 15 de junho de 2019.
- QUADRAT, Samantha Viz. **A preparação dos agentes de informação e a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985)**. Varia hist. [online]. 2012, vol.28, n.47, pp.19-41. ISSN 0104-8775. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100002>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

QUADRAT, Samantha. **Ditadura, violência política e direitos humanos na Argentina, no Brasil e no Chile.** In: AZEVEDO, C.; RAMINELLI, R. História das Américas: novas perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

QUADRAT, Samantha. **Páginas da História:** O ensino das ditaduras do Cone Sul. In: Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Org. Rodrigo Patto Sá Motta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. p. 277- 295.

ROLLEMBERG, Denise. **Definir o conceito de Resistência:** dilemas, reflexões e possibilidades. In: História e Memória das ditaduras do século XX, v. 1/ Organizadoras Samantha Viz Quadrat, Denise Rollemberg – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 77-96.

TELES, Janaina. Memórias dos cárceres da ditadura: os testemunhos e as lutas dos presos políticos no Brasil. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. São Paulo, 2011, (tese de doutorado). DOI 10.11606/T.8.2017.tde-31012017-140247.

Fontes Consultadas

Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.06.01

Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.07.01

Arquivo Nacional. Fundo: CIEX, Ref.: BRAN, BSB IE.07.03

Arquivo Nacional. Fundo: EMFA, Ref.: BRAN, BSB 2M.51.2

Programa de la Unidade Popular. Disponível em: <<http://www.abacq.net/imaginaria/frame5.htm#01>>. Acesso em 29 de junho de 2020.

Música popular afro-brasileira e o ensino de história

Ygor Klain Belchior

Introdução

Genocídio: emprego deliberado de medidas sistemáticas [...] visando a atingir a exterminação de uma raça, grupo político ou cultural, ou destruição da língua, religião ou cultura de um grupo.

(GOVE, 1976, p. 195).

A diversidade étnica e cultural brasileira foi, por muito tempo, alvo de genocídio epistemológico, especialmente no ensino escolar. Nossa escola, como sabemos, é uma escola que seleciona saberes, uma escolha que selecionou apenas uma matriz de pensamento, em especial aquelas advindas da Europa, as quais possuem o lugar de “conhecimento”. Isso é particularmente evidente na falta de espaço que os conteúdos advindos das matrizes epistemológicas africanas e indígenas encontram.

Mesmo após os anos de 2003, quando se aprovou a lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e 2015, momento no qual foi promulgada a lei 11.645, a qual incluiu nessa equação o estudo das raízes indígenas, ainda podemos dizer que o ensino resiste em seus padrões eurocêntricos (BITTENCOURT, 1993).

Agora, uma pergunta retórica: todos nós, os mais de 180 milhões de brasileiros, pertencemos a uma só cultura? A resposta é não! No caso da cultura afro-brasileira, segundo Sodré (1988), é possível investigar a sua (r)existência em diversas localidades no Brasil, em especial, nos

quilombos¹, nos terreiros de candomblé e na capoeira. Locais e práticas que, segundo Lopes (2016, p. 21-36), resistiram às mudanças e preservaram as formas, as cores, as técnicas e os ritmos africanos, no samba de roda, no axé, nos maracatus e nos afoxés. A música popular Brasileira, assim, pode e deve ser entendida como uma forma de resistência da cultura afro-brasileira.²

De acordo com Lemos (2013, p. 8), tais ritmos supramencionados estão repletos das tradições africanas, porquanto há uma longa trajetória de identificação dessas populações “desde o surgimento do samba e sua posterior associação como ritmo nacional durante a era Vargas na década de 30, até as recentes reapropriações das musicalidades africanas por artistas brasileiros contemporâneos”.

Nosso intuito neste texto, portanto, é apresentar como a música popular brasileira pode ser usada no Ensino de História. Acreditamos no papel da História como um poderoso instrumento de luta para a promoção da dignidade humana, tal como defendido por Silva (1999, p. 85-141) e Munanga (1988). Para tanto, na sequência analisaremos cinco sambas produzidos décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 em três estilos: samba, “romântico” (música popular brasileira, propriamente dita), samba jazz e religioso. São eles: *Samba dos ancestrais*, de Martinho da Vila, *Zumbi a Felicidade Guerreira*, de Gilberto Gil, *Zumbi e Ogum*, ambos de Jorge Ben Jor, e, por último, *Samba da benção*, de Vinícius de Moraes.

¹ A Fundação Cultural Palmares considera que a Bahia tem 736 comunidades reconhecidas como de descendentes de quilombolas, enquanto o Brasil possui 3.524. Cf. http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em 11/12/2020.

² Para Machado e Abib (2011), a música popular brasileira transpira ancestralidade africana em suas letras.

Breve panorama do Ensino de História: currículos praticados e (se existem) perspectivas de mudança

O ensino de História no Brasil teve início no Colégio Pedro II, em 1837. O currículo praticado na instituição seguia o modelo francês, calcado na oposição entre a História Universal e a Eclesiástica, e tendo como objetivo exercitar a imaginação, fortificar o senso moral e aliar-se à instrução cívica. Um modelo de ensino que foi fortemente influenciado pelas produções do recém-criado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nas obras dos intelectuais do IHGB, havia a incessante procura por um projeto de constituição da nacionalidade brasileira, a partir do reconhecimento de que havia raças inferiores e superiores. Destacamos duas teses importantes: a de Von Martius e a Varhagen. A primeira apresentou uma hierárquica rígida entre as raças do Brasil, reconhecendo o branco como superior ao negro e ao indígena. A segunda tese, por sua vez, sustentou que os índios e negros eram selvagens para o uso dos europeus.

Em vista disso, podemos apontar que houve a criminalização da cultura afro-Brasileira. Como exemplo, trazemos o Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, onde, no Capítulo XIII (Dos vadios e capoeiras), fica clara a hostilidade à cultura negra no Brasil. Vejamos:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de [...] Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens [...]; Pena -- de prisão celular por dois a seis meses. A penalidade é a do art. 96. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dôbro.

Essa visão racial do país permaneceu dominante até os anos de 1930, quando a *tese da democracia racial* de Roger Bastide entrou em vigor. Com ela, houve a defesa da inexistência de categoriais raciais rígidas, como

brancos e negros, visão inclusive justificada pelo conceito de *mestiçagem*, o qual aludia à ausência de conflitos raciais em nosso passado, marcado, na verdade, pela convivência harmônica. O branco, dentro dessa visão, era um amante bondoso, o negro pacífico na escravidão, e o indígena imaginado como o “bom selvagem”.

Hoje sabemos que, na verdade, a história do Brasil nos revela que a “miscigenação” deve ser avaliada culturalmente e sob o signo da imposição (religiosa e cultural), da violência (física e simbólica) e do genocídio (humano e epistemológico). E mencionaremos três exemplos contemporâneos à democracia racial que por si já serviriam para classificá-la como mito.

O primeiro exemplo é uma poesia composta em 1926, intitulada *Candomblé*, escrita por um baiano de Feira de Santana, chamado Godofredo Filho. Vejamos um trecho do poema:

Zangam na sala como taiocas _
êh! êh!
Olhos abertos, esbugalhados,
_ êh! êh!...
os negros minas em reboleios,
trancos, meneios,
saracoteios...
No roxo fogaréu o azeite chia,
de dendê louro.
E as pipocas queimadas
Papocam estaladas.
Taco-praco-pataco
Taco-taco;
(FILHO, 1923, p. 34)

Percebemos que Godofredo vê o Candomblé como de maneira folclórica, exacerbando o seu caráter exótico. Os próprios presentes no culto são

retratados de forma estereotipada, comparados a animais, as formigas, e, posteriormente, representados como caricaturados, rebolando com os olhos esbulhados.

O mesmo é percebido nas observações de Mário de Andrade, em sua *Pequena História da Música* (1942).

Uma fonte importante da música popular é a feitiçaria com suas cerimônias em que o canto e a dança dominam. Nos cultos de direta origem africana (Candomblé, Macumba, Xangô) até hoje se consegue recolher música originalíssima com caráter que, sem ser legitimamente africana, foge bastante das nossas constâncias melódicas populares (ANDRADE, 1987, p. 44).

Para Andrade, a religião e os ritmos africanos também são considerados como exóticos, uma vez que adquirem o caráter de feitiçaria, e não de religião. Ademais, estão situados em algum lugar entre a cultura africana e a brasileira, com ênfase no distanciamento desta com a música popular (branca).

Uma nova perspectiva somente surgiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (apelidada de “Constituição cidadã”). Nela, pela primeira vez, foram apresentados os preceitos do direito à igualdade de crença, livre expressão artística e cultural, indicando o reconhecimento do abismo entre brancos, negros e indígenas. E não só, agora cabia ao Estado proteger as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras com o tombamento dos quilombos remanescentes, bem como o reconhecimento da posse das suas terras.

Fruto dessa mudança, em 1996, foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394* com as seguintes mudanças: os movimentos sociais teriam algumas de suas demandas reconhecidas, como o ensino na língua natal. O texto também passou a considerar as mais diversas manifestações culturais, o pluralismo de ideias, diversidade

de ideias e étnico-racial e o direito à memória de todos os grupos étnicos. Justamente por causa dessas exigências, foram publicados os três PCN's, dois para o Ensino Fundamental e o um para o Ensino Médio³.

Posteriormente, temos a já mencionada *Lei 10. 639/ 2003* que reconheceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a História da África e dos Africanos, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Essa legislação abriu o caminho para a elaboração de uma Diretriz Curriculares voltada à *Educação das Relações Étnico- Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004)*. De uma forma sintética, apresenta as seguintes orientações: desconstruir o mito democracia racial, dar dignidade aos afrodescendentes, valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte afro-brasileira, com o foco na ancestralidade e religiosidade locais.

No ano de 2006, foram divulgadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento em questão defende resgatar cosmovisão africana no ensino, definida a partir do elemento da ancestralidade:

A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da interrelação entre os mais novos e os mais velhos. Os adultos são fundamentais nesse processo de caminhada para a compreensão da vida e das relações com o mundo que as crianças iniciam desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 41).

³ O primeiro do Fundamental é de 1997 e critica, dentre outras coisas, a narrativa linear europeia, propondo uma reflexão acerca das identidades e temporalidades locais. O segundo é de 1998 e apresenta críticas aos métodos tradicionais de memorização e reprodução, reconhecendo que os livros didáticos estão carregados de ideologias e de exercícios sem nenhuma exigência de raciocínio. Finalmente, em 1999, chegou a vez do PCN do Ensino Médio, o qual defende uma História que deve dar voz aos silenciados, a exemplo dos negros, dos indígenas e das mulheres.

[...]

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim, o que antecedeu aos antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que não obstante o contexto de perversidade, estes/as reafirmaram o desejo/direito à liberdade; se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão (BRASIL, 2006, p. 144).

Essa nova perspectiva educacional deve ser entendida em conjunto com o *Decreto 4.887/ 2003*, o qual reconhece os quilombos como grupos étnicos-raciais com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. E, como espaços de resistência da identidade negra, devem ser atendidos por profissionais aptos a trabalhar com a temática da ancestralidade.

O Ensino de história e cultura afro-brasileira deve perpassar a ancestralidade. E as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* oferecem uma pista de como podemos fazer isso em sala de aula:

A partir da genealogia da família dos/das estudantes para contar e recontar a história de África e de africanos, bem como de seus descendentes escravizados no Brasil; retomar conhecimentos que a vida ensinou: medidas construídas de maneira alternativa, curas populares, jogos e brincadeiras infantis que remontam aos séculos passados, de origem africana; realizar leitura de textos que se referem aos processos de resistência da diáspora africana no Brasil; pensar na contribuição cultural, popular e “clássica”, incluindo os(as) artistas negros(as) na música, artes plásticas, dramaturgia e literatura (BRASIL, 2006, p. 114).

Por fim, a *Lei 13.005/ 2014 – Plano Nacional de Educação* apresenta como objetivos a superação as desigualdades educacionais, a promoção da cidadania, o combate à discriminação e o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas. Objetivos que somente podem ser alcançados por meio da vinculação da realidade escolar com as peculiaridades de cada comunidade, a exemplo da alfabetização em língua materna e o ensino por meio da educação ancestral, ambos disponibilizados em materiais didáticos específicos.

Figura 1: Samba de roda do Recôncavo e o princípio da circularidade.



Fonte: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnas-sif/dossie-samba-de-roda-do-reconcavo-baiano>.

Acesso em 12/12/2020.

Figura 2: Os blocos de Afoxés e a sua vinculação com os terreiros.



Fonte: http://revistamusicalia.blogspot.com/2010/05/o-som-dos-afoxes_20.html. Acesso

em 12/12/2020.

A ancestralidade na música popular afro-brasileira e o Ensino de História

“Negro é lindo/ Negro é amor/ Negro também é Filho de Deus” (**Negro é Lindo – Jorge Benjor**).

Para Oliveira (2007, p. 266), os ancestrais são

a referência cultural maior para orientar as ações do grupo. [...] O ancestral detém a memória do grupo e é seu principal arquiteto na construção de uma vida comunitária saudável. Os ancestrais e a natureza estão para a

comunidade assim como o leito para as águas do rio. São seus “guias”, sua “visão”; sua sabedoria e direção. A comunidade, por sua vez, alimentará os ancestrais com iguarias da terra e da água. Ancestral é natureza divinizada!

A ancestralidade é o principal elemento da cosmovisão africana. E como tal, é um tipo de conhecimento diferente do predominante na sociedade ocidental. Ela também é uma filosofia entre mito, rito e o corpo, conectando, ao mesmo tempo, o presente aos antepassados, à natureza e às divindades, além de promover a igualdade por meio da circularidade. No que tange à ancestralidade na música, o *Samba dos ancestrais* de autoria de Martinho da Vila e Rosinha de Valença, lançado ano de 1994, é um bom ponto de partida:

Se teu corpo se arrepiar
 Se sentires também o sangue ferver
 Se a cabeça viajar
 E mesmo assim estiveres num grande astral
 Se ao pisar o solo teu coração disparar
 Se entrares em transe em ser da religião
 Se comeres fungi, quisaca e mufete de cara-pau
 Se Luanda te encher de emoção
 Se o povo te impressionar demais
 É porque são de lá os teus ancestrais
 Pode crer no axé dos teus ancestrais
(Samba dos ancestrais - Martinho da Vila)

Na música, há relação harmoniosa entre letra e canção, ao representar o rito da chegada de um ancestral africano de Luanda, por meio do transe, na forma do Guia. Esse rito é uma prática comum dos adeptos das religiões afro-brasileiras, os quais buscam no transe a orientação dos seus ancestrais africanos. Uma evocação que o corre por meio do som dos

instrumentos dos terreiros, como o tambor, os mesmos instrumentos encontrados no samba. Vejamos:

Figura 3: Afóxé de Cabaça.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 4: Agogô.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 5: Cuíca.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 6: Reco-reco.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm> . Acesso em 12/12/2020. em 12/12/2020.

Figura 7: Pandeiro



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-aficanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 8: Atabaque



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-aficanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 9: Terreiro de Candomblé



Fonte: <https://afinsophia.wordpress.com/category/candomble> . Acesso em 12/12/2020.

Figura 8: Samba de Roda do Recôncavo



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-aficanos.htm> . Acesso em 12/12/2020.

O samba é nascido do Candomblé. E, como tal, possui como cerne a ancestralidade africana. E a primeira indagação a esse respeito deve ser no sentido de entendê-la como uma forma de resistência da cultura afro-brasileira visando preservar as suas principais características e valores. Ou seja, a música, antes de qualquer coisa, revela que ancestralidade é também resistência:

Zumbi, comandante guerreiro
Ogumê, ferreiro-mor capitão
Da capitania da minha cabeça
Mandai a alforria pro meu coração

Minha espada espalha o sol da guerra
Rompe mato, varre céus e terra
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira
Do maracatu, do maculelê e do moleque bamba

Minha espada espalha o sol da guerra
Meu quilombo incandescendo a serra
Tal e qual o leque, o sapateado do mestre-escola de
samba
Tombo-de-ladeira, rabo-de-arraia, fogo-de-liamba

Em cada estalo, em todo estopim, no pó do motim
Em cada intervalo da guerra sem fim
Eu canto, eu canto, eu canto, eu canto, eu canto, eu
canto assim:

A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu grande terreiro, meu berço e nação
Zumbi protetor, guardião padroeiro
Mandai a alforria pro meu coração
(**Zumbi – a Felicidade Guerreira** – Gilberto Gil)

A canção inicia-se com a evocação de duas personagens do passado guerreiro africano: Zumbi e Ogum. Uma convocação que vem acompanhada do pedido de liberdade, a mesma que somente viria pela alforria

conquistada por meio da luta. Afinal, o negro é um guerreiro, cujos movimentos de combate, aqui, se assemelham ao samba e aos maracatus, sendo acompanhados de cantos. No fim, a letra se encerra com a lembrança de dois locais onde de resistência: o quilombo e o terreiro. Esse último nada mais é do que a ancestralidade que liga o Brasil à África.

Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Há um grande leilão
 Dizem que nele há
 Um princesa à venda
 Que veio junto com seus súditos
 Acorrentados em carros de boi
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Dum lado cana de açúcar
 Do outro lado o cafezal
 Ao centro senhores sentados
 Vendo a colheita do algodão tão branco
 Sendo colhidos por mãos negras
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Quando Zumbi chegar
 O que vai acontecer
 Zumbi é senhor das guerras
 È senhor das demandas

Quando Zumbi chega é Zumbi

É quem manda

Eu quero ver

Eu quero ver

Eu quero ver

(Zumbi – Jorge Benjor)

Outro elemento importante da ancestralidade africana no Brasil é que ela não corresponde a uma só etnia. Foram várias as nações da diáspora que aportaram em nossas terras. Essa diversidade é muito importante de ser trabalhada em sala de aula e ela se faz evidente na listagem feita no início dessa canção. Outra questão umbilical é que a ancestralidade serve para promover a autoestima dos afro-brasileiros, uma vez que os liga às pessoas importantes do passado africano, como reis e rainhas, que foram acorrentados juntos aos seus súditos. Os africanos que chegaram ao Brasil, portanto, longe de serem “selvagens” e despidos de cultura, tal como a historiografia tradicional nos tentou fazer acreditar, vieram de sociedades muito complexas e ricas que foram destroçadas pela presença do homem branco. Aos que antes viviam livres, restou o trabalho na lavoura e a resistência.

Eu sou descendente Zulu

Sou um soldado de Ogum

devoto dessa imensa legião de Jorge

Eu sincretizado na fé

Sou carregado de axé

E protegido por um cavaleiro nobre

Sim vou na igreja festejar meu protetor

E agradecer por eu ser mais um vencedor

Nas lutas nas batalhas

Sim vou no terreiro pra bater o meu tambor

Bato cabeça firmo ponto sim senhor

Eu canto pra Ogum

Ogum

Um guerreiro valente que cuida da gente que sofre demais

Ogum

Ele vem de Aruanda ele vence demanda de gente que faz

Ogum

Cavaleiro do céu escudeiro fiel mensageiro da paz

Ogum

Ele nunca balança ele pega na lança ele mata o dragão

Ogum

É quem da confiança pra uma criança virar um leão

Ogum

É um mar de esperança que traz a bonança pro meu coração

Ogum

"Deus adiante paz e guia

Encomendo-me a Deus e a virgem Maria minha mãe ..

Os doze apóstolos meus irmãos

Andarei nesse dia nessa noite

Com meu corpo cercado vigiado e protegido

Pelas as armas de são Jorge

São Jorge sentou praça na cavalaria

Eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia"

Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge

Para que meus inimigos tenham pés e não me alcancem

Tenham mãos e não me peguem e não me toquem

Tenham olhos e não me enxerguem

E nem em pensamento eles possam ter para me fazerem mal
Armas de fogo o meu corpo não alcançarão
Facas e lanças se quebrem sem o meu corpo tocar
Cordas e correntes se arrebentem se o meu corpo amarrar
Pois eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Jorge é da Capadócia.

Salve Jorge

(Ogum - Jorge Ben Jor e Zeca Pagodinho)

No samba Ogum, a ancestralidade aparece logo no início da música, quando o eu-lírico se diz um descendente Zulu, e ao final, momento em que introduz no samba uma prece a São Jorge. Todavia, ela é mais importante para discutirmos a questão das identidades puras. De acordo com Hall (1996), não existem identidades puras, uma vez que as identidades modernas são verdadeiros híbridos que mesclam diversas tradições, por exemplo, a africana e a brasileira (os afro-brasileiros).

Essa relação é apresentada como “sincretismo”, ou seja, uma mistura entre as tradições do terreiro e da igreja, marcada pela identificação entre Ogum e São Jorge. O narrador também revela se identifica com esses dois locais de adoração, a ponto de frequentá-los para louvar os dois protetores. E não só, ele prossegue a sua cantoria mesclando elementos simbólicos de Ogum e São Jorge, como o dragão do imaginário cristão medieval com a Aruanda, o paraíso da Umbanda.

[...] Porque o samba nasceu lá na Bahia
E se hoje ele é branco na poesia
Se hoje ele é branco na poesia
Ele é negro demais no coração
Eu, por exemplo, o capitão do mato Vinícius De Moraes
Poeta e diplomata
O branco mais preto do Brasil

Na linha direta de Xangô, saravá!
 A bênção, Senhora
 A maior ialorixá da Bahia
 Terra de Caymmi e João Gilberto
 A bênção, Pixinguinha, tu que choraste na flauta, todas as minhas mágoas de amor
 A bênção, sinhô, a bênção, Cartola
 A bênção, Ismael Silva
 Sua bênção, Heitor dos Prazeres
 A bênção, Nelson Cavaquinho
 A bênção, Geraldo Pereira
 A bênção, meu bom Cyro Monteiro você, sobrinho de Nonô
 A bênção, Noel, sua bênção, Ary
 A bênção, todos os grandes sambistas do Brasil
 Branco, preto, mulato
 Lindo como a pele macia de Oxum
 A bênção, maestro Antônio Carlos Jobim
 Parceiro e amigo querido, que já viajaste tantas canções comigo
 E ainda há tantas por viajar
 A bênção, Carlinhos Lyra, parceiro cem por cento
 Você que une a ação ao sentimento e ao pensamento
 A bênção, a bênção, Baden Powell
 Amigo novo, parceiro novo, que fizeste este samba comigo [...]

(Samba da Bênção – Vinicius de Moraes)

Dialogando com a música *Ogum*, percebemos que o autor do *Samba da Bênção* reconhece haver o mesmo sincretismo, só que de uma maneira complementar: a cultura negra transforma a branca. Moraes escreve um samba reclamando a sua ancestralidade por meio da criação de uma genealogia, ligando-o à origem do samba. Caminho que perpassa a partir dos compositores negros, que são tratados como heróis ou divindade míticas do passado africano, assim saudados, como se o compositor fosse tomar a bênção dos antepassados antes mesmo de iniciar os ritos.

Considerações finais

Por muito tempo, o ensino escolar brasileiro negligenciou a influência dos africanos e seus descendentes na formação do povo brasileiro. Pensando em contribuir com o debate, propusemos esta reflexão a respeito da ancestralidade na música popular afro-brasileira, em especial o samba, como uma proposta educacional dos elementos da cosmovisão africana ainda presentes no Brasil.

Educar para a ancestralidade é mudar a nossa matriz de pensamento, a fim de compreendermos que não existe uma só racionalidade a ser seguida, mas formas distintas, e ao mesmo tempo semelhantes, de se compreender o mundo, suas diversas etnias e práticas culturais ou religiosas.

Referências

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. CEDES** [online]. 2005, vol.25, n.67, pp.309-317.

AMADO apud SANTANA, Valdomiro. **Literatura baiana 1920-1980**. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música (1942)**. Ed. Itatiaia: Belo Horizonte, 1987.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 93, p. 193-221.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890.** < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 12/12/2020

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso 22/05/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 96.** Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso 22/05/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental I – de 1997.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso 22/05/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II – de 1998.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>> Acesso 22/05/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – de 1999.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acesso 22/05/2020.

_____. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm > Acesso 22/05/2020.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm > Acesso 22/05/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2005.** Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->

<content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>

Acesso 22/05/2020.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>

Acesso 22/05/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em <

<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso 22/05/2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em <

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso 22/05/2020.

CORRÊA, A. A coleção museu de magia negra do Rio de Janeiro: o primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 7, n. 18, 21 jul. 2010.

GODOFREDO FILHO. Candomblé. In: **Samba Verde**, 1923.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, p.68-75, 1996.

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

LEMOS, Renato De Lyra. **Antes De Ser Brasileiro Eu Sou Preto**: representações de África no imaginário da música popular brasileira. Monografia. Universidade Federal de Pernambuco: 2013.

LOPES, Maria Aparecida Oliveira. Rastros de uma história da arte afro-religiosa na diáspora. **Capoeira - Humanidades e Letras**. v. 2, n. 1 (2016), pp. 21-36.

MACHADO, Sara Abreu da Mata; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Corpo, ancestralidade e africanidade. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno Temático: Educação e Africanidades. N. 4 p. 1-16, Ano 2 (novembro/2011).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude; usos e sentidos**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, 2012. Pp. 28-47.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**[online]. 2010, vol. 26, n.1, pp.15-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

Parte 3

**Gestão, processos gerenciais e linguagem na
Educação a serviço da promoção da dignidade humana**

A educação dos processos gerenciais para além do desenvolvimento econômico: um ensaio de desenvolvimento integral

*Estélio José Cardoso
Ana Paula Cardoso
Mariana Silva Mancilha
Elvis Rezende Messias*

Introdução

As grandes transformações sofridas pela sociedade e/ou trazidas por ela nas últimas décadas conferiram ao mundo uma necessidade cada vez mais latente de se olhar aos indivíduos para além de números funcionais dentro de organizações. Mais que de máquinas de última geração, as empresas precisam das pessoas, pois absolutamente tudo passa por elas. Neste contexto, podemos identificar a relevância da educação de Gestão no que permeia as empresas, já que é através dela que unidade e colaboradores conseguem não só se entender como dialogar e, mais importante que isso, têm a possibilidade de desenvolvimento em sentido abrangente.

Diante de um cenário provocador em âmbito global e que tem impactos diretos no ambiente local, o entendimento dos processos gerenciais, e do curso de Processos de Gerenciais, traz novas perspectivas às empresas, principalmente no que tange à valorização das pessoas, pois há uma grande possibilidade de avanços quando se tem entendimento generalista e integral das questões sociais, econômicas e públicas. Nesse viés, percebemos também que o Processo Gerencial pode auxiliar no desenvolvimento das pessoas para além da dimensão tecnicista.

O próprio ser humano é uma realidade em desenvolvimento, e sempre se desenvolve como *complexo* humano, isto é, são todas as suas dimensões que se desenvolvem no processo de sua formação. Deste modo, também a educação, seja em ciências humanas, exatas, sociais aplicadas, biológicas, tecnológicas etc., para bem contribuir ao desenvolvimento humano, precisa desenvolver-se e ser planejada em perspectiva integral (e não apenas em tempo integral), envolvendo a pessoa humana na integralidade de sua dignidade, inserindo-a com consciência integradora às mais variadas ambiências que fazem parte de sua vivência e permitindo-lhe um processo de gerenciamento crítico e sistêmico de seu próprio fazimento em sociedade.

Daí que a noção de desenvolvimento cada vez mais assume uma compreensão para além do desenvolvimentismo tecnicista e do progressismo em perspectiva somente econômica. Como dizia Leuret (1960), considerando a necessidade de se compreender que entre o desenvolvimento, o social, o econômico e o humano não há separação, “há uma doutrina e uma ética do desenvolvimento a elaborar” (LEBRET, 1960, p. 1).

A ideia de todo e a visão sistêmica de um negócio, por exemplo, fazem com que as empresas se tornem um ambiente mais produtivo, principalmente quando se trata de trazer essa consciência para todos os colaboradores, já que todos são agora corresponsáveis não só pelas melhorias, mas também pelas oportunidades de desenvolvimento. Essa visão de um desenvolvimento inclusivo e de forma abrangente soterra a ideia de uma hierarquia tipo pirâmide, como apontam os processos de gestão contemporâneos, passando para a rede onde todos colaboram para o bem geral, já que todos são responsáveis pelo todo e não somente pela parte específica do seu processo produtivo ou, melhor que essa suposição, todos são responsáveis pelo desenvolvimento de todos.

Essa visão marca-se por uma perspectiva de *responsabilidade compartilhada* e, como tal, vem ao encontro do bem estar do ser humano, de uma observação a partir da qual os processos e suas melhorias passam pelas pessoas e seus desenvolvimentos, de maneira constante e personalizada, orientada ao bem comum. O que se percebe é que a grande fonte da constante evolução não está apenas nos processos, como se pensava outrora, e sim nas pessoas, de tal forma que é o capital humano que realizará o movimento de progresso e desenvolvimento.

Nesse entendimento dos processos diretamente ligado às pessoas, a educação e, mais especificamente no caso desse estudo, o curso de Processos Gerenciais têm um propósito educacional voltado ao desenvolvimento das empresas, sem deixar, no entanto, o desenvolvimento humano a parte, traçando, assim, um encadeamento entre educação, pessoas, processos e desenvolvimento, numa dinâmica ético-existencial irrenunciável.

Perpassando inúmeras questões acerca da educação e do desenvolvimento, pretendemos, então, refletir e responder ao seguinte questionamento: *como a educação, compreendida a partir de um projeto de curso de Processos Gerenciais, pode auxiliar no desenvolvimento do ser humano, e qual tipo de desenvolvimento é desejado?* Com objetivo de apontar as propostas de educação, ser humano e desenvolvimento, para além do horizonte único do crescimento econômico, abre-se um estudo com contribuições, visões e impressões de educadores, economistas, sociólogos e outros pensadores sobre a educação e seu papel no desenvolvimento do ser humano, em perspectiva integral.

O curso de Processos Gerenciais na UEMG Campanha

O aumento da demanda por processos, seu entendimento e as aplicações em suas rotinas, motivou o crescimento da procura das organizações, tanto públicas como privadas, por profissionais e programas

de processos gerenciais, conforme aponta Paim (2009). Cabe entender o motivo dessa procura. Ainda segundo Paim (2009), podemos presumir que as empresas atualmente precisam ter processos que produzam resultados e, além disso, possam ser dinâmicos e se adaptem às mudanças pedidas e exigidas em um mercado competitivo ao extremo. Os processos gerenciais proporcionam alinhamentos às organizações, seja de qual tamanho forem, e esse alinhamento pode ser direcionado e moldado a qualquer momento. Essa dinâmica, e ao mesmo tempo essa organização que os processos gerenciais entregam, tornou-se fundamental para as empresas e organizações.

O curso de Processo Gerenciais procura uma formação direta, tendo como alvo a atuação profissional dos seus egressos tanto em âmbito local como no âmbito global. Cabe, então, ressaltar a importância da formação do indivíduo e seu desenvolvimento ao longo do percurso, apurando sua visão de mundo.

Dessa forma, o ensino proposto no curso de Processos Gerenciais pretende formar profissionais que tenham a capacidade de dirigir, gerenciar, liderar, antever e procurar resolver problemas e encontrar soluções criativas e eficazes. Ele deve acompanhar o processo geral da alta administração no que tange às atividades de gestão. Ele deve desenvolver uma visão crítica, investigar e entender as necessidades e desejos dos consumidores de forma a compreender e agir de forma eficaz no contexto no qual as organizações e as pessoas se inserem com vistas a fazer uma gestão empresarial moderna e empreendedora. (UEMG, 2019, p. 5).

A dinamicidade das transformações sociais, políticas, tecnológicas e legais tem impacto no curso à medida que essas mudanças têm ligação nas novas maneiras de pensar, agir e fazer. Nota-se no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Processos Gerenciais (PPC) da UEMG Campanha, que foi refeito e referendado em 2019, a assimilação dessas transformações,

onde o sujeito deve entender o mundo e trabalhar sobre ele, transformando-o ou referendando-o.

O referido curso tem um papel preponderante no desenvolvimento de seus alunos, na construção da localidade e também da região:

O curso de Tecnologia em Processos Gerenciais da UEMG, unidade Campanha, ratifica estes princípios de cidadania quando proporciona oportunidade de formação profissionalizante aos habitantes do município e também de cidades vizinhas menores, como é o caso de Monsenhor Paulo, Cambuquira, Lambari, cidades estas que não possuem instituições públicas que ofereçam ensino superior gratuito e de qualidade aos seus habitantes. O reconhecimento deste apoio formador pode ser observado, inclusive, sob o ponto de vista das prefeituras destas cidades, que, em alguns casos, oferecem transporte gratuito até a unidade da UEMG Campanha, com o objetivo de incentivar os moradores locais a buscarem a sua emancipação com o auxílio de uma formação superior voltada ao atendimento das necessidades de mercado regionais e nacionais. (UEMG, 2019, p. 8).

Conforme explicitado no Plano Pedagógico de Curso acima, o Curso de Processos Gerenciais da UEMG Campanha preza pela formação de profissionais que atentem às mudanças tecnológicas e sociais cada vez mais rápidas e a elas se adaptem, mas também que as dominem, no sentido de trabalharem ante um mercado competitivo e mutável.

Seguindo um pensamento de desenvolvimento humano, as matérias apresentadas aos discentes constituem uma ementa que percorre disciplinas práticas, perpassando e avançando para uma formação interdisciplinar e holística. São apresentadas matérias específicas como Introdução à Economia, e também matérias fundamentais que apontam para o propósito de um desenvolvimento pessoal integral, como Filosofia e Ética nos Negócios; ambas de 1º período e obrigatórias.

A visão de interdisciplinaridade, enfim, está presente no PPC (2019) no oferecimento da matéria de Projeto Interdisciplinar, que está presente nos quatro períodos do curso e compõe um aspecto importante de abrangência e conexão de teorias, matérias e práticas. O discente é o centro do processo no curso, o que impõe um caráter intrínseco de formação de cidadãos conscientes e com capacidade para fazer escolhas para seu bem e o bem do próximo.

Por uma sociologia do desenvolvimento à luz da sociologia da educação de Bourdieu

Através do que o texto expôs até aqui, há uma necessidade de compreensão do ser humano integral, e isso está contemplado, como se disse, no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Processos Gerenciais (PPC).

Geralmente, quando se reflete sobre desenvolvimento no contexto educacional, pensa-se em discentes aprendendo, evoluindo e comemorando novas conquistas. Neste sentido, é preciso refletir sobre um questionamento importante: por que estudantes das classes sociais menos favorecidas muitas vezes não se desenvolvem no mesmo ritmo ou com as mesmas oportunidades que estudantes de classes mais favorecidas? Que tipo de *processo* permite que isso ocorra? Alguns poderiam responder de forma simples e objetiva que é porque as classes mais favorecidas possuem capital econômico e as menos favorecidas não. Realmente é um fator a ser levado em consideração, mas esse é um fator dentre muitos outros fatores. Assim, quando se trata da formação do ser humano de uma forma geral, a resposta a esta e muitas outras perguntas relacionadas não são tão simples e fáceis de serem respondidas.

Neste sentido, Bourdieu tem muito a contribuir para essa temática. Em sua obra *Escritos de Educação* ele disserta sobre vários temas e forja importantes conceitos, entre eles os de capital social, capital cultural e a

temática da desigualdade frente à escola e à cultura. O autor comenta sobre a importância do capital cultural e faz uma crítica às escolas em que há o “sistema de estratégias de reprodução, [e que] sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 73). O investimento desse tipo de transmissão irá determinar pessoas com muito ou pouco capital cultural e também desigualdades em outros tipos de capital, não somente o capital econômico. Ao continuar o seu raciocínio, ele entende que “a ‘aptidão’ ou o ‘dom’ são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural” (ibid.), ou seja, são produtos que só serão descobertos se forem desenvolvidos pela herança do capital cultural.

É importante também visitar o conceito de Bourdieu sobre o capital social, que é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2007, p. 67). O sociólogo também define este conceito, com outras palavras, como a “vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (ibid.).

Assim, o que se observa sobre o pensamento de Bourdieu é que o investimento do capital cultural e social, além do capital econômico, é determinante para o favorecimento ou o desfavorecimento de processos e oportunidades de aprendizagens, para o aumento ou a diminuição da

¹ O capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. (SILVA, 1995 p. 24).

desigualdade social e que, em sua opinião, a escola continua reproduzindo a gangorra desequilibrada da desigualdade quanto ao desenvolvimento social e que há uma espécie de pré-desenvolvimento que é pré-estabelecido através da herança do capital cultural para que haja ou não o contínuo desenvolvimento, permanecendo ainda os estudantes das classes sociais mais pobres com ritmo de aprendizagem destoante e oportunidades com diferenças abissais em relação às classes mais ricas.

Enfim, é proveitoso falar destes assuntos e tocar nessas temáticas, seja por meio de texto acadêmico socializado ou diretamente em cursos de ensino superior na área da formação humana, pois isso se torna um exercício de tomada de consciência acerca dos mecanismos que nos rodeiam e que tendem a determinar certos *habitus*², ajudando no processo de desfatalização das realidades sociais, tais como as noções de desenvolvimento que permeiam as práticas de variados setores da sociedade. Assim, pode se ter a esperança de que essa gangorra desequilibrada se transforme em uma balança equilibrada em que não seja preciso elencar classes sociais e o desenvolvimento das pessoas não seja pré-determinado, havendo oportunidade para que cada pessoa possa desenvolver-se de diferentes formas, desde que respeitadas as condições inalienáveis de sua dignidade integral.

O desenvolvimento como constituição do ser humano

Do ponto de vista histórico, o conceito de desenvolvimento é norteado por um conjunto de conceituações associadas a abordagens econômicas, políticas, sociais, ambientais pertinentes a cada momento histórico, propiciando uma diversidade de teorias do desenvolvimento.

² *Habitus* está relacionado ao conceito de *capital*, pois “defende que o *habitus* de um indivíduo é feito de tipos e montantes diferentes de capital (econômico, cultural e social) que ele redefiniu como ‘um conjunto de recursos e poderes utilizáveis’ que a pessoa tem”. (THORPE et. al, 2016, p. 78.).

A pesquisadora Mônica Schiavinatto (2013) classifica as distintas correntes teóricas sobre o desenvolvimento da seguinte forma: **a.** desenvolvimento como crescimento econômico; **b.** desenvolvimento institucional; **c.** desenvolvimento como mito; **d.** desenvolvimento como liberdade; **e.** desenvolvimento sustentável; o que auxilia a localizar e apontar outros fatores sociais atrelados ao tema.

A temática do desenvolvimento surge especialmente no viés econômico do século XVIII, embora já com precedentes desde o início da Modernidade no século XVI, com noções de progresso, modernidade, racionalidade, secularização e ordem advindas do resultado da Revolução Industrial, norteados pelos modos de produção industrialista, dos padrões de consumo, da imposição dos padrões dos países centrais do capitalismo sobre os não centrais e da dispersão do homem do campo para o centro urbano (PIMENTA, 2014). As teorias schumpeterianas³ juntam-se a essa questão e são consideradas promissoras nas noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento através da capacidade produtiva e de competição de um sistema acumulativo.

Rostow (apud NIEDERLE e RADOMSKY, 2016) conceitua desenvolvimento vinculado ao crescimento econômico o qual se daria com a industrialização, significando, portanto, modernização e progresso. Os países no pós Segunda Guerra procuraram, através de medidas de industrialização compulsória, acelerar o crescimento econômico, aumentar a renda e diminuir a pobreza; buscando assim a tal modernização. A teoria rostowiana ressalta que os países subdesenvolvidos apresentavam um atraso do mesmo processo histórico de crescimento econômico e progresso industrial dos países desenvolvidos e que chegariam ao desenvolvimento seguindo a trajetória de modernização desses últimos.

³ Relativas a Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). Para uma introdução às teorias do autor, ver Schumpeter (1982).

Como reflexos negativos, essa teoria traz consigo o endividamento externo, o agravamento das disparidades sociais e a forte intervenção do Estado, a exemplo do que ocorreu na América Latina inclusive com a instauração de ditaduras militares.

O papel do Estado e das instituições é adicionado ao desempenho da economia; e o desenvolvimento é apresentado como mito. Nesse contexto, pesquisas de Furtado e Arrighi ganham atenção e o espaço do modelo de industrialização abre caminho a novas teorias onde incluem questões voltadas à periferia, desigualdades, exclusões sociais e aspectos ambientais.

Celso Furtado e outros intelectuais vinculados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) se preocuparam em analisar os processos econômicos dos países não centrais, ou seja, países periféricos, levando em consideração a formação social-histórica dessas economias, suas diferenças e distintas formas de inserção no sistema capitalista global. Aqui, acredita-se em um Estado “capitalista”, porém distributivo, não monopolizado.

Contrapondo Rostow, que afirma diferentes “etapas de desenvolvimento”, Celso Furtado (1974) caracteriza o subdesenvolvimento como uma variante das desigualdades entre países; não condizendo à homogeneização social, mas à concentração de renda e ao aumento da desigualdade social (NIEDERLE e RADOMSKY, 2016).

Celso Furtado (1974) considera um mito o desenvolvimento que não propõe aspectos econômicos, culturais, barreiras sociais e ambientais como fatores relevantes ao crescimento. O autor também coloca em dúvida que um país subdesenvolvido só se tornará desenvolvido se seguir os modelos dos países ricos.

O mito do desenvolvimento econômico demonstra um esforço, tanto para viabilizar quanto para constituir economicamente modos de

superação dos países subdesenvolvidos; contrapondo-se ao modelo hegemônico (PIMENTA, 2014).

O crescimento econômico não é capaz de gerar desenvolvimento, se esse não vier acompanhado de uma mudança nos valores sociais e na cultura. Nesse contexto, emergiu nos anos 60 e 70, uma agenda de reformas sociais visando combater os obstáculos do desenvolvimento. Assuntos como desigualdade, distribuição de renda e reforma agrária tornaram-se relevantes para demandar um novo padrão de desenvolvimento (NIEDERLE e RADOMSKY, 2016).

Entram em cena, então, as definições de Amartya Sen (2001) sobre desenvolvimento, ultrapassando o viés de crescimento econômico e exaltando o desenvolvimento como liberdade. O indiano afirma que as medidas de desenvolvimento não podem ser baseadas somente em fatores econômicos como o Produto Interno Bruto (PIB), as rendas das famílias, índices de consumo e industrialização. Esses indicadores são sim medidas importantes, entretanto não são suficientes, pois não consideram o fator social como relevante.

Os “atores sociais” passaram a merecer a atenção que antes era voltada prioritariamente ao Estado ou ao Mercado – enquanto forças externas promotoras do desenvolvimento. A desigualdade evoluía em paralelo ao crescimento econômico, as promessas de diminuição de pobreza e da miséria não encontravam respostas frente à crescente vulnerabilidade social.

Amartya Sen ganha visibilidade em seus estudos sobre o desenvolvimento voltado a equidade social, inserindo nos debates a questão da diversidade humana, além de reconhecer os valores e as concepções de vida daqueles que seriam “alvos” do desenvolvimento (NIEDERLE e RADOMSKY, 2016).

Sen (2001), afirma a importância da liberdade individual como comprometimento social, para que sejam combatidos os problemas sociais

existentes. Para o autor, as ações que geram desenvolvimentos devem eliminar as privações de liberdade, já que essas são limitadoras das oportunidades e das escolhas das pessoas em exercer sua posição de sujeito, de agente. O desenvolvimento é visto como um processo de manifestações de liberdade para que pessoas possam desfrutar dos benefícios disponíveis à sociedade, sem restrições de pessoas, grupos (PIMENTA, 2014). A partir do momento em que as pessoas deixam de estar submetidas à privação de suas capacidades, pode-se estimular o desenvolvimento.

Na perspectiva de Amartya Sen (2001), o desenvolvimento humano passa a ser concebido como expansão das capacidades; e sua avaliação tem como foco a liberdade, uma vez que “a capacidade reflete a liberdade pessoal de escolher entre vários modos de viver” (SEN, 2001, p. 318). Assim, o desenvolvimento pode ser alcançado à medida que, diante de um leque de oportunidades, o indivíduo tem a liberdade e a capacidade de escolha para alcançar o fim que almeja.

A avaliação e a medição da desigualdade são dependentes da variável focal, sendo que a desigualdade real de oportunidade não pode ser reduzida à desigualdade de rendas, “pois o que podemos ou não fazer, podemos ou não realizar, não depende somente das rendas, mas também da variedade de características físicas e sociais que afetam nossas vidas e fazem de nós o que somos” (SEN, 2001, p.60)⁴.

Inacy Sachs (2004), em sua obra *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*, revisa o conceito de desenvolvimento humano no cenário da globalização do século XXI, adotando uma concepção baseada em três aspectos: social (incluyente), ambiental (sustentável) e econômico (sustentado). E, para que essa proposta de desenvolvimento se concretize,

⁴ Importante ressaltar que o desenvolvimento e a igualdade também dependem do respeito aos direitos humanos e políticos.

é necessário atentar para as acentuadas diferenças sociais e os níveis de exclusão no Brasil, sendo as políticas sociais compensatórias indispensáveis na promoção do acesso universal aos serviços sociais de base, como educação, saúde, saneamento e moradia.

Sachs propõe duas vertentes, no que se refere ao desenvolvimento, sendo uma vertente em nível econômico logrando produtividade ao aumento do bem-estar; e a outra vertente encontra-se em nível social onde deve-se promover a homogeneização da sociedade buscando a redução das distâncias sociais que separam as diferentes camadas da população (SACHS, 2004).

Conforme o autor, o Brasil entrou no século XXI com um aparelho industrial moderno e um setor de agronegócios favorável, porém como uma estrutura que reflete o atraso social do país, há potencialidades em transformar o Brasil em “fabrica de empregos decentes” (SACHS, 2004, p. 117), aproveitando os diferentes nichos de oportunidade, removendo os obstáculos e elaborando políticas públicas necessárias no *tratamento desigual aos desiguais*.

Em seu texto “*As desigualdades multiplicadas*”, o sociólogo Dubet (2001) discorre sobre desigualdade onde questiona *como conciliar a igualdade de todos e mérito de cada um?* Sendo que, como sociedade democrática, afirma-se a igualdade a todos os sujeitos, no entanto como sociedade capitalista, não para de construir mercados que hierarquizam as competências e os méritos. Para tanto, surgem movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento dos indivíduos sem renunciar à busca da igualdade e constitua uma política de reconhecimento do sujeito.

Os Trinta Anos Gloriosos, período entre 1945 a 1975, na França, marcaram o apogeu do sistema de integração da sociedade industrial com o crescimento dos conflitos de trabalho, das negociações coletivas e do Estado-providência em torno de um modelo qualificado. Nesse período,

algumas desigualdades de aprofundaram e outras se reduziram; onde pode-se apontar a ampliação da igualdade sob a forma de homogeneização da sociedade com mistura das comunidades e substituição das barreiras por níveis.

Houve redução da classe operária com introdução de alguns de seus membros às classes médias inferiores; entrada das mulheres na atividade terciária e serviços assalariados; ampliação da influência da mídia com noção de classe operária sendo substituída por noções mais vagas como “camadas populares” ou “camadas desfavorecidas”; crescimento da pobreza em “bairros de exílio” e massificação escolar com melhora no acesso aos estudos, porém segregativa, onde os filhos das classes populares se formavam nos setores menos valorizados, os filhos das categorias superiores monopolizavam as carreiras mais etilistas e rentáveis (DUBET, 2001)⁵.

Assim, percebe-se uma crescente na igualdade da educação, por não ser mais considerada um bem raro, beneficiando a todos. Todavia, encontra-se mais hierarquizada quando as barreiras são substituídas pelos níveis.

Segundo Dubet (2001), além das configurações da desigualdade presente na sociedade industrial, surgem outras configurações de desigualdade decorrentes das transformações da estrutura social, sendo os últimos anos marcados pela fragmentação do mercado de trabalho. Os problemas sociais se deslocam para os centros das cidades degradados ou para a periferia, abrigando os mais frágeis e estigmatizados; influenciando tanto o aspecto econômico quanto ideológico do Estado-previdência. As desigualdades propostas por Dubet (2001) se caracterizam por desigualdades “pré-modernas” que englobam diferenças por classe, raça, etnia em

⁵ Neste sentido, o diálogo com as críticas postas pela sociologia da educação de Bourdieu à reprodução escolar, como acenado em tópico específico deste texto, se apresenta de modo bastante claro.

um contexto coletivo, que se reduzem com o fortalecimento de igualdade de oportunidades e direitos; e desigualdades funcionais que não se reduzem, e sim se consolidam nas suas extremidades da escala social. O encontro desses processos exacerba as desigualdades, gerando o desenvolvimento de novos movimentos sociais.

A contraponto, o autor assume que a igualdade pode ser um instrumento de formação de desigualdade, já que as práticas e políticas sociais que têm por objetivos limitar as diferenças, produzem um complexo conjunto de fatores que resultam em múltiplas desigualdades. Os atores e indivíduos sociais, por mais que se sintam distantes da igualdade, as desigualdades estão muito fragmentadas, o que dificulta uma mobilização contra uma condição tida como intolerável. Os mais desprovidos de igualdades estão privados de capacidades coletivas de protesto.

“Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito” (DUBET, 2001, p.14). Dubet (2001) tem o *respeito* como modificador essencial da natureza dos princípios da justiça, onde o respeito se impõe desde que as desigualdades de mérito e de desempenho não afetem a igualdade entre as pessoas. A igualdade de todos e as desigualdades funcionais do mérito são de natureza objetiva e universal em seus princípios, como implica o tema da igualdade de oportunidades. O confronto das igualdades com as desigualdades funcionais permite surgir um espaço de reconhecimento das identidades e da civilidade.

Já Jessé de Souza⁶ (2009), sociólogo e pesquisador, em seu livro "*A ralé brasileira: quem é e como vive*", aborda o drama histórico da sociedade brasileira desde o início de seu processo de modernização e a continuação

⁶ Esse autor também possui interessantes diálogos com o pensamento de Bourdieu, sendo, na verdade, diretamente influenciado pela sociologia dele.

da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade, dividindo “gente” de “subgente”. Não culpa apenas os governos, mas os consensos sociais vigentes, dos quais todos nós participamos.

Mercado e Estado são considerados instituições fundamentais, criando um indivíduo de comportamento individual, articulado entre valores e ideias. Tem-se o trabalho como primeira fonte moral, onde o trabalho produtivo e útil propicia noção de virtude e respeito, valorizando a “autoestima” do indivíduo. E a segunda fonte moral é o “valor expressivo” que defende que “cada pessoa possui ou deveria possuir uma voz própria”. A originalidade expressiva associada ao trabalho digno são as fontes objetivas de todo reconhecimento social e de possibilidade de autoestima modernamente produzidos (SOUZA, 2009).

Essa abordagem também foi pontuada por Sachs (2004) quando o autor cita que “o emprego e o auto-emprego decentes constituem a melhor maneira de atender às necessidades sociais”.

Souza (2009) propõe que Estado e mercado necessitam de conhecimento útil para reproduzir e apenas alguns indivíduos e classes sociais têm acesso e possibilidade de “incorporar” esse conhecimento. O autor, claramente influenciado por Bourdieu, classifica dois tipos de capital, o capital econômico em que nas sociedades modernas continuam sendo transmitidos através de vínculos de sangue, e o capital cultural em que a possibilidade de incorporar conhecimento útil passa a marcar fronteira entre o sucesso e o fracasso social entre as classes sociais. Assim, o segredo da dominação social é o “caráter da classe” não do mérito, mas das condições sociais que permitem o mérito.

A classe que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, de “invisibilidade” social, analítica e política, é chamada de “ralé” estrutural brasileira; encontra-se abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo,

condenada a ser apenas “corpo” mal pago e explorado, e por conta disso é objetivamente desprezada (SOUZA, 2009).

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também de uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural ou econômico em qualquer medida, mas desprovida; esse é o aspecto fundamental das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação.

A modernidade brasileira é “deficiente”, seletiva e periférica por não ser realizado aqui um esforço social e político dirigido às condições das classes inferiores. Mas os “consensos sociais inarticulados” que permitem legitimar ao obscuro as causas reais de todo tipo de opressão e injustiça social não são imutáveis. Existe, assim, a possibilidade de “articular” e abre-se espaço para que possamos percebê-los e criticá-los (SOUZA, 2009).

E por falar em “desenvolvimento”: breves acenos à questão ecológica

A temática do desenvolvimento, como já fora refletido, é ampla e, como tal, deve ser pensada em perspectiva integral. Nesse sentido, a questão ecológica também se apresenta como legítima e urgente de ser considerada.

Há tempos já se fala de “desenvolvimento sustentável”, termo esse que, por si, traz o alerta sobre a questão de que nem sempre os modelos desenvolvimentistas das empresas, da economia, das sociedades, das culturas e povos atendem ao critério da integralidade sistêmica do mundo.

No bojo da esperança produtivista e cientificista, que foi ganhando força desde a Idade Moderna, vieram também formas cada vez mais aceleradas de intervenção e de manipulação da natureza, numa espécie de

submissão inquestionável de tudo – e do todo – ao *dominium mundi*⁷ exercido pelo *homo scientificus et economicus*.

Fato é que houve incontáveis avanços em termos de aumento da escala de excedentes produtivos, de melhorias quanto à eficiência das máquinas, de sofisticação das tecnologias de informação, da qualidade quanto aos mecanismos de prevenção e tratamento em saúde, da expansão ao acesso e participação quanto à elaboração de conhecimentos e à produção intelectual, das mais variadas reformas de modelos de ensino e tantas outras realidades das quais muitos se beneficiam. Mas os problemas decorrentes dessa cosmovisão e dessa práxis também são muitos, e não se limitam apenas à perspectiva biológica de fenômeno ecológico.

Ora, a questão ecológica hoje se apresenta como realidade a ser compreendida em perspectiva integral; ela é também uma questão social, uma questão econômica, uma questão ética, uma questão religiosa, uma questão pedagógica, uma questão política, além de ser uma questão “natural”. Ela é, em última instância, uma importante questão humana, que questiona os modos como as pessoas estão produzindo e consumindo, bem como os paradigmas a partir dos quais elas estão sendo *educadas* para ler os fenômenos, planejar suas vidas, configurar os seus ideais de “felicidade”, de “sucesso”, enfim, de “desenvolvimento”. Uma sociedade que educa para o consumo – e não criticamente sobre ele – e se funda num modelo altamente produtivista, acaba criando condicionamentos para que o poder de compra de bens consumo seja quase que o único projeto de vida que parece

⁷ O filósofo Francis Bacon (1561-1626), grande representante método indutivo e do empirismo modernos, foi importante para a ressignificação da relação homem-natureza em perspectiva dominadora do homem pela *instituição científica*, que tem como fim, segundo Bacon (1999, p. 245), “o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano para a realização de todas as coisas que forem possíveis”. Acrescenta-se a isso o que afirma Milton Santos: “A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza. Hoje, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução” (SANTOS, 1998, p. 17).

valer a pena, limitando a consciência acerca das condições de acesso e de produção desses bens.

Desse modo, não se deve desconsiderar que o desenvolvimento se tornou uma peça ideológica robusta e dominadora. Governos inteiros já demonstraram dificuldades em abrir mão de certos padrões de progresso produtivo em nome de planos de desenvolvimento sustentável e integral⁸. Como desconsiderar que, mesmo diante de uma escalada tão elevada de bens materiais que são produzidos atualmente, há tantas pessoas que ainda padecem por falta do mínimo? Como desconsiderar os fatores social e humano da “questão ecológica” quando parece nítido que são quase sempre os mais pobres que sofrem por primeiro os efeitos mais danosos de um fenômeno catastrófico da natureza, tais como enchentes, terremotos e pandemias? Os avanços materiais oriundos do desenvolvimento científico e tecnológico são visíveis, mas quem são seus efetivos beneficiados? Até que ponto tais avanços têm expressado um amplo interesse e sistemático investimento em *desenvolvimento humano*, contemplando, de fato, todas as pessoas e a cada pessoa no seu todo⁹?

Importante tarefa nesse canário, enfim, possui a educação, que, indo além da perspectiva meramente reprodutivista da realidade (BOURDIEU, 2007), pode possibilitar uma visão holística e crítica, conscientizando a todos acerca da corresponsabilidade social, bem como sobre os estilos de vida e os modelos de desenvolvimento que as pessoas tendem a endossar e a reproduzir.

⁸ A título de exemplo, Oliveira (2019) reflete sobre o complexo político envolto ao que ocorreu em uma barragem da empresa Vale na cidade de Brumadinho-MG. Afirma o autor que a “dissociação entre o poder e a destruição que ele pode provocar que tem levado a tragédias como a de Brumadinho. [...] Tal situação se agrava (e ao mesmo tempo se explica) quando observamos que a luta contra a legislação e a favor do sucateamento dos órgãos ambientais vem aparecendo com força crescente no discurso oficial, cujos apoiadores são ruralistas, madeireiros, mineradores e toda gente de má fé, que fecha os olhos à gravidade dos riscos: é preciso flexibilizar as regras para maximizar os lucros. Assim, com gente escravizada e meio-ambiente destruído, esses setores fabricam diariamente suas tragédias – as que se vê, pela sua extensão; e as que são invisíveis, pela sua constância” (OLIVEIRA, 2019, s/p).

⁹ Sobre isso, ver Paulo VI (1990)

Considerações finais

O desafio relativo à organização de uma história do desenvolvimento implica a aplicação dos conceitos e métodos de uma investigação histórica e alicerçada nos aspectos econômicos, sociais ou ambientais.

A elaboração da história do desenvolvimento, como conceito de crescimento e progresso, significado pelo acúmulo de recursos econômicos adveio dos séculos XVIII-XIX. No século passado, o desenvolvimento passa a ser empregado com a função social que o conceito “progresso” assumia, por pensar o avanço social a partir das políticas públicas relacionadas ao combate às assimetrias sociais, econômicas e políticas do século XX.

Tal conjuntura impôs a necessidade de se repensar constantemente as ideias variadas sobre a noção de desenvolvimento, procurando avaliá-las e fundamentá-las à luz de compreensões mais humanas e menos tecnicistas. Nesse sentido, Bourdieu contribui para a compreensão da dimensão sociológica que permeia o conceito de desenvolvimento e de como o fenômeno da educação precisa atentar-se para não ser um reproduzidor acrítico das equações sociais.

Na América latina, a década de 1980 marca o declínio da economia política do desenvolvimento, instabilidade mundial e perda de força do Estado desenvolvimentista. A palavra de ordem passa a ser desenvolvimento “ajuste com crescimento”, englobando os anos 90 com defesa de temas como equidade social e democracia pluralista como condições necessárias ao desenvolvimento. Nesse contexto, o pensamento de Celso Furtado demonstra importância acerca dos processos de desenvolvimento.

Com a compreensão do desenvolvimento ilusório, Furtado (1974), propõe seus apontamentos teóricos e histórico-estruturalistas para entender o processo de desenvolvimento, o progresso e as dimensões sociais, culturais e políticas, para além do viés econômico; surgindo a abordagem

que esse autor considera o desenvolvimento como “mito” e associa ao desenvolvimento, elementos sociais e ambientais.

Amartya Sen (2001) discute o desenvolvimento como liberdade, removendo as privações e potencializando as capacidades humanas. Sen discorre ainda sobre as disposições sociais favoráveis e considera que a sociedade e o Estado têm responsabilidades inescapáveis na formação de indivíduos empenhados nas mudanças que levem à geração de bem-estar e à diminuição dos sofrimentos sociais.

Assim, o desenvolvimento e a possibilidade de igualdade, como equidade de liberdade, relacionam-se às liberdades sociais, civis e políticas que os indivíduos usufruem. O desenvolvimento e a igualdade dependem do respeito aos direitos humanos e políticos.

Sachs (2001) apresenta uma abordagem ao desenvolvimento incluindo aspecto social (includente), ambiental (sustentável) e econômico (sustentado), demonstrando uma preocupação com superação das desigualdades. Nesse contexto da busca da igualdade e da promoção do desenvolvimento, deve-se levar em conta a importância das políticas públicas às pessoas com deficiência, à inclusão social.

A centralidade e o protagonismo humano proposto por Furtado, Sen e Sachs, constata-se o avanço na compreensão do desenvolvimento; sendo necessários os esforços de toda a sociedade, organizada de forma pluralista, includente, democrática e que considere e respeite as contribuições que cada indivíduo ou segmento possa agregar.

A discussão sobre desigualdades recebe contribuições de Dubet (2001) e Souza (2009) em que a desigualdade para o primeiro autor está fragmentada e dificulta a mobilização coletiva. E para o segundo autor, ela se encontra envolvida na “invisibilidade” social, onde os atores (“*ralé*”) são desprezados quanto à garantia de um trabalho útil e digno, e calados em seu expressivismo.

Todavia, é necessário que as desigualdades sejam superadas. Que instituições fundamentais, Estado e Mercado, gerem condições favoráveis ao trabalho como fonte moral, produtivo e útil que propicie noção de virtude e respeito, aumentando a autoestima do trabalhador. E que os indivíduos utilizem do expressivismo e da mobilização coletiva para dar voz aos seus direitos como cidadãos, sem distinção de raça, gênero, etnia ou capacidades.

Mais do que um esforço do governo em suas diferentes escalas, é necessário uma maior ação social para a promoção de políticas de inclusão social. Isso envolve um desenvolvimento eficaz e atuação de diversas áreas da sociedade, como a educação, a cultura, entre outros. Por isso, esforços coletivos e individuais que visam romper preconceitos e ações coercitivas são necessários para uma melhor vivência.

O desenvolvimento deve ser eficaz e socialmente incluyente, estendendo seu olhar e propiciando ações de políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência e outras minorias para que esses possam ser considerados cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres para a sociedade e para si.

As facetas econômica, ambiental e social são, enfim, dimensões que dependem uma da outra para que seja atingido o desenvolvimento integral da personalidade humana. Destaca-se, com isso, a urgente percepção da questão ecológica como questão humana, propondo-se a perspectiva paradigmática de um desenvolvimento que seja sustentável e de uma ecologia que seja integral. O desenvolvimento “ideal” talvez seja uma ilusão, no entanto, ele deve abranger e associar *processos* que incluam aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais, respeitando a diversidade humana e estruturando condições de vida digna a todos os indivíduos.

Referências

- BACON, F. **Nova Atlântida**. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio, (Orgs.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], n. 17, p. 5-18, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 mai. 2020.
- FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- LEBRET, L-J. **Investigación sobre lós aspectos humanos del desarrollo**. Lyon, IRFED: 1960.
- NIEDERLE, P; RADOMSKY, G F. W. (orgs.). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 11-76.
- OLIVEIRA, J. **Brumadinho e a urgência da responsabilidade**. 2019. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1951-brumadinho-e-a-urgencia-da-responsabilidade>>. Acesso em 30 jun. 2020.
- PAIM, R. *et al.* **Gestão de Processos: pensar, agir e aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- PAULO VI. **Populorum progressio**. São Paulo: Paulinas, 1990.
- PIMENTA, C. A. M. **Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, Taubaté, SP, v. 10, n. 3, p.44-66, set. 2014. Disponível em: <https://www.rbhdr.net/revista/index.php/rbhdr/article/view/1471/394>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SACHS, I. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCHIAVINATTO, M. **Desenvolvimento territorial**: inovação ou imposição? Um olhar sobre as abordagens territoriais do desenvolvimento rural na América Latina. Tese de Doutorado. Brasília, Universidade de Brasília-UnB / Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, 2013.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SOUZA, J. **Ralé brasileira**: Quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

THORPE, C et al. (Orgs.). **O livro da Sociologia**. Tradução de Rafael Longo. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2016.

UEMG. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Processos Gerenciais**. Campanha, 2019.

Juventude que ousa lutar: diálogo, alteridade e conscientização em movimento

Gabriel Teodoro Gomes

Introdução

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta por fazê-lo.

(Paulo Freire)

Este texto é fruto das reflexões que se alongam de uma pesquisa de mestrado intitulada *Juventude e(m) movimento: pedagogia entre jovens e práxis político-pedagógica no Levante Popular da Juventude*¹. Nesta feita, cuidamos de investigar os sentidos que alguns integrantes da organização atribuem à sua condição de ser jovem e como (re) significam sua práxis político-pedagógica no movimento formativo que constroem coletivamente.

A pesquisa, de caráter participante (BRANDÃO, 1984), organizou-se a partir de reflexões teóricas acerca das categorias juventude, movimento social e educação popular como projeto político de transformação, conceitos que, ao serem lidos a partir da realidade vivida, observada e enunciada dos jovens imersos em seu contexto militante, engendraram o que chamamos de linguagem da luta, que é produzida no/pelo ato enunciativo responsivo e responsável daquele que está imerso em uma comunidade específica. O militante é, antes de tudo, o sujeito que se engaja na luta pela

¹ Dissertação de mestrado defendida em 2019, sob orientação da Professora Dra. Bruna Sola da Silva Ramos, para a obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa discursos e práticas socioeducativas, no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de São João del Rei. Pesquisa financiada pela CAPES.

transformação de si, do outro e de sua história, em uma perspectiva de busca e intervenção por mudanças, de si e de toda uma comunidade.

Para compreender a categoria, assentamo-nos no paradigma Freireano, para o qual a mudança é um processo, uma atividade cultural do ser na busca por sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. É um exercício de desmistificar e de transformar a realidade. Nessa perspectiva, a práxis, ou melhor, reflexão – ação – reflexão, é a conscientização e a tomada de posição dos sujeitos sobre a violência opressora que causa a desumanização que compromete sua vocação ontológica de ser mais. Ela realiza-se entre os homens e mulheres que unem consciência e mundo em um *quefazer*: ação coletiva, organizada, sistematizada e transformadora, contra a acomodação, o ajustamento e a adaptação à dada realidade.

A Educação Popular é um campo de trabalho prático e teórico que costuma ser chamada de muitas maneiras: pedagogia do oprimido, pedagogia libertadora, pedagogia do diálogo. Não se trata de uma metodologia, uma didática e um conjunto de métodos e técnicas neutras. Ela emerge do esforço para a (re) criação de conhecimentos coletivos a partir do diálogo, ou seja, do “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo” (FREIRE, 2008, p. 96) por meio de sua palavra. Ela é política à medida que politiza os dilemas da vida cotidiana das trabalhadoras e trabalhadores; é poética ao passo que transforma o aprendizado em crônicas da vida, que muitas vezes são objetos de conscientização de seus encontros, e ela é revolucionária à medida que se torna ferramenta de libertação. Por isso, está presente nas redes de solidariedade, nas resistências comunitárias e nos movimentos sociais. Suas tramas formam o “tecido social pedagógico-educativo” (ARROYO, 2010, p. 254)

A teoria Freireana possibilita a análise da relação sujeito mundo e sua atividade nele criadora de cultura, de vida. Nela, o diálogo é uma exigência existencial e onde se encontra o refletir e o agir dos sujeitos para uma

revolução biófila “criadora de vida, na tentativa de deter a morte em vida, a vida proibida, por outras vidas, a ser vida” (FREIRE, 2014, p.233). Em tempos nos quais as formas antigas de gestão da morte² se especializam e o capitalismo neoliberal distorce a noção de política, esvazia o pensamento econômico do senso de justiça social, humaniza as agências financeiras enquanto destrói direitos civis e sociais no mundo todo, falar sobre o oprimido e seu ato pela liberdade como um ato de restauração de sua humanidade é premente.

Nossa mirada teórico-metodológica passa pelos elementos da filosofia marxista da linguagem, para a qual a realidade da língua está atrelada à estrutura sócio ideológica, o signo linguístico está para o signo ideológico e se constitui na/pela interação entre os sujeitos de uma comunidade. A interação é marcada por uma ou mais posições sociais, históricas, pelo prestígio ou pelo desprestígio, pela construção e desconstrução de valores, em um constante embate na arena de sentidos do discurso, que é a vida. Tal qual ocorre com a luta de classes, na qual se forma e se deforma a consciência que

Adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela (a consciência) reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006 p.34)

Os signos constituem-se no/pelo embate entre as consciências individuais e no diálogo entre os tempos e as significações. Nesse sentido, o discurso é um ato enunciativo, veículo do diálogo entre sujeitos, ideologia

²Mbembe (2003)

e mundo, – realidade social histórica, e cultural – lugar onde são conformados os sentidos mais ou menos estáveis. Para nós, é exatamente nessa realidade em que se situa a contradição oprimido-opressor, que é motor da educação como busca pela libertação. O enunciado é um elo entre agências discursivas e suas condições objetivas e subjetivas de produção. Por isso, repousa na linguagem o debate frutífero das práticas socioeducativas construtoras da dignidade humana e do direito de pronunciar sua palavra, aspecto fundamental da humanização dos sujeitos.

O sujeito Bakhtiniano posiciona-se (com mais ou menos consciência), valora, comenta, nega e transforma, por meio de seu ato responsável, um estatuto filosófico que marca a dialética entre o sujeito biológico e sujeito histórico

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive (BAKHTIN, 2017).

A responsabilidade é o que dá a marca do sujeito na cultura. Uma atitude torna-se ato quando, sua palavra é comprometida com seu trânsito no mundo do discurso, que é o mundo da ideologia. O sujeito é de relações e constitui-se no/pelo mundo social. Ele não é substituível pelos outros, mas constituído pelos outros, em uma relação dialógica com a palavra do outro. “Dialogia é a atividade do diálogo e atividade dinâmica entre o eu e o outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística” (GEGe, 2009, p.29).

O sujeito bakhtiniano é alteritário porque ativo e responsivo a si mesmo, aos outros sujeitos, outras agências discursivas. Ele sabe-se constituído pela existência do outro, constrói seus signos e elabora a si mesmo no mundo a partir de relações com outros sujeitos, posicionamentos e

discursos. Nessa perspectiva, tanto o dialogismo bakhtiniano, o “confronto das entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão” (GEGe, 2009, p.29), quanto o diálogo para Freire, que é educação “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2006, p. 69) são lentes que nos ajudam a compreender as relações jovem/juventude, jovem/movimento e jovem/mundo.

O movimento social é o lócus da educação popular e o tema sobre o qual se funda o diálogo entre os jovens da pesquisa. Ele é a arena de negociação de sentidos construídos por corpos percebedores. Nele, cabem histórias, diferenças, estabelece-se valores e constrói-se um projeto comum. É lugar de diálogo, pois não existe palavra solitária. O trabalho de transformação é sempre em colaboração. O jovem desta pesquisa encarna um discurso revolucionário, que é determinante para sua práxis em movimento e, conseqüentemente, no mundo. A experiência do que fazem, como fazem e por que o fazem ganha, assim, contorno investigativo a partir do tom emotivo-volitivo encontrado em seu discurso que também é prática, revelando valor expresso por quem pensa e experimenta.

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. (BAKHTIN, 2017, p. 91).

Esse conceito indica exatamente o “momento do ser ativo na experiência vivida a mim como aquele que vive ativamente” (BAKHTIN, 2017, p. 91). Com isso, propõe-se um diálogo entre o caráter

pedagógico/transformador da vivência em movimento e a educação para a dignidade humana, a serviço da inteireza do ser e da superação da negação de dizer sua palavra, de agir como sujeito consciente para refazer-se e, refazendo-se, transformar sua realidade.

Juventude, sociedade de classes e movimento

Para compreendermos a noção de jovem e juventude, valemo-nos da dialética da condição juvenil³, por meio da qual a juventude é lida na *relação de tensão* dos arranjos políticos, econômicos das instituições modernas e contemporâneas do poder. A juventude não é nem um estado de espírito e nem somente um nicho de mercado, ela ganha forma e sentido à medida que se há condições concretas e simbólicas funcionais de sua existência.

A experiência de juventude varia em função do grau de desenvolvimento local e das possibilidades de se encarnar o *modus vivendi* que conhecemos do jovem: tempo do ensino básico, tempo para experimentações, tempo da faculdade, tempo da tutela dos pais, tempo do emprego, tempo de se relacionar e formar sua família. A despeito da globalização, em uma mesma metrópole, as formas de exercer o seu “direito à juventude” são diferentes, quando não opostas.

Segundo recente produção do IBGE (2019), o Brasil tinha cerca de 47,3 milhões de jovens de 18 a 29 anos de idade, o que representava pouco mais de um quarto da população. Desse número, quase 11 milhões nem trabalhava e nem estudava. É certo que nos últimos anos assistimos a mudanças na sociedade brasileira. A universalização do ensino básico, a ampliação nas vagas do ensino superior e as políticas assistenciais marcam a história dos jovens brasileiros, mas há um contingente enorme de jovens que ainda aguardam o direito à juventude, previsto em seu Estatuto

³Groppo (2017)

(2013), que estabelece marcos legais das políticas públicas para os jovens. Para Groppo (2010), a juventude tornou-se cada vez mais uma promessa não cumprida da modernidade, o que nos leva a perceber que para haver o direito efetivo à juventude é preciso que outros direitos e pactos entre Estado e sociedade se efetivem. É preciso um projeto de país no qual caiba um projeto de juventude.

Alves (2013) ao escrever sobre a condição do precariado, uma fração do proletariado, no Brasil, afirma que a fração é constituída por

jovens-adultos na faixa etária dos 20-40 anos, altamente escolarizados e “pobres” na acepção convencional, isto é, objetivamente inseridos em estatutos salariais precários. Portanto, eles são jovens-adultos, cultos e pobres: eis os traços distintivos dos homens e mulheres assalariados que constituem a camada social do precariado. Por serem jovens-adultos altamente escolarizados, eles possuem uma carga de expectativas, aspirações e sonhos de realização profissional e vida plena de sentido. (p.198).

Somam-se a esses os que não estudaram, os que não têm emprego, os que não estudaram e estão em ocupações com salários precários e os pobres e miseráveis, o que se tem é um cenário aterrador para a formação integral do jovem brasileiro e, conseqüentemente, para o futuro do país. Uma incomodação difusa levou muitos jovens à rua nos últimos anos, mas não se converteu em ações do Estado que indicasse mudança substancial. Do contrário, o desemprego e o desmonte dos direitos trabalhistas intensificam esse cenário. A desigualdade aliada à competição entre si e em uma busca desenfreada, seja para sobreviver, como no caso dos mais pobres, ou para não “ficar para trás” é preponderante para a degradação da política.

ideologia do individualismo na vida social. Desvalorizam-se práticas coletivistas e os ideais de solidarismo coletivo nos quais se baseavam os sindicatos e os

partidos do trabalho e disseminam-se na cultura cotidiana, influenciada pela mídia, publicidade e consumo, os ideais de bem-estar individual, interesse pelo corpo e os valores individualistas do sucesso pessoal e do dinheiro. É nesse mesmo contexto histórico-cultural que ocorre a degradação da política, no sentido clássico, e a corrosão dos espaços públicos enquanto campo de formação da consciência de classe contingente e necessária, e, portanto do em si e para si da classe social como sujeito histórico. (ALVES, 2013, p.94).

Acomodação ou luta pela sobrevivência em relações desumanas? Os jovens estão em uma corda bamba. O direito de sonhar é hipotecado pela desigualdade de classes e a promessa de vida melhor fica distante, cabendo aos jovens o ajustamento à condição posta, levando-os a traçar, todos os dias, estratégias para sua sobrevivência, enquanto têm sua alma cooptada pelo status quo.

Na contramão deste cenário, encontra-se o Levante Popular da Juventude, um movimento que, como muitos outros, surge destas contradições e nos apresenta a relação entre o direito à juventude e os demais direitos da malha social. A luta política, que deve se embeber da luta pela sobrevivência dos “condenados da terra”, mostra-se um *quefazer* dignificante contra a dispersão, a acomodação e o ajustamento.

O movimento surgiu em meados do ano 2000, no Rio Grande do Sul, fruto de articulações entre movimentos populares e da emergência da pauta jovem em um cenário nacional de retomada econômica, ampliação de direitos sociais e de consumo e de maior contingente de jovens já registrado na história do Brasil. Hoje, o movimento está presente nas capitais de todos os estados brasileiros e dialoga com a sociedade por meio de marchas, campanhas, eventos políticos, escolas de formação, compõe a diretoria da União Nacional dos Estudantes, uma rede de promoção à educação popular e possui experiências de trabalho com jovens em universidades, centros e periferias de grandes centros urbanos.

Suas reivindicações confundem-se com as reivindicações dos movimentos populares: “terra, pão, dignidade”, e também enunciam um projeto de transformação, o qual chamam “Projeto Popular para o Brasil”. Alguns documentos antigos já trataram como “revolução socialista”, e outros tratam como “revolução brasileira”. Sua forma de organização é dividida em pequenos grupos, que denominam células, similarmente ao grupo/núcleo de base, traço da pedagogia popular de outros movimentos, nas quais realizam encontros, reuniões e discutem os problemas do seu território (universidade, bairro, cidade, estado, mundo).

Em seu método de organização, o contato entre as células de uma cidade se dá entre eventos gerais que buscam envolver os militantes em seu planejamento e execução. Em maior escala, há os acampamentos estaduais e nacionais, feitos com espaços de dois anos, que são instâncias máximas deliberativas nas quais se reafirmam as bandeiras do movimento e seus princípios básicos. Para que todos estes espaços funcionem, os jovens trabalham com uma metáfora humanizadora das relações políticas. Atribuem os grupos às células de um grande organismo que, para que o corpo (da mudança, da transformação) esteja vivo, todos os militantes devem ser orgânicos ao processo, ou seja, todos devem tomar parte e responsabilidade na continuação e na (re) criação de ideias.

Na célula ocorre o exercício do que os jovens chamam por “tripé organizativo” (organização, formação e luta) no qual o primeiro elemento diz respeito ao acúmulo de forças e representa a capacidade de existência material e funcionamento do movimento; o segundo baseia-se em uma formação e representa o exercício de investigação de sua realidade, de sua história e das questões tidas como sensíveis a esse grupo; o terceiro refere-se à capacidade de agir de forma coletiva e consciente no mundo. A título do recorte, nos deteremos ao segundo elemento, aprofundando-nos nos sentidos formativos presentes no quefazer destes sujeitos e sua relação

com a conscientização, humanização e libertação em uma luta por dizer a palavra contra a morte em vida que é relegada a muitos.

O *que* fazer militante: pedagogia e práxis política

Para Freire, superar a situação que nos rouba a dignidade demanda o conhecimento crítico das razões da opressão. Portanto, é necessário a racionalização do sentido para que se possa enfrentá-la na convivência com os demais oprimidos e, também, com o opressor hospedado dentro de si. A militância, como já definimos, é ato responsável e responsivo do sujeito ativo em direção à transformação não só sua, mas também de seus iguais, em uma relação de alteridade com o mundo e com os outros sujeitos. Nesse sentido, a “ação física deve ser interpretada em atitudes, mas não se pode interpretar a atitude fora da expressão semiótica”. (BAKHTIN, 2011, p.319).

Como material semiótico, separou-se as considerações sobre o *ser militante*, extraídas do questionário para o perfil sociocultural, respondidos por parte dos integrantes do grupo em Belo Horizonte e trechos das entrevistas de seis jovens que, atuavam em uma das células do movimento, em uma favela de Belo Horizonte e participaram da pesquisa que contribuem para a leitura de sua ação cotidiana pela transformação de si e de sua realidade, bem como dos seus dilemas na construção cotidiana do projeto político que juventude que se confunde com um projeto de mudança com vistas ao futuro e à melhora das condições de vida.

Tabela 1: O que é ser militante para você?

Ser militante, para mim, é se entregar por completo na construção de um projeto político.
É lutar e disseminar um ideal comum, com empatia e trabalho em equipe.
É lutar para que toda a humanidade usufrua das condições de existência possibilitadas pelo grau atual de desenvolvimento das forças produtivas e do ser humano.
Eu acho que é entender as contradições da nossa sociedade e ver o nosso potencial de mudar isso, de construir uma nova sociedade.
Ser atuante intervindo na sociedade.
Organizar sua vida para a solução de problemas coletivos.
Acreditar que juntos e organizadamente podemos mudar o nosso entorno para melhor, disputando a consciência das pessoas e incentivando a mobilização permanente da população.
Lutar pelo que acredito e enfrentar a lógica individualista a partir da coletividade. Tendo sempre como Norte a libertação do povo.
Significa doação para uma causa coletiva.
A construção de uma nova sociedade depende de disciplina, dedicação, e de acreditar em um projeto, pra isso ser militante é uma escolha de vida, que envolve organizar a vida com base no fortalecimento da luta, e de construção de novas relações entre as pessoas, baseada em fortalecer laços de companheirismo, em cumprir com tarefas e ver que cada ação concretizada caminha pra mudanças na estrutura, caminha na construção da revolução brasileira.
Se construir e desconstruir pra construir uma nova sociedade
Participar ativamente de uma causa
ter compromisso com os companheiros, com o projeto e com o povo.
Compreender o compromisso com o projeto popular cotidianamente
Pra mim o verdadeiro militante é aquele ou aquela que ama tanto o seu povo que é capaz de se sacrificar por ele. É aquele ou aquela que pensa sempre no bem-estar da coletividade, antes do próprio bem estar.
O militante é alguém que, movido pelo amor ao povo, se responsabiliza pela organização e se compromete com ações de transformação da realidade. Ele está disposto a sempre aprender, tanto com através do estudo quanto por meio da crítica e da autocrítica e é capaz de inspirar e formar novas pessoas comprometidas com a luta do povo.
Lutar sempre
Unir teoria e prática
É fazer diferença nesse mundo dando uma contribuição de fazer os outros enxergarem outro destino

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A leitura destas asserções nos leva à organização dos sentidos do *ser militante*. A primeira tríade de sentidos está ligada à doação (entregar-se/comprometer-se/sacrificar-se). As palavras sacrifício, a entrega, o comprometimento remontam a uma espécie de religiosidade dentro da própria

militância que, para existir efetivamente, deve transcender o corpo, a materialidade e deve transformar-se em dever moral, em espírito de luta. Ser militante para estes jovens está relacionado a um tipo de compromisso que, às vezes, requer até mesmo alguns sacrifícios.

A segunda tríade revela uma dimensão ativa, prática do ser militante como aquele que *constrói/participa/compreende*; aquele que age. Etimologicamente, as três palavras também dialogam com o “fazer junto”. Daí a ideia de sujeitos coletivos, que é revelada por meio de suas palavras, e recebem concretude, dando autenticidade e reunindo em um ato a intenção e a realização.

Em uma terceira instância, observa-se a ocorrência das palavras *organizar-se/disciplinar-se/comunicar-se*, imperativos que se relacionam a um método, a uma espécie de ação orientada e intencional. A pedagogia do oprimido também é a pedagogia do diálogo, da comunicação entre mentes para a denúncia e anúncio. Nesse sentido, a educação deve ser comunicação, e não imposição, pois ela deve ser libertadora e criadora de vida, em oposição a educação do silenciamento, que é necrófila e nutre-se do amor à morte, da palavra e da vida.

O teor valorativo no discurso dos sujeitos revela, inclusive, um certo dogmatismo presente na definição para alguns. Tem-se, ainda, as expressões ser militante de verdade, se entregar por completo e, até mesmo, mudar o mundo, as quais apontam para uma ação valorativa de aspecto moralizante do (próprio) comportamento. Ademais, nos chama a atenção o fato dessas expressões variarem mesmo dentro de uma mesma comunidade, afastando-nos de visões reducionistas sobre a práxis política e pedagógica de movimentos sociais.

E no processo de construção das ações dos corpos que vivenciam o desvelar de um mundo e se colocam, conscientemente, a serviço da mudança, são criadas imagens, matrizes discursivas, narrativas que, prenes

de experiências, objetivam a opressão sentida para desvelá-la. Militar é, em alguma medida, transformar a experiência sentida em resposta que vem em forma de ação, por meio de um projeto, de objetivo, de diálogo.

Aproximamo-nos, agora, dos sentidos enunciados mais profundos e reflexivos, extraídos das entrevistas que realizei com seis integrantes durante a observação em campo. O que une estes jovens, além da pertença ao Levante Popular da Juventude, é o trabalho na célula da Pedreira, que fica em uma favela conhecida de Belo Horizonte, a Pedreira Prado Lopes. Cada um destes jovens recebeu um nome fictício de personagens da história das lutas no Brasil. Em função do recorte temático deste texto, suas trajetórias e perfis não serão explorados. Para isso, recomenda-se a leitura do trabalho em sua íntegra.

Preliminarmente, podemos afirmar que a ação destes jovens e o discurso sobre ela pressupõem pelo menos noções conflitantes de projeto de Brasil. Há um tom de denúncia na forma como leem as estruturas de poder, a história da formação social brasileira e uma pretensão a um outro projeto, uma outra expressão do Estado brasileiro, que é nomeado pelos jovens como Projeto Popular para o Brasil e que emerge, segundo Sepé como

Um projeto de país aonde a gente garante uma série de transformações sociais para o país, onde hoje não existem... cidadania para todos, casa, moradia, acesso à terra, acesso à água, soberania nacional, acesso às riquezas nacionais, direito à educação, saúde, lazer, esporte... então, o Levante tem a militância voltada para conscientizar, fazer trabalho de base, trazer mais jovens que despertam pra esse processo coletivo, que juntos a gente pode fazer transformações e garantir pra toda a sociedade a partir da construção desse projeto de país, de transformação para todos (SEPÉ, ENTREVISTA, 2017).

Por meio das palavras de Sepé, adentramos em duas dimensões deste projeto: a dimensão da intencionalidade: *a busca da cidadania, casa, moradia, acesso à terra, acesso à água, acesso às riquezas nacionais, direito à educação, saúde, lazer, esporte*; e a dimensão do trabalho, do *fazer: conscientizar, fazer trabalho de base, trazer mais jovens, construir esse projeto* orientado para a transformação. A intencionalidade está relacionada ao que Freire (2014) chama de “pensar crítico” por meio do qual os sujeitos descobrem sua situação em relação ao mundo e deixam de lado parte ou toda a consciência acomodada.

Um projeto de sociedade (e de humanidade) de valor à vida e não à morte não se faz sozinho; é preciso, então, que se coletivize essa responsabilidade de forma que essa intencionalidade se torna (co)intencionalidade, por isso, é preciso que a ideia e a prática se multipliquem com vistas à adesão ao projeto defendido, no qual se deve

Formar uma militância que combata a extrema desigualdade social no Brasil. Formar uma juventude consciente que faça parte de um processo que vai ser demorado, mas que a gente precisa ir começando a fazer, que é de organização popular em vários setores, no campo, no sindical, no setor da luta urbana, o Levante vai formar pessoas que vão atuar nesses momentos de forma militante, com consciência que o Brasil é desigual, que o Brasil é racista, que o Brasil é machista e que nós precisamos fazer e organizar e se somar a um processo de resistência. (ZUMBI, ENTREVISTA, 2017).

Nesse sentido, gostaríamos de aproximar as palavras movimento (organização), educação (formação), e a ideia de prática político-pedagógica (luta). Pelas palavras de Zumbi, o movimento tem como objetivo principal organizar os jovens em torno de uma proposta estratégica, que passa pela conscientização e pela organização da resistência à desigualdade, que é ampla e irrestrita a vários setores da sociedade. Aqui, resistir é não se

ajustar, e para não se ajustar, a ação mostra-se imprescindível. O jovem também dá pistas sobre o que deve ser feito, em qual tempo ele acredita que deverá ser feito desde agora. Romper com a desigualdade, que aqui se confunde com romper com a dominação de outras opressões, demanda buscar o reconhecimento de outros sujeitos e atores também como oprimidos, pois há uma só estrutura que oprime negros, mulheres e o jovem que nos enuncia.

O sujeito em movimento não é um sujeito individual, que cria sozinho. Trata-se de um pensar-agir coletivizado.

Eu acho que a nossa busca não pode ser só individual como prega o sistema atual, o capitalismo e o imperialismo. Ele tem que ser coletivo, eu não consigo me enxergar sem trabalhar na função que seja dos demais seres humanos. Sobre tudo dos jovens. Seres humanos mais coletivos pra construir tudo isso junto (...). Atualmente, ele (o Levante Popular da Juventude) tem capacidade de influenciar a vida do jovem que conhece, que vai participar do movimento, que vai enxergar as relações com as pessoas de uma forma diferente da forma tradicional. A forma tradicional é uma forma individualista e o Levante mostra para o jovem a possibilidade de se organizar, de fazer uma luta coletiva, de que os seus irmãos não são só aqueles de sangue. É basicamente isso. (ENTREVISTA LAMARCA, 2017).

O jovem, ainda, verbaliza uma postura opositiva ao sistema evidencia não só sua responsividade, mas também sua responsabilidade. Em irmãos não são só aqueles de sangue, observa-se um sentimento responsivo e alteritário que se expressa em seu enunciado como o valor daquele que pensa e experimenta a própria fraternidade. A materialização das utopias passa por uma tarefa de não só estar juntos e agir para a transformação, orientada por signos valorativos que constroem sua visão do outro e de sua relação com o outro. A *fraternidade*, signo mobilizador social, presente em outras formas de organização humana, aparece aqui como

contraponto ao individualismo, à forma tradicional de se pensar e até mesmo a formas políticas e econômicas de dominação, evidenciando a relação entre palavra e práxis política na constituição das particularidades do grupo. Para o jovem, o sistema atual utiliza-se dos valores individualistas para manter o *status quo*. Dessa forma, inverter a lógica, para uma construção coletiva seria um ponto chave para a *utópica* transformação na qual o sujeito “socializado tenta configurar para si mesmo normas e regras de agir: é autônomo. Sua subjetividade é intersubjetividade. Age pautado por determinações mas, pela ilógica da utopia, age de olho além das determinações” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 26).

As normas e regras de agir são construídas no diálogo em que se faz movimento e no movimento que impulsiona o diálogo interno de sua inclinação para um outro projeto que não é individualista. O sentimento de intersubjetividade estende a compreensão de sujeito jovem em relação de alteridade com outros jovens para uma relação de alteridade também entre os *outros irmãos*, aqueles que sofrem/vivem/combatem outros tipos de opressão. O que faz um jovem militante é, portanto, agir de olho além das determinações. Não existirá juventude livre se outros oprimidos estiverem presos.

Mas uma coisa que está aí, que eu aprendi com o Levante também, é que os movimentos não podem estar sozinhos. É por isso que nesse quarto, aqui mesmo, tem uma porrada de adesivo. Tem adesivo do Sind-UTE, adesivo da CUT, uma bandeira da CUT, MST, UNE, MAB. Esses parceiros são realmente essenciais para ter uma influência nas lutas sociais e transformação do Brasil, né? Nessa revolução aí, que a gente tanto almeja. O Levante não vai fazer isso sozinho. E é ótimo participar de um movimento que entende que não é sozinho (LAMARCA, ENTREVISTA, 2017).

Lamarca, por meio de seu olhar *percebedor* (FREIRE, NOGUEIRA, 2014) passa os olhos pelo quarto da casa em que foi entrevistado. Bandeiras, adesivos, camisetas de movimento, um cenário cotidiano da casa dos militantes que me acolheram durante a pesquisa. Os movimentos outros que orbitam sua luta de juventude e, ao mesmo tempo, ampliam o campo de valores, sugerindo que as demandas da juventude trazem consigo a identidade de outras lutas. Há, aqui, o reconhecimento da luta do outro. Humanizar-se é, em alguma medida, reconhecer o direito do outro como um direito tão igual ao seu não ocorre de maneira descompromissada ou por acaso. Há um projeto educativo em seu discurso que o

implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos da humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, de Brasil: Este é o desafio pedagógico do Projeto Popular: recuperar a humanidade roubada do povo. (ARROYO, 2010, p. 247).

Este/a jovem coletivo/a tem como característica principal a percepção de seus papéis: na história, no movimento e em suas tarefas cotidianas. O imperativo é a construção ativo, consciente e assertiva. É preciso encarnar a construção do projeto para que mais jovens possam aderir às suas ideias, o que fica explícito na fala de Milton, para o qual

não adianta, por exemplo, a pessoa estar dentro do Levante, mas ela não entender seu papel, não contribuir com os processos, não construir atividades. No sentido de eu conseguir movimentar o movimento para poder movimentar outros jovens da sociedade para trazer o movimento ou não, para poder reconhecer o que a gente está fazendo. (MILTON, ENTREVISTA, 2017).

Entender seu papel, contribuir com os processos, construir atividades revela, sobretudo, um compromisso que vai além da retórica de salvação do povo. Para que não se enxergasse a transformação como uma figura retórica, aproximamo-nos da dimensão de sua prática, pois não basta refletir, é preciso atuar responsabilmente. A fala de Milton é carregada dos sentidos da união entre palavra e prática. Estar dentro e não entender seu papel, não movimentar o movimento não traz mais jovens ao movimento. Ao enunciarem a dimensão prática do *quefazer* militante, expressam a realidade sócio histórica como “*obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação*” (FREIRE, 2014, p. 63).

Afinal, a melhora das condições de vida só acontece por meio do trabalho criador, o que podemos perceber nas palavras de Zumbi.

Se a gente acha que vai ter pessoas melhores através de uma educação precarizada, violenta, muitas vezes, preconceituosas, muitas das vezes, a gente não vai ter, então se a gente pega a dimensão do movimento, e da juventude em movimento, a gente tá formando pessoas com mais consciência política, pessoas mais ativas, mais protagonistas, então pra mim isso é uma área essencial da democracia no Brasil né, a gente combinar esses três fatores para a democracia, para uma sociedade mais justa, para um mundo sem opressão e exploração. (ZUMBI, ENTREVISTA, 2017).

O que Zumbi nos diz revela traços da ação dialógica. A busca por pessoas melhores assenta-se na educação, o que nos leva a afirmar a importância da educação no processo de construção do bem viver. Freire nos ajuda a compreender o processo de criticização da consciência, que é permanente e deve ser tarefa na busca pela libertação. Para o autor, “na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um

compromisso; e, na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 2014, p.51). Observa-se o compromisso com a autonomia e do protagonismo para o fortalecimento do que o jovem entende como democracia, que está relacionada ao fim da opressão, da exploração e da injustiça social.

O compromisso, o trabalho, e as escolhas feitas não impedem que se construa um tom crítico ao próprio movimento que participa; movimento oposto à consciência fanática. O compromisso com a mudança social é também o compromisso em fazer do movimento também o espelho do mundo que se deseja. Tereza, ao mostrar a face crítica ao movimento, afirma a necessidade de

avançar mais, sabe, tem que buscar ser mais popular, tem que ter mais representatividade dentro do movimento, mais pessoas negras, mais pessoas da favela, mais LGBT, entendeu? A frente territorial é uma construção. Nós estamos avançando na frente territorial em Belo Horizonte mais agora, entendeu? Porque a gente teve outra experiência, mas a gente não avançou muito, entendeu? (TEREZA, ENTREVISTA, 2017).

O perfil geral dos jovens do Levante Popular da Juventude, pelo menos em nossa amostragem, revelou-se um público de classe média/média baixa, brancos e estudantes universitários, sobretudo. Em relação aos jovens atuantes na Célula da Pedreira, o perfil racial/de cor se inverte, mas não a taxa de escolaridade. A renda se mantém como no geral entre trabalhadores informais e formais.

Tereza, ao referir-se ao perfil dos jovens do Levante, expõe a dificuldade de adesão dos jovens da favela, chama atenção para a necessidade de mais pessoas negras, mais pessoas da favela, mais LGBT ⁴. Olga, por sua vez, observa e problematiza a “popularização do movimento”, quando observa

⁴ Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais

Agora, pro Levante ter uma influência maior na periferia, ele precisa ainda, se misturar com a periferia. Penetrar mais na periferia. E isso é uma coisa que a gente tá caminhando. (OLGA, ENTREVISTA OLGA 2017).

Essa influência maior, essa ideia de mistura e penetração na periferia, remonta ao caráter pedagógico no movimento que “no interior de determinadas relações sociais que, trabalhando os indivíduos, tenta criar um homem coletivo” (SOUSA, 1987, p. 128). Estes desafios nos transportam para uma dimensão da formação dos jovens que se relaciona ao processo de educarem-se para a organização das massas, pois não basta somente a transformação de suas relações consigo mesmos e de percepção do mundo. Para isso, há um método da ação, que engloba a dimensão pedagógica da luta. Não se trata de um conjunto de conteúdos a serem transplantados. É processo educativo: ação planejada, crítica, e intencional da mudança.

Sob a ótica da educação popular, a radicalização democrática depende de um sem número de atores sociais que encarnam a luta pela mudança nas estruturas. Mas as estruturas não se mudam sozinha, elas são transformadas por homens e mulheres que, em conjunto, a determinam. O trabalho de conscientização, que é feito em coletivo e pressupõe a desnudação de sua realidade só é efetiva quando orientada para a transformação do status quo. Olga traduz este sentimento em

O Maior objetivo, assim, do Levante, é e é explicitamente, a revolução brasileira. Agora, a gente tem muito claro que pra fazer uma revolução, a gente precisa de força social. E o que o Levante busca é criar essa força social. E força social a gente cria também com laços de amizade, com cultura, com participação, com empoderamento, dando voz às pessoas, né. Dando visibilidade (OLGA, ENTREVISTA, 2017).

A jovem relaciona força social à criação de laços de amizade na qual visibilidade é também dar voz às pessoas. Eis uma dimensão práxis-político-pedagógica, que revela a elaboração crítica sobre o como se deve criar a força social. Amizade, cultura, participação são instâncias da vida, pois aludem a valores democráticos e fraternos. Tomar a sua palavra para não ser determinado pelo outro é uma marca da busca pela libertação, pois

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta pela sua redenção (FREIRE, 2014, p. 56)

Nessa perspectiva, o militante deve se apropriar do conhecimento do povo, por meio de uma escuta atenta. Ele deve compreender o saber das classes populares: “um misto de protesto/assimilação do saber da classe dominante” (SOUZA, 1987, p. 147). Essa apropriação ocorre a partir de escolhas feitas por estes jovens e deve tornar-se uma leitura das formas de vida, das condições em que se vive, das formas de significar os sentimentos e de resistir às condições adversas. Esse saber popular, que pouco se vê na academia, é substrato da experiência de quem se coloca a ler não só a palavra, mas também o mundo, como se pode ver em

a gente precisa se deseducar um pouco para aprender com essa galera que se vira aqui. Essa galera que tem muito menos condição estrutural que a gente e sempre se virou, sempre deu um jeito e está aí com o sorriso no rosto. Educação? O que a gente tem de ideia de educação é aquela coisa de escola, de Academia e eu acho que a educação é muito mais do que isso (LAMARCA, ENTREVISTA, 2017).

Assim como ler a palavra, ler o mundo também é um processo complexo de descodificação da realidade. A fala do jovem soa ingênua. Pode-se problematizar o grau de romantização das formas de se virar do povo, no entanto, tal observação o leva a refletir e elaborar sobre a deseducação: a do povo, a da academia, e dos saberes gerados a partir da relação entre esses dois polos. Esse é o trabalho da formação destes jovens em movimento. Sem, contudo, negar o conhecimento acadêmico, embora a crítica ocorresse em outros momentos de sua entrevista, o jovem enuncia uma concepção de educação próxima às concepções da Educação Popular, sem citá-la.

Tereza vive na Favela da Pedreira. Mudou-se para lá, junto de Zumbi, para terem uma experiência efetiva de trabalho e de militância no local onde moram. Os dois são mineiros, mas de outros locais do estado. A presença na favela, no entanto, é reveladora de sua experiência, a começar da forma de como a jovem diz se aproximar da realidade da comunidade. Suas reflexões jogam luz à consubstancialidade de sua forma de “aprender o território”.

A gente usa muita a vivência, a referência, a rua, sabe? O que as pessoas falam, a energia do lugar, é, a cultura, o que as pessoas, sabe, gostam, o que as pessoas (risos), o que é bom fazer aqui, o que atinge. Acho que a gente usa mais esses materiais, de, conversa, fazer ponte, sabe, ah, vamo ali tá rolando um evento ali e a gente conhece uma pessoa, depois conhece outra. (...) a gente tá sempre... Como a gente tá? A gente tá tipo assim sempre conhecendo a comunidade sabe... A gente não traz nada pra aqui, a gente procura saber o que aqui tá precisando. (TEREZA, ENTREVISTA, 2017).

O Militante, além de um sonhador de uma nova pedagogia para um novo mundo, também é um tarefeiro, à medida que se compromete com a construção do projeto, no contexto em que escolhe atuar, ele também

aprende sua geografia, sua política, sua sociologia, a sua maneira de resolver problemas e os seus valores mais genuínos. Esta postura nos revela que, além do comprometimento com um projeto, esta jovem é aprendiz da realidade

A pedagogia adotada pelos militantes estende-se ao que chamam “espaços de formação”, que são reuniões nas quais se encontram para estudar sobre a conjuntura, para debater, preparar atos e preparar demais atividades. Como já dissemos, é na célula que ocorre esse movimento de encontro de consciências e palavras. Além de organizar sentidos destes jovens em documentos síntese, cartas, e demais manifestações, ela é o núcleo base de formulação das táticas do movimento. Sobre as reuniões de Célula, Olga explana

Quando a gente se reúne, assim, é sempre formativo, né? É uma formação de vida, uma formação em relação a comunidade, não tem, como eu vou explicar? Ela não é uma formação no sentido formal do termo, né? Mas é, sempre de grande aprendizado, né? Cada momento que você senta, conversa, escuta a experiência do outro, outros saberes, outros aprendizados. É uma formação (OLGA, ENTREVISTA, 2017).

Aqui, formação de vida, uma formação relacional ao contexto em que se vive, aparece em oposição à formação no sentido mais formal. A formação da vida, ou melhor, o aprendizado, se dá pela escuta. A escuta a outras organizações, a escuta à história, a escuta aos elementos da cultura popular. Dessa forma, os jovens veem-se envolvidos na sua própria recriação da história. O excerto a seguir, de Zumbi, exemplifica essa veia recriadora da participação do jovem

Esse ano nós tivemos um espaço de formação que chama Emerson Pacheco e tivemos esse espaço de formação no início do ano e, se for considerar em outros processos né, eu acredito que o dia a dia aqui é o que mais me forma. Dentro

da periferia, dentro da Pedreira, nas relações que a gente constrói aqui, as histórias de vida, é... A capoeira, o samba, isso tudo tem sido um processo formativo enorme, assim né, mas em termos de curso nós tivemos esse e alguns acompanhamentos com o CEPIS também, que são extremamente formativos. Tivemos quatro ou cinco acompanhamentos com o CEPIS que são toda a experiência do nosso campo político desaguada na juventude, assim né, uma coisa impressionante. (ZUMBI, ENTREVISTA, 2017).

Emerson Pacheco foi um jovem assassinado em Fortaleza, militante do Levante, negro e periférico. Seu nome tornou-se o nome de um curso oferecido aos militantes do Levante de todo o Brasil. A Escola de Formação Emerson Pacheco divide-se em módulos e aborda questões como o nascimento histórico do Levante, trabalho e exploração capitalista, educação popular, projeto popular para o Brasil e, por fim, os desafios organizativos do movimento. As formações oferecidas pelo movimento são assessoradas por centros de educação popular como o CEPIS (Centro de Educação Popular Instituto Cedes), um grande produtor de materiais relacionados à Educação Popular e ao Projeto Popular para o Brasil. O centro acompanha reuniões do Movimento e também visita algumas cidades para a troca de experiências com os jovens sobre o histórico da Luta e da Educação Popular no Brasil.

O que nos chama a atenção, no entanto, na fala de Zumbi é o papel formativo que o jovem confere à sua vivência na Favela. Em é o que mais me forma cabe o samba, cabe a capoeira e as histórias de vida. Alguns militantes, como Lamarca, expõem sua predileção pelas atividades práticas, estabelecendo até mesmo uma oposição em relação à teoria, à formação teórica. Além da valoração da prática, o jovem cita uma situação na qual participou ativamente, com o movimento, de uma ocupação urbana, no ano de 2017

Quando eu percebi que a galera do Levante, principalmente daqui de BH em que a maior parte do movimento é do movimento estudantil. Foi o momento onde a gente abriu mão do fazer política, cuidou das tarefas básicas necessárias como limpeza, cuidar das crianças que a galera da ocupação estava precisando, para a galera da comunidade que sempre teve negado esse direito de fazer política. Para que naquele momento eles pudessem estar fazendo política, estarem construindo a realidade deles. (LAMARCA, ENTREVISTA, 2017).

Ao dizer que os jovens abriram mão do fazer política, o jovem quis se referir à experiência na qual alguns militantes do movimento participaram da ocupação com tarefas de limpeza, de cuidado das crianças, de organização do local ocupado, enquanto os moradores realizavam assembleias e se preparavam para o diálogo com as forças de segurança. Apesar de o jovem valorizar a ação, ao dizer que os jovens abriram mão do fazer política e se concentrara em tarefas “básicas” para que os moradores da ocupação pudessem fazer sua política, o jovem deixa escapar a dicotomia prática/ação.

Isso nos leva a uma passagem da obra “Cartas a Guiné Bissau” (FREIRE, 1978) na qual um dos educadores, ao iniciar sua aula varrendo é indagado por um dos educandos sobre que momento seria o início da aula. O educador, paciente, lhe disse que a aula já havia começado, e que o varrer seria o tema gerador, pois a partir daquela situação, criou-se a relação entre o conhecimento e o contexto dos educandos. Varrer é fazer política. Assim, os jovens, ao realizar o trabalho braçal no contexto da ocupação, para que os protagonistas da ação falem por si, também estão fazendo política, pois há trabalho, há ação-reflexão (FREIRE, 2014).

Esta consideração nos leva a pensar sobre a presença de certos pensamentos cristalizados e presentes até em situações nas quais se há evidente a intenção de criticização. Nota-se certa divisão em seu dizer, entre o fazer política e as tarefas básicas de reprodução da vida. Entretanto,

“não há separação entre o ato e saber” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 59). Para os autores, buscar “soluções populares” é também transformar a relação com o mundo, pois são nestas mudanças que uma visão de transformação é construída, inclusive a transformação de si e de suas maneiras de elaborar o mundo.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se aventar as dimensões da práxis-político-pedagógica dos militantes do Levante Popular da Juventude sob a perspectiva da educação popular como ferramenta do oprimido por sua libertação. Estes jovens partem dos problemas enfrentados pela juventude, e por uma leitura de mundo que se coloca *em tensão* com a realidade desigual que lhes é apresentada. O fazer militante destes jovens passa pela experiência orientada por um projeto de transformação da sociedade que deve ser construído de forma organizada, consciente e com vistas à melhora das condições de vida. Por isso, é um *quefazer*. Fazer orientado.

A construção diária neste projeto se dá por meio dos trabalhos na célula, do conhecimento de sua realidade e da construção de ações culturais de mobilização e de formação de outros jovens. Para isso, é preciso compromisso, disciplina e intencionalidade coletiva. Assim, os sujeitos passam a enxergar sua história como possibilidade evidenciando a educação em movimento como ação política capaz de humanização e de engajamento dos jovens. Os jovens militantes, por meio do discurso sobre sua práxis, sabem, humildemente, que são poucos, mas não deixam de expressar em suas palavras o seu ímpeto libertador e desafiador. Sua ação e sua reflexão sobre o mundo está imbuída do encontro entre o projeto de vida e projeto de mundo, no qual a formação – a educação ou a pedagogia – para a luta é o que determina seus acentos valorativos. Assim como a educação popular, suas práticas e reflexões estão prenhes da empiria do

povo, de sua história, das formas de comportamento. É no caminho entre as reuniões, as assessorias, os espaços formativos maciços, as práticas culturais locais, as ocupações, na vivência e no trabalho no território que se constitui sua linguagem da luta. Seu discurso se traduz pelo compromisso, pela disciplina, pela tomada de posição em favor não só de sua libertação, mas também da libertação de seus outros irmãos.

Há um imperante no modo de fazer e de falar destes jovens, que é, inclusive, marcado em seu movimento discursivo: o fazer é sempre coletivo. Não há transformação pequena ou grande que não passe pela adesão e pela construção conjunta, seja nas pequenas ações no dia a dia, seja no modo de compreenderem sua realidade.

Todo o seu discurso compreende uma estrutura organizativa que alude: 1) a união de suas percepções acerca da realidade, e a constante interação com os movimentos parceiros, ou seja, do mesmo campo político, que compartilham de um conjunto de traços específicos e gerais que são compartilhados por essa juventude; 2) o signo da luta de classes, da diversidade e a noção de justiça social são princípios que os norteiam, em diálogo com a Educação Popular; 3) a certa subversão da noção tradicional de educação, pois seus grandes referenciais são construídos em uma tentativa contínua de diálogo entre a realidade na qual vivem, veem e experimentam, e a realidade da juventude da Favela.

Hoje, Tereza e Zumbi ainda constroem suas vidas juntos, na região da Pedreira, prestando assessoria a uma associação de atingidos pela mineração. Hoje não mais no Levante Popular da Juventude, continuam desenvolvendo, ao lado de Lamarca, o trabalho com a capoeira na favela da Pedreira. Sepé e Milton seguem no movimento, atuando em outras frentes e Olga se afastou do movimento por assuntos relacionados à organização de sua vida.

Saber os territórios que ocupam hoje, bem como sobre os trabalhos que desenvolvem e como sobrevivem é muito importante para permanente leitura das marcas do fazer militante na vida destes jovens.

Por fim, este recorte evidencia o caráter múltiplo que pode assumir a prática pedagógica, a depender de como os sujeitos a posicionam em suas vidas e como a significam na relação com os outros e com o mundo. Perceber a sua dor, a dor do outro e se colocar em um trabalho de colaboração no qual a luta pela sobrevivência transforma-se em luta do bem viver no encontro em movimento, chama estes jovens ao exercício de escolherem, criarem e (re) criarem o projeto de sociedade, que torna-se, paulatinamente, o projeto de suas vidas. O movimento, nesse caso, é escola. Escola da vida no embate pela humanização de si, do outro, do mundo. A linguagem da luta, como enunciada na seção introdutória, revela o tom da mudança, o tom do cuidado com a história e o cotidiano do povo. Ela revela também que os jovens não estão inventando a roda, mas, heroicamente, remam contra a maré ao inscreverem seus corpos, seus pensamentos e suas vidas na grande esteira da luta pelas transformações, pelo direito a ter direitos e a inscrever-se, em sua inteireza humana, na história da humanidade, por meio da enunciação de um projeto coletivo de sociedade.

Referências

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

ARROYO, M. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 247-258.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das Ciências Humanas In: **Estética da Criação verbal**. 6º ed. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2011, p. 393-411.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12º ed. São Paulo: ed. Hucitec, 2006.

BRANDÃO, C.R. Participar-pesquisar. In: _____. **Repensando a pesquisa participante**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas á Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**: São Paulo: ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º ed. 2º Reimpressão. São Paulo: ed. Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13º ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA; Adriano; **Que fazer. Teoria e prática em Educação Popular**. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014: Paz e terra, 2006.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos, ed. Pedro e João Editores, 2009. 112p.

GOHN, M.G. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D.R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33-48.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: ed. Paco, 2017.

GROPPO, Luiz Antônio. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. Última Década, Valparaíso, n. 33, p. 11-26, diciembre 2010.

IBGE. **Fora da escola e longe do mercado de trabalho**. Retratos do Ibge: O que contam os domicílios, Rio de Janeiro, p. 22-25, Não é um mês valido! 2019. Bimestral. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ado7161ac72b9oadob2387ab2dda34.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

Sobre os autores

Ana Paula Cardoso: Mestranda em Tecnologia, Desenvolvimento e Sociedade pela UNIFEL. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Católica de Petrópolis. Especialista em Fisioterapia Neurofuncional pela Universidade Gama Filho. Professora Universitária. E-mail: anapcardoso14@gmail.com

Cássio Diniz: Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no curso de História e Pedagogia da unidade Campanha. É graduado em História pela Universidade Salesiana de São Paulo (UNISAL) e doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, tendo realizado seu estágio de pós-doutoramento na mesma instituição. Desenvolve pesquisas em História Social da Educação, sobretudo em torno das ações coletivas dos trabalhadores em educação, tendo publicado artigos e livros na área, entre eles *História e consciência de classe na educação brasileira* (Sundermann, 2015) e *Educação na Internacional Comunista* (Eccos, 2019). E-mail: cassiodiniz@hotmail.com

Edilene Eras: Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Campanha. E-mail: edileneeras@gmail.com

Elvis Rezende Messias: Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (Campanha). Professor no Instituto Filosófico São José (Diocese da Campanha). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Bacharelado em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Autor de *Educação e Ceticismo na filosofia de Montaigne* (CRV, 2017), *O Evangelho Social: manual básico de Doutrina Social da Igreja* (Paulus, 2020, com Dom Pedro Cunha Cruz) e *Conversa de andarilho: ensaios de filosofia do cotidiano* (Fi, 2020). E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

Estélio José Cardoso: Mestre em Planejamento e Desenvolvimento pela UNITAU. Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pelas Faculdades Integradas Hélio Alonso. Professor da UEMG Campanha no curso de Processos

Gerenciais. Coordenador e Professor do Curso de Administração da Unis de São Lourenço.
E-mail: esteliocardoso@yahoo.com.br

Gabriel Teodoro Gomes: Professor da área de Língua Portuguesa, Alfabetização e letramento e docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestre em educação pela UFSJ, desenvolve pesquisa em práticas e discursos pedagógicos, juventude e movimento social. E-mail: gabriel.gomes@uemg.br

Joana Beatriz Barros Pereira: Farmacêutica, bióloga, doutora em educação, docente e diretora na UEMG Campanha. Coordenadora do Programa Águas da UEMG e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas da FAE/UEMG. E-mail: joanabeatrizbp@gmail.com

Josiane de Paula Nunes: Professora do Curso de História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Campanha. Doutoranda em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: josiane.nunes@uemg.br

Leon Kaminski: professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Campanha. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense, possui graduação e mestrado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com experiência docente nos ensinos básico e superior, foi professor na rede municipal de Ouro Preto, na Universidade Federal de Ouro Preto e na Universidade Federal de São João del-Rei. Organizou o livro *Contracultura no Brasil, anos 70: circulação, espaços e sociabilidades* (CRV, 2019). E-mail: kaminski.historia@gmail.com

Luiz Carlos Felizardo Junior: Professor de Didática e Avaliação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Campanha) é Doutor em Estudos do Lazer - Educação e Cultura - (EFFETO/UFMG), Mestre em Educação - Movimentos Sociais e Educação - (FaE/UFMG), Especialista em Ensino de Ciências da Natureza (CECIMIG/UFMG), Licenciado em Química (UCCB) e Pedagogia (UBC) com pesquisa nas áreas de Educação e processos educativos geracionais, intergeracionais e coetâneos na educação formal e Educação social. E-mail: luiz.felizardo@uemg.br

Mariana de Souza Pereira: Graduanda em História pela Universidade Federal de São João del-rei, onde integra o Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (GEPE) E-mail: smariss2705@gmail.com

Mariana Silva Mancilha: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Victor Hugo (São Lourenço). Graduanda em Música pela Universidade do Vale do Rio Verde (Três Corações). Professora do quadro de efetivos da SEE/MG (Varginha). E-mail: ma_flauta@hotmail.com

Solange Christina Carneiro Rodriguez: Licenciada em Pedagogia (UEMG) e Matemática (Centro Universitário Claretiano), Bacharel em Ciências Contábeis (Faculdade Moraes Júnior), Especialista em Psicopedagogia (Universidade Cândido Mendes), Educação Integral (Faculdade São Luís), Contabilidade Avançada (UNINCOR), Mestre em Educação (UNIVÁS) e em Modelagem Estatística (UNINCOR) - Professora do curso de Pedagogia UEMG - Campanha. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação. Email: esolangerodriguez@gmail.com

Ygor Klain Belchior: Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). É Professor de História Antiga, História Medieval e História da Arte na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Campanha. Coordenador do LEPHAMA – Laboratório de Estudos e Pesquisas em História Antiga, Medieval e da Arte. E-mail: ygorklain@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org