

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

“NOSSO MODO PRÓPRIO DE EDUCAR”
UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES ENTRE O EDUCADOR E O PROJETO
PEDAGÓGICO

MÁRCIO DONIZETTI ROCHA

RIO CLARO
2017

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

“NOSSE MODO PRÓPRIO DE EDUCAR”
UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES ENTRE O EDUCADOR E O PROJETO
PEDAGÓGICO

MÁRCIO DONIZETTI ROCHA

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro - Unesp, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

RIO CLARO
2017

370.71 Rocha, Márcio Donizetti
R672n Nosso modo próprio de educar: uma análise das
implicações entre o educador e o projeto pedagógico / Márcio
Donizetti Rocha. - Rio Claro, 2017
167 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Professores - Formação. 2. Educação neoliberal. 3.
Processo educacional. 4. Escola. 5. Comunidade. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: "Nosso Modo Próprio de Educar" Uma análise sobre as implicações entre o educador e o projeto pedagógico.

AUTOR: MÁRCIO DONIZETTI ROCHA

ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROMUALDO DIAS

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARILENA AP J GUEDES CAMARGO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA TERESA DE ARRUDA CAMPOS

Arquivo Público e Histórico de Rio Claro / Rio Claro (SP)

Prof. Dr. LEANDRO GARCIA RODRIGUES

Departamento de teoria literária da faculdade de letras / UFMG

Prof. Dr. SILVIO RICARDO MUNARI MACHADO

Educação e movimentos sociais / Universidade Federal de São Carlos

Rio Claro, 15 de março de 2017

RESUMO

Nesta tese, serão apresentados os resultados de um estudo acerca das implicações observadas no processo de formação do educador em sua relação com o projeto pedagógico. Para tal, foram considerados os aspectos presentes no ato de transmitir e de ensinar, bem como o papel de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola, aspecto que sobrevive aos ventos da inovação educacional internacional. Foram analisadas as implicações geradas no processo de constituição do educador em sua relação com a elaboração do projeto pedagógico, no âmbito de um movimento internacional com assumido propósito de inovação curricular, aspecto que se consolida frente a uma dinâmica de poder considerada como prática de colonização exercida sobre um território fundamental para a definição do horizonte de convívio humano atual. Como objeto de estudo, selecionou-se a prática educacional de uma rede de ensino internacional, sustentada pela congregação religiosa, de filiação católica, das chamadas Filhas de Jesus, a qual possui vínculos explícitos com o campo religioso. Para o desenvolvimento deste estudo, foi empreendida uma revisão das teses de Max Weber - mais precisamente dos seus estudos sobre a Sociologia da Religião - no intuito de conferir perspectivas de superação de uma lógica de captura tal como produzida pelo capitalismo neoliberal na sociedade contemporânea. Em confronto com este olhar voltado para o campo social, buscou-se uma abordagem da filosofia, formulada por Jacques Maritain. Observou-se, assim, o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença, presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal, e confirmou-se que o educador perdeu o direito à inocência, de modo que precisa assumir uma posição política diante da conjuntura social, se envolvendo com a dinâmica de poder presente nas relações que dão sustentação à vida.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Processo Educacional. Escola e Comunidade.

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
SUMÁRIO.....	6
I. INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO 1: MATÉRIAS PARA AS PAISAGENS: DESLOCAMENTOS DOS ABISMOS DA DESOLAÇÃO PARA OS HORIZONTES DA EDUCAÇÃO	32
1.1 O movimento internacional de reforma da educação: as intenções declaradas	32
1.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990.....	34
1.1.2 Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, realizada no dia 06 de dezembro de 1993.....	36
1.1.3 Declaração de Dakar: Educação para Todos, realizada em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000.....	38
1.2 Movimento internacional de reforma educacional: tensões com a comunidade	40
1.2.1 Escolarizando o mundo	41
1.2.2 A Educação proibida.....	49
1.2.3 Numa escola em Havana	56
1.3 Movimento internacional de reforma educacional: desafios de uma prática escolar	57
1.3.1 Carisma: para conferir "se a chama ainda fume"	58
1.3.2. História de Madre Cândida.....	59
1.4 O projeto pedagógico da Rede Filhas de Jesus	72
1.5 A concepção de educador	78
CAPÍTULO 2: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: ENTRE MAX WEBER E JACQUES MARITAN	91
2.1 Max Weber: para compreender o carisma, a vocação e a comunidade	91
2.1.1. Os tipos puros de dominação legítima	95
2.1.2. A dominação legal.....	96

2.1.3. A dominação tradicional.....	97
2.1.4. A dominação carismática	98
2.1.5. A autoridade carismática.....	99
2.1.6. A passagem do extracotidiano para o cotidiano.....	101
2.1.7 A dominação carismática e a sua transformação	103
2.1.8 A disciplina e o carisma	106
2.2 Carisma	108
2.3 Comunidade.....	112
2.4 Vocação.....	114
2.5 Jacques Maritain: os fins e o dinamismo da Educação.....	119
2.5.1 Os fins da educação.....	121
CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR E A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	133
3.1 As paisagens nos territórios da cultura	134
3.2 As paisagens nos territórios do poder	139
3.3 As paisagens nos territórios da escola	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

I. INTRODUÇÃO

O tema desta tese está fortemente relacionado à experiência do educador, de modo que a delimitação de seu objeto brota dessa referida prática. A prática pedagógica é um terreno de onde nascem diversas interrogações, mas não cria uma obrigação de fronteiras para o percurso escolhido, pois o nosso exercício de interrogar transcende uma prática individual específica. A constituição de nosso objeto de estudo se faz na tensão entre uma experiência que colabora para a sua delimitação e uma inquietação que nos força para transcender fronteiras, de modo que temos consciência de que constituímos um território que está constantemente tensionado. Este é o primeiro campo de mediação em que se situa o nosso objeto de estudo.

Formulamos as nossas perguntas e fizemos as extrapolações necessárias, movidos pelas exigências do tema, de modo que as questões oriundas desta tese nasceram, precisamente, do ponto de cruzamento daquilo que é chamado por uma rede de escola como “O Nosso Modo Próprio de Educar” e dos sentidos produzidos nos subterrâneos de um movimento internacional de reforma curricular. Este é o segundo campo de mediação no qual se situa o nosso objeto de estudo.

Ao entrarmos em uma escola vinculada a uma rede internacional de ensino, de caráter confessional, recebemos um documento chamado “NMPE – Nosso Modo Próprio de Educar”. A diretora, na época, advertiu sobre a importância do texto e sugeriu que se fizesse dele um livro de cabeceira, para ser lido por todos com muito carinho e atenção. No início do ano letivo, todos os professores novatos foram convocados antecipadamente para ouvir a diretora relatar a história da fundadora, essencialmente sobre a sua espiritualidade. A dimensão de sua obra nos foi apresentada por meio da exposição de sua presença no mundo. Além disso, foi feita a descrição de trabalhos extracurriculares, no campo social, para os quais fomos convidados a participar. Em todos esses discursos era possível se observar uma carga emocional intensa.

Nesse mesmo dia, ganhamos de presente uma biografia da fundadora da congregação. Aos poucos, fomos percebendo como aquele colégio tinha algo diferente, justamente por se apresentar como uma grande família. Identificamos nesta forma de nomeação, os primeiros traços característicos da configuração daquilo que pode ser

compreendido como uma comunidade. As novas facetas deste esforço emergiram ao se observar os diversos rituais do cotidiano escolar. Uma oração preparada pela equipe encarregada do serviço pastoral do colégio e, pela direção abriu as reuniões do início do ano. Essas orações expressam conteúdos relacionados aos propósitos da fundadora e aos documentos contemporâneos da Igreja. Em seguida, foram feitas reflexões sobre textos pedagógicos de diversos pensadores da atualidade. Houve momentos dedicados à hora do café, nos quais tivemos a oportunidade de realizarmos a confraternização entre os professores. Quando estes retornaram aos trabalhos, se organizaram em grupos específicos, juntamente ao coordenador de área, para atividades de planejamento. Tal atividade ocorre no início do ano e se alonga por três dias.

No segundo dia, por uma hora, antes da reunião pedagógica, por meio de uma dinâmica em grupo, fez-se uma leitura acompanhada de uma oração. Com o uso deste recurso, a equipe entra em contato com uma parte do método dos exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola, fundador da congregação dos Jesuítas, denominada Companhia de Jesus. Uma missa foi celebrada no último dia, uma hora antes de terminar a reunião. Neste ritual, os professores novatos entraram com o celebrante como uma forma de promover o acolhimento destes por parte da comunidade educativa.

Os rituais de acolhida dos novos integrantes na equipe se repetem em todos os anos, em suas mais expressivas formas de criatividade. Como exemplo, houve um ano em que os professores foram recebidos com um *buffet* de café da manhã, sem reunião ou oração. Em outro momento, a recepção esteve repleta de arranjos de flores, os quais traçavam um caminho para acolher os professores, que foram acompanhados pelo som do violino e do saxofone. Cada um dos membros recebeu uma taça de champanhe para saudar o ano que se iniciava junto com uma estrela em que se encontrava escrita a expressão “professor nota 10”.

No início do ano, também é feita uma reunião dirigida pela ANEC – Associação Nacional das Escolas Católicas, onde os professores dos colégios católicos se encontram para participar de uma palestra sobre a campanha da fraternidade, atividade organizada em âmbito nacional, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, como parte da celebração do tempo litúrgico da Quaresma. O tema da campanha atua como um instrumento que direciona a construção do projeto pedagógico do ano letivo.

A Congregação Religiosa promove anualmente um encontro nacional dos professores novatos, onde são realizadas palestras sobre a vida da fundadora, de modo que se possa conhecer a sua história a partir de vídeos e fotos. Nos encontros, são apresentadas as estruturas físicas dos colégios brasileiros e os professores se engajam em grupos para discussões sobre assuntos pedagógicos. Há momentos direcionados ao almoço e ao café, sempre em clima de alegria. Os dirigentes promovem dinâmicas em grupo com o objetivo de familiarizar os profissionais para que estes tenham a oportunidade de conhecer colegas de outras comunidades educativas.

Ao longo dessas experiências, foi possível identificar um tema suficientemente forte para impulsionar este estudo, culminando na elaboração do objeto da pesquisa. Sempre ouvimos que, nos colégios, as equipes de educadores fazem parte de uma comunidade educativa. Há uma insistência na ideia de que nenhum colégio é melhor ou pior que o outro, pois todos têm suas formas de se inserirem no mundo. Um sentido de comunidade também é cultivado neste discurso.

Uma vez por mês, os professores são convocados para uma reunião pedagógica, a qual acontece no período da manhã e se inicia com uma oração coletiva ou individual (a chamada leitura orante dentro da espiritualidade de Santo Inácio de Loyola), sempre relacionada com o tempo litúrgico vivido pela Igreja naquele momento específico. A diretora oferece a sua palavra aos profissionais e, posteriormente, são ouvidas as mensagens das coordenadoras das grandes áreas (Área da Educação Infantil, Área do Ensino Fundamental I e II e Área do Ensino Médio). Em seguida, os profissionais saem para o café da manhã, o qual perdura por, aproximadamente, 40 minutos, e todos retornam para a reunião das pequenas áreas, relacionadas aos planos pedagógicos das disciplinas específicas de cada uma das áreas do conhecimento. Duas ou três vezes ao ano, a escola convida palestrantes para falar somente aos professores e, às vezes, para toda a comunidade educativa, incluindo os funcionários e os pais dos alunos.

Durante o ano letivo, os professores são convidados a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. As equipes dos diversos componentes curriculares são convidadas com frequência a participar de vários cursos de capacitação, realizados no colégio, com o próprio grupo e com colegas de outros colégios do estado de São Paulo (Campinas, Bragança Paulista e Mogi Mirim), bem como há eventos nacionais (Belo Horizonte, Rio de

Janeiro, Leopoldina, Bragança Paulista, Mogi Mirim, Campinas). Um amplo programa de formação continuada é desenvolvido durante todo o ano.

Na sala dos professores, encontramos um quadro com a foto da fundadora da congregação, de modo que, em diversos momentos, somos convidados a lembrar da figura de Madre Cândida Maria de Jesus. Há outros rituais organizados em datas especiais, como os aniversários. Neste período de atuação ao qual estou desde que ingressei neste colégio, houve a oportunidade de vivenciar o momento em que a fundadora foi santificada pela Igreja Católica. No ano anterior a este fato, o colégio foi preparado para o grande dia com muita simplicidade. Foram realizadas novenas, foram expostos quadros de fotos retratando a vida e as expressões da espiritualidade de Madre Cândida. Ademais, foram discutidos temas para serem lembrados por todo o ano, colaborando, desse modo, para a construção de um clima de maior comoção em toda a comunidade escolar.

Durante as datas importantes marcadas para as celebrações próprias do calendário litúrgico da Igreja Católica, como acontece com a Semana Santa, toda a comunidade educativa foi convidada a participar de tais atividades. A título de exemplo, em uma dessas cerimônias, há o costume de doze alunos se apresentarem vestidos de apóstolos e um pônei leva um deles que representa a figura de Jesus Cristo. Enquanto isso, os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I espalham-se pelo pátio com ramos de palmeiras nas mãos e os professores acompanham as crianças. Todos se envolvem por meio da música, cantam e se faz um clima mais festivo.

Outro exemplo das atividades realizadas na escola acontece no mês de maio, reservado, na Igreja Católica, para o culto à Nossa Senhora, denominado o mês de Maria. Os professores, em âmbito escolar, organizam um conjunto de atividades propiciando um mês diferenciado, trazendo reflexões sobre Maria, mãe de Jesus, e sobre as dificuldades que as mulheres sofrem nos dias atuais. São feitas celebrações que retratam a coroação de Maria, das quais os pais também participam. Ao final de cada ano letivo, é promovida uma semana de planejamento pedagógico e, no último dia de aula, o colégio oferece um jantar para toda a comunidade educativa, juntamente com uma missa em agradecimento por todo o ciclo de trabalho coletivo. A escola também oferece aos professores encontros que ocorrem uma vez por mês, chamados de “Exercícios na Vida Diária”, que consistem em

práticas da espiritualidade do método inaciano em que os participantes refletem sobre sua vida durante os dias e compartilham nos encontros suas inspirações.

Há, também, a FASFI – Fundação de Ajuda Solidária Filhas de Jesus, que consistem em uma organização civil, não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 2003, na Espanha. No Brasil, apresenta-se como uma filial e conta com a participação de leigos voluntários e colaboradores, independentemente da crença religiosa. Essa fundação faz parceria com as irmãs Filhas de Jesus e busca incentivar as práticas de solidariedade em âmbito global. Os professores também são convidados a participar desse grupo.

Nas reuniões mensais, os professores são convidados a rezar e a refletir sobre acontecimentos da vida escolar e congregacional e de acontecimentos do mundo. São feitas reflexões sobre alguns textos bíblicos, muitas vezes, com a ajuda de alguns especialistas, bem como há reflexões sobre as diferentes formas de ensinamento de Jesus, isto é, sobre as pedagogias que ele utilizava para anunciar o Reino de Deus. São realizadas algumas peças de teatro sobre a vida da fundadora Santa Cândida, as quais são preparadas pela professora de teatro, juntamente aos alunos do ensino médio, e apresentadas nas ocasiões referidas.

A congregação das Filhas de Jesus lança algumas campanhas para animar toda a comunidade, entre elas, a intitulada “Eu faço parte”, em que a comunidade educativa recebe um *bottom* com o símbolo de uma mão levantando um dedo, o qual representa que o seu usuário faz parte da rede Filha de Jesus.

Nas diversas reuniões promovidas por essa instituição, os profissionais são permanentemente convidados a ter sempre em mente a disciplina, o acolhimento e a leitura contemporânea dos acontecimentos no mundo. Esses aspectos tornam possível a realização da ação pedagógica na rede escolar.

Foi neste contexto escolar de intensas vivências que foi proposta a realização deste estudo sobre a educação contemporânea, de modo que a questão fundamental desta pesquisa, bem como a sua hipótese, foi estruturada no campo dos problemas e dos desafios para a escola. O foco deste estudo está nas implicações geradas a partir do processo de constituição do educador, considerando-se todos os aspectos do ato de transmitir e do ato de ensinar, frente o projeto pedagógico da instituição, considerando-se

a sua função de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola, a qual sobrevive aos ventos de um intenso movimento de inovação, operado em âmbito internacional. Para a realização desta tese, selecionou-se a prática educacional de uma rede de ensino, situada em diversos países, com vínculos explícitos com o campo religioso, denominada Rede de Escolas administrada pela congregação religiosa feminina, de filiação católica, das chamadas Filhas de Jesus. Portanto, o tema da vinculação religiosa, em sua clara expressão de fé, faz parte de uma escolha firme e intencional, com toda uma sustentação teológica que autoriza a sua apresentação para o conjunto da sociedade. Pode-se afirmar que se trata de uma opção em que estão combinadas as esferas pedagógica, política e religiosa. Essa rede de escola está inserida em um amplo movimento de evangelização, sob a coordenação do catolicismo, e pode explicitar claramente para o mundo todos os seus pressupostos.

A dimensão internacional do fazer pedagógico associada à força de adesão advinda de um campo religioso nos interessa para efetuarmos uma análise a respeito dos múltiplos aspectos envolvidos na constituição do educador e na elaboração do projeto pedagógico. Desse modo, observou-se o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença, observando que se trata de um fenômeno presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal. Em traços iniciais, já foram constituídos aqui dois campos de enfrentamento: uma ação pedagógica assumidamente confessional e uma proposta de educação que mobiliza aspectos da crença sem fazer a explicitação política desse gesto.

Tanto o educador quanto o projeto pedagógico perderam o direito à inocência no contexto social em que vivemos e todos são desafiados a assumir uma posição política frente ao projeto maior advindo de uma dinâmica de poder que envolve amplamente a sociedade. Em um campo de estudos que articula a cultura e os processos de subjetivação, analisamos as implicações da constituição do educador e a elaboração do projeto pedagógico no interior de uma dinâmica de poder considerada como prática de colonização exercida sobre um território fundamental para a humanização. Identificamos o fenômeno do “acreditar” como um território de forte ocupação por estratégias consideradas como um modo sofisticado de colonização enquanto ação simbólica com efeitos sobre o real.

A Proclamação da República do Brasil, ocorrida no ano de 1889, pode ser mencionada como um fato importante da nossa história devido aos seus desdobramentos no campo das relações entre a Igreja Católica e o Estado. Encerra-se, neste ato político, o Regime do Padroado, o qual consistiu em uma espécie de separação da Igreja e do Estado, o qual fora instituído por meio de termos jurídicos, mesmo sabendo-se que seus efeitos no campo da cultura têm outras dimensões. Após essa ruptura, foram iniciadas novas modalidades de administração das esferas sociais e religiosas, fazendo com que as duas instituições passassem, obrigatoriamente, por uma reestruturação.

A ideia da separação entre as referidas instituições precisou ser tomada com cautela justamente pelo fato de considerarmos, aqui, a materialidade de uma cultura. Essa forma de separação, configurada por um gesto de natureza jurídica, fez a Igreja Católica deixar de ser uma espécie de departamento do Estado, de modo que seus funcionários deixaram de pertencer ao campo da oferta de serviços públicos. Os cultos católicos bem como outros rituais religiosos não são mais oferecidos por “funcionários” pagos pelo Estado, tal como se configurava no Regime do Padroado. Tais medidas desafiaram as instituições em busca de um esforço de invenção administrativa, mesmo sabendo que uma ruptura de fato não ocorre somente por força de um decreto legal. A partir do referido episódio, poderíamos esperar uma Igreja com atuação independente, mas os vínculos tecidos no percurso dos anos da colonização fizeram com que qualquer forma de ruptura fosse tratada de forma relativa em seus diversos aspectos.

Essa ruptura que se deu de forma relativa no acerto das relações entre a Igreja e o Estado, entre o Catolicismo e a colonização portuguesa em nossas terras, acentuou o foco sobre a materialidade da cultura, com a qual lidamos em seu âmbito de composição com uma tradição. A força de sua eficácia pode estar posta, justamente, nessa materialidade de conformação da existência de um povo em um percurso de séculos. A relatividade observada na abordagem dos fatos políticos no Brasil impõe cautela em qualquer esforço de interpretação das marcas de inovação.

Para a Igreja se reorganizar, foi necessário seu empenho na retomada dos patrimônios que o governo imperial havia se apossado, bem como imperativa a definição de uma moldura organizacional singular em condições de garantir sua autonomia material, financeira, institucional e doutrinária, capaz de respaldar suas pretensões futuras

(MICELI, 2009). Uma das maneiras utilizadas pela Igreja para definir a sua moldura organizacional foi estabelecida dentro de uma perspectiva que propunha alcançar maior expansão territorial em um país de dimensão continental. Foram utilizadas as capitais do Estado para fundar dioceses, ao mesmo tempo em que se investiu na atualização dos vínculos administrativos com o poder central estabelecido em Roma. Era necessário que o crescimento de suas estruturas fosse acompanhado por um esforço de disciplinamento do clero e por novos investimentos na formação de seminaristas. Todo esse esforço se fez por meio de um tratamento atento em relação à importância da doutrina em sua fidelidade com o centro eclesial, ao mesmo tempo, atentou-se para o estabelecimento de modos próprios de instituição da autoridade sob o princípio da unidade¹.

A administração dessas dioceses se deu a partir de nomeações internas de padres que se tornaram bispos e também com a ajuda de católicos leigos que aceitavam o trabalho a partir de trocas de favores. A tarefa de organização da Igreja Católica no Brasil se viu diante de uma realidade social marcada por desigualdades extremas entre as regiões e por ampla carência de sustentação das famílias enquanto condição de construção de comunidades. A Igreja dependia de um tratamento especial dado à família para organizar minimamente o sentido de comunidade, suas práticas de culto e a fidelidade aos preceitos emanados da fé.

As trocas de favores também se davam entre muitos bispos e diversos políticos instalados em territórios de poder, com seus modos oligárquicos de exercício do mando sobre as populações e de zelo atento com as alterações possíveis na cultura. Essas informações nos ajudam a compreender porque as grandes festividades promovidas pelo calendário religioso - coordenadas pela hierarquia da Igreja para conferir na fé um plano de visibilidade - são de grande serventia, visto que funcionam como uma espécie de palco para os políticos retirarem desses momentos seus ganhos de legitimidade frente a multidões pobres e desorientadas (MICELI, 2009). A religiosidade católica e as formas mais conservadoras do exercício político se manifestam em vários momentos de nossa história em forma de conluíus, de conchavos e de conciliações de interesses muito distantes daquilo que legitimaria uma prática religiosa por uma doutrina emanada da fidelidade ao Evangelho. Nesses momentos, somos levados a pensar que, quando os

¹ DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre a autoridade no Brasil: 1922-1933. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

interesses se acirram, a doutrina se estilhaça. O Evangelho não se coaduna com os mandos dos coronéis em nossa terra, a não ser que se deixe trair em sua condição de doutrina e expressão de uma tradição milenar. Neste caso, podemos até indagar o quanto uma dinâmica de poder se fortalece por meio de uma forma de traição e se impõe no lugar desta.

Frente às novas modalidades das alianças entre a Igreja e o Estado, já no período republicano, os mandatários puderam recuperar gradativamente, ainda que com muita precariedade, o poder político no país. O Estado, por sua vez, se aproveitou da Igreja para atrair a juventude para os alistamentos dos serviços militares, ao mesmo tempo, utilizou-se da áurea de poder investida na pessoa do bispo, que, em sua figura religiosa, contribuiu para fortalecer os líderes políticos diante do povo.

Esse campo de nova expansão organizativa da vida política fez com que outra grande necessidade para o progresso do país se apresentasse: a educação. Tanto os esforços de organização da Igreja quanto os trabalhos de estruturação do Estado esbarravam nas carências expressivas dessa área. A condição cultural do povo contribuía para a falta de lideranças para ocupar possíveis cargos de gestão e impunha limites no âmbito da cooperação por parte do cidadão. Um programa educacional deveria, portanto, se apresentar para cumprir essa função urgente: a formação de novas lideranças.

Segundo Miceli (2009, p. 29), “A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornara um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados”. O Estado não tinha mão de obra qualificada e nem condições financeiras para colocar em prática qualquer política pública mais ambiciosa e, por isso mesmo, colocava a Educação nas mãos da Igreja. Neste contexto, as congregações religiosas dedicadas ao ensino encontravam uma demanda favorável de instalação nas regiões mais estratégicas do país.

A Igreja, por sua vez, assumia a Educação do país em troca de bens materiais e de condições vantajosas, as quais ajudariam a instituição na ampliação de seus poderes e em suas relações com o território e com a população. Havia uma relação de ajuda mútua e uma estratégia de cooperação entre os dois modos de exercício do poder e de liderança.

Uma das estratégias utilizadas pela Igreja foi convidar congregações religiosas, formadas na Europa, para se estabelecerem no país, inclusive como parte de um amplo

movimento migratório. Essas organizações de homens e mulheres, todos motivados pela fé, tinham experiências com o trabalho comunitário em diferentes meios nas suas sociedades de origem, atuando em hospitais, orfanatos, asilos e colégios.

A Congregação Religiosa das Filhas de Jesus, ao se instalar em Pirenópolis, Estado de Goiás, tinha como objetivo fundar um colégio para educar e catequizar as filhas dos fazendeiros, comerciantes e profissionais liberais da cidade. A educação oferecida pelas escolas confessionais católicas, assentadas em uma concepção pedagógica de inspiração advinda dos Padres Jesuítas, inspirava a confiança das elites locais. Os senhores de terra esperavam por uma educação a serviço daquele modelo de ordenamento social em conciliação com os seus interesses.

Cabe ressaltar, aqui, que o serviço educacional oferecido por uma congregação religiosa, constitutivo do nosso objeto de estudo, tem inspiração na espiritualidade forjada no amplo movimento de Santo Inácio de Loyola. Recolhemos os seus documentos de caráter doutrinário e pedagógico, para, a partir deles, examinarmos uma trajetória de missão evangelizadora articulada com o trabalho educacional. Em nosso estudo, foi possível realizar um trabalho de verificação dos documentos em que parte dessa experiência está registrada. Neste exercício, rastreamos as marcas dos problemas relacionados com a expansão da obra religiosa bem como algumas dificuldades que emergiram das articulações entre as suas práticas educativas e os rituais religiosos no contexto da consolidação da República Brasileira.

A Congregação Religiosa “Filhas de Jesus”, de origem espanhola, foi fundada no ano de 1871, na cidade de Salamanca. Sua fundadora se chamava Joana Josefa. Após a fundação de sua obra, ela alterou o seu nome e passou a se chamar Madre Cândida Maria de Jesus. De origem humilde, era filha de João Miguel Cipitria, tecelão, e de Maria Jesus Barriola, dona de casa. Teve três irmãs: Maria Del Carmen, Francisca Sotera e Maria Dominica.

Madre Cândida nasceu em Andoain, Espanha, em 31 de maio de 1845, e viveu na cidade por apenas sete anos. Como neste local estavam sendo implantadas várias fábricas de tecelagens, o seu pai não conseguiu trabalho. Desse modo, a família foi obrigada a se mudar para Tolosa, onde Joana Josefa passou a receber a orientação espiritual de Padre Martín, clérigo formado sob os princípios dos jesuítas, mesmo sendo

em sua diocese vinculado ao clero secular. Os pais de Joana Josefa tinham interesse em casá-la com um jovem de família rica de seu vilarejo. Seus pais atribuíam a este casamento uma oportunidade de salvação para a família. O seu diretor espiritual, o Padre Martín, foi quem lhe ajudou a deixar a família e a sair de seu lugar de morada. Josefa enfrentou os seus pais, recusou o convite de casamento e acabou indo trabalhar como empregada doméstica para uma família na cidade de Burgos, indicada pelo seu orientador. Na nova cidade, a jovem moça teve como orientadores espirituais outros dois padres, também vinculados à Ordem dos Jesuítas, eram eles o Padre Ramón Sureda e o Padre Rafael San Juan. A família com quem Joana Josefa trabalhava mudou-se para Valladolid, e a menina, por sua vez, os acompanhou. Nesta cidade, teve orientação do Padre Herranz, considerado pela Congregação das Filhas de Jesus uma pessoa que influenciou fundamentalmente a vida de sua fundadora. De acordo com as companheiras religiosas, foi a partir deste encontro de orientação espiritual que nasceu o desejo de fundar uma congregação religiosa com o caráter de se instituir uma obra de apostolado direcionada à educação cristã feminina.

Como isso foi possível? Como pode nascer em Joana Josefa uma sensibilidade capaz de atribuir tamanha importância para o ato de educar as mulheres a partir de valores cristãos, se a própria Joana, à época, era analfabeta? Se ela, realmente, percebia a necessidade de a Igreja colaborar com a educação das mulheres, sustentada em valores cristãos, como ela se percebia nessa realidade? Como aconteceu esse discernimento? Como ela se encorajou para fundar uma congregação religiosa voltada para atender as necessidades de educação das mulheres, sendo que ela mesma não teve acesso aos estudos? Há, aqui nesse episódio, um paradoxo que desperta o nosso interesse, pois conjuga uma iniciativa de ousadia, portadora de uma força, com uma fragilidade de quem lidera. Esse desejo poderia ter nascido do Padre Herranz, pois ele pertencia ao clero da Ordem dos Jesuítas e tinha formação e discernimento para fazer leituras das reais necessidades da Igreja diante dos desafios daquele momento.

Desde as primeiras orientações de Pe. Martín, Pe. Ramón Sureda, Pe. Rafael San Juan e Pe. Herranz, Madre Cândida foi sendo preparada para fundar a congregação com uma espiritualidade assumidamente vinculada ao carisma de Santo Inácio de Loyola. Com certeza, muitas outras mulheres daquelas localidades também foram influenciadas pela espiritualidade advinda do trabalho religioso de Santo Inácio de Loyola. No entanto, a

fundação aconteceu a partir dela, pois os seus orientadores espirituais viram nela um forte carisma que a diferenciou das demais.

A formação de Joana Josefa se desenvolveu em Valladolid e a fundação da Congregação aconteceu em Salamanca. A razão de tal episódio não estava relacionada à falta de mulheres analfabetas onde aconteceu a sua formação, mas porque o Padre Herranz tinha em Salamanca o apoio de Dom Joaquim Lluch y Garriga, prelado da ordem carmelita e bispo. Lá também estava o Padre Juan Bautista Bombardó, reitor do seminário Jesuíta. Os dois religiosos ajudaram a fundadora a construir bons relacionamentos e a obter bens materiais, ao mesmo tempo em que garantiria as bases de uma sólida formação espiritual, necessária para o desencadeamento de uma obra de caráter missionário.

Entre as primeiras mulheres vocacionadas, podemos destacar os nomes das religiosas Emília Torecilla, Juana Gómez Hermosilha, Petra Pernavieja, Cipriana Vihuela e Gertrudis García. Todas elas se iniciaram na vida religiosa fazendo parte dessa nova congregação, recebendo a orientação espiritual do Padre Bombardo e de Padre Herranz.

O primeiro colégio foi fundado em Salamanca (1874), de modo que fora se desenvolvendo uma obra de multiplicação, como podemos observar a partir da enumeração das inaugurações nas seguintes cidades: Peñaranda de Bracamonte (1875), Arevalo (1886), Bernardos (1887), Tolosa (1888), Segovia (1889), El Espinar (1891), Coca (1936), Medina Del Campo (1894) e Pitillas (1904). Todos esses colégios foram fundados por Madre Cândida e administrados pelas novas adeptas ao estilo da vida religioso que compunha as muitas comunidades dessa Congregação. O apoio para tal desenvolvimento se assentou também nos bons relacionamentos que a fundadora mantinha com bispos, padres e benfeitores, como os marqueses de Castellos e de Monroy e a infanta Isabel de Borbón.

No Brasil, no ano de 1911, na cidade de Pirenópolis, essa congregação fundou o seu primeiro colégio, que encerrou as suas atividades em 1926. Em 1912, um grupo advindo da Espanha foi morar na cidade de Mogi Mirim. Em 1913, uma nova obra foi aberta em Caconde, com encerramento logo em seguida, em 1915. Muitas novas obras se sucederam em diversas cidades de nosso país, como nos mostra a seguinte lista: em 1915, em Bragança Paulista; em 1916, em Belo Horizonte; em 1918, em Leopoldina; em 1929, em Santos Dumont com o encerramento realizado em 1940. Em 1932, foi

inaugurado um colégio em Mar de Espanha, o qual teve o seu fechamento em 1933. Em 1935, inaugurou-se a obra do Rio de Janeiro e, em 1952, na cidade de Campinas. Em 1966, essas missionárias chegaram em Apucarana. Nessas diversas localidades, as irmãs iniciavam seus trabalhos missionários sempre por meio da fundação de seus colégios, oferecendo os serviços religiosos e educacionais para as elites locais.

Desde a inauguração da primeira obra até os dias atuais, essa rede de colégios tem como texto de direção de sua ação educacional, documentos da Igreja e de sua fundadora que com o passar dos anos, esse conjunto de excertos se transformou em um documento chamado de “Nosso Modo Próprio de Educar – NMPE”. O regimento das escolas usa esse texto como referência, pois é um documento de orientação pedagógica para toda a rede internacional. O fato do texto se apresentar como uma expressão da tradição religiosa nos faz assumi-lo, neste estudo, como o principal documento de apoio desta tese. Mais do que representar um texto pedagógico estritamente técnico para os fins utilitários de organização do cotidiano escolar, encontra-se nele uma ampla concepção, com claros vínculos doutrinários, na qual está presente uma dimensão de tradição suficientemente sólida para cumprir o papel de orientar a ação de todos os seus educadores e de sustentar a responsabilidade exigida pela obra pedagógica.

Durante todo o percurso deste estudo, esse documento se manteve como referência, nos permitindo articular o eixo temático de nossa indagação, definido na mútua implicação entre o modo de constituição do educador e o trabalho de elaboração permanente do projeto pedagógico. Complementar a essa abordagem, apresenta-se o confronto dos conceitos “carisma”, “vocação” e “comunidade”, em um percurso de duplo movimento: primeiramente, transitamos pelo campo teórico, tirando proveito do entendimento obtido a partir da leitura das análises de Max Weber produzidas para o campo da Sociologia da Religião. Posteriormente, voltamo-nos à experiência de evangelização e de educação da Congregação das Filhas de Jesus para rastrear as marcas da implicação fundamental, situada no núcleo desta tese.

No Brasil, os estudos sobre congregações católicas femininas são recentes, embora exista um volume considerável de estudos sobre colégios católicos. Até a presente fase de nosso estudo, ainda não foi possível encontrar textos que articulem a ação pastoral específica do campo educacional das congregações religiosas femininas,

com foco na relação do carisma, com um assumido sentido de “vocação” e com a atenção voltada para o desenvolvimento da comunidade local. Enfatizamos este aspecto pela necessidade de reforçar o núcleo desta tese, em que a dimensão ampla de doutrina, com tamanho lastro de tradição, se mostra diferente das propostas pedagógicas apresentadas no movimento internacional de reforma da educação, em que as abordagens dos currículos estão associadas a uma espécie de superfície tênue de sustentação. De forma proposital, estabelecemos o confronto entre a profundidade de uma tradição e a superficialidade de um movimento internacional de reforma da educação.

Os apelos aos recursos da tecnologia como caráter principal de inovação em educação não têm nos convencido sobre a expressão de alguma história ou alguma linha de tradição de longa data, tudo vem sendo feito com ampla superficialidade. Quando há apelo para uma modalidade de crença, este se faz por meio de um jogo ideológico que nos permite levantar algumas suspeitas sobre a convicção naquilo que diz acreditar. Este aspecto nos fará voltar ao modo com Max Weber elaborou os fundamentos da ética produzida nos processos de fortalecimento do modelo de economia do capitalismo.

O estudo realizado para a composição desta tese corroborou para a compreensão de diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da Educação a partir do período republicano no Brasil, que contou com a atuação dos religiosos católicos, entretanto é importante ressaltar que o foco principal deste estudo extrapola uma abordagem histórica. O objeto desta tese - a prática pedagógica específica realizada nos colégios sob a direção da Congregação das Filhas de Jesus - encontra a sua consistência de delimitação no cruzamento entre a formulação do projeto pedagógico, com a sustentação de um processo educacional em desenvolvimento no cotidiano das escolas, e o modo de constituição do educador, compreendido como um trabalho sem descanso. No interno do processo educacional, observado no cotidiano das escolas, situamos uma outra preocupação ainda mais delimitada de avaliar: a formação continuada dos educadores sempre em articulação com o carisma daquela que representou o nome de liderança desse movimento internacional.

Nesta tese, defendemos o aspecto essencial eficácia do fazer pedagógico em tempos marcados por profundas dificuldades quando se pretende ampliar e assumir um programa social assumidamente humanista. Na experiência que selecionamos, há uma

clara articulação entre um carisma, uma vocação e uma comunidade. Os três temas cooperam com a produção de uma consistência doutrinal até alcançar seus efeitos nos instrumentos específicos de seus projetos pedagógicos em ação nas mais diversas escolas da rede. Além dessa constatação, ainda acrescentamos o fato de que há um zelo especial no desenvolvimento de um programa de formação continuada de educadores. A combinação desses dois aspectos em curso nos ajudou a configurar um tema de estudo e, ao mesmo tempo, nos deu uma pista para que fossem respondidos os desafios colocados à educação quando ela passa a ser vista em uma conjuntura social de dimensão mundial.

O que se passa no âmbito de uma obra religiosa e educacional é visto aqui como tema para fazer parte das análises que se debruçam sobre os desafios postos para os processos de humanização em tempos “desprovidos de virtudes”. Precisamente por este motivo, confrontamos uma obra de abrangência internacional estruturada em rede de escolas confessionais com os agenciamentos mundiais de inovação de currículo e de propostas pedagógicas claramente vinculadas a uma lógica de mercado. Desse modo, fizemos a contraposição de duas lógicas ligadas à orientação e à fundamentação. De um lado, há uma obra claramente vinculada a uma constituição comunitária, com lastro na tradição, e amparada em doutrinas com assumidas propostas de humanização; de outro lado, tem-se um movimento levado pelo mundo afora sob a orientação de um princípio de mercado, em que o caráter de humanização é perdido. No primeiro movimento, a obra humanizadora depende da construção permanente dos modos de cooperação nos grupos comunitários. No segundo, o princípio da competição oferece o fôlego de afirmação da lógica do empreendedorismo. São, portanto, por princípio, lógicas contraditórias, as quais têm condição de se desdobrarem em efeitos que atingem os sujeitos e os coletivos imersos nessas lógicas.

Em nosso percurso de estudo, tivemos a oportunidade de conferir se aquilo que se constitui enquanto princípio educacional se sustenta quando o cotidiano do trabalho educacional, em suas exigências de pacto com as elites, mostra os seus efeitos além das concepções. Dizendo de outro modo, conferimos se aquilo que foi dado como contradição de princípio se diluiu nos acordos entre os interesses celebrados com aqueles que seriam parte do alvo da ação evangelizadora e educacional. Observamos, portanto, se uma contradição de princípios se traduziu em efeitos de conciliação de interesses.

O foco desta tese se constituiu em uma relação direta com o esforço por compreender como se apresenta uma tensão situada entre dois poderes, entre duas formas de exercício do político quando se trata de um horizonte comum de preocupação que é, de modo específico, o compromisso com a humanização. Vemos, de um lado, a prática da educação confessional da Rede de Ensino das Filhas de Jesus representado pelo alicerce carismático. Seu compromisso com o carisma oferece as condições para que o ensino aconteça a partir de valores referenciados em documento idealizado pela fundadora da Congregação. Em contraponto, nos lembramos dos aspectos próprios de uma educação laica, esta que vem, pouco a pouco, sendo implantada enquanto uma política pública de Governo. Há, neste confronto, a identificação de um elemento importante na formulação de nossa hipótese, que consiste em coletar as marcas dos valores ideológicos executados com a pretensa força de oferecer a consistência necessária enquanto fundamento de uma prática pedagógica. A atenção voltada para as características das marcas ideológicas nos faz levantar suspeitas sobre o caráter laico das concepções responsáveis pela orientação e pela sustentação do fazer educacional em curso na sociedade brasileira contemporânea. A dimensão religiosa do grupo de escolas vinculado à Congregação das Filhas de Jesus sempre se apresentou de modo claro em seus documentos e em suas ações, com um esforço de coerência constante, já o movimento de inovação educacional mundial camufla relações de crença produzidas em seus empreendimentos de mercado. No meio dessas duas práticas, ainda que seja de um modo incipiente, consideramos os posicionamentos de uma política educacional forjada no âmbito do Estado brasileiro.

A elite política brasileira idealizou administrar o país a partir de valores apresentados como sendo supostamente laicos e liberais, o que nos gera elementos para levantar a hipótese de uma possível e primeira cisão entre Estado e Religião. A inovação política imposta a partir da Proclamação da República fez com que o Estado deixasse de sustentar a Igreja no Brasil. O Regime do Padroado terminava nas fronteiras do Estado local, ao mesmo tempo em que uma conjuntura eclesial impunha para as formas de organização religiosa forte grau de alinhamento com as doutrinas de disciplinamento emanadas do centro. Roma ditava as regras de cunho prático assentadas em doutrinas que fossem capazes de sustentar a ação evangelizadora desafiada por novos episódios do que se convencionou chamar de onda de modernidade. Essa conotação prática se

expressava com visibilidade nos dispositivos de disciplinamento do clero, enquanto organização de seus quadros funcionais e, também, nos acertos doutrinários, emoldurados pelo empreendimento da “*instauracio omnia in Christo*”. A fé católica enfrentava a Modernidade e se atentava aos efeitos da gestão de suas estruturas ao mesmo tempo em que reforçava a vigilância doutrinal.

A separação da Igreja e do Estado ocorreu em termos jurídicos, mas não pode operar do mesmo modo no âmbito da cultura. Mesmo o disciplinamento do poder laico dependeu de aspectos de conciliação das elites com os mais diferenciados e divergentes setores de nossa sociedade. Tal conciliação soube fazer o uso oportuno dos elementos próprios da cultura católica em nosso meio. O Estado não precisava da Igreja na sua reestruturação administrativa, mas dependia do espírito religioso e católico para assentar a legitimidade de seu poder. Compreendemos que a elite política se constituiu atrelada à configuração de uma dada ordem que agradava os interesses das elites econômicas no processo inicial de sua formação. A elite política e o Estado se organizavam após o tempo que nosso país esteve politicamente atrelado a um determinado tipo de empreendimento colonial.

Na história da fundação de um pretenso Estado moderno, houve uma clara aliança de oportunos interesses que sustentavam as articulações entre legitimação de mando e conciliação de conflitos, por isso vemos em nossos territórios os ajustes entre a fé e a conciliação para garantir alguns resultados para uma Igreja em busca dos acertos com a religiosidade popular. Do lado do Estado, vemos esforços dirigidos para a implantação de um organismo mínimo de administração, como um plano inicial de estabilidade jurídica.

A Igreja Católica, possuidora de uma longa história institucional, atravessou os milênios aprendendo habilmente um modo de fazer política na lida com a diversidade cultural em todos os rincões por onde pretendia levar o Evangelho. A instituição católica não pode ser ignorada pelos políticos que começavam a administrar o país e mesmo a Igreja dependia de uma boa relação diplomática com os poderes estatais como uma forma de assegurar os recursos financeiros tão necessários para se manter em terras marcadas pelo profundo empobrecimento.

Os políticos brasileiros possuíam o recurso financeiro e a Igreja possuía o recurso moral de produção da legitimidade do poder. Esse modo de compreender uma dinâmica de poder nos foi possível por meio da leitura da obra de Max Weber. A partir dos esforços

de legitimação da autoridade política no cenário nacional, muitas alianças aconteceram entre os estamentos estatais e a hierarquia católica. Considerando essa ampla história de relações diplomáticas estabelecidas entre a Igreja Católica e o Estado, colhemos marcas das estratégias formuladas pela Congregação das Filhas de Jesus no âmbito da oferta de seus serviços educacionais para as elites locais. Todos os seus colégios, em algum grau, foram sustentados pela convivência dos interesses celebrados com os setores das elites no esforço permanente de garantir uma conciliação na esfera política. O maior número de alunos que procura as escolas católicas provém de famílias estruturadas nos setores sociais das elites econômicas.

A convivência dos interesses em uma determinada configuração do exercício do poder estabeleceu uma materialidade entre cultura e movimento social de tal modo que precisamos evitar abordagens estanques e padronizadas. Há, aqui, um território fértil para acontecer o imprevisto. Há, também, o lugar de produção de rupturas e de fluxos de agenciamentos inéditos. Os estudos dos processos de subjetivação nos ajudaram a aprimorar essa forma de leitura para um real que se apresenta em intensa flexibilidade. Essa mesma fluidez permite que sejam colocadas em confronto abordagens teóricas próprias dos estudos de Weber com aquelas forjadas no campo de enfrentamento do neotomismo com a Modernidade, por isso não vemos nenhum problema na forma de composição deste estudo no que tange à articulação realizada entre Max Weber e Jacques Maritain. Estas são abordagens disciplinares divergentes, estabelecidas entre uma forma de fazer sociologia e uma forma de fazer filosofia, mas que são alçadas para outros patamares de enfrentamentos políticos em que inéditas cooperações emergem. Estamos atentos ao fato de correremos o risco de alguma perda de rigor, mas ganhamos na aventura de encontrar algum acerto em leituras ainda não estabelecidas nos mais diversos estudos sobre o mesmo tema.

A Congregação Filhas de Jesus inaugurou seu programa de evangelização assentado no carisma de sua fundadora e passou a oferecer a educação para as mulheres com base nos valores cristãos. Tratava-se de uma ação pedagógica assumida pelas próprias religiosas. Com o passar dos anos, as Congregações Religiosas, de um modo geral, viram a redução do número de pessoas que se inseriam neste estilo de vida movidas por uma vocação religiosa. O número de mulheres que se candidatavam para

fazer parte de uma Congregação Religiosa e aderir as exigências de seguir uma vida a serviço de uma obra de evangelização diminuía.

Chamou a nossa atenção o fato de que as elites locais, encarregadas de mandar suas filhas para estudarem nos colégios mantidos por essa Congregação Religiosa, não eram suficientemente generosas para animar a adesão dessas meninas a tal estilo de vida, de trabalho e de dedicação a uma causa educacional e evangelizadora ao mesmo tempo. O egoísmo presente na fundação de nossas elites não permite tal gesto de abertura para a comunidade ou para o compromisso social. Trata-se de um detalhe de grande importância para afirmar o caráter de legitimidade que se pretende estabelecer quando é feita a referência ao campo da construção de valores. A coerência das escolhas feitas para a educação de suas filhas não tem seu desdobramento em modos de ação na sociedade além dos interesses de classe. A elite fazia uso dos serviços da congregação religiosa para formar as mulheres de sua classe de acordo com padrões que pudessem manter as relações de poder e de submissão próprias de uma sociedade extremamente patriarcal.

O fato é que com o desenvolvimento da sociedade capitalista, tão assentada em valores de individualidade e liberalismo, e com a ampla divulgação do laicismo, as Congregações Religiosas iniciaram uma nova prática pedagógica e evangelizadora se articulando com o trabalho profissional de agentes leigos. Foi necessário admitir em seus quadros de professores um número maior de profissionais leigos. As religiosas foram se deslocando cada vez mais para a ocupação dos cargos de direção, objetivando cuidar da administração dos colégios, enquanto os professores leigos se dedicavam ao ensino e a outras tarefas da organização escolar.

Os anos foram se passando e as necessidades mudando. Sendo assim, há, atualmente, muitos casos em que até mesmo a direção das escolas vem sendo confiada aos educadores leigos. Hoje, os leigos estão assumindo a administração dos colégios até mesmo em condições de se fazerem seus representantes legais, pois o fato de portarem o título de licenciados em Pedagogia lhes confere a autorização para o exercício da função de direção escolar. Para o Estado, que por meio de sua prática de supervisão do ensino, não faz nenhuma diferença o fato de um profissional pertencer ou não a um estilo de vida religiosa, formalmente configurado por meio da chamada profissão dos conselhos

evangélicos, uma imposição dos estatutos das Congregações e Ordens dentro do catolicismo. Ao longo das crescentes mudanças em toda essa estrutura educacional, já se pode formular uma questão que tem relação direta com o foco deste estudo: os funcionários leigos estão suficientemente preparados para sustentar uma prática educacional com base em um carisma? Há uma formação continuada de educadores suficiente para sustentar a relação entre os valores de cada profissional com o carisma emanado por parte da fundadora da congregação? Em um mundo pulverizado por outras religiosidades, como podem os leigos articular os termos “carisma”, “vocação” e “comunidade” com assumidas implicações sobre os processos pedagógicos? A formação pedagógica de um leigo é suficiente para sustentar procedimentos nas passagens necessárias dos termos estabelecidos em uma religiosidade cristã e católica para as esferas da humanização dos sujeitos na atual conjuntura social, econômica e política, que segue em acelerada marcha para a barbárie?

Mesmo com essas mudanças, a congregação investe muitos esforços para manter o mesmo propósito, pois há todo um empenho para não se perder a manutenção daquele carisma presente em seu momento de fundação. Apesar de todos os esforços empreendidos pelas religiosas ainda presentes em postos de comando, julgamos pertinente manter a pergunta sobre a disposição e a capacidade dos leigos de associarem o trabalho profissional de educação a uma missão de evangelização com assumido vínculo com o carisma de Madre Cândida quando esta iniciou sua obra internacional.

Este estudo se desenvolveu com o objetivo de analisar as implicações da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico. Um movimento interminável constitui a materialidade desses dois campos, pois o educador nunca está formado, nem mesmo o projeto pedagógico tem um encerramento de elaboração.

Foi assumido como objetivo desta tese o fato de que o projeto pedagógico e o educador explicitam uma materialidade de composição sem interrupção, a exigir permanentes esforços em relação ao zelo e à orientação das práticas e dos sujeitos envolvidos neste processo. Por repetidas vezes, este dado será enfatizado para nos manter vigilantes no propósito de conferir as disposições dos sujeitos nos aspectos que extrapolam uma estrita racionalidade. Houve um empenho para que as análises não

ficassem restritas aos limites de uma dada intencionalidade para podermos aceder as esferas de constituição das emoções.

Um trabalho exigente e sem descanso se assenta em um território de credibilidade suficientemente sólida para explicitar um campo de produção dos valores, por isso propusemos, também, analisar a formação do campo axiológico, específico da constituição do educador, a partir da articulação entre “carisma”, “comunidade” e “vocação” nos estudos de Max Weber. Assim, o campo da crença só pode ganhar força se os três temas supracitados se apresentarem como desafios para a formação continuada dos educadores e para o exercício de uma prática educacional enquanto instituição.

As análises da ação pedagógica nos permitiram identificar as marcas de eficácia do processo educacional em suas articulações com o plano de formação continuada dos educadores na rede de escolas selecionada para este estudo. Ademais, as análises das concepções de educador, de projeto pedagógico e de processo educacional, presentes no documento “Nosso modo próprio de educar”, nos remeteram ao conjunto de dados suficientes para a identificação dos sujeitos em seus vínculos institucionais e em suas dinâmicas de afeto com os educandos.

Cabe lembrar que essa rede de escolas ganhou amplitude enquanto uma experiência de caráter internacional. Ela está situada no campo da educação católica, mas se presta ao enfrentamento com culturas diversificadas em cada país que se instala. Tal consideração nos permitiu ampliar nossos objetivos a ponto de trazermos para as nossas discussões as concepções de educador, de projeto pedagógico e de processo educacional, presentes no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Conferência de Jomtien – 1990). Essa justaposição de temas nos permitiu desenvolver modos de comparação no trato com a diversidade cultural em cada caso. De forma mais explícita, formulamos essa preocupação por meio de duas perguntas: 1) Como uma rede internacional de escolas católicas elabora em seu empenho evangelizador, humanizador e educacional os seus conflitos com a diversidade cultural de cada lugar? 2) Como o programa de inovação educacional com ênfase em proposições curriculares desenvolve o trato das divergências impostas pelos contextos sociais e pelos pactos celebrados com governos e países?

O método deste estudo consistiu em uma análise dos documentos recolhidos nas escolas, sem que se deixasse de lado os sentidos forjados por nossos afetos por meio de nossa inserção. Neste método de análise, recorreremos à cartografia, no esforço de expor as paisagens que foram se constituindo, lentamente, pelas marcas do movimento dos corpos, em práticas escolares, vinculadas a doutrinas religiosas. Ao ritmo do desenho possível sobre o movimento dos sentidos, acrescentamos ao estudo os textos necessários para a elaboração do referencial teórico em coerência com os nossos propósitos investigativos.

Os documentos receberam um tratamento analítico que procurou combinar o recurso metodológico da “Análise do Discurso”, por meio do rastreamento das marcas dos sentidos suficientes para a composição das paisagens que interessava a nossa condição de cartógrafo. A “Análise do Discurso” foi utilizada pelo fato de encontrarmos em seus fundamentos e métodos uma abordagem do funcionamento da linguagem em sua materialidade, isto é, atravessada pela ideologia e pelo inconsciente. Ainda em seus fundamentos, essa teoria demonstra uma abordagem política nos estudos da linguagem quando enfatiza as linhas constitutivas dos processos polissêmicos e dos processos parafráticos. A tensão entre a paráfrase e a polissemia, tanto em nosso dizer quanto em nossas leituras das paisagens, cooperou amplamente para alcançarmos o desenho das figuras de sentido efetivamente dados nos campos que atravessamos. Lembramos que percorremos os territórios do “carisma”, da “vocação” e da “comunidade”. Além dessas paisagens, foi fundamental averiguar as interfaces produzidas entre os campos da epistemologia, da ontologia e da axiologia.

O estudo dos documentos compôs uma metodologia em percurso, de tal modo que o tratamento dos dados, no cruzamento da “Análise do Discurso” e da Cartografia propiciou a descoberta das paisagens que culminaram em sentidos de síntese. Buscamos, a partir dessa forma de fazer pesquisa, um recurso que nos permitiu reconhecer a emergência das paisagens existenciais que se apresentavam como próprias de uma dinâmica dos vínculos estabelecida entre educadores e educandos, nos inéditos agenciamentos dos perceptos e com os afetos.

A dimensão dos procedimentos da metodologia investigativa presente nesta tese demanda de nós uma explicação a respeito dos documentos priorizados nos esforços de

coleta dos dados no período da pesquisa de arquivo. Enumeramos, a seguir, as diversas fontes de dados:

1. CARTAS

Foi utilizada como fonte de pesquisa uma literatura epistolar que consiste em uma coletânea de 35 cartas, traduzidas para o português. Estas fazem referências à fundação das duas primeiras comunidades educativas no Brasil. Cartas escritas para pessoas leigas que conheceram Madre Cândida e desfrutaram de sua amizade também foram coletadas por nós. Estas expressam grande sensibilidade e clara demonstração do apreço de Madre Cândida pela fonte de sua espiritualidade, que consiste nos Exercícios Espirituais Inacianos, largamente utilizados entre os seguidores de Santo Inácio de Loyola. Há, também, uma coletânea em dois volumes de cartas escritas por Madre Cândida, ora endereçadas para o padre que a ajudou a fundar a congregação, ora para as irmãs Filhas de Jesus ou para muitas pessoas leigas que fizeram parte de sua história.

2. Escritos biográficos

Foram utilizadas três biografias para nos ajudar a conhecer Madre Cândida, as quais contemplam relatos minuciosos de sua ampla obra de empreendimento educacional.

3. Documentos pedagógicos

Muitos documentos pedagógicos foram disponibilizados pelos arquivos da Congregação das Irmãs de Jesus, entre eles, a maior ênfase foi dada para um documento chamado “Nosso Modo Próprio de Educar”, em que encontramos o pensamento pedagógico e suas diretrizes a partir da concepção educacional de Madre Cândida. Todos os colégios espalhados pelo mundo adotam esse documento como referência para a orientação dos seus trabalhos.

4. Crônicas de vida religiosa

Foram lidas crônicas escritas pelas religiosas nos anos de 1930, 1950 e 1980, com a atenção dirigida aos sinais indicativos de um esforço de organização escolar em consonância com as exigências legais emanadas em períodos de constituição do Sistema Brasileiro de Educação.

5. Foi realizado um levantamento dos documentos eclesiais necessários para elucidar as concepções e a metodologia de educação formuladas pela Companhia de Jesus, ao longo dos séculos em que essa Ordem se presta a multiplicar esforços em defesa da Fé, sob os comandos do organismo central da Igreja Católica, que, a partir do Vaticano, emite as orientações para todos os religiosos se comprometerem com o enfrentamento de ameaças dos mais diversos tipos produzidas pelas mudanças do mundo.

O estudo realizado neste campo da educação nos sugeriu uma maior atenção sobre uma modalidade específica de conflito, própria da esfera cultural, que fez com que a Igreja se sentisse mais desafiada em relação à invenção de gestos diplomáticos e de conciliação com os princípios filosóficos da Modernidade. Foi neste mesmo âmbito que o trato da relação da religião com a cultura demarcou um foco de atenção quando formulamos as nossas preocupações sobre a relação dos processos de humanização com as ações educacionais.

O trânsito pelos documentos recolhidos nos arquivos se deu com a devida ênfase na exigente habilidade de relacionar a prática internacional de uma organização de escolas vinculadas a uma instituição religiosa com outra prática, também internacional, assentada em novos campos de valores, a qual advém de uma nova estruturação do mercado. Outra vez, insistimos no fato de que temos, de um lado, a dimensão religiosa assumida e explicitamente propagada e, de outro, uma educação que se faz em atos com as múltiplas sutilezas dos disfarces operados para camuflar os oportunos aproveitamentos que o mercado vem fazendo dos elementos que identificamos como próprios da esfera das crenças.

O documento denominado “Nosso Modo Próprio de Educar” foi nuclear em todo o percurso deste estudo. Por meio de nossas releituras, foi possível rastrear neste texto as marcas de um fazer educacional e evangelizador para estabelecer um campo de observação sobre as implicações relativas ao educador e o projeto pedagógico. Defendemos a tese de que um movimento de mútua implicação entre a constituição do educador e a elaboração de um projeto pedagógico faz parte do fundamento de uma rede internacional configurada por elementos religiosos. Observamos que o campo religioso é o *locus* mais especializado para a produção da crença. O desdobramento para a

formulação desta tese consistiu em averiguar o quanto a crença sustenta um tenso movimento de sentidos produzidos na fronteira estabelecida entre processos de constituição de educadores e modos de formulação de projetos pedagógicos. Neste estudo, tal campo de crença ganha figuras de visibilidade em todo um corpo conceitual de desenvolvimento do carisma. Identificamos no carisma religioso o lugar de configuração material do terreno da crença na condição de produzir efeitos sobre os sujeitos, que, neste estudo, são os educadores, e sobre os processos, neste caso, a estrutura de uma rede internacional de escolas católicas.

A apresentação dos resultados deste estudo será feita nos capítulos que estão estruturados por temas e especificidades de tratamento metodológico. No primeiro capítulo, recolhemos elementos do carisma da fundadora, marcas de um discurso sobre vocação, e explicações a respeito dos propósitos de organização comunitária. Desse modo, trabalhamos já em um campo empírico de identificação do carisma, da vocação e da comunidade. Identificamos nos documentos os discursos sobre os três temas e, ao mesmo tempo, identificamos modos de confrontar tais compreensões com a figura do educador e com a elaboração de um projeto pedagógico. Assim, recolhemos de um campo prático, tal como registrado em documentos de arquivos, materiais que eram necessários para se observar o quanto o confronto tenso entre a constituição do educador e a formulação do projeto pedagógico se assenta em sentidos dados por um carisma, por apelos de vocação e em estruturas de comunidade. No segundo capítulo, apresentamos os resultados do estudo sobre carisma, vocação e comunidade, mas com esforços direcionados para a construção de um instrumental teórico suficiente para que fosse efetuada uma análise dos dados recolhidos em documentos e apresentados no primeiro capítulo. Este percurso teórico foi feito por meio do estudo da obra de Max Weber, pelo fato de encontrarmos no sociólogo um amplo estudo sobre a Sociologia da Religião. A racionalidade que tal abordagem científica empreende sobre o fenômeno religioso nos oferece a consistência necessária para a interpretação das formas de legitimação de mandos, de hierarquias, de agenciamentos dos sentidos e dos sujeitos envolvidos em práticas educacionais associadas aos propósitos de evangelização. Encontramos em Weber um tratamento científico sobre o fenômeno religioso que nos permite conferir como, na sociedade moderna, uma prática de racionalização consegue combinar as crenças com as administrações dos aparatos políticos em exercícios típicos de autoridade.

Em uma segunda parte deste mesmo capítulo, apresentamos os resultados das leituras das duas conferências de Jacques Maritain sobre as finalidades e sobre o dinamismo da educação. Encontramos neste pensador uma oportuna síntese do arcabouço teórico que se expressou em um amplo movimento da Igreja Católica, que veio a ser conhecido como “Neotomismo”. A articulação da obra educacional da Congregação Religiosa Filhas de Jesus com a tradição da espiritualidade dos jesuítas nos exigiu olhar para este conjunto doutrinário de composição de uma filosofia com uma teologia. Tal composição surge como um esforço para responder aos desafios impostos pela sociedade. Este olhar sobre definições relativas às finalidades e à dinâmica também se fez atento devido à necessidade de formação de nossas categorias de interpretação, portanto, recolhemos no pensamento do Jacques Maritain um material adequado de interpretação.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados apresentados no primeiro capítulo e os nossos esforços de interpretação, que foram desenvolvidos a partir do quadro teórico constituído nos termos em que um carisma, um modo de conceber a vocação e a comunidade cooperar para oferecer os fundamentos do fazer educacional e do exercício de autoridade por parte dos educadores. Nosso empenho para a realização deste estudo se ampliou diante do confronto entre as práticas, o campo das intencionalidades e os elementos do dinamismo educacional.

As análises realizadas neste estudo voltaram seu esforço para compreender a mútua implicação dos processos de subjetivação aplicados na formação do educador ao mesmo tempo em que toda uma estrutura de ensino vinha cuidando da elaboração do projeto pedagógico. Observamos, portanto, estes dois polos: de um lado, um modo de constituição do educador, do outro, um esforço de elaboração permanente do projeto pedagógico. As análises deste capítulo são de fundamental importância para defendermos a tese de que a atenção sem descanso dirigida para este lugar de mútua implicação explica movimentos internacionais realizados na educação, tanto em uma rede de escolas católicas quanto em um programa de inovação curricular concebido em uma campanha que se denomina “Todos pela educação”.

Ainda neste terceiro capítulo, recolhemos, por meio de dois documentários e um filme, os dados sobre o movimento internacional que se faz sob o comando de elites vinculadas a um funcionamento de mercado. Um dos documentários nos auxilia na identificação de um tratamento dado para as relações entre a cultura e a comunidade,

entre a escola e a cidade. Outro documentário nos oferece as marcas características de um enfrentamento entre a cultura da instituição escolar e a cultura dos educandos. O filme nos oferece as marcas do processo de subjetivação presentes em conflitos vividos por uma educadora em seus enfrentamentos com um sistema de ensino específico.

Em outro momento deste capítulo, efetuamos as análises de documentos orientadores da reforma educacional, proposta como uma espécie de campanha mundial, porém, sob a orientação promulgada por setores vinculados a um funcionamento de mercado. Em um terceiro passo, trouxemos os resultados da análise de propostas educacionais, também de âmbito internacional, porém com assumido caráter de compromisso com a comunidade.

Para encerrar o percurso deste estudo, foi redigida uma discussão dos elementos necessários para a defesa de nossa tese, em que constam os elementos que nos ajudam a demarcar o campo de eficácia - oferecido pelo tratamento do carisma, da vocação e da comunidade - para a sustentação do conflito produzido entre a constituição do educador - enquanto um processo típico de subjetivação - e a elaboração dos projetos pedagógicos - enquanto elemento de orientação e de suporte para a árdua tarefa de educar em “tempos desprovidos de virtudes”.

As considerações finais abordam a nossa pergunta nuclear: Para alcançarmos consistência de análise sobre os efeitos que a mútua implicação entre os modos de constituir o educador e os modos de formular o projeto pedagógico tem sobre uma prática educacional inserida no cotidiano social? Em seguida, ampliamos as reflexões para enfatizar os efeitos dessa implicação no sentido de nos ajudar a melhor compreender os desafios que o mundo contemporâneo apresenta para a educação.

Quando escolhemos o título de um documento para compor o título da tese, assumimos uma intencionalidade. Sendo assim, pretendemos apontar para o modo como o compromisso anunciado no documento demanda a capacidade de sustentar a tensão permanente entre as finalidades e o dinamismo da educação. O movimento implicado na formulação do título do documento desafia a realização de um deslocamento do lugar de afirmação da supremacia dos meios para ocupar o lugar de uma cumplicidade com o compromisso consolidado na coerência das práticas.

Enfim, ainda ressaltamos que também nos vimos imersos neste campo de forças das mútuas implicações. O esforço por fazer um desenho de paisagens no movimento

dos sentidos fez com que a nossa opção por um modo de fazer ciência nos questionasse em nossa própria vinculação com essa rede educacional. Nesse caso, não foi possível nos mantermos nos limites de uma análise racional, pois os nossos afetos participaram do percurso. Sendo assim, fizemos deste aspecto uma condição para experimentarmos o movimento de nosso próprio pensamento. De um modo vivo, para nós, enquanto cientista, a relação entre o nosso corpo e o nosso movimento se consolidou na enunciada mútua implicação.

CAPÍTULO 1: MATÉRIAS PARA AS PAISAGENS: DESLOCAMENTOS DOS ABISMOS DA DESOLAÇÃO PARA OS HORIZONTES DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados de nosso estudo sobre os materiais recolhidos no movimento realizado por três planos do território, movimento que chamamos de cartografia dos processos de subjetivação. O primeiro plano consistiu em caminhar pelas veredas de intencionalidades, tais como elas se apresentaram para nós, na forma de documentos elaborados e divulgados em encontros internacionais. Em 1990, uma reunião realizada em Jöntien, na Índia, produziu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Em 1993, foi divulgado em Nova Delhi um outro documento, a “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”. Em 2000, foi elaborada a “Declaração de Dakar: Educação para todos”. Rastreamos nos três documentos as marcas dos arranjos próprios de uma exposição de intencionalidades, como a materialidade necessária para compor o mosaico inerente ao nosso esforço enquanto exercício da cartografia. Aqui, se sobressaíram as matérias de compromisso com os espetáculos, em exposições de um discurso com tendências a eventos grandiosos, atribuído ao campo da educação dos países. O segundo plano consistiu em recolher marcas de registros de imagens que chegaram até nós por meio de dois documentários e um filme. Justificamos essa escolha pelo fato de encontrarmos nesses materiais as expressões de um mal-estar produzido como efeito de movimentos internacionais de educação. Aqui, se sobressaíram as matérias relativas aos sofrimentos que se deram a partir das experiências de comunidades afetadas pelas investidas próprias do primeiro movimento.

1.1 O movimento internacional de reforma da educação: as intenções declaradas

As declarações internacionais realizadas no movimento de educação para todos, com o status de pacto e acordo entre países, nos oferecem amplo material discursivo, o qual é suficiente para configurar uma amostragem da dinâmica dos sentidos com caráter de orientação e de sustentação em termos de uma missão. As leituras desses

documentos oriundas desta tese foram realizadas com o objetivo de desenhar as paisagens emergentes nas celebrações e nos seus efeitos.

A nossa amostragem se faz com a seleção de três documentos, sem a preocupação de alcançar um levantamento exaustivo, pois qualquer recorte, por menor que seja, contém os elementos principais dos propósitos celebrados nesse tom de campanha internacional, em que certo revestimento de pompa encobre aspectos de vontade de missão. Fizemos a seleção dos seguintes documentos:

1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, no ano de 1990.
2. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, realizada no dia 06 de dezembro de 1993.
3. Declaração de Dakar: Educação para Todos, realizada em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000.

Nosso trabalho de cartógrafo consistiu em rastrear nesses textos as marcas capazes de nos apresentar o desenho das paisagens dos sentidos próprios de uma missão internacional com os propósitos educativos. O caráter internacional da dinâmica do poder observado nos textos tem a sua ênfase assentada em uma lógica de mundialização do capital claramente articulado com o empenho de implantação de uma nova racionalidade. O enfrentamento, aqui, tem seu ponto de cruzamento entre o Estado e o mercado.

Enfim, os dois trânsitos anteriores nos colocam em contato com os territórios da cultura e do Estado em seus enfrentamentos com o mercado. A justificativa para as nossas escolhas reside no fato de identificarmos as denúncias da crise educacional, seguidas das indicações do tratamento mais adequado aos problemas elencados. Tais indicações têm sua origem em setores do mercado preocupados com aspectos de conflitos e tensões, identificados no seio das sociedades. Agrega a este aspecto o elemento de solução na ênfase dada para a aplicação de tecnologias de comunicação, de informação e de circulação de conhecimentos. Esperou-se fazer um tratamento adequado dos propósitos de aplicação de tecnologia, nos associando aos formuladores das críticas de pedagogias restritas ao campo da aprendizagem. Quando afirmamos a necessidade

de um projeto pedagógico além do capital, superamos a crença na aprendizagem isolada de uma preocupação de humanização mais ampla.

1.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Em seu preâmbulo, encontramos a lógica de uma ideologia fundamentada na economia mundial, quando se afirma que:

[...] ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadências econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência [...] (1990, p.1).

Dessa forma, constatamos a presença de uma crise que aumenta significativamente a cada década, pois a educação é utilizada para a busca por resoluções de problemas encontrados na economia, ou seja, o foco pedagógico principal na contemporaneidade consiste em dar condições para que os alunos, que serão os futuros consumidores em potencial, se tornem cada vez mais objetos que alimentam o mercado, transformando-se em consumistas e em adultos preparados para o mercado de trabalho.

Desse modo, a educação contemporânea está pautada em uma lógica em que os valores utilizados não são mais aqueles relacionados aos esforços para a construção de sentidos para uma educação humanizante e humanizadora, em diálogo com os próprios homens e com o ambiente que os cerca. A lógica está pautada em palavras-chave, como produção, mercado, capital, tecnologia, competição e tantas outras voltadas a este campo.

Dessa forma, as instituições tornam-se, cada vez mais, empresas que têm como objetivo preparar seus alunos unicamente para o mercado, seja ele de trabalho ou de consumo. Esses programas excluem as outras possibilidades de educação para a busca da eficácia das próprias instituições. Os alunos inseridos nessa lógica não possuem a

consciência de que são aprisionados em um mundo doentio, que tem como objetivo capturar os seus corpos e deixá-los cada vez mais doentes.

Essa lógica, cada vez mais impregnada na educação contemporânea, produz o projeto político pedagógico das instituições escolares, as quais se utilizam de conceitos chave, como habilidades e competências, tecnologia, produção de conhecimento, entre outros conceitos, os quais constroem a ação da educação dessas mesmas instituições. Diante desse cenário, elas se julgam como instituições preparadas para dar condições de formação para os filhos de pais que buscam dar a melhor qualidade de ensino, isso porque, quanto mais a escola estiver preparada para dar condições que busquem os melhores *rankings*, melhor avaliada é a instituição. Sendo assim, as escolas que, antes, tinham como objetivo principal os valores humanos para a formação qualitativa de seus alunos e do mundo, buscam, num segundo momento, através de outros valores, a possibilidade de serem um número em destaque nas avaliações externas, as quais também estão relacionadas a essa mesma lógica de mercado.

Dessa forma, as instituições escolares buscam recursos que as auxiliam em se firmar nessa lógica neoliberal. Procuram, assim, capacitar sua estrutura com salas tecnológicas, softwares de última geração, que, aliás, possuem um curto espaço de vida útil no mercado, pois as empresas tecnológicas lançam diariamente novos produtos. Nesse mesmo sentido, são adotados os celulares e os tablets, que possuem aplicativos que possibilitam aos professores incluir atividades para que seus alunos as desenvolvam. Desse modo, é necessário lembrar que os próprios professores recebem cursos de capacitação para sobreviver ao mundo tecnológico, e caso o professor tenha dificuldades no manejo da máquina, pode vir a perder o seu emprego. Outro recurso tecnológico utilizado pelas escolas para conquistarem pais e alunos são as salas equipadas com lousas digitais, retroprojetores, entre outros objetos. Tudo isso é oferecido desde as idades iniciais, mostrando que as instituições estão cada vez mais atentas às novidades tecnológicas.

Os conteúdos das matérias estão relacionados ao que é cobrado nas avaliações exteriores e não relacionados ao conhecimento que possibilite aos alunos se preparar para estarem no mundo. O projeto pedagógico da escola tem que responder à construção de habilidades e competências que possibilitem aos seus alunos ingressarem nas melhores universidades, as quais são capturadas pela mesma lógica. Muitas instituições

atentas ao mercado educacional vendem apostilas, métodos pedagógicos, palestras, entre outras atividades. Elas estão preocupadas apenas em atender ao quesito conteúdo, os quais, por sua vez, são resultados de um trabalho de pesquisa sobre o que é cobrados pelas instituições que produzem as avaliações exteriores.

1.1.2 Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, realizada no dia 06 de dezembro de 1993

Essa declaração reafirma o compromisso dos países assinantes, celebrado no ano de 1990, de atender as chamadas necessidades básicas de aprendizagem, por meio de uma perspectiva clara de ampliação de oportunidades ao lado de uma manifestação de preocupação com o crescimento populacional:

[...] reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos [...] DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI.

No campo dos reconhecimentos, encontramos uma lista de temas suficientemente claros para a exposição dos aspectos envolvidos no movimento internacional de reforma educacional, enfocando a ampliação de oportunidades e o direcionamento para atender necessidades básicas. O compromisso com a educação aparece vinculado tanto às metas de desenvolvimento dos países quando à forma de legitimidade que faz uso da apelação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento que reconhece a educação como instrumento de promoção dos valores humanos, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. De acordo com afirmação presente neste documento citado acima o crescimento populacional exige mais desse tipo de compromisso celebrado pelos países e, por isso mesmo, aponta para o esforço de buscar a educação de qualidade com o desenvolvimento de enfoques criativos na educação formal e informal.

Aspectos de economia e de política se entrecruzam ao longo do documento quando reconhecem a insuficiência dos conteúdos e dos métodos vigentes na educação atual com uma afirmação de campo de direitos:

[...] os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural [...] DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI.

Os organismos responsáveis e as áreas de formulação de políticas públicas recebem, no documento, um tratamento ampliado. Esse esforço não compete apenas ao Estado, pois demanda ações provenientes da família e da comunidade. A educação não pode atuar de forma isolada de outros programas de políticas públicas e, aqui, de forma mais explícita, ela está vinculada à área da saúde.

[...] os programas educacionais bem sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e cuidado e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas [...] DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI.

Ao afirmar a importância sobre a participação de todos, o documento enfatiza o papel das mulheres reconhecendo que a eficácia do desenvolvimento econômico depende da efetiva inclusão dessa parcela da população na sociedade:

[...] a educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos chaves do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis à mulher para o desenvolvimento de todo o seu potencial [...] DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI.

O campo dos reconhecimentos insiste no problema do crescimento populacional como uma preocupação relacionada com as metas do crescimento econômico e faz um apelo para que a educação opere como um instrumento de cooperação nesse contexto. A participação de todos os cidadãos é, assim, compreendida como uma repartição do peso que esse desafio representa para a sociedade.

1.1.3 Declaração de Dakar: Educação para Todos, realizada em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000

A reunião de Dakar emitiu um documento afirmando o compromisso com a “Educação para todos” como um desafio para o Estado e para a sociedade a partir do reconhecimento de que as metas assumidas em reuniões anteriores revelavam resultados questionáveis. Há uma afirmação do crescimento quantitativo com relativo grau de atendimento dos propósitos, mas não há uma confirmação em relação à qualidade da educação que vem sendo realizada. Não podemos perder de vista que o documento foi publicado sob a chancela da UNESCO, que, enquanto organismo das Nações Unidas, carrega uma autoridade capaz de conclamar os Estados para assumir em suas Constituições ao menos o espírito de preocupação com uma educação universalizada no âmbito de toda a sociedade. Essa modalidade de reunião envolve a participação de enviados oficiais dos Estados e acarreta uma rede de ações por parte de organismos da sociedade civil, mas, do ponto de vista de um olhar atento para o campo da ideologia, cabe ressaltar que a divulgação do documento, resultado da reunião de Dakar, contou com o apoio da Fundação Ford, fato que nos alerta sobre a importância de uma atenção para tensões e contradições inerentes aos atos de proclamação de compromissos. Não se trata de assumir uma aversão diante das investidas do mercado, e, sim, de manter os sentidos em alerta sobre as tensões inerentes aos documentos e aos acontecimentos. Aqueles operam na garantia das estruturas que articulam esforços dos Estados em cooperação com a sociedade. Já os acontecimentos nos obrigam a olhar para uma dinâmica de cultura que se apresenta com materialidade própria, com lastro social de longa data. As espacialidades dos organismos também se confrontam com as temporalidades da cultura.

Na retomada do Documento de Dakar, recolhemos as metas assumidas enquanto compromisso dos povos com uma educação para todos. Observamos nas metas formuladas aqueles aspectos que nos auxiliam na problematização de um movimento de constituição do educador ao lado da elaboração do projeto pedagógico.

As metas assumidas pelo movimento da educação para todos estão inseridas em um campo de afirmação dos direitos. Novamente, há uma vinculação do gesto de compromisso com algo mais amplo, situado na Declaração Universal dos Direitos

Humanos. Nesse contexto social de afirmação de direitos, a Educação é afirmada como ação fundamental para o desenvolvimento econômico de uma sociedade, bem como para a garantia de uma convivência em termos de afirmação da democracia. A esfera da economia, configurada nos termos de desenvolvimento, está articulada com a política enquanto afirmação de direitos e garantia de um convívio social menos bárbaro, portanto, mais saudável. A reunião de Dakar afirma os compromissos da “educação para todos” reconhecendo que suas metas não vêm sendo alcançadas desde o período da assinatura do documento de 1990.

As necessidades básicas de aprendizagem são confirmadas tanto nos instrumentos quanto nos conteúdos, sempre em busca da garantia de desenvolvimento econômico e de ampliação da participação política dos indivíduos. As metas da educação são formuladas como desdobramento operacional para atingir as finalidades citadas.

A primeira meta afirma a necessidade de continuar investindo na expansão do ensino para atingir todas as crianças, de um modo universal, como condição para sair de situações de vulnerabilidade social. A segunda meta afirma uma educação de qualidade e destaca uma atenção especial para as meninas. Na terceira meta, a educação de adultos precisa ser aprimorada de forma apropriada para os indivíduos se sustentarem na vida. A quarta meta defende o aumento do nível da alfabetização, sobretudo para as mulheres. A disparidade entre os gêneros deve ser combatida de acordo com a quinta meta. Encontramos, aqui, outra vez, a insistência da importância da participação da mulher. A melhora no nível de alfabetização e o desenvolvimento da capacidade do cálculo e das habilidades essenciais para a vida reforçam a afirmação da educação para assegurar o desenvolvimento da economia.

Para todas as metas serem alcançadas de forma satisfatória, a gestão da educação precisa considerar o valor da participação e assumir os princípios de democracia com capacidade de controle sobre os seus resultados. Essas tarefas não podem ficar restritas ao Estado, pois demandam o envolvimento de todos os setores da sociedade em sua formulação e execução. A escola, portanto, deve se comprometer em criar os ambientes favoráveis para a realização das metas. O nível dos professores deve ser elevado em sua condição moral e profissional. As novas tecnologias de informação e de aprendizagem devem ser utilizadas amplamente para se garantir qualidade nos resultados.

Enfim, observamos como os documentos vêm registrando impasses e dificuldades para alcançar as metas de uma real universalização da educação. A “educação para todos” se apresenta como um discurso de legitimação para obter efeitos no que tange à adesão dos Estados, porém não demonstra eficácia em tocar substancialmente a materialidade da dinâmica de cultura, uma vez que se mantém aprisionada aos ditames de um modelo de economia que se mostra divorciado de uma real prática política. Os governantes dos países, ao não deliberarem sobre a efetiva aplicação dos recursos da economia, assinam os documentos e assumem os fracassos dos resultados.

1.2 Movimento internacional de reforma educacional: tensões com a comunidade

Para o exercício de cartografia das paisagens da cultura em nosso tempo, lançamos mãos do recurso do cinema, em um percurso que se inicia em uma escala de maior amplitude, com um olhar que rastreia a dinâmica da globalização, passando pela cultura específica dos educandos, culminando, enfim, na vinculação da cultura com a figura do educador. Recolhemos em nosso proveito algumas peças de cinema que nos auxiliaram na discussão da cultura em seus efeitos sobre os processos educacionais e sobre a constituição do educador. Passamos, doravante, à descrição de cada um dos títulos utilizados.

O título do primeiro vídeo é “Escolarizando o mundo”, e consiste em um documentário que pretende chamar a atenção de toda a comunidade sobre os sentidos atribuídos para a campanha internacional da educação para todos com o propósito de analisar os interesses do Banco Mundial na campanha. Enquanto recurso de cartógrafo, no esforço do desenho da dinâmica de sentidos que se explicitam nessa paisagem, formulamos a seguinte questão: como a educação pode ser pensada a partir da relação cultura e comunidade?

O segundo vídeo chama-se “A educação proibida” e consiste em um documentário que promove o confronto entre a cultura dos educandos e o modelo de instituição escolar em prática. Diante da argumentação tecida no material, formulamos a seguinte questão: como a educação pode ser pensada a partir da relação entre a cultura do educando e a cultura de uma instituição escolar?

O terceiro vídeo, intitulado “Numa escola em Havana”, é um filme que relata uma situação escolar em que a figura da educadora se mostra problematizadora e disparadora do dever educando frente aos desafios de um mundo globalizado. Ele tem a especificidade de apontar, de forma sutil, impasses entre concepções pretensamente inovadoras e práticas culturais insistentes. Frente a esse relato, formulamos a pergunta: como a educação pode ser pensada a partir da relação entre cultura e processos de subjetivação, com o foco na figura de uma educadora?

Nosso trabalho de cartógrafo consistiu em rastrear no material apresentado as marcas capazes de nos oferecer o desenho das paisagens dos sentidos próprios de uma cultura global que está sob os efeitos dos desafios relacionados aos problemas da humanização em meio a uma conjuntura social marcada por gradativa desumanização. O caráter internacional da dinâmica da cultura observado nos documentários tem sua ênfase em uma lógica de globalização de uma cultura de mercado. O enfrentamento, aqui, tem seu ponto de cruzamento entre a sociedade e o mercado. A seguir, apresentaremos as análises do material aferido.

1.2.1 Escolarizando o mundo

“Escolarizando o mundo” é um documentário de 65 minutos, dirigido por Carol Black, filmado nos Estados Unidos e na Índia, no ano de 2010. Trata-se de um vídeo que pretende chamar a atenção de toda a comunidade sobre os sentidos atribuídos para a campanha internacional da educação para todos com o propósito de analisar os interesses do Banco Mundial em relação a tal campanha. Desse modo, descreveremos e analisaremos os aspectos que nos ajudaram no processo de reflexão que permeou este trabalho.

O documentário se inicia por meio de uma entrevista com uma idosa que morava em um vilarejo na Índia, ela dizia que a filha mais nova havia se mudado para a cidade para frequentar a escola e que a filha mais velha também havia se mudado com o marido para enviar seus filhos para a escola, em Leh. Ela havia ficado sozinha para cuidar da casa, regar as plantações, cuidar das vacas. A mesma mulher afirma que eles não eram como antes, agora que estão “educados”, não ficavam mais onde nasceram. Eram mais felizes quando estavam todos juntos, porém, dizem que era preciso mandá-las para a escola. Essas falas retratam o tipo de educação e de escola que a Modernidade nos

propõe, uma espécie de educação que captura crianças, jovens e adultos dos seus lares e comunidades, afastando-os do berço familiar, local em que eram passados de geração em geração conhecimentos familiares que davam características próprias a essas convivências. Nesses berços familiares, além do clima de aprendizagens técnicas de subsistências, encontrávamos, também, valores morais e éticos que eram passados de pais para filhos, como uma espécie de cartão de visita, identificando o modo de educação que os aprendizes recebiam de seus pais ao longo de suas vidas. Outro aspecto importante a ser ressaltado é a perda da valorização das pessoas idosas, que eram tidas como uma espécie de sábio, ou seja, como aquele que adquiriu, ao longo dos anos, sabedoria e respeito, e, por sua vez, tinha uma posição especial diante dos mais jovens, tal qual os grandes filósofos que ensinavam inúmeros jovens na Antiga Grécia. Por sua vez, a senhora idosa que foi entrevistada demonstra a sua infelicidade em ter ficado sozinha e em ter sido abandonada pela sua família mais jovem. Ela demonstra-se saudosa e sente falta da época em que toda a família trabalhava e vivia junta no mesmo vilarejo em que todos tinham nascidos.

A riqueza de detalhes visuais do filme só é possível de ser percebida quando se assiste ao documentário, de modo que se faz necessário ressaltar o lugar onde a senhora e seus filhos nasceram, visto que este parece uma tela pintada por um sensível artista. Era um vilarejo com poucas casas, feitas de pedras, acompanhado por um riacho de águas límpidas que corria por toda a região, com um campo enorme de trigo, destacando-se uma cor maravilhosa. Ao fundo, belíssimas montanhas que circundavam todas as casas do vilarejo. Todas as famílias eram donas de suas terras, elas plantavam, tinham seus animais e suas casas, tinham tudo o que precisavam para viver naquele lugar, até que disseram que era necessário o ingresso na vida escolar, pois era obrigatória a adesão de todas as crianças e jovens em uma educação institucional para a busca do progresso.

Foi, então, que a roteirista do documentário inseriu na obra uma reflexão sobre uma pintura de 1872, chamada “Progresso Americano”, que mostra uma mulher branca flutuando sobre as planícies do oeste americano. Colonos brancos a seguem enquanto índios e animais selvagens fogem. Em sua testa, ela veste a estrela do império. À sua direita, traz um livro escolar. Conforme os Estados Unidos tomam o Oeste, milhares de crianças nativas são retiradas de seus pais pelo governo. O objetivo é evidente, destruir o seu modo de vida. Para ilustrar essa questão, mostra-se uma passagem em que ocorre

um discurso de inauguração de uma escola indígena em que o General Richard Pratt, fundador da Escola Indígena Carlisle afirma que, “[...] para civilizar os índios, insira-os em nossa civilização e quando nós os tivermos nela, segure-os até que estejam completamente imersos [...]” e segue dizendo “Deixe tudo que for indígena dentro do índio morrer” (Black, 2010).

Outro exemplo retirado da minuta sobre a Educação Indiana citada no mesmo documentário, é utilizado para mostrar a destruição do estilo de vida de um povo específico ligado à Índia, local onde os ingleses também buscavam escolarizar uma outra nação: “Nós devemos, no momento, fazer o nosso melhor para formar... uma classe de pessoas indianas de sangue e cor, mas inglesas em gosto, em opiniões, em moral, em intelecto”. - Lorde Macaulay em “minuta sobre a Educação indiana”

Os próximos a serem educados são os cubanos e os filipinos. O exército americano invade as Filipinas, mais de 500,000 civis são mortos. Um exército de professores é enviado para educar os sobreviventes. Um desenho do período mostra um homem branco carregando um de pele escura para a escola, com o título “O fardo do homem branco” citado no documentário.

A introdução do documentário “Escarlarizando o mundo”, nos deu sinais de que nosso trabalho estava no caminho certo, ou seja, existiam múltiplos aspectos envolvidos na constituição do educador e na elaboração do projeto político pedagógico. Desse modo, conferimos o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença presente no atual sistema capitalista neoliberal.

O documentarista Carol Black, ao entrevistar outra senhora indiana, obteve a informação de que, tradicionalmente, o seu povo era criado de acordo com os ensinamentos de Buda, mas, com o desenvolvimento, todos mandaram suas crianças para a escola e os antigos valores de bondade e de compaixão começaram a declinar. As pessoas estão pensando que precisam ser um médico ou um engenheiro e as formas tradicionais de compaixão, bondade e ajuda estão lentamente desaparecendo.

No documentário, alguns especialistas ajudaram a construir o território de análise, entre eles, Davis Wade, Etnobotânico, explorador residente da National Geographic Society. Ele afirma no mesmo documentário que: “[...] através de nossa “miopia cultural”, achamos que educamos nossas crianças, as enviamos para a escola, nós temos uma forma de inculturar crianças em nossa sociedade que é a educação [...]” e segue dizendo

“Povos que não seguem aqueles mesmos padrões de educação, de alguma forma, não educam seus filhos”. E, com certeza, isso é um absurdo”. Ainda segundo Davis Wade cita no documentário que antes da escolarização moderna, a educação indiana focava em ensinamentos espirituais, mas, agora, a ênfase recaiu no sucesso material. Pessoas vão à escola para que possam ganhar muito dinheiro, ter uma casa grande, dirigir um bom carro. Toda a ideia de aprendizagem foi transformada para significar “como eu posso ganhar muito dinheiro”. Para o etnobotânico, a escolarização ocidental é responsável por produzir uma monocultura humana ao redor do mundo todo. Praticamente um mesmo currículo é ensinado e está treinando pessoas para empregos muito escassos, empregos em uma cultura urbana e de consumo.

Para ilustrar a escolarização ocidental desenvolvida na Índia, foi mostrada no documentário uma escola missionária, chamada Escola Missionária Moráviana Leh, fundada por missionários alemães no ano de 1887. A reflexão em relação a essa escola se mostrou em relação a um interesse de conversão por trás dessa fundação, a qual foi repleta de conflitos e imposições, não respeitando a religião e a cultura do povo que ali se encontrava. O reverendo Elijah Gergen, diretor da Escola Missionária Moráviana, em sua entrevista para o documentário afirma que “[...] a existência de um sistema de educação secular e uma sociedade cosmopolita não deveria ser a custo de perder as características culturais de Ladakh [...]”, ele finaliza dizendo que “Se você perdeu sua história, você perdeu tudo”

A partir dos exemplos retratados, o vídeo nos mostra a massa de indianos totalmente capturados pela lógica mercadológica, ou seja, pessoas vestidas com as tendências da moda, bonecas da Barbie, óculos escuros, entre outros modismos, se afastando da sua cultura, de modo que vamos percebendo que essa população retratada não tem noção daquilo em que estão se transformando.

A próxima reflexão do documentário está pautada em uma grande lição da antropologia, a de que o mundo onde você nasceu não existe em senso absoluto, ele é apenas um modelo de realidade e uma consequência de um conjunto particular de escolhas de adaptação que seus antepassados, há muitas gerações atrás, fizeram, e, de alguma forma, tiveram sucesso.

As outras pessoas do mundo não são tentativas falhas de você. Ou no nosso caso, tentativas falhas da modernidade. Elas são por definição, facetas únicas de

imaginação humana. E quando perguntadas sobre o significado de ser humano, elas respondem com seis mil vozes diferentes. E essas vozes coletivamente tornam-se o repertório humano para lidar com os desafios que irão nos confrontar nos próximos milênios (DAVIS entrevistado por BLACK, 2010).

Essas seis mil vozes aferidas no trecho supracitado representam uma grande comunidade que expressa maneiras diferentes de estar no mundo. Na modernidade, o que estão buscando fazer é torná-las todas iguais, exterminando suas diferenças e as diferentes formas de culturas existentes. Para a educação de nossas crianças, buscamos modelos prontos, pois nos é passado que não temos cultura ou que ela nos envergonha perante os demais. Acredita-se que a nossa forma de educar é errada, fraca ou, até mesmo, inexistente. A partir disso, nos apresentam diferentes modelos de educar, vindos de países desenvolvidos, como se eles realmente possuíssem uma educação e, conseqüentemente, uma cultura perfeita para copiarmos.

No entanto, com o passar dos anos, pode-se perceber o quanto somos manipulados e o quanto a nossa cultura vem sendo enfraquecida, de modo que a substituímos por outra que nos possibilita seguir vazios, com medo do futuro, da precariedade que nos atormenta a cada noite, depois de vagarmos como verdadeiros zumbis no mundo. Embutiram-nos uma lógica mercadológica, trabalhar para termos dinheiro e gastar e, conseqüentemente, seremos, assim, felizes. O que não percebemos é que entramos em uma lógica em que somos escravos de nós mesmos, não temos mais liberdade, precisamos buscar algo a todo o instante para nos mantermos em nossos empregos, que, apenas, nos faz sonhar com um futuro que nunca virá da maneira que sonhamos. Precisamos nos capacitar cada vez mais, temos medo da velhice, pois vivemos em um mundo em que o idoso é sinal de inferioridade, buscamos por modelos tecnológicos e nunca estamos satisfeitos, pois a cada semana é lançado um modelo atualizado.

A educação que oferecemos às nossas crianças não possui sentido para as próprias, pois estudam por horas e anos a fio. Ademais, estas não sabem para que e onde irão utilizar tudo aquilo que a elas é ensinado. Não sabem como fazer leituras climáticas, do solo, da água e não conseguem sobreviver mesmo com tantas informações que recebem. As crianças de hoje são bem diferentes daquelas que conseguiam sobreviver independentemente, que eram responsáveis pelas suas próprias vidas por gerações.

Na economia moderna e como o sistema educacional moderno, as crianças não aprendem nada daquilo, mas ao invés disso, elas aprendem basicamente como

usar produtos corporativos em uma cultura urbana de consumo. Então uma vez educadas em escolas modernas, elas literalmente não sabem como sobreviver em seu próprio meio ambiente (NORBERGE-HODGE entrevistada por BLACK, 2010).

Para melhor confrontarmos tal afirmação, ainda utilizamos a entrevista feita por uma das camponesas indianas que relata: “os que saem para ir para a escola não sabem fazer nada aqui. Eles não sabem como levar os animais para pastar, como cuidar das plantações, eles não conseguem fazer nada”.

Dessa forma, podemos perceber que a educação moderna está pautada em “coisas” que inventamos, de modo que não ajudamos as nossas crianças a ser e a estar no mundo. Nesse mesmo sentido, não as instruímos a aprender como ser alguém que cuida do seu sustento e dos outros que a cerca como uma grande comunidade. Estamos castrando e, ao mesmo tempo, limitando nossas crianças. Atualmente, ensinamos as crianças a trilhar um caminho pautado no consumo e, com isso, as orientamos de forma que elas não podem seguir diferentes caminhos, pois este já fora inteiramente idealizado para que elas o percorram sem se perder nos objetivos por nós esperados.

O estudioso Davis Wade, entrevistado por Black para o seu documentário, nos ensina que “diferentes formas de saber, diferentes formas de ser e diferentes formas de aprender, realmente criam diferentes seres humanos”. Ele nos dá o exemplo das diferentes relações que uma cultura pode nos dar, ou seja, se morarmos no Colorado ou nos Estados Unidos acreditaremos que uma montanha é nada mais e nada menos que uma pilha inerte pronta para ser minada. Se morarmos no sul do Peru, se acreditará que ela é um espírito Apu, uma deidade protetora, que irá direcionar nosso destino ao longo de nossa vida. Wade conclui:

Mas a observação interessante não é nem que a montanha seja de fato um espírito ou apenas uma pilha de terra. A observação interessante é como o sistema de educação que define o que a montanha é, cria um diferente ser humano com uma diferente relação com a terra (DAVIS entrevistado por Black, 2010).

O mesmo entrevistado exemplifica com um recorte de sua própria vida, dizendo que foi criado nas florestas da Columbia Britânica e que a base ideológica que teve é que aquelas árvores existiam para serem cortadas. Aquela foi a base ideológica da ciência florestal ensinada em sua escola e que ele praticou como madeireiro nas florestas. Ele aprendeu a ter uma relação diferente em comparação aos amigos das comunidades nativas que, por sua vez, acreditavam que aquela floresta era a moradia de Hókuk e o

beiral do paraíso: “[...] e por causa da minha ideologia e da minha educação aquelas florestas não existem mais” (Davis, 2010)

Eu acho que a maneira pela qual a educação ocidental tem crescido ao longo dos últimos séculos, especialmente com o crescimento da industrialização, foi basicamente, não para criar seres humanos totalmente preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes, capazes de exercer suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, mas sim, elementos para alimentar um sistema de produção industrial. Eles eram produtos, com conhecimento parcial. Nós migramos da sabedoria para o conhecimento, e agora estamos migrando do conhecimento para a informação. E essa informação é tão parcial, que estamos criando seres humanos incompletos (SHIVA NAVDANYA, entrevistada por BLACK, 2010).

Este é outro aspecto em que a lógica do mercado demonstra a sua evolução oriunda do ocidente, ou seja, ela é constituída por várias facetas. Essa lógica se mostra como um bichinho indefeso, dócil e frágil, porém, depois de acolhê-lo, este vai se mostrando, aos poucos e de maneira inteligente, a sua verdadeira essência. Depois de ter conquistado o seu espaço, ele prolifera de tal maneira que, dificilmente, se consegue interrompê-lo. Ele avança e está em todos os lugares, principalmente, na educação, pois é, a partir dela, que lança sua ideologia mercadológica e econômica.

A educação, que era a área mais apropriada para preparar as crianças a viverem no mundo autonomamente, é capturada por uma lógica que prende os alunos por toda a sua existência, sempre amparados por regimes e pelas leis dos mais fortes, os chamados desenvolvidos, que, por sua vez, podem ser representados por países, empresas e pessoas. A educação aplicada vem da expansão territorial europeia para a periferia:

[...] e agora em diferentes países do chamado “Terceiro Mundo” o plano fundamental básico é o mesmo, é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada (DOCUMENTÁRIO ESCOLARIZANDO O MUNDO, 2010).

Dessa forma, as escolas acabam se tornando fábricas, onde as crianças são preparadas para abastecer as necessidades da economia, de modo que são transformadas em mão de obra qualificada e em consumidores da matéria produzida. Essas escolas são obrigadas a capacitar para seus alunos, tornando-os cada vez mais especializados.

Na verdade, há um grande programa global que está acontecendo neste momento, chamado “Educação Para Todos”. E todas as pessoas que eu conheci

que estão associadas a isso, basicamente, não questionam o plano ou a intenção desse programa, o que é algo bem perturbador. É um programa sancionado por todos os governos do mundo, é um programa que o Banco Mundial e a ONU apoiam, é um programa que grandes incorporações, como Macdonald's e tantas outras, também estão por trás. E o plano do programa é colocar toda a criança na escola. A alegação é de eu, indo à escola, comunidades serão capazes de se desenvolver e serão capazes de fazer parte da sociedade de massa. Mas acho que temos que questionar o que significa tornar-se parte da sociedade de massa hoje. E isso para mim está muito mais ligado a um claro plano de tornar-se parte da economia global e trocar a economia local, a cultura local e os recursos locais, tanto pessoais quanto coletivos, para estar a serviço da economia global (SHIKSHANTAR, entrevistado por BLACK, 2010).

A ideologia que sustenta a educação, desde o início da modernidade, está amparada pela lógica do mercado. Desse modo, a materialização dessa educação é construída por pessoas e empresas que necessitam, cada vez mais, de mão de obra qualificada para responder às suas demandas e necessidades globais. Sendo assim, a educação que se oferece às crianças acaba por desrespeitar e substituir a cultura própria de cada povo, de modo a impor uma nova cultura sem que as pessoas percebam tal processo. Consequentemente, vê-se a proliferação de pessoas doentes e vazias, as quais buscam por um tipo de escolarização que não é mais capaz de gerar sentidos para esses sujeitos, os quais estão, de certa maneira, tão inseridos neste processo que não são mais capazes de perceber o que acontece com eles próprios. Com o tempo, a educação começa a entrar em colapso, pois esses corpos doentes, os quais sofrem um duro processo de inculturação, começam a perceber que suas vidas não mais fazem sentido.

16 milhões de crianças nos Estados Unidos sofrem de depressão e outros problemas emocionais, 1,6 milhões estão atualmente sob duas ou mais drogas psiquiátricas, 69 mil garotas entre 13 e 19 anos se autoflagelam regularmente, 78 crianças foram mortas ou machucadas em tiroteios em escola nos últimos oito anos, 120 mil tentaram cometer suicídio nos últimos 12 meses, 55,5% dos alunos do ensino médio acreditam que o governo não deveria ser capaz de censurar jornais, 32,5% acreditam que o governo deveria censurar jornais e 12% não sabem. Percentagem de alunos de escolas públicas americanas que não conseguiram finalizar o ensino médio: Nova Orleans 46,6%, Detroit 78, 3%, Dallas 53,7%, Pittsburgh 35,9%, Cidade de Nova Iorque 61,1%, Cidade do Kansas 54,3%, Atlanta 54%, Chicago 47,8%, Los Angeles 55,8% e 13.247.845 crianças vivem na pobreza (BLACK, 2010).

A educação moderna foi introduzida nos países de terceiro mundo a partir dos países de primeiro mundo, por meio desse processo, gradativamente, foi destruída a cultura tradicional dos países em desenvolvimento, julgada como inferior e fora de uso. Este mecanismo sustentava uma falsa ideia de educação, a qual levaria todos os países

para o progresso: “[...] o resultado final é que as crianças acabam sentindo que sua própria cultura, seu idioma e sua maneira de fazer as coisas são atrasadas, primitivas e vergonhosas” (BLACK, 2010). Dessa forma, a educação moderna também passa a falsa impressão de que ela possibilitará a riqueza para todas as pessoas e de que, conseqüentemente, não haverá mais dificuldade financeira. No entanto, o que acontece é totalmente o contrário, pois, cada vez mais, pessoas são excluídas e a especialização vendida pela educação moderna econômica está cada vez mais escassa. Não é possível garantir que todos, dispondo das mesmas formações, conseguirão obter empregos. Quanto mais pessoas especializadas, menor a demanda de emprego, com isso, há uma oferta cada vez menor de emprego, repercutindo em um salário mais baixo devido à facilidade de se encontrar pessoas qualificadas sem colocação no mercado de trabalho. Sendo assim, a cultura local, gradativamente, perde seu espaço para a cultura da globalização.

A educação moderna ensina as crianças a seguirem a lógica do consumismo e seus pais se esforçam de todas as maneiras para satisfazer as “necessidades” materiais de seus filhos, buscam, até mesmo, trabalhar em demasia para conseguir pagar as “melhores escolas”, providos da falsa impressão de que, com esse gesto, conseguirão preparar seus filhos para o futuro. Segundo Black (2010), “[...] menos de 1% estão obtendo sucesso, 90% acabam como fracassados”. Essa realidade é encontrada na China, na Índia e na África.

A educação institucionalizada na modernidade retirou o aprendizado realizado nas ruas e na natureza para enjaular crianças, por longos anos, em um prédio fechado para o mundo onde se transmite conhecimento a partir da tecnologia, da leitura, da escrita e do cálculo, como se essa realidade fizesse sentido na vida de nossas crianças.

1.2.2 A Educação proibida

“A Educação Proibida” é um documentário de 140 minutos, dirigido por Germán Doin, filmado na Argentina, no ano de 2012. Trata-se de uma obra que promove o confronto entre a cultura dos educandos e o modelo de instituição escolar em prática. Diante da argumentação tecida pelo documentário, formulamos a seguinte questão: Como a educação pode ser pensada a partir da relação entre a cultura do educando e a cultura de uma instituição escolar?

Para iniciarmos essa reflexão, utilizaremos o contexto e o modelo de educação desenvolvido até nossos dias. Nesse sentido, o documentário nos mostra que o sistema educacional vem do sistema prussiano, idealizado no século XVIII, que tinha como objetivo gerar uma massa de pessoas obedientes, competitivas e dispostas para guerrear. As escolas são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, ou seja, possuem portões, grades, muros e horários estipulados para a entrada e a saída dos alunos. O fardamento é obrigatório, há intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Desse modo, o sistema educacional vigente acaba refletindo verdadeiras estruturas de políticas ditatoriais, que produzem cidadãos adestrados para servir ao sistema. Nesses termos, qualquer metodologia educacional que busca algo diferente será proibida na sociedade. Sobre este modelo que aferimos, que se iniciou na Europa e se espalhou pelas Américas, afirma-se que:

Sua principal falha está em um projeto que não leva em consideração a natureza da aprendizagem, a liberdade de escolha ou a importância do amor e das relações humanas no desenvolvimento coletivo. Assim, fracassados somos todos os que compactuamos direta e indiretamente com esta verdadeira máquina de subjugar crianças e adolescentes inocentes (DOIN, 2012).

Este modelo educacional idealizado na Europa foi copiado por todo o mundo, pois foi julgado como o melhor para o adestramento de povos e para a implantação de uma ideologia capitalista, que, por sua vez, se tornaria o carro chefe da modernidade. Consequentemente, a sociedade tornava-se cada vez mais competitiva, disciplinada, materialista e alienada. Esse modelo buscou se fortalecer e ampliar seus horizontes por todo o mundo, enfraquecendo a cultura local e o estilo de vida que jazia em cada uma das localidades onde fora implantado, inseriu-se, assim, a lógica do poder e da riqueza entre as pessoas, como se todos tivessem a oportunidade de se realizar por meio da conquista de bens materiais, a partir da falsa ideia de que todos podem obter quaisquer bens, frente a uma nova educação idealizada pela ideologia capitalista. As sociedades que receberam esse tipo de ideologia obtiveram, ao passar do tempo, muitos problemas, entre eles, cita-se o fracasso, a competição, o vazio interior, o medo, a ganância e a guerra. Segundo Lipnizky (2012), citado por Doin (2012) em seu documentário afirma que “Todo mundo fala de paz, mas ninguém educa para a paz. As pessoas educam apenas para a competição e a competição leva à guerra”.

Ao se referir a “todo mundo”, Linizky direciona sua fala, mais precisamente, aos meios de comunicação, livros, discursos políticos, filósofos, especialistas, às páginas de internet e organizações internacionais que expressam a importância da educação na sociedade. Por que isso acontece? Por que a educação é lembrada por todos esses meios e pessoas? Não é à toa que encontramos vários tipos de escolas - para pobres, para ricos, públicas e privadas - no entanto, busca-se um ideal de escola comum, buscam por adquirir um grande número de estudantes, muitas outras, formam pessoas para diferentes hierarquias, e outras buscam por excelência de ensino. Alguma escola, realmente, tem como objetivo melhorar a qualidade de vida dos seus alunos e desenvolver a comunidade local? Por que essa isso ocorre? Por que, depois de tantos anos, pouco ou quase nada se conquistou em relação a comunidade local? Será que precisamos ficar atentos com o que está por trás das cortinas? Qual ideologia está dando as cartas? Quais são os verdadeiros interesses utilizados a partir da Educação? Segundo Doin (2012) em seu documentário “[...] até que ponto esse ideal de escola comum nos ajuda a nos desenvolver individual e coletivamente?”.

Esses questionamentos nos ajudam a pensar qual é a ideologia que está por trás das cortinas, a qual coloca a máquina capitalista a todo vapor. Negamos toda a tradição, cultura, maneira de estar em uma sociedade e buscamos educar a partir de novos valores impostos, sem, ao menos, refletirmos sobre o que deixamos e o que adquirimos em nossas vidas. Quais valores queremos passar para nossas crianças e jovens, sem titubear, pensando que oferecemos o melhor para eles, quando, na verdade, o alimentamos a máquina capitalista e esvaziamos o sentido das vidas desses sujeitos. Estamos conscientes da maneira que ensinamos os nossos alunos? Quem ensinamos e para quê? O documentário em análise nos mostra que o que se ensina nas escolas é pouco significativo para os alunos. É ensinada a competição entre os alunos da própria escola e das demais e os pais e professores não escutam os seus alunos.

O escritor Lipnizky (2012) cita em sua entrevista para o documentário que para fundamentar essa reflexão feita Albert Einstein “[...] se você busca resultados diferentes não faça sempre as mesmas coisa. Tanto a reflexão de Doin quanto a de Einstein nos mostra pontos importantes do que acontece na educação moderna. Desenvolvemos um tipo de educação que não gera significado à vida das pessoas que

cuidarão do nosso mundo. A educação, que, inicialmente, é para o bem de todos, vem sendo oferecida para o mal.

Em relação à prática pedagógica, no documentário, encontramos alguns especialistas em educação que nos ajudaram a mapear a educação moderna, entre eles, citamos as palavras do Dr. Carlos Calvo Muñoz:

O estudante não aprende depois dos doze anos a ler compreensivamente, não aprende as operações matemáticas, aprende, enfim, muito pouquinho. O que é que o estudante fracassa na escola? E o convencimento se dá pela comprovação de que não é o estudante que fracassa, é o sistema que está mal projetado. É que as reformas educacionais atuais em voga, muitas partes estão mal enfocadas, são arranjos cosméticos do que nós pensamos que devemos melhorar na escola. O problema está no modo que concebemos paradigmaticamente a escola, é um problema de concepção básica (MUÑOZ entrevistado por DOIN, 2012).

Educador e pesquisador no Chile, Muñoz nos ajuda a refletir sobre a deficiência dos resultados da aprendizagem na contemporaneidade. Dá-se um enfoque às dificuldades dos alunos, camuflando os entraves do sistema em que essa educação é baseada. Além de camuflar os verdadeiros motivos nos quais o aprendizado está embasado, busca-se colocar o foco no mais frágil, ou seja, utiliza-se da perfumaria para não expor a fragilidade do sistema em que se encontra essa prática pedagógica.

O modo que concebemos o modelo de ensino capitalista não corresponde mais às necessidades das novas gerações, as quais nasceram impregnadas por um modo de vida que não mais possibilita que se faça algo diferente da lógica do consumo, da competição, da aprendizagem pautada na tecnologia da informação, afastando-se, cada vez mais, da relação com o outro ou com a comunidade de origem.

As escolas e colégios da América Latina são espaços de tédio e desinteresse e eu sempre os convido para que passemos pelos colégios, para vemos uma caricatura que deve ser rompida, e é um professor em um quadro negro dando aulas, em pleno século XXI, isso não tem sentido. CARLOS ALBERTO JIMÉNES VELEZ entrevistado por DOIN, 2012).

O problema encontrado nos colégios da América Latina - os professores como meros transmissores de conhecimentos que não geram sentidos para seus alunos - também é encontrado em todos os países ou continentes que se utilizam de um sistema para dar sentido a prática pedagógica de suas escolas que por sua vez, buscam responder a um conhecimento que não está relacionado ao sentido pessoal de cada aluno. O que vemos são ensinamentos para satisfazer a necessidade de um sistema que

necessita de qualificações e especializações da materialidade de uma lógica fundamentada em uma ideologia que mantém o poder de poucos: “É uma matéria estática, uma matéria que não tem movimento, uma matéria que diz apenas palavras” (MARIA DO CAMPO entrevistada por DOIN, 2012).

Carlos Espinosa, educador chileno, ao ser entrevistado por Doin em seu documentário, afirma que “[...] não buscam por assim dizer, outro desenvolvimento, a não ser pelo desenvolvimento curricular, estão muito focados nos próprios conteúdos”. José Maria, outro entrevistado, complementa: “[...] quem não aprende a ler, a escrever e a calcular, então, não está educado”.

A sociedade acredita que apenas os conhecimentos formais são sinônimos de conhecimento, por outro lado, atualmente, os conhecimentos possuem vidas curtas e mudam rapidamente, no entanto, o sistema educativo não acompanha tais transformações.

Nas escolas normais e nas faculdades de educação nos disseram que um objetivo é aquele que é mensurável, quantificável e observável. Então, começamos a buscar a regra que nos permite medir os objetivos e a isso chamaram de qualificações. Seja um A, uma carinha feliz ou triste. Mas a lógica sempre é a mesma: comparar. Comparar os sujeitos e suas aprendizagens, frente a uma escala padrão que mede o quê? Se cada sujeito é único, singular e irrepetível (WILLIAN RODRIGUES por DOIN, 2012).

O sistema de avaliação também tem como objetivo rotular as pessoas perante a comunidade ao qual pertencem, de maneira que possam definir se a pessoa é ou não inteligente e se é passiva ou ativa perante os problemas a ela apresentados. Tal aspecto faz com que as pessoas adotem os rótulos estipulados a elas durante os anos vivenciados no ensino básico ou superior, desenvolvendo conflitos cognitivos e sociais.

O sistema educacional contemporâneo estimula os alunos a competirem entre si, seja nas avaliações internas ou nas externas. Os melhores estudantes possuem reconhecimento e ganham prêmios, já aqueles que não são bem qualificados são expostos a sua comunidade, estratégia que é adotada como normal perante a sociedade: “Todo mundo fala de paz, mas ninguém educa para a paz, as pessoas educam para a competição e a competição é o princípio de qualquer guerra (Pablo LIPNIZKY entrevistado por DOIN, 2012):

Na teoria, todas as leis da educação nos falam de objetivos de desenvolvimentos humanos profundos, valores humanos, cooperação, comunidade, solidariedade, igualdade, liberdade, paz, felicidade e se enchem de palavras bonitas. A realidade

é que a estrutura básica do sistema promove justamente os valores opostos, a concorrência, o individualismo, a discriminação, o condicionamento, a violência emocional, o materialismo. Qualquer ideia que se promova a partir do discurso é incoerente com o que a estrutura sustenta (DOIN, 2012).

Constatamos, portanto, que, além do sistema pedagógico atual se preocupar com os conteúdos a serem passados, existe a necessidade de avaliar para, em seguida, classificar o aluno, de modo que este será tachado pela comunidade educativa como competente ou incompetente, excluindo as emoções apresentadas pelos alunos.

Outro aspecto pertinente à educação contemporânea apresentado no documentário é o tempo que os alunos passam na escola e a maneira que devem se comportar. A escola tornou-se um lugar de depósito de crianças enquanto os pais trabalham e representa um lugar que prepara os alunos para o futuro, entretanto, tal processo é realizado de modo que os sujeitos deixem de viver o agora. Para que os alunos sejam controlados e se mantenham dessa forma, são transmitidas regras de adestramento de corpos submissos e obedientes.

Com a Modernidade, países da Europa e da América buscaram o modelo prussiano de educação, desenvolvendo o mesmo sistema pedagógico em todo o mundo, visto que este era um modelo em que a obediência imperava. Construiu-se, portanto, uma educação universal, de modo que podemos dizer que a globalização educacional se inicia precisamente neste momento da história:

A escola nasce em um mundo positivista, regido por uma economia industrial, portanto, busca obter os maiores resultados observáveis com o menor esforço e investimento possível, aplicando formas científicas e leis gerais. A escola era a resposta ideal à necessidade de trabalhadores, e os mesmos empresários industriais do século XIX foram os que financiaram a escolarização obrigatória através de suas fundações (DOIN, 2012).

O motivo da fundação de escolas da maneira que as conhecemos hoje foi pautado na aplicação e na manipulação das pessoas, ou seja, foram adotadas ideologias e regras de acordo com a política que o idealizador desejava formar. Sendo assim, os empresários investiam nas escolas públicas e o retorno do investimento era certo, tanto para formar mão de obra qualificada quanto para construir locais onde seus funcionários pudessem colocar seus filhos enquanto trabalhavam nas indústrias: “A educação, por sua vez, é um instrumento útil ao sistema e contribui para que a cultura continue sempre igual, ao qual tem

como objetivo manter a sociedade igual no mundo” (GINÉS DEL CASTILLO entrevistado por DOIN, 2012). educação, muitas vezes, não é pensada por educadores, mas por administradores que julgam qual conteúdo é importante ou não para ser lecionado.

O papel do professor, nesse contexto, é o de transmitir o conteúdo solicitado pelo órgão que o contratou, sendo assim, o educador não tem liberdade de ensinar o que julga necessário, ele não tem liberdade para trabalhar com aquilo que julga necessário para cada uma das crianças, as quais convivem com este profissional durante grande parte do tempo. Ao professor, é necessário ser um mero transmissor de conteúdos cobrados por um sistema que dita o que pode e o que não pode ser ensinado para todo o grupo, da mesma maneira, como se todos não tivessem interesses próprios. Nesse cenário, todos aprendem da mesma maneira, como se estivessem em uma linha de montagem. Segundo Carlos Wernicke, entrevistado de Doin (2012):

Até poucas décadas atrás a escola tinha dessas coisas de quartel e de asilo, inclusive, o recreio termina com um sinal anônimo, não humano, que indica às crianças que devem se adestrar pouco a pouco para parar em um determinado lugar, atrás de determinada cabeça, para formar uma fila geralmente do menor para o maior.

O exemplo citado mostra que a educação ocidental foi construída de maneira que os nossos alunos são adestrados por meio de regras que proporcionem que todos obtenham as mesmas formas de estar no mundo, dificultando outras maneiras de desenvolvimento de descobertas.

Durante os últimos séculos, temos construídos nossas escolas à imagem e semelhanças das prisões e das fábricas, priorizando o cumprimento das regras, o controle social. A escola foi pensada como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, em que as pessoas, pouco a pouco, vão se convertendo em números, qualificações e estatísticas. As exigências e pressões do sistema acabam desumanizando a todos, porque vão além dos professores, diretores e inspetores escolares (DOIN, 2012).

Essa forma de compreender a escola faz com que os professores sejam obrigados a aplicar o mesmo conteúdo para todos os alunos, de modo que a escola se tornou refém do sistema, cumprindo o papel de mera transmissora de conteúdo. Após alguns anos, os alunos que por ela passarem serão mensurados por inúmeras avaliações externas, as quais gerarão classificações para cada uma das instituições educacionais, afirmando, dessa maneira, se a escola é ou não uma boa referência para os pais, os quais buscam uma educação de referência para seus filhos.

Para Rafael Gonzáles Heck, entrevistado por Doin (2010) “ao sistema e aos Estados, não lhe preocupam com isso, honestamente, não se preocupam com o ser humano enquanto pessoa, enquanto indivíduo. E nesse termo, toda a educação que busque outra coisa tem que ser proibida”. A afirmação do educador retrata a realidade de grande parte das escolas modernas, as quais adotam uma educação pragmática que pensa em resolver problemas pensados fora do homem e não para o homem. Desse modo, tal forma de educação dificilmente terá bons resultados.

1.2.3 Numa escola em Havana

“Numa escola em Havana”, é um filme de 90 minutos, dirigido por Ernesto Daranas, filmado em Cuba, no ano de 2014. O filme relata uma situação escolar em que a figura da educadora se mostra problematizadora e disparadora do devir, educando frente aos desafios de um mundo globalizado. Ele tem a especificidade de apontar, de forma sutil, impasses entre concepções pretensamente inovadoras e práticas culturais insistentes. Frente a este relato, formulamos a nossa pergunta: Como a educação pode ser pensada a partir da relação entre a cultura e os processos de subjetivação, com o foco colocado sobre a figura de uma educadora?

Exploramos no roteiro do filme o modo como se constitui um educador em sua relação de compromisso e afeto com os educandos, para além das estruturas de organização do processo educacional. Carmela é a personagem que condensa o ponto de tensão entre um modo de acontecer na educação e as estruturas de desenvolvimento de políticas públicas. Este episódio está situado em um país que assumiu uma mudança radical em termos de garantia dos direitos, por meio da chamada “revolução socialista”. Tem-se, portanto, o elemento de ruptura com as estruturas de uma sociedade capitalista, mas esta trouxe uma ampliação de complexidades, uma vez que o país dependia de relações internacionais para a sustentação de seus propósitos políticos. Até o ponto em que as relações internacionais estiveram favoráveis, Cuba conseguiu universalizar os direitos básicos para a vida: saúde, educação, moradia, alimentação, cultura, etc. Quando as condições internacionais deixaram de ser favoráveis ao movimento de sustentação da ruptura, algumas contradições emergiram no interior dessa sociedade, entre elas, a educação.

Sabemos que este filme foi produzido como exercício de laboratório de um Curso de Cinema da Universidade. Tem-se, na obra em questão, uma exposição de como o grau de discussão interna permite o desenvolvimento da crítica sem cair na afirmação de dogmas políticos. A tensão que o enredo explicita é favorável para confirmar as nossas intuições sobre o confronto da materialidade da cultura e com o processo de constituição do educador. O campo mais profundo da cultura, matéria que determina a formação do sujeito, não pode ser alterada por dispositivos de decretos, por mais que o país tenha operado uma ruptura radical em termos de promoção de uma revolução socialista, esta não alcançou aquele campo mais profundo. A figura da educadora mostra como algum elemento de subjetividade está pressuposto para a promoção de mudanças mais radicais. Os outros educadores presentes no documentário atuam no sistema de ensino com fidelidade aos comandos advindos dos programas de políticas públicas. Já Manuela, sem abrir mão de seu compromisso com a radicalidade da ruptura operada por seu país, reivindica que a revolução deve se fazer como um movimento permanente também neste outro território, na esfera de mútua colaboração que se estabelece entre a educadora e as crianças no cotidiano da escola. A vida das crianças mostra a revolução acontecendo em intensos movimentos no seu cotidiano e a ação da professora mostra um esforço de uma revolução ainda por ser feita no interior das estruturas escolares e na lida com o conhecimento.

Enfim, o filme nos permite enfocar o desafio de constituição de um educador tal como desejamos formulá-lo, a partir dos estudos sobre os processos de subjetivação. As finalidades explícitas no modo de conceber a educação e as metodologias presentes nas dinâmicas do cotidiano afirmam o caráter inacabado. Nem o educador está formado para sempre e nem o projeto pedagógico se encerra em um dia. O movimento vivido enquanto processualidade, mais do que discurso, nos interessa para aprofundarmos a discussão acerca de nosso objeto de estudo.

1.3 Movimento internacional de reforma educacional: desafios de uma prática escolar

Nesta parte do texto, apresentaremos a educação desenvolvida pela congregação das Filhas de Jesus nos seus quase cento e cinquenta anos de história de vida. Nossos dados foram recolhidos nas correspondências da fundadora da Congregação, nos

registros de formação continuada de educadores, nos documentos publicados e divulgados no interior da rede de ensino, entre outros. Com este conjunto de dados em mãos, organizou-se o texto em três campos temáticos. No primeiro, focou-se a atenção ao tema do “carisma”, apresentamos, assim, uma síntese da biografia da fundadora e da história da congregação na Espanha e no Brasil. No segundo, com o olhar atento para as marcas da “vocação”, trouxemos dados a respeito do projeto pedagógico. No terceiro campo, preocupado com o tema da “comunidade”, descrevemos a constituição do sujeito educador a partir das marcas de sua ação em um coletivo maior, em tratamos da rede de ensino.

Utilizamos como fonte uma coleção de livros composta por seis fascículos, cujo título é “Historia de la congregación de las Hijas de Jesús”, escrita pela Irmã Beatriz Macarro Castro, FI. Foram usados dois livros hagiográficos intitulados “Donde Dios te llame”, em espanhol, que fora, também, e o segundo, traduzido para a língua portuguesa, chamado “Aonde Deus te chame” escrito pela Irmã Maria Del Carmen De Frias Tomero-FI. A leitura que complementou este trabalho consistiu no rastreamento das cartas escritas pela fundadora da própria congregação.

1.3.1 Carisma: para conferir "se a chama ainda fumeja"

O carisma se mostra presente, em seu início, no sujeito portador desse dom, com base em suas características próprias, como resultado inequívoco da composição entre uma história individual e uma história coletiva. Há elementos claramente históricos - com elementos de conjuntura social, econômica e política - cooperando para a formação da figura carismática que faz na forma do brilho, feito em personagem, sobretudo nos efeitos de uma autoridade pronta para liderar. Essa mesma materialidade de confecção, há que se considerar aspectos outros, que extrapolam a racionalidade científica. Um carisma se faz na história, com a sua história, mas há também a esfera daquilo que podemos chamar de “um além da história”. Para os nossos interesses voltados aos aspectos educacionais, não queremos entrar em discussões sobre as diferenças de elementos na materialidade de algo “físico”, isto é, o que é recolhido na história, e de algo “metafísico”, o que extrapola a história, sentimos existir e não temos o que falar. Um silêncio se instaura no observador. Há que se habitar este silêncio para que se possa apreciar o brilho do carisma. Afirmamos, ainda, o aspecto de que o brilho advém muito mais deste elemento

que escapa aos dados históricos, de modo que o brilho e a força de um carisma resultam de algo que se passa no invisível da história, logo, se temos acesso a ele, é porque este se mostra em seus efeitos. A coerência científica necessária de nosso labor reside na observação dos efeitos, o que nos permite afirmar o exercício de uma liderança e a construção de uma obra. Algo delicado e sutil se passa, pois, na condição de cientista cartógrafo, nos habilitamos em uma “performance” de malabarismo, nos equilibrando no fio da navalha. Há evidente risco de se cortar, e este participa do ato de estudar. A apresentação de alguns dados da biografia da Madre Cândida se faz necessária em nosso texto como forma de recolhimento das marcas de um brilho do “carisma”.

1.3.2. História de Madre Cândida

A fundadora, antes de se tornar freira, se chamava Juana Josefa Cipitria e Barriola, era filha de Juan Miguel Cipitria e Maria de Jesus Barriola. Nasceu na cidade de Andoain, no dia 31 de maio de 1845.

Ao ler o livro hagiográfico “Cândida Maria de Jesus: fundadora”, observamos que Joana Josefa aprendia orações com a avó que a criou até os sete anos e encontramos várias histórias sobre a relação dela com o mundo espiritual. Isso nos mostra que a jovem fundadora estava cercada, desde o seu nascimento, de um clima religioso cristão e católico. No período em que Joana Josefa cresceu, a Espanha se encontrava em um momento politicamente delicado, pois aquele território participava de um cenário europeu mais amplo onde se dava a disputa entre duas ideologias, entre duas concepções de política, o absolutismo e o liberalismo. Os representantes do “antigo regime” se enfraqueceram nessas disputas de território e de legitimação a ponto de favorecerem a afirmação do liberalismo. As redefinições das fronteiras se fazem em territórios de visibilidade combinadas com territórios de invisibilidade. Há claros rearranjos de pactos sobre uma terra e há acertos sobre modos de exercício do mando e de legitimidade por elementos da cultura política, sendo, portanto, uma matéria do campo simbólico. Nesse regime de combinação de matéria própria da visibilidade com outros elementos e invisibilidade, vimos emergir o Estado nacional moderno, o qual passa a exercer maior controle sobre os espaços e os cidadãos, bem como passa a contribuir para o enfraquecimento do poder da Igreja no país.

Não só para a Igreja os tempos pareciam difíceis, mas para a família da fundadora, que se mudara da cidade de Andoain para Tolosa. As mudanças políticas resultaram das alterações do campo material de sustentação da vida e as profundas alterações na economia exigiram rearranjos do exercício do político. Todas essas mudanças repercutiram na vida da família de Joana Josefa, de modo que o seu pai perdeu o trabalho, pois, na região onde viviam, as fábricas de tecido haviam sido implantadas e o pai de Joana, que trabalhava como artesão, se viu dispensado a partir do momento da emergência das novas fábricas, pois os artesãos não eram mais necessários naquele novo regime de trabalho. Já na cidade de Tolosa, a prosperidade econômica era composta por indústrias metalúrgicas e de papel, demandando o trabalho do tecelão, o que motivou a ida do pai de Joana para a cidade referida. Nessa época, a menina tinha, somente, sete anos. Ela e sua família frequentavam, semanalmente, as missas na paróquia de Santa Maria, local onde ela teve o primeiro contato com a imagem de Santo Inácio de Loyola, que, por sua vez, ficava em um dos altares laterais da igreja.

A futura fundadora tinha uma vida religiosa bastante intensa. Aos dez anos de idade, fez a primeira comunhão e só não a havia feito antes porque o pároco exigiu que fossem respeitados os costumes da igreja. Ela se confessava com frequência e buscava a orientação espiritual com o pároco, que estivera sempre próximo à sua família. Além de toda essa vivência religiosa, havia, também, a entrega no exercício da caridade, pois, desde pequena, Josefa ajudava os mais necessitados. Quando brincava com as crianças, ela costumava levá-las à igreja para rezar e para “brincar de freira” na praça do vilarejo. Ela também assumiu a responsabilidade de ser babá de suas duas irmãs enquanto seus pais trabalhavam fora. Com tanta ocupação na lida doméstica, Josefa podia frequentar a escola. Quando jovem, Joana Josefa começou a frequentar alguns conventos, entre eles, o Convento de Santa Clara, onde sentia o desejo de se dedicar à vida religiosa e de professar os chamados Conselhos Evangélicos, participando de uma vida em comunidade, que, na linguagem popular, é conhecida como “tornar-se freira”. No entanto, ela não se identificava totalmente com os trabalhos que aquela congregação desenvolvia.

Ao lermos a história de vida de Joana Josefa, encontramos elementos fortes que nos confirmam como ela levava uma vida extremamente piedosa e bondosa, seguida de uma obediência impar. Ao se tornar uma jovem moça, um homem provido de bens financeiros lhe pediu a mão em casamento. Este episódio, para seus pais, numa família

em estado de penúria, foi visto como motivo de felicidade e interpretado como um sinal de benção ou expressão de uma providencial sorte naquele tempo de pobreza. Joana Josefa não aceitou o pedido e foi suficientemente forte para enfrentar a autoridade de seus pais, motivo de grande decepção para toda a sua família. Em meio ao difícil relacionamento com a família, a jovem procurou o padre de sua paróquia, o qual já sabia dos desejos da jovem em se tornar uma mulher dedicada à vida religiosa. Sendo assim, ele decidiu por ajudá-la, enviando-a para trabalhar como empregada doméstica em outra cidade.

Iniciou-se, então, uma nova fase na história de Joana Josefa. A família, a qual acolheu a jovem, não aceitava que ela fosse com tanta frequência à igreja. Por essa razão, o padre que a ajudou a encontrar essa família, auxiliou-a na busca de um novo lar. A nova família era composta pelo Dr. José Sabater, juiz, sua esposa, Dona Hermenitas e seus sete filhos. A casa tinha uma governanta, uma cozinheira, uma costureira e, também, um criado. Joana Josefa foi recebida, assim, para compor o grupo de empregados. A família do Dr. Sabater seguia rigorosamente os preceitos católicos, iam todos os domingos à missa, já a esposa do juiz frequentava-a diariamente, acompanhada da jovem Joana Josefa. Além dessas práticas, algumas vezes na semana, a família oferecia, em frente à sua casa, alimentação para os mais necessitados. A jovem Josefa se identificava com a maneira de viver da família Sabater.

Com o tempo, os mais necessitados aumentaram, e a família Sabater teve problemas com a vizinhança, pois moravam em um bairro nobre na cidade e o aglomerado de pobres em frente à casa não alegrava os demais moradores da redondeza, motivo que fez com que Joana Josefa buscasse outro espaço para alimentá-los, continuando a oferecer alimentos para um número maior de pessoas necessitadas. Joana não só as alimentava como, por várias vezes, chegava da missa descalça, pois chegou a doar os próprios sapatos para uma moça necessitada. A jovem Joana Josefa, durante o dia, se dedicava aos afazeres domésticos e, à noite, rezava em seu quarto por horas. Suas orações eram dirigidas de acordo com os exercícios espirituais que os padres jesuítas ensinavam durante os finais de semana. Ela também fazia penitências.

Na casa ao lado dos Sabater, morava uma família com uma empregada que tinha uma vida leviana e fútil. Em suas orações, Joana Josefa sentiu que precisava ajudar a colega. Com o passar dos dias, ela conversava com a outra jovem que, aos poucos, mudou a maneira de viver, pois começou a frequentar as missas juntamente a Joana e

entrou em um convento, onde morreu depois de algum tempo. As irmãs do convento ficaram edificadas com o exemplo de freira que a moça havia se tornado. Pelo que parece, Joana Josefa tinha um dom, uma vocação especial. Ela vivia em intensa oração e era despojada dos bens materiais, o que fez dela uma pessoa portadora de um carisma ímpar.

No dia 22 de junho de 1868, a família Sabater, juntamente com Joana, se mudou para Valladolid, cidade onde havia a melhor universidade do país. Dr. Sabater desejava que seus filhos tivessem a melhor educação, o que lhe motivou a pedir transferência de seu cargo para tal localidade. Neste mesmo ano, houve uma revolução, intitulada “Revolução de 1868”, e sua consequência foi a perseguição à Igreja Católica, o que resultou na expulsão dos Jesuítas para a “salvação pública”. Devido à revolução, chegou em Valladolid o padre Jesuíta Miguel dos Santos São José Herranz, o qual, por sua vez, teve um papel importante na vida de Joana Josefa e na vida da futura congregação das Filhas de Jesus. Nessa conjuntura de perseguição aos padres, o Padre Herranz se refugiou na casa de seu irmão, ele celebrava missas e acompanhava os fiéis por meio de orientações e confissões. Foi assim que conheceu Joana Josefa, dando início a uma nova fase na vida da jovem, em que, juntos, idealizavam a fundação de uma congregação religiosa feminina, a qual assumisse a missão da educação cristã para as mulheres.

Para escrevermos sobre a história da congregação das Filhas de Jesus, precisamos apresentar o seu idealizador, o Padre Miguel dos Santos São José Herranz, conhecido como Pe. Herranz, nascido na cidade de Valladolid, no dia 05 de julho de 1819. Ele foi batizado aos três dias de nascimento e era o quarto dos irmãos. Perdeu muito cedo o seu pai, sua família possuía boa situação financeira. Estudou direito, porém, não exerceu, dedicou-se ao comércio como o meio de cuidar da herança de seu pai e, quando decidiu se tornar jesuíta, precisou estudar na França por causa das dificuldades políticas. Neste país, pode fazer o noviciado, cursando Filosofia e Teologia. Em 1861, quando sacerdote, esteve em Madri, como ajudante ecônomo de uma obra jesuíta, em seguida, foi transferido para o Colégio de León, onde trabalhou exercendo o cargo de ecônomo da obra, acumulando o cargo de diretor, de confessor e de consultor, até que, devido à revolução, precisou se refugiar em Valladolid.

No dia 02 de abril de 1869, Joana Josefa e Padre Herranz se encontraram e juntos idealizaram a fundação de uma congregação intitulada “Filhas de Jesus”, dedicada à salvação das almas por meio da educação e da instrução da infância e da juventude

(Tomero, 1990). Para fundar a congregação, foi preciso que a jovem aprendesse a ler e a escrever, por isso o padre pediu para que a patroa de Joana a liberasse por algumas horas diárias para que ele a instrísse. A patroa, além de ser muito compreensiva, também acreditava que sua empregada seria capaz de realizar tal missão. Após dois anos de alfabetização, Joana Josefa escreveu ao Papa Pio IX pedindo autorização para fundar uma congregação feminina católica, a qual assumiria a missão de uma educação cristã para crianças e jovens. A resposta foi positiva. Em momento oportuno, vamos articular essa obra específica com o movimento amplo da Igreja Católica, em nova cultura de restauração de cristandade, feita sob a liderança do Sumo Pontífice. A proliferação de congregações religiosas, neste momento, sobretudo em países como Itália, Espanha e França, confirmam o fortalecimento da obra da “restauratio omnia”.

Tanto Pe. Herranz quanto Joana Josefa chegaram ao consenso de que a fundação aconteceria na cidade de Salamanca. Nessa cidade, encontraram o apoio dos padres jesuítas que dirigiam o seminário e tinham o apoio do reitor Pe. João Batista Bombardô, amigo do Pe. Herranz. Eles gozavam, ainda, da ajuda do Bispo Frei Joaquim Lluch Garriga, figuras políticas de hierarquia eclesiástica fundamental para o êxito da fundação dessa congregação feminina católica. Era também fundamental para associar a obra de evangelização com o trabalho de educação cristã feminina em sua diocese, que é claro, coerente com a obra mais ampla da Igreja pelo mundo, tinha perspectiva de expansão.

No dia 27 de outubro de 1871, Joana Josefa, junto ao Padre Herranz, foram até Salamanca para conversar com o Bispo, para encontrar uma casa para ser a primeira congregação e, também, para conhecer a primeira jovem que faria parte de sua congregação, cujo nome era Emilia Torrecilha. A casa foi alugada com o endosso de Emilia Torrecilha, oriunda de uma família tradicional e proveniente de boa situação financeira, o recibo saiu em seu nome. Ela também ficou encarregada de acompanhar a reforma da casa e de receber objetos, roupas e outros materiais. Ainda nessa mesma viagem, Joana Josefa conversou com as outras três jovens que também fariam parte da congregação, a saber, Pietra, Cipriana e Gertrudes. O Padre Bombardô também apresentou Joana Gomes para ingressar na futura congregação.

No dia 08 de dezembro de 1871, em Salamanca, aconteceu a fundação da organização feminina denominada Congregação das Filhas de Jesus. Para o entendimento do fato fundador, há um documento fundamental que consiste na exortação

pronunciada pelo Padre Herranz, o qual confere algumas dimensões do sentido dessa obra evangelizadora:

Não foram vocês que me escolheram, mas eu os escolhi e os destinei a que vão e deem fruto e um fruto que permaneça; de modo que tudo o que pedirem ao Pai em meu nome, lhes seja concebido. Este é um benefício tão singular que Deus lhe fez que nunca agradecerão suficientemente. Vocês foram chamadas para alicerce da Congregação “Filhas de Jesus” que hoje mesmo que com este ato começa a existir na Igreja, sob o amparo e proteção da Virgem Imaculada, cuja festa hoje celebramos. São chamadas não ao descanso, mas ao trabalho, não às delícias do Tabor, mas aos sacrifícios do calvário; pois isto; e não outra coisa, significa o escapulário-hábito que receberão (TOMERO, 2006, p. 58).

Nessa exortação, já observamos uma articulação entre a ação do “carisma” e o sentido de “vocação”. Há um chamado ao trabalho associado com o entusiasmo da missão:

O campo em que vão trabalhar está cheio de dificuldades e espinhos; os inimigos contra os quais haverão de lutar são muitos e poderosos; não os temam, vocês vencerão, triunfarão sobre eles, se forem constantes e fiéis no sacrifício que hoje oferecem ao Senhor. São poucas em número e menos ainda em qualidade, segundo os juízos humanos. Mas a obra não é de vocês. É de Deus e Ele sabe que instrumento escolhe, o triunfo não está no número nem nas qualidades naturais, mas na abnegação da vontade e no sacrifício do coração (TOMERO, 2006, p. 58).

A exortação enfatiza os rigores da obra como uma forma de exaltação do carisma nela implicado. O sentido de uma luta aguerrida e a fúria dos inimigos nos faz associar a força do carisma com a dimensão do embate, de uma forma que demonstra a interpretação das diferenças dos interesses remetidas para as instâncias dadas pelo instante da história.

Permaneçam sempre nos pensamentos e desejos que hoje dominam seus corações e chegarão a ser uma congregação de união, de amor, de verdadeiro e fecundo apostolado, levando sempre por estrela de seus caminhos, Maria Imaculada. O nome de Filhas de Jesus com que Ela as condecorou e a proteção da Virgem, são a garantia de suas esperanças, o consolo em seus trabalhos e a coroa de suas vitórias (TOMERO, 2006, p. 58).

A homilia feita pelo Padre Herranz no dia da fundação da congregação foi de grande incentivo para as jovens e, ao mesmo tempo, as alertava de que não teriam uma tarefa fácil, pois encontrariam muitas dificuldades em relação às negações que teriam que

assumir em suas vidas em nome da vocação e do chamado a trabalhar para Deus. Por outro lado, não estariam sozinhas, mas amparadas por Virgem Maria, esta que representa a força feminina. A jovem Joana Josefa, a partir daquele dia, deixou para trás o seu nome e passou a se chamar Madre Cândida Maria de Jesus.

A prioridade pastoral da Igreja, naquele momento, estava pautada pela necessidade da educação feminina. Segundo Tomero (2009), era preciso pensar na necessidade urgente de neutralizar, através da educação cristã da juventude, mulheres do amanhã que haveriam de construir uma sociedade nova e diferente. Com isso, Madre Cândida e Pe. Herranz idealizaram uma congregação feminina que iniciou seus trabalhos adotando os ideais católicos contra os ideais liberais.

Assim que Madre Cândida fundou a congregação em Salamanca, Pe. Herranz foi transferido para a mesma cidade. Juntos construíram a congregação por eles idealizada. A formação das Filhas de Jesus utilizou como modelo a Ordem dos Jesuítas. O padre Herranz ficou responsável por essa etapa, enquanto que Pietra Piernavieja, uma das seis freiras que participou do início da congregação, responsabilizou-se pela parte pedagógica, Madre Cândida assumiu a organização das atividades relacionadas ao andamento do cotidiano da congregação e responsabilizou-se por escrever as Constituições da Congregação.

As Constituições das Filhas de Jesus tiveram como modelo as da Companhia de Jesus, também conhecidas como Jesuítas. Elas foram aprovadas e reconhecidas pela Igreja diocesana três dias após o envio para a análise do bispo de Salamanca. Com o crescimento da entrada de jovens na Congregação, foi necessário a mudança para uma casa maior, o que se tornou possível com a ajuda de famílias tradicionais que Madre Cândida conheceu por intermédio do bispo e dos padres jesuítas que viviam em Salamanca. Nessa época, padre Herranz havia sido transferido para a Galícia.

Em fevereiro de 1873, a congregação se mudou para um prédio maior e, na mesma data, os jesuítas e seus professores foram expulsos de Salamanca pelos políticos liberais. Os primeiros votos foram feitos na nova casa, precedidos por trinta dias de exercícios espirituais, os quais serviram para que as jovens, antes de assumirem a entrega de sua vida a Deus, tivessem trinta dias de silêncio para refletir se realmente estavam convictas do chamado de Deus para a sua vida. No dia 1 de janeiro de 1874, a congregação das Filhas de Jesus fundou o primeiro colégio, o qual possuía cinco professoras e quatorze noviças. A congregação tinha como objetivo:

O ensino da religião converteu-se numa prioridade diante da ameaça da propaganda contra a Igreja Católica. E era justamente a carência desse ensino que os bispos espanhóis vinham denunciando. Daí minha certeza de que abrir escolas era responder a um chamado do Senhor, para testemunhar a fé através do ensino do catecismo e de tudo quanto às crianças e jovens necessitavam saber (TOMERO, 2006, p.82).

A congregação das Filhas de Jesus tinha como objetivo lutar, através da educação, contra os ideais que não iam de encontro aos valores da Igreja Católica. A figura da fundadora era especial, pois, a partir de seus ideais, as demais jovens se identificavam e buscavam por formação e por instrumentos para colocar em prática meios que as ajudassem a lutar contra os ideais que não fossem aqueles que a comunidade acreditava serem os melhores.

Assim reza a fórmula da congregação:

Quem queira pertencer a esta nossa Congregação, que desejo se chame das Filhas de Jesus, e nela servir a Deus nosso Senhor, deve colocar todo o seu empenho em santificar-se a si mesma, pela prática das virtudes cristãs, pela oração diária do Ofício Parvo de nossa Mãe e Senhora, a Virgem Santíssima, e pelo fiel cumprimento dos votos de pobreza, castidade e obediência; e com o mesmo empenho deve buscar o proveito espiritual das almas e a educação católica dos povos, por meio da oração e de outras obras de piedade e caridade; e especialmente com o ensino do catecismo às crianças de ambos os sexos, e com a educação cristã de meninas, ensinando-lhes todas artes e trabalhos próprios da mulher cristã; devendo todas as que pertençam a esta Congregação, estar dispostas a ir cumprir suas tarefas nos lugares mais necessitados de nossas escolas, e em que possamos promover a glória de Deus e o bem do nosso próximo, mais que nosso próprio bem-estar ou utilidade temporal. E se o Senhor se dignasse abençoar esta sua Congregação e dar-me sua graça para vê-la estendida e propagada em muitos lugares, como se dignou conceder para iniciá-la, desejo de toda ela esteja sujeita e subordinada a uma Superiora Geral, que deverá ser eleita por toda a Congregação no modo e forma que se ordenar, a qual Superiora deverá, com prévias informações de suas filhas ou irmãs a quem quiser consultar, e das notícias que tiver recebido das Congregações provinciais ou das casas e colégios que estejam fundados eleger as Provinciais e as Superiores das casas e colégios; igualmente as Provinciais, com prévias informações que receberem de suas filhas, elegerão as Irmãs que devem ajudar a Superiora Local no cumprimento de seu ofício (FORMULA DA CONGREGAÇÃO).

Essa é a fórmula do instituto que normatiza o carisma da Congregação. As regras são apresentadas às jovens que buscam fazer parte da comunidade, as quais obtêm consciência da espécie de serviço que será desenvolvido, entregando sua vida ao serviço das Filhas de Jesus. Além disso, encontramos nessa fórmula, o projeto educativo da congregação, aplicados através do ensino do catecismo às crianças de ambos os sexos,

e à educação cristã de meninas, ensinando-lhes todas as artes e os trabalhos próprios da mulher cristã. Todas as moças que pertenciam a tal Congregação deveriam estar dispostas a cumprir suas tarefas nos lugares mais necessitados, promovendo a glória de Deus e o bem do próximo.

A diocese de Salamanca lançou um boletim fazendo propaganda da educação católica feminina da congregação das Filhas de Jesus:

Faz dois anos que se reuniram em uma humilde casa alugada na cidade de Salamanca, com permissão e sob proteção do primeiro pastor da diocese, algumas pessoas piedosas, entre elas, duas, que possuem títulos de professoras, com o objetivo de edificar-se reciprocamente, formar seu espírito na virtude e instruir-se umas as outras para dedicar-se depois à educação da juventude feminina. Sofrendo mil provações e praticando os exercícios conducentes ao logro de seus santos desejos, sob a direção de ilustrados e edificantes sacerdotes, tem passado este primeiro período de sua instalação, durante o qual foram escritas as regras, constituições e o cerimonial da congregação, que mereceu a aprovação de nosso Exmo Sr. Bispo, quem já deu o conhecimento da Santa Sé Apostólica desta obra nascida em sua feliz diocese. Acomodado de maneira conveniente, o local em que será o colégio das Filhas de Jesus, sob o título da Puríssima Conceição, na Rua São Paulo, nº 84, nesta mesma cidade, abrirão, em princípio, turmas no ano 1874. Estas serão, primeiro, para as pensionistas internas, que receberão uma educação que terá como base a piedade cristã e se estenderá para os estudos e trabalhos próprios do sexo feminino. E para as externas, filhas de famílias ricas que se dedicarão a aprender o mesmo que as pensionistas. Outra turma gratuita, de famílias pobres a quem se ensinará com toda a caridade o que necessitam saber em seu estado. E oferecerá uma escola dominical para as adultas (TOMERO, 1990, p. 101).

Podemos observar que não havia local mais propício para Madre Cândida Maria de Jesus fundar sua congregação, pois estava sob a orientação do bispo e dos padres jesuítas que comungavam do mesmo desejo da fundadora, uma educação católica a jovens que seriam as mulheres que assumiriam um papel importante na constituição familiar. A fundação buscava educar todas as classes sociais de acordo com a posição que tinham na sociedade, enquanto as mais favorecidas tinham uma educação integral, as menos favorecidas tinham o catecismo nas escolas dominicais aos domingos.

A educação para as mulheres menos favorecidas estava pautada em aprender a ler e a escrever, ou se limitava a serem catequizadas? Era ensinada apenas a educação moral cristã? Era o suficiente para época? Elas poderiam aprender um ofício como acontecia com as demais pagantes?

Com o passar dos anos, a congregação das Filhas de Jesus fundou outros colégios por toda a Espanha, a convites de bispos e da infanta Isabel de Borbón. Enquanto a

expansão da congregação e, conseqüentemente, dos colégios na Espanha caminhavam muito bem, o mesmo não acontecia nas terras de além mar. A fundadora da congregação enviou, assim, cartas para todos os padres que conheceu desde o começo de sua vida religiosa, buscando realizar o desejo de fundar colégios em outros países, assim como almejava encontrar locais seguros para sua congregação, a qual estava inserida em um período muito complicado para a Igreja em toda a Espanha.

A Congregação buscou contato com padres na Argentina, Venezuela e Cuba, no entanto, não obteve respostas favoráveis. No dia 18 de novembro de 1910, o bispo de Vitória recebeu uma carta de um padre chamado Bruno Alberdi Zugadi, pároco da cidade de Pirenópolis, estado de Goiás, Brasil:

Sr. Secretário do bispado. Louvado seja Jesus Cristo. Em nome de meu prelado diocesano, peço-lhe um favor, que redundará em benefício desta diocese. Pároco da cidade mais importante deste estado, encontro nela como doação, um bom edifício com um grande quintal, para um colégio de meninas. O doador paga os gastos das religiosas desde Bilbao ao porto de Santos ou Rio de Janeiro, onde as esperarei para acompanhá-las até aqui. Se as religiosas dedicadas ao ensino fundarem um colégio nesta cidade, fácil será fundar outras filiais na mesma diocese. Podem vir, a princípio, umas seis professoras se a proposta agradar, respondam imediatamente por carta, ou melhor, por telegrama, com uma só palavra: "Aceito". O endereço é Brasil, estado de Goiás. Vigário de Pirenópolis. Sendo um benefício religioso e social, espero conseguir o favor que peço. Padre Bruno A. Zugadi (TOMERO, 1990, p. 231-232).

Depois de recebida a carta, o bispo ainda enviou outro texto para Madre Cândida dizendo perguntando sobre seu interesse. Quando a fundadora recebeu a carta remetida pelo bispo, convocou suas conselheiras que, depois de refletirem, deram uma resposta imediata e positiva a fim de fundar uma comunidade no Brasil. O bispo de Vitória, por sua vez, esteve presente na negociação da congregação com o padre Bruno, de Pirenópolis. Diante da resposta afirmativa, este enviou outra carta ao bispo expressando a alegria pela resposta e buscou se inteirar do valor que sua paróquia deveria enviar para que as irmãs pudessem viajar de Bilbao até o porto de Santos. Enquanto isso, Madre Cândida organizava a congregação, passando uma carta circular pedindo que fossem feitas novenas. Em seguida, pediu ajuda econômica para a nova fundação, pois ela jamais deixaria suas filhas – maneira, como ela chamava suas freiras - viajarem dependendo, apenas, da ajuda de terceiros.

Segundo o livro hagiográfico, Madre Cândida havia ficado muito realizada com a ajuda de todas as casas. Na fase de negociações entre ela e o Padre Bruno para a

fundação no Brasil, ela levantou informações com as mães das comunidades para encontrar as cinco freiras preparadas para essa missão além mar. Com os nomes em mente, a fundadora se afastou de todo o tumulto ao seu redor e dentro dela e entrou em retiro, fazendo os exercícios espirituais. No livro “Quem tu queres que te envie, a mãe fundadora fez o exercício espiritual para escolher as seis jovens que fariam parte do primeiro grupo de freiras a levar a missão e o carisma da congregação para outra parte do mundo. Depois de reunir informações, dados e circunstâncias, se fez o momento de deixar o coração livre e os olhos limpos para se conectar com o querer divino.

Os aspectos que fizeram com que Mãe Cândida escolhesse as freiras estavam pautados na identificação destas com a congregação, no carisma que o Espírito de Jesus lhes havia dado, no ânimo alegre, otimista, esperançoso, na capacidade para fazer comunidade, nas pessoas com vida de oração, no discernimento e na obediência a Deus. Teriam elas que ter formação acadêmica. Era uma exigência do padre da diocese de Pirenópolis o conhecimento musical e de trabalhos manuais e a facilidade de aprender outro idioma. No mesmo livro, me chamou a atenção o parágrafo em relação à escuta do líder carismático com o espírito. Para ela, não era uma questão de quem tinha o perfil, mas o que pesava em sua escolha era o que chamava de a escolha do Espírito. Essa resposta vinha a partir dos exercícios espirituais de Santo Inácio. Depois de muita reflexão e das reuniões com suas irmãs do colegiado, foram escolhidas as seis primeiras jovens.

A primeira delas chamava-se Manuela Ázcue Ulacia, tinha 37 anos, era a mais velha entre as jovens e recebeu o cargo de superiora da comunidade. Segundo o livro “Quem queres que te envie”, era uma pessoa séria, trabalhadora, serviçal, abnegada e, sobretudo, humilde e querida por todas as comunidades. Tinha experiência como superiora, pois já havia recebido o cargo por duas vezes. A segunda escolhida foi Dolores Estevan Muñoz, que tinha um grande amor pela Virgem e muito interesse pelas jovens alunas do colégio. Era uma pessoa que se entregava para a comunidade religiosa de corpo e alma. A terceira foi Vicenta Guilarte Alonso, tinha uma personalidade bondosa, era sensata, discreta, obediente, colaboradora e estava sempre disposta a contribuir com sua presença para o bem-estar dos demais. A quarta foi Antonia Altuna Garayalde, era uma irmã humilde, caridosa e trabalhadora. A quinta foi Josefa Macatzaga Dorronsoro, ela era fervorosa e constante em seu pedido de ajuda a Deus e à Virgem Maria. A sexta e última freira da primeira expedição foi Maria Antonia Sánchez Rodríguez, era de origem

humilde, inteligente e sempre alegre. Elas foram as seis primeiras freiras da congregação das Filhas de Jesus que chegaram ao Brasil e permaneceram em Pirenópolis de 1911 até 1926.

Em 1912, um ano após a primeira expedição, chega ao Brasil a segunda, destinada à cidade de Mogi Mirim. A primeira expedição permaneceu pouco tempo na cidade de Pirenópolis, de modo que a comunidade que veio em 1912, instalada na cidade de Mogi Mirim, tornou-se a mais antiga no Brasil. No ano de 2012, foi celebrado o aniversário centenário do colégio. No livro que celebra o centenário da chegada das religiosas a Mogi Mirim, intitulado “Espanha – Mogi Mirim, um centenário de amizade”, a escritora Rosana Julia expõe alguns marcos da vida das religiosas no Brasil. A chegada delas se deu a partir do convite de um padre chamado Moysés da Silva Costa Nora, o padre Nora, que era natural de Pisao, Portugal. Este lutava contra a destruição das famílias, elaborava campanhas, escrevendo artigos no jornal local contra o espiritismo e contra o protestantismo. O livro de Rosana Julia conta que, no ano de 1912, o padre fez um convite para a fundadora da congregação pedindo que enviasse para Mogi Mirim, um grupo de freiras para trabalhar como professora na cidade onde era pároco. Foi, então, que Madre Cândida enviou seis de suas freiras.

Para que a instalação se concretizasse, padre Moysés Nora precisou da ajuda financeira de várias pessoas, dentre elas, Dona Maria Carolina Bueno de Almeida, intitulada nobre cidadã, que pagou as passagens para as freiras. Seu marido era médico e prestou atendimento às freiras gratuitamente. Depois de Dona Guilhermina Januária dos Santos, era de uma família importante na cidade, exerceu grande influência política e cultural, era docente. Ofereceu seus préstimos para a organização dos prospectos e do programada de ensino, e também convidou a professora de português para ensinar a língua para as freiras espanholas. O livro relata que D. Guilhermina foi a professora de português das alunas internas e externas do Colégio Imaculada. No entanto, ao decorrer da história, percebe-se que, além de professora, ela também auxiliou as freiras na organização dos horários, das bancas de exames, das festas, dos discursos e dos ofícios internos dos corpos docentes e discentes. Com sua influência política, arregimentou auxílio financeiro e reconhecimentos oficiais dos cursos mantidos pela escola, possibilitando a instalação do curso normal. Segundo o mesmo livro, Dona Guilhermina morou com as freiras por vários anos de sua vida e foi velada na capela do colégio, um gesto de agradecimento da congregação.

O Doutor Francisco Alves dos Santos era deputado militante na cidade e, por meio de sua influência, ajudou na realização do empreendimento. Dona Mariana Rodrigues do Prado era fazendeira e capitalista e contribuiu com uma grande soma de dinheiro para a aquisição de todo o necessário para a acomodação das religiosas, ela também abasteceu o colégio durante anos, com alimentos de sua fazenda.

A implantação definitiva do Colégio Imaculada, em Mogi Mirim, se deu por meio da intervenção do senador Eduardo da Cunha Canto, advogado e fazendeiro. Dona Carlota Ferreira de Moraes foi uma das mais generosas benfeitoras e sua sobrinha, Dona Carlota Lima de Carvalho e Silva, era fiscal e também fora grande benfeitora do colégio, exercendo a função de fiscal, além de atuante na Liga Católica. O bispo de Campinas, Dom João Batista Correia Nery, foi quem concedeu a liberação da instalação das religiosas em Mogi Mirim. Foram estes os colaboradores das Filhas de Jesus, proporcionando sua instalação na região arquiocesana de Campinas.

No dia onze de fevereiro, as Filhas de Jesus chegaram ao Brasil e foram ciceroneadas pelo Pe. Feliciano Yáque. Elas seguiram de Santos para Campinas, local onde pernoitaram e onde estiveram com o bispo antes de seguirem para a cidade de Mogi Mirim. Ao chegarem, o livro evidencia que ficaram emocionadas em relação ao acolhimento caloroso do povo brasileiro. Depois de instaladas, vieram as dificuldades. A primeira delas foi o nome do colégio, pois as irmãs queriam que ele se chamasse “Sagrado Coração de Jesus”, no entanto, o bispo quis nomeá-lo “Colégio Imaculada”. E uma das freiras não pode ser a presidenta da Pia União. Tal aspecto gerou muito desconforto, a ponto de as freiras quererem regressar para a Espanha, o que não aconteceu porque elas pediram orientações para o bispo de Campinas e para a superiora geral, na Espanha.

As irmãs, por sua vez, assinaram um contrato recebendo a doação em usufruto perpétuo da capela do Rosário e de outros bens. Havia, no documento, algumas cláusulas, entre elas, de que incluiriam o cuidado com a ordem, a conservação e a limpeza. Haveria uma abertura de um externato para meninas e um futuro internato quando possível. Elas também se comprometeram em acolher filhas de pobres no colégio. Se as freiras deixassem de cumprir as cláusulas, devolveriam o prédio e a capela para a paróquia. A administração e o culto religioso ficavam por conta do bispo de Campinas, intermediados pelo vigário de Mogi Mirim.

No dia 17 de março de 1912, foi inaugurado o colégio Imaculada Conceição, tido, nos dias de hoje, como o mais antigo do Brasil. Em seguida, outras comunidades foram fundadas nas cidades de Bragança Paulista (1915), Belo Horizonte (1916), Leopoldina (1918), Rio de Janeiro (1935) e Campinas (1948).

1.4 O projeto pedagógico da Rede Filhas de Jesus

O Projeto Político Pedagógico da rede de ensino Filhas de Jesus foi idealizado por Madre Cândida, no final do século XIX, período em que os valores liberais se estruturavam por toda a Espanha e, conseqüentemente, se chocavam com os valores religiosos prescritos pela Igreja. Com o liberalismo, a sociedade começou a ser organizada, desvinculando os valores e dogmas da Igreja, conseqüentemente, o núcleo familiar passou por transformações bem como o papel da mulher. A Igreja se organizava por meio de alianças com alguns líderes políticos espalhados pelo país e iniciou fundações de congregações religiosas que se especializaram em diversas áreas, como a social, de saúde, de educação, entre outras, formando uma espécie de batalhão que se preparava para lutar, ideologicamente, contra os políticos liberais. Precisamente neste período, Madre Cândida, com a ajuda do Padre Herranz, fundou uma congregação religiosa feminina, com o objetivo de educar, por meio dos valores evangélicos e dogmáticos idealizados pelos líderes da Igreja Católica, principalmente, as mulheres de classes abastadas, entretanto, as menos abastadas também foram educadas, porém, em menor número. A congregação educou crianças e jovens através da fé, dos dogmas e dos valores evangélicos, concomitantemente, os ensinou a ler, a escrever, a contar e a realizar trabalhos manuais, para que se tornassem mães de família exemplares assim como componentes de congregações religiosas.

A evangelização é o espírito principal da missão de ensinar da congregação, de anunciar o reino de Deus e de atender às necessidades do educando e da comunidade em que está inserida. O trabalho educativo visa às relações interpessoais, baseadas no respeito, na solidariedade, no amor e no serviço, fazendo com que seus membros se sintam parte de uma comunidade humana em que todos são importantes para a construção do reino. A educação elaborada pela congregação está fundamentada em dois pressupostos, a glória de Deus e o bem do próximo e o serviço da Igreja.

A glória de Deus e o bem do próximo é uma atitude básica, uma constante na vida de Madre Cândida, ela é uma meta para quem trabalha na rede de ensino. Na introdução do documento NMPE – “Nosso Modo Próprio de Educar”, a glória de Deus e o bem ao próximo estão relacionados com o sentido de que o homem viva e, dessa maneira, se expresse, buscando, sempre, tornar-se, um homem novo em Cristo e, dessa maneira, expressando e concretizando a glória de Deus. Sendo assim, educar cristãmente é a expressão concreta que a congregação busca em ajudar o próximo a estar com Deus.

O serviço voltado à Igreja é o segundo da educação desenvolvida pelas Filhas de Jesus, pois a Igreja dá continuidade ao papel de Cristo, buscando o desenvolvimento integral da pessoa, sempre numa perspectiva evangélica. O discernimento é um modo de proceder na educação idealizada pela fundadora. Ela está pautada na análise do que agrada a Deus, ponderando sob o guia do Espírito. Diante desses aspectos, a educação proposta pelas Filhas de Jesus busca corresponder às necessidades da própria Igreja, por meio da fidelidade do carisma e da escuta aos apelos mais urgentes dos diferentes contextos da Congregação.

Dessa maneira, a finalidade da ação educativa da congregação se pauta em três aspectos. O primeiro deles consiste no desenvolvimento integral da pessoa, quesito em que o serviço apostólico tem como objetivos salvar o próximo e fazê-lo alcançar a perfeição, educando-o cristãmente, por meio de uma ótica individual e cristã. O segundo aspecto consiste na prioridade da educação na fé, quesito que consiste em uma educação por meio da fé e na adesão da mensagem de Jesus Cristo. A educação se concretiza na concepção cristã da pessoa, da vida e do mundo: “A fé é apresentada como uma opção pessoal, livre e consciente, vivida em comunidade e projetada para a sociedade o testemunho e o compromisso” (parte do artigo 11 do documento NMPE). Finalmente, o terceiro aspecto que compõe a finalidade da ação educativa da congregação são os membros úteis na Igreja e na Sociedade. Busca-se a dimensão comunitária dada por Deus à pessoa humana, integrante de uma sociedade pela qual é corresponsável. A ação educativa manifesta-se sempre no sentido e no valor comunitário. Acredita-se que o ser humano é dotado de uma força interior dinâmica e possível de transformação, que o meio em que ele está inserido o ajuda em sua evolução enquanto pessoa que vive em comunidade. Ao mesmo tempo, ele é um ser único e possui habilidades pessoais a serviço de um bem maior.

No artigo 72 do documento “Nosso Modo Próprio de Educar”, encontramos a afirmação de que: “[...] o mundo é visto como comunidade, uma grande família humana em que se insere Jesus, homens e mulheres, irmãos e filhos de Deus, criados à sua imagem e semelhança e compartilhando todos os mesmos direitos e possibilidades” (NMPE, Art. 72, 1994, p.31). Neste artigo, percebemos que o projeto político pedagógico da rede de ensino leva aqueles que estão, de alguma forma, ligados à congregação a terem a percepção de que são membro de uma comunidade, são parte de um todo, o que, conseqüentemente, os faz assumir uma corresponsabilidade diante do mundo em que estão inseridos, bem como os levam à construção de uma relação positiva com o outro, pois a ligação parental existente entre os indivíduos possibilita a criação de um ambiente de aproximação, de respeito e de amor ao próximo.

A visão de mundo do projeto político pedagógico da rede está inspirada na espiritualidade inaciana que a fundadora assumiu. O mundo é um dom de Deus, que como Pai, nos oferece para que todos o habitemos. E todas as coisas sobre a terra foram criadas por Ele, com uma finalidade que é preciso respeitar (NMPE, art.69). Esse artigo nos mostra que Deus - e não os homens - é o dono do mundo. Os homens podem, apenas, usufruir dele comunitariamente, o que impede, assim, que se sintam donos e que façam o que quiserem no mundo. Essa concepção vem reforçar que todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres no que tange ao cuidado do mundo. O respeito pelo planeta é imprescindível, bem como cuidar do bem comum e se sentir dele a partir de uma perspectiva coletiva, assim busca-se educar os alunos no espírito de comunidade, da fraternidade e do respeito perante as pessoas e o mundo.

A revelação de Deus está em todo o lugar e tempo: “Ele está em todas as coisas e as pessoas, na história, através dos sinais de cada lugar e de cada tempo, por isso, ele deve ser procurado e encontrado” e segue: “[...] no entanto, esse mundo está atingido pelo pecado, pelo engano, pela falsidade e a injustiça; pelas divisões entre as pessoas, pela exploração descontrolada e pela agressão ao meio ambiente”. Nos dois artigos supracitados, ambos complementares, podemos perceber que o transcendental configura essa visão do mundo, funcionando como uma das “armas” utilizadas pela Igreja, no sentido de buscar compreender o mundo através do inexplicável, vendo-o e sentindo-o. Mesmo se utilizando do racionalismo para construir maneiras de reestruturar a instituição,

a Igreja, por sua vez, busca na revelação e na fé métodos para convencer o povo a respeito de seus valores e dogmas.

Ainda em relação ao mundo, no artigo 72, lemos:

Através do trabalho educativo, a Congregação deseja colaborar na formação de cristãos, empenhados em cooperar com Deus em sua ação cooperadora e que contribuam para melhorar as relações homens-natureza. Pretende, do mesmo modo, ajudá-los a viverem coerentemente sua fé, testemunhando os valores evangélicos na sociedade pluralista. Pretende ajudá-los para que em sua própria vocação comprometam a vida na transformação de situações e estruturas de pecado; para que colaborem na construção de um mundo mais solidário e fraterno, de acordo com o projeto salvador do Pai (NMPE, Art. 72, 1994, p. 31).

A congregação se coloca como um instrumento da Igreja que se mantém inserido em uma sociedade pluralista e cheia de pecados. Sendo assim, busca-se por transformações que serão utilizadas pela educação para afastar o homem do sofrimento e da distância de Deus. A educação idealizada por Madre Cândida busca a promoção da defesa da vida humana, o cuidado com o meio ambiente, o respeito e a conservação da natureza, a responsabilidade no uso de tudo o que é posto ao serviço comum e a abertura à intercomunicação mundial. Entende-se que estamos inseridos em uma realidade pluricultural e dinâmica, em que diversas culturas se influenciam na busca de valores e de sentido de vida. Nesse sentido, a educação das Filhas de Jesus objetiva promover um diálogo entre fé e cultura.

No artigo 92 do “Nosso Modo Próprio de Educar”, a cultura é entendida como atitude global ante a vida, abrangendo saber e valores, conhecimentos e habilidades, instituições e costumes de um grupo humano. No artigo 93, a fé está relacionada ao cristão, que tem um sentido duplo: 1) evangelizar a cultura, ou seja, introduzir nela o evangelho de Jesus, descobrindo nela as pegadas de Jesus, ampliando horizontes até a dimensão transcendente, bem como denunciar os contra-valores vigentes na sociedade e a pretensão da cultura de ser autossuficiente para o homem; 2) inculturar a fé, de modo a prestar atenção especial aos desafios lançados a ela pela cultura e expressar-se através de moldes culturais, introduzindo pautas de discernimentos e valorização.

A educação das Filhas de Jesus tem como base os valores evangélicos enquanto construção de mundo. As pessoas que se propõem a participar da ação educativa elaborada pela congregação devem estar dispostas à promoção da glória de Deus e à promoção do bem do próximo, abrindo-se incondicionalmente aos lugares e destinatários

focos da ação educativa. Isso significa que a pessoa que quiser fazer parte da ação educativa das Filhas de Jesus deve estar aberta ao local onde será enviada e jamais escolherá o tipo de trabalho que irá desenvolver. Essa realidade é designada apenas às mulheres da própria congregação e é pautada por três critérios.

O primeiro deles é o universalismo. O serviço educativo é prestado em qualquer ponto geográfico e destinado a qualquer pessoa ou grupo, sem distinção de raça, cultura, condição social, idade, sexo, religião, entre outros aspectos. A entrada e a permanência das Filhas de Jesus no Brasil estão pautadas neste critério do universalismo. Para que a escolha, a ação e envio aconteçam, é imprescindível o discernimento em relação às necessidades do local e da própria congregação. O segundo critério consiste na maior necessidade, ou seja, busca-se atender, em primeiro lugar, àqueles que apresentam uma maior necessidade no campo da educação cristã. Existe, ainda, um terceiro item, intitulado outros critérios, o qual é dividido em alguns subitens. As Filhas de Jesus podem escolher as obras e atividades das quais se espera conseguir maior fruto no campo da educação cristã. Elas podem prestar seu serviço, estando em igualdade de condições às pessoas ou aos grupos que tenham oferecido uma ajuda especial, sempre com sentido de gratidão. Independente do lugar em que a ação educativa aconteça, se deve atender prioritariamente as pessoas que podem estender o bem a muitas outras.

Os meios que a rede de ensino Filhas de Jesus utiliza para a concretização da ação pedagógica estão fundamentados na catequese e na educação integral dos alunos nas escolas espalhadas em 18 países. No artigo 26 do documento NMPE, encontramos o que a congregação entende por catequese:

Entendemos por catequese, o processo com que se pretende promover a maturação da fé inicial: educar o seguidor de Jesus por meio de um conhecimento mais profundo e sistemático de sua pessoa e de sua mensagem. Levá-lo a uma experiência de vida cristã mais plena e comprometida. Este trabalho catequético fica situado no conjunto de nossa ação pastoral, que procura despertar a aceitação da mensagem evangélica como realidade salvífica. E, em relação a ela, procura também promover em quem recebe assim a mensagem, uma maturação espiritual, uma experiência litúrgica e no serviço aos mais necessitados. O primeiro anúncio de Jesus e sua mensagem – que precede a catequese em sentido estrito – constitui uma atividade pastoral básica, à que damos preferência quando desempenhamos nosso trabalho educativo entre os não-cristãos (NMPE, Art. 26, 1994, p. 31).

A ação catequética busca uma educação humanizadora e humanizante, em que a educação moral é elaborada e desenvolvida aos moldes dos valores evangélicos, de

maneira individual e comunitária. A relação entre os alunos e entre os demais membros da comunidade é constituída a partir do respeito ao próximo e da busca por um bem comum.

No artigo 31 do NMPE, encontramos o que a rede de ensino entende por educação integral cristã:

Por educação integral cristã, entendemos um processo orientado ao desenvolvimento da personalidade em todas as suas dimensões, em que cada educando chegue a adquirir uma visão cristã do mundo e da vida. Essa aquisição deve fazer-se mediante a assimilação crítica e sistemática da cultura, em harmonia com a fé. E deve capacitar à pessoa a melhor comprometer-se com a história de seu tempo (NMPE, Art. 31, 1994, p. 17).

O processo pedagógico das Filhas de Jesus vai além da instrução dos alunos, ele busca, também, uma promoção cultural e humana de adultos que se prontifiquem a transformar este mundo egoísta, desigual e desumano, tendo Jesus como referência, tanto em questões individuais quanto comunitárias.

Na transmissão da mensagem cristã, ocupa um lugar central a imagem de Deus. O artigo 45 do NMPE fala que o tipo de relação que com Ele se faz surgir é o comportamento existencial que deriva de sua aceitação na própria vida, mais concretamente, na adesão à pessoa de Jesus como resposta a seu chamado. Nesse artigo, percebemos que a congregação busca educar através da transmissão da mensagem cristã e por meio do comportamento das pessoas que estão engajadas na maneira de se fazer educador, buscando, assim, materializar uma educação evangelizante e evangelizadora.

De acordo com os artigos 46 a 49 do NMPE, a educação se fundamenta em um Deus absoluto, grande e poderoso que, antes de tudo é o Pai que criou o mundo para todos, que quer nosso bem, nossa felicidade e nossa salvação, que nos compreende e nos perdoa. Ele espera porque é a bondade e a misericórdia infinita, o amor sem limites, um pai que cuida de todos, que é força e esperança para os fracos e que a todos faz irmãos. Ele é próximo, se dá ao outro gratuitamente e está presente em qualquer acontecimento. Toda essa proximidade de Deus se concentra na pessoa de Jesus, a qual que veio até nós, até a nossa terra e a nossa história. É em Jesus que vemos Deus, Jesus é o instrumento que nos leva até Deus, materializando o amor de Deus em cada um de nós. Jesus, que sempre foi obediente e fiel ao querer do Pai, assumiu sua missão até o fim, viveu seu amor por Ele e por nós e morreu carregando nossos males e pecados, no entanto, vive em nós e entre nós, particularmente, nos fracos. Deus envia o

Espírito, que é luz para a mente, amor no coração, fortaleza e graça no sofrimento e no trabalho pela extensão do reino. É neste Espírito que a Igreja se constrói e se santifica, bem como continua atuando e nos interpelando sobre as necessidades de nosso mundo.

1.5 A concepção de educador

Neste tópico, apresentaremos a materialidade do sujeito educador na rede de ensino das Filhas de Jesus. Desde a fundação da congregação até os dias atuais, o educador possui duas formas de estar e de permanecer na rede. Na primeira fase, encontramos mulheres que se tornaram freiras e entregaram suas vidas à Instituição, já na segunda, encontramos os professores leigos que dão seguimento ao trabalho desenvolvido pelas jovens religiosas. Partindo dessa premissa, a tese foi redigido em duas partes, a primeira, relacionada às religiosas e a segunda, aos educadores leigos. Em ambas, buscamos informações encontradas nas cartas da fundadora, na Constituição da Congregação, no documento “Nosso Modo Próprio de Educar” e em cartas escritas pela atual Madre Superiora.

O objetivo deste é apresentar e compreender a construção e a materialidade do educador, no percurso dos 145 anos de vida da rede de ensino das Filhas de Jesus.

Nas cartas de Madre Cândida, destinadas às irmãs que faziam parte da sua congregação, podemos perceber que esses escritos eram utilizados como instrumentos que possibilitavam à fundadora manter animadas as jovens que desenvolviam o trabalho apostólico. Nesse sentido, citamos, a seguir, um excerto que é parte de uma carta escrita por Madre Cândida para a Irmã Antonia Robles Hernandez, a madre superiora da comunidade do colégio fundado na cidade de Tolosa, no ano de 1889: “Sim, filhas queridas, sejamos verdadeiras Filhas de Jesus imitando suas virtudes...fé, fé, fé viva, constante e eterna e com isso, trabalhar sem descanso, que tudo passa e somente Deus nos basta (Carta de Madre Cândida, 1889).

Podemos perceber como as primeiras educadoras da rede de ensino das Filhas de Jesus eram animadas a estar e a ser tendo Jesus como modelo de virtude, entregando-se a sua vocação de mestre e não pensando em nada que fugisse do objetivo de ensinar de acordo com os caminhos de Deus. No artigo 134 do documento “Nosso Modo Próprio de Educar”, encontramos:

O ideal da Filha de Jesus educadora e a base fundamental não é outra que a de “ser verdadeira Filha de Jesus”, fazer de sua existência uma resposta à própria educação, viver segundo o Instituto. Para a Filha de Jesus, a entrega à educação se enraíza no chamado a seguir Jesus Cristo a partir de uma experiência filial: a continuar sua missão evangelizadora e a pertencer a esta Congregação. Consequentemente, em seu serviço como educadora, explicita um carisma que chegou a configurar e integrar toda a sua pessoa (NMPE, Art. 134, 1994, p. 134)

A missão da educadora é se tornar Filha de Jesus e está pautada, primeiramente, em sua vocação de seguir Cristo e de viver dentro de um instituto que dá as regras de como a ação educativa se materializa diante da sociedade. A vocação da Filha de Jesus, primeiramente, acontece no desejo de seguir os caminhos de Deus e de entregar sua vida pelo ideal da Igreja. Em seguida, vem a vocação de ser educadora, instrumento que se materializa na fé em educar a partir dos valores evangélicos e cristãos.

O artigo 136 do “Nosso Modo Próprio de Educar” demonstra o primeiro pré-requisito de uma jovem que se entrega a Jesus e se filia à congregação:

Amar a Jesus quer dizer centrar a vida totalmente n'Ele, porque Ele constitui o sentido e o fundamento da própria vida. Quer dizer entregar-se à sua vontade, porque o amor se demonstra com as obras. O seguimento de Jesus, por amor, implica a necessidade de viver como Ele viveu, de agir como Ele agiu especialmente no trabalho educativo: “Procurará ter diante de si a Cristo nosso Senhor, quando ensinava às crianças”, imitando os traços que mais claramente nos revela: humildade, caridade, simplicidade, afabilidade, mansidão”. O amor a Jesus que veio salvar a todos, partindo do pequeno, fraco e marginalizado, supõe entregar-se com generosidade à ação educativa, servindo e amando aos que Ele atua (NMPE, Art. 136, 1994, p. 55).

Neste primeiro pré-requisito para se tornar uma Filha de Jesus está pautado na entrega de sua vida em favor de sua primeira vocação, seguir a Jesus Cristo. Essa entrega se materializou nas obras que a educadora desenvolveu, tendo a vida de Cristo como modelo a ser seguido.

O segundo pré-requisito é encontrado no artigo 137 do mesmo documento. A presença de Maria penetra toda a vida da Filha de Jesus educadora. Em sua proteção de mãe, a Filha de Jesus encontra firme segurança. Em sua trajetória, como mulher fiel à missão de Deus, lhe é confiado um caminho de resposta e de serviço. O modelo de Maria é o segundo pré-requisito que uma Filha de Jesus busca seguir em sua vida. Este a ajuda a ser fiel à missão. Esse modelo de submissão diante das dificuldades a ajudará a lutar diante das dificuldades, assim como fez Maria.

No artigo 138, demonstra-se a familiaridade de uma Filha de Jesus para com Deus bem como é delineada a vivência e a projeção de sua experiência espiritual no cumprimento do serviço educativo, pautado na oração, instrumento que a guia e que cumpre a função de pedir luz e ajuda.

A capacidade de contemplação na vida a partir das orações, possibilita a descobrir o chamado de Deus nas pessoas, acontecimentos e situações.

A atitude de discernimento que busca a realização da ação educativa, para o bem dos demais, libertando-se das posições de interesses, buscando o interesse de Deus

No artigo 139, reza que a Filha de Jesus educadora necessita viver na reta intenção em seus trabalhos e ocupações, fazendo de sua vida e de sua ação uma busca sincera da glória de Deus e do bem do próximo. O artigo 140 diz que a Filha de Jesus necessita trabalhar com verdadeira abnegação própria e é chamada a viver em favor de Jesus Cristo e não ao seu próprio. Segundo o documento, a abnegação é uma atitude básica da missão de uma Filha de Jesus educadora, buscando sempre a glória de Deus e o bem do próximo. Tal abnegação é sinônimo de amor sacrificado, de renúncia e de responsabilidade diante das dificuldades.

No artigo 139, é descrita a responsabilidade profissional de uma Filha de Jesus:

Uma expressão concreta do amor e do serviço ao próximo e, para a Filha de Jesus, a entrega séria e responsável ao trabalho educativo, consciente da importância dessa tarefa, pelo seu significado de contribuição ao amadurecimento humano-cristão das pessoas, ao processo e melhora da sociedade. Esta responsabilidade traz consigo a dedicação do tempo e do esforço necessário para o estudo e a preparação do que se vai transmitir ou ensinar; a exatidão no cumprimento dos horários e dos tempos de trabalho; a reflexão sobre os métodos e meios adequados, conforme as pessoas, grupos ou circunstâncias. O trabalho, considerado como serviço, fica regulado pela disciplina, que evita tanto o reservar-se como o exceder-se. Desse modo poderão permanecer abertas a outras dimensões pessoais e comunitárias da vida própria de uma Filha de Jesus (NMPE, Art. 139, 1994, p. 57).

No artigo 144, consiste a importância da atualização contínua na vida educativa de uma Filha de Jesus:

A formação permanente é também uma exigência: contínua atualização cultural, pedagógica, teológica, pastoral e específica, nas matérias de competência de cada uma, ante a evolução e as mudanças que acontecem no campo da educação e da evangelização. A preparação da Filha de Jesus como educadora, embora tenha seu tempo próprio nos anos de formação, não decai nem acaba nunca. Nesta linha, a reflexão sobre a própria prática pedagógica deve ser o centro da investigação-ação que as Filhas de Jesus devem realizar em equipe. A ela devem acrescentar, para animar esse processo, a autoreflexão sobre sua

vivencia vocacional e sua fidelidade às origens da Congregação (NMPE, art. 144, 1994, p. 59).

No artigo 145, cita-se a profundidade humana e o equilíbrio que as Filhas de Jesus educadora precisam possuir para a materialização da ação educativa desenvolvida pela congregação. Segundo o artigo, o equilíbrio - tanto interior quanto exterior - faz com que a Filha de Jesus educadora busque agir com flexibilidade, serenidade e firmeza. A maturidade possibilita resolver problemas na relação com diferentes pessoas e prudência no falar e escutar. Essa soma de atitudes possibilita a tônica da profundidade e seriedade ao agir da educadora. Ao mesmo tempo, se cria um clima educativo necessário ao crescimento e maturação dos demais. No artigo 146, lê-se sobre a importância de formar uma comunidade para trabalhar pelo bem do próximo.

A ação educativa é uma tarefa comunitária. De fato, a missão se entrega sempre à comunidade. A comunidade, segundo as Constituições, se caracteriza por sua orientação à missão e por clima de união e caridade, de ajuda e estímulo mútuos. Neste sentido, no trabalho educativo das Filhas de Jesus, os individualismos, os protagonismos e divergências não têm vez. Pelo contrário, procura-se manter e favorecer a unificação de critérios objetivos, a comunicação e reflexão conjunta, o verdadeiro trabalho de equipe. Para isso, cada Irmã deve cooperar. E deve sentir-se corresponsável pela missão comum, experimentando, ao mesmo tempo, a ajuda e o apoio da comunidade. Esse modo de trabalhar e viver unidas transmitirá uma mensagem realmente educadora e dará maior eficácia ao serviço que se presta aos outros (NMPE, art. 146, 1994, p. 60).

No artigo 147, encontramos que o exemplo é o instrumento mais eficaz para a concretização do ensino de uma Filha de Jesus. Neste artigo, o exemplo é o princípio chave da atuação do educador, de modo que é preciso que uma Filha de Jesus viva em coerência com sua própria vocação-missão. Não se educa apenas com palavras, mas por meio da própria vida, quando os valores proclamados estão realmente assumidos. Sendo assim, é preciso ser e não apenas dizer.

O artigo 148 diz que tudo o que é feito deve estar de acordo com o Instituto:

Não realizamos sozinhas a ação educativa da Congregação. É mais frequente que ela seja partilhada com os leigos e nossas comunidades educativas, de qualquer tipo, integrem uma diversidade de membros. Como as Filhas de Jesus, estamos chamadas a educar segundo nosso modo próprio de ser na Igreja correspondendo: animar, haja o que houver, a concepção educativa que nos caracteriza; partilhá-la com os leigos que colaboram nas diferentes obras educativas da Congregação; dinamizar a ação das comunidades educativas neste sentido. Para isso, é preciso que cada uma de nós, cada grupo de Filhas de Jesus, vivamos e

levamos adiante, com coerência e união, a tarefa que nos foi encomendada (NMPE, Art. 148, 1994, p.62).

Neste momento, consideramos novos elementos que fazem parte da materialidade das condições da educação, devido ao fato de que a Rede de Ensino aqui referida passou a contar com a participação de professores leigos. Com o passar dos anos, a Igreja, no Brasil, sofreu transformações, e uma delas está relacionada com a diminuição de jovens que ingressavam nos institutos religiosos para se tornarem padres ou religiosos leigos, na linguagem popular estes eram conhecidos como os irmãos ou as irmãs. A Igreja, por sua vez, buscou meios de se adaptar a tal mudança e começou a valorizar a função do leigo em seu meio.

O artigo 149 diz que, com o passar do tempo, foi crescendo na Igreja a consciência da corresponsabilidade e o reconhecimento dos leigos junto aos pastores, presbíteros, religiosos e às religiosas. Na congregação das Filhas de Jesus isso não foi diferente, foi preciso encontrar meios que sanassem as suas dificuldades nos colégios, logo, buscou-se a abertura para os leigos.

No artigo 150, lemos sobre compartilhar a missão com os educadores leigos, o que supõe um enriquecimento da ação educativa, pois estes contribuem com experiências humanas e cristãs diferentes, próprias de sua condição e complementares às experiências da vida religiosa. Acrescenta-se, ainda, que os leigos estão imersos em situações mais parecidas às dos educandos.

No artigo 151, identificamos o reconhecimento da importância do educador leigo na rede:

Reconhecer a importância real do educador leigo – que assumiu em igualdade de condições responsabilidade e deveres – significa, da nossa parte, um modo de estar e de trabalhar com eles que se manifeste em atitudes e atos concretos. São fundamentais a cordialidade e a confiança, a proximidade e a sinceridade nas relações mútuas. Do mesmo modo, devem existir caminhos adequados para sua participação e para o exercício da representatividade que lhes corresponde. O apreço e a valorização de seu trabalho se expressa também lhes assegurando a estabilidade e a justa retribuição econômica (NMPE, Art. 151, 1994, p. 63).

No artigo 152:

Os leigos devem ainda contar com possibilidades de atualização e aperfeiçoamento para realizar sua tarefa educativa. De modo especial, a partir da realidade, ser-lhes-ão oferecidos os meios mais oportunos para conhecerem e assimilarem nosso modo próprio de educar. Assim, poderão assumir as

prioridades e acentos educativos da Congregação e chegar a maior integração e compromisso dentro da comunidade educativa. Esta formação oferecida aos leigos – especialmente quando sejam cristãos – deve contribuir ao crescimento no conhecer a Cristo e na vivência de sua mensagem (NMPE, Art. 152, 1994, p. 63).

No artigo 156, encontram-se os traços que caracterizam os valores cristãos e a materialidade do educador na rede de ensino.

Dentro do respeito à livre opção na vida - nunca contraditória aos valores cristãos – e seja qual for a função que desempenhe, o educador leigo também se caracteriza por determinados traços: contribui, com a atitude e trato, para criar um ambiente de liberdade, simplicidade, cordialidade e alegria; tem interesse pela pessoa concreta que educa, atento às suas necessidades e características pessoais e sociais. Reconhece a dignidade de cada um, aberto igualmente a todos, embora com atenção especial aos que apresentam maior necessidade; faz do amor um valor prioritário, que o leva a exigir com serenidade e firmeza, a corrigir oportunamente, a acolher com bondade e a manter uma comunicação próxima, sincera e dialogante; age com maturidade, equilíbrio, sentido crítico, justiça e objetividade; desempenha seu trabalho com responsabilidade e seriedade profissional e tem capacidade de trabalho em equipe. Está disposto à renovação e atualização, embora com dedicação e renúncia, para adaptar-se melhor às necessidades dos educandos; esforça-se por educar com todo o seu ser, oferecendo aos que educa um testemunho de vida coerente com sua opção cristã – ou com princípios éticos de retidão e honra – mostrando especial sensibilidade para com os pobres (NMPE, Art. 156, 1994, p. 65).

Desde 2009, a Madre Geral Maria Inez escreve uma carta para todos os leigos que fazem parte direta ou indiretamente da rede de ensino das Filhas de Jesus. Na primeira carta, agradece, em nome de toda a congregação, a colaboração diária no desenvolvimento da missão que colocam em prática: o carisma da fundadora Madre Cândida. Percebemos a valorização dos leigos quando a Madre Geral escreve que a materialidade acontece “ombros com ombros”, através da união da congregação e dos próprios leigos, em forma de igualdade. O mesmo acontece com os leigos voluntários que entregam o seu melhor para os trabalhos de todos os tipos, como ao que fazem junto aos menos favorecidos, respondendo, assim, ao chamado especial do Pai, que dá os dons para que cada um desenvolva a sua missão da melhor forma, recebendo o ânimo e se renovando sempre, em verdadeira fraternidade universal.

A madre geral também agradece a colaboração que os leigos deram em relação ao primeiro encontro de leigos, em Salamanca. A partir deste encontro foram realizadas sérias reflexões sobre a realidade congregacional contemporânea e, assim, a congregação pode avaliar o modo de estar e atuar na sua missão pelo mundo. Segundo ela, tal acontecimento foi de grande contribuição, pois sérios e ricos apontamentos de

deram em relação à materialidade do carisma que a congregação tanto ama e quer transmitir. Outro aspecto que a Madre Geral exorta na carta está relacionado ao comprometimento dos leigos que fazem parte, de alguma maneira, em relação ao carisma da fundadora, da fé, da esperança, e da ação em favor dos demais necessitados. Ela afirma que a congregação e os leigos, juntos, constituem uma família e que a missão é comum, de modo que precisam crescer juntos e viver a cada dia com mais verdade o que Deus nos dizia e nos revelava.

A Madre Geral expressa uma Fórmula atualizada sobre o que a fundadora idealizou sobre a essência da vocação da congregação na Igreja, que consiste em “buscar caminhos de difundir e compartilhar o carisma, com abertura a novas possibilidades”. Segundo a Madre Geral, é preciso seguir um caminho de colaboração mútua, pois o evangelho de Jesus Cristo deve ser vivido em um sentido de comunidade que se completa em diversos prismas e vocações. Para ela,

[...] toda a comunidade cristã é chamada para que todos abram sempre mais, a viver com a “mania” de incluir os mais esquecidos. Animemo-nos, estreitando de novo, nossas mãos e ombros com ombros prosseguindo nossos caminhos. Neste sentido, renovemos nosso ser de educadores sendo homens e mulheres para os demais, nos sentindo parte integrante de um universo muito maior (CARTA DA MADRE GERAL 2014).

No ano de 2010, a carta escrita pela Madre Geral, dirigida aos leigos, menciona a celebração do Consistório, que se tratava da canonização da fundadora da congregação. Com isso, ela convida os leigos em união com as Filhas de Jesus para crescer na santidade e na graça diante de Deus. Ela também comunica que no calendário da Igreja, especificamente, de setembro de 2011 a agosto de 2012, se realizaria o Ano Jubilar, celebrando dois centenários: a primeira expedição missionária da congregação e a morte da Madre Fundadora. Em 2010, se iniciou o processo de preparação para que as celebrações fossem bem elaboradas e rezadas, de modo que era necessária a participação de todos os leigos. A Madre Geral ainda afirmou que, caso acontecessem outros tipos de preparações nas comunidades educativas, os próprios colégios deveriam se comunicar. Ela incentivou muitas iniciativas, bem como a união entre leigos e religiosas para a concretização do sonho da Madre Fundadora em um mundo necessitado de fraternidade, que nasce da experiência da filiação.

A madre Geral enumerou alguns temas para que religiosas e leigos trabalhassem conjuntamente, tais quais: 1) Abertura do conceito de educação e possibilidades que a presença da realidade sociocultural, dando respostas adequadas às necessidades de hoje, munidos de qualquer plataforma. Acercar-se das mais diversas culturas, utilizando-se da linguagem e dos modos de expressão mais adequados, 2) Ajudar as pessoas em sua vida espiritual, por meio de exercícios espirituais, retiros, acompanhamentos pessoais e conversas. Participar, de modo colaborativo, de projetos a favor dos direitos humanos, do ecumenismo, do diálogo inter-religioso e da construção pela paz, 3) Continuar a dar uma resposta de Igreja desde a educação institucionalizada, à escola, 4) Fomentar nas comunidades educativas a vivência da fraternidade e a filiação entre religiosas e leigos, 5) Potencializar nossa colaboração e missão com os leigos, 6) Se Comprometer com as iniciativas e movimentos populares, participando junto ao povo na luta por direitos humanos, em clave evangélica, 7) Trabalhar em redes para viver a solidariedade com os excluídos, com os que possuem a vida ameaçada e, assim, construir uma sociedade mais justa e humana, 8) Animar voluntários nessa linha, 9) Promover, apoiar e compartilhar a espiritualidade e a missão com os leigos, 10) Crescer em reciprocidade e formação conjunta, 11) Valorizar a participação e a integração com as missões. 12) Colaborar com as formações e com os acompanhamentos, 13) Oferecer ajuda aos que desejam, para que possam viver sua vocação cristã laical, desde a espiritualidade da congregação e dela evangelizar, 14) Dedicar tempo para orar a Palavra de Deus em sua vida, pessoalmente, em comunidade ou com outros grupos e, finalmente, 15) Escutar os sinais da vontade de Deus na realidade e, a partir daí, se identificar com Jesus.

No ano de 2011, a carta escrita pela Madre Geral foi exclusivamente sobre o tema canonização. Ela expressou muita alegria e agradecimento por este processo, referindo-se, justamente, ao momento em que ocorreu o evento em Roma, enfatizando dois aspectos que marcaram sua vida. O primeiro estava relacionado ao que Deus quer urgentemente, ou seja, que as vocações de seu povo sejam cuidadas pela Igreja. A Madre, ao ver tantas pessoas que passaram pela casa generalícia, por causa da canonização, pode perceber a riqueza da diversidade de vocações, espiritualidades e a superação de dificuldade. Todos compartilharam de um objetivo comum, a busca pela eficácia apostólica, que deve urgentemente crescer na fé da missão e se realizar em comum na Igreja, juntamente com a ajuda dos leigos.

O segundo aspecto que marcou sua vida está relacionado à densidade da vida nova, de verdadeiras vocações. Ela exortou as palavras do Papa para fundamentar sua fala:

Queridos irmãos e irmãs, demos graças ao Senhor pelo Dom da santidade, que resplandece na Igreja e hoje se reflete no rosto destes irmãos e irmãs. Jesus nos convida também a cada um de nós a segui-lo para ter uma herança da vida eterna deixemo-nos atrair por estes exemplos luminosos, deixemo-nos guiar por seus ensinamentos, para que nossa existência seja um canto de louvor a Deus. Que nós obtenhamos esta graça pela intercessão da Virgem Maria e dos seis novos santos que hoje, com alegria, veneramos. Amém! (CARTA DA MADRE GERAL, 2010).

Madre Geral citou o que o Papa disse no dia da canonização: que é pelo chamado que somos convidados à santidade e a ler com a luz do Espírito Santo nossa vida. Assim, ela nos convidou a levar a sério o chamado e a ser responsáveis com aquilo que Deus nos presenteou nos dias de preparação. Ela finalizou a carta agradecendo a todos que participaram do processo de preparação da canonização, em especial, aos que se envolveram diretamente com tal feito.

Na carta escrita em 2012, a Madre Superiora enfatizou o segundo encontro internacional de leigos, que aconteceu em Belo Horizonte, no Brasil. Afirmou que a família de Madre Cândida estava reunida e que Deus se manifestou e que alimentava para a vida cotidiana a partir da fraternidade e da fidelidade do próprio Deus que se unia em um mesmo espírito. todos chegavam os ecos e chamado para aquele encontro. A Madre ainda exortou um encontro da “Congregação Geral”, do qual as Filhas de Jesus participariam no ano de 2012. Ela afirmava à congregação que permanecesse em sua própria vocação – missão na Igreja, conforme o Instituto - e disse, ainda, que a colaboração dos leigos foi muito importante para a reflexão sobre uma reunião que viria a acontecer para que se refletisse sobre os novos rumos da própria congregação. Segundo a Madre, todas as comunidades - de religiosas, educativas e a equipe internacional de ação evangelizadora da educação formal - foram consultadas para desenvolver a materialidade da congregação geral.

No decorrer da carta, afirmou que um dos aspectos que a congregação geral discutiria era a missão eclesial comum de evangelizar de modo mais significativo e inovador, ou seja, buscar uma nova forma de evangelização, pois as Filhas de Jesus têm interpretado que o envio a evangelizar é um dos aspectos que mais força pode dar à união da energia da congregação para o bem de nossos próximos. Por isso, para a

Congregação Geral, foi pedida a participação dos leigos para ajudar a discernir sobre a missão comum de viver e de anunciar o evangelho segundo o desejo da fundadora Madre Cândida. Os leigos receberam textos que ajudaram na reflexão e na iluminação da Palavra de Deus, por meio de perguntas cujas respostas poderiam ser de grande ajuda para que, juntos - religiosas e leigos – pudessem construir novos passos ao que o Espírito espera desses membros. Ao final da carta, a Madre Geral agradece a contribuição dos leigos à nova etapa da ação da congregação para os próximos anos.

Em 2013, a Madre escreve uma carta se dirigindo aos leigos e leigas, unidos pelo carisma, no entanto, depois da congregação geral do Instituto, ela acrescentou a palavra espiritualidade de Madre Cândida. No início do documento, ela agradece aos leigos pela participação na construção do discernimento da congregação, processo que as ajudou nos três momentos da Congregação Geral. No primeiro, a ajuda se deu em relação ao momento histórico congregacional, no segundo, em relação ao discernimento e eleição dos núcleos que impulsionariam a missão nos próximos seis anos. e colocar por escrito uma determinação do que a congregação tem visto e ouvido em todo o processo da congregação geral. Segundo a Madre Geral, os leigos ajudaram a congregação a ser realista, a reconhecer seus dons - recordando que eles também são dados para os demais -, a detectar as debilidades da congregação e, também, a afirmar que a congregação precisa dar um passo em relação às Filhas de Jesus – Leigos, processo chamado de integração-união. A Madre finaliza a carta agradecendo os leigos voluntários, que deixaram suas férias dedicando seus dons aos mais necessitados. 26 deles participaram do projeto humanitário na Argentina, Bolívia, Espanha, Republica Dominicana (fronteira com o Haiti), Moçambique e Venezuela.

Na carta escrita no ano de 2014, a Madre inicia o documento falando sobre a celebração da Igreja, com o tema vida consagrada. Para tal, utiliza as palavras do Papa para refletir e para dividi-las com os leigos. Segundo o representante da Igreja, além das pessoas consagradas, o mesmo também se dirige à pessoa do leigo que com os religiosos e religiosas partilham ideais, espírito e missão. Ele segue afirmando que alguns Institutos religiosos possuem uma antiga tradição a tal respeito, outros uma experiência mais recente. Na realidade, a volta de cada família religiosa - bem como a das Sociedades de Vida Apostólica e dos próprios Institutos Seculares - está presente uma família maior, a família carismática, que engloba os vários Institutos que se reconhecem

no mesmo carisma bem como os cristãos leigos que se sentem chamados, precisamente, na sua condição laical, a participar da mesma realidade carismática.

A Madre Geral ainda cita o papa dizendo que os leigos são chamados a viverem o ano da vida consagrada como uma graça que pode torná-los mais conscientes do dom recebido, de modo que devem celebrar este momento com toda a família para crescerem e responderem juntos aos apelos do Espírito na sociedade contemporânea. Em determinadas ocasiões, quando os consagrados de vários Institutos estivessem reunidos, os leigos deveriam procurar, também, estar presentes como expressão do único dom de Deus, a fim de conhecer as experiências das outras famílias carismáticas, dos outros grupos de leigos, se enriquecendo e se sustentando mutuamente.

Para a Madre Geral, o ano da vida consagrada é dirigido a todo o povo cristão para que se tome consciência do dom que é a presença de tantas consagradas e consagrados, herdeiros de grandes Santos, que fizeram história no cristianismo. Que seria a Igreja sem São Bento e São Basílio, sem Santo Agostinho e São Bernardo, sem São Francisco e São Domingos, sem Santo Inácio de Loyola e Santa Tereza de Ávila, sem Santa Ângela de Mérici e São Vicente de Paulo? Segundo a Madre Geral, a lista se tornaria quase infinita, até São João Bosco e a Beata Teresa de Calcutá. Ela cita a importância do beato Paulo VI: “sem este sinal concreto, a caridade que anima a Igreja inteira correria o risco de se resfriar, o paradoxo salvífico do evangelho se atenuar, o “sal” da fé de se diluir num mundo em fase de secularização” (2013).

A partir dessa reflexão, a Madre convidou todas as comunidades a viverem o Ano da Vida Consagrada, procurando agradecer ao Senhor e recordar os dons que foram recebidos, por meio da santidade dos Fundadores de tantos consagrados ao próximo carisma. Ela convida todos os leigos a estreitarem os laços ao redor das pessoas consagradas e que estes rejubilem, partilhem dificuldades e colaborem, na medida do possível, para o prosseguimento do serviço e da obra, que são da Igreja inteira. Ela finaliza a carta dizendo que entre os anos de 2015 a 2017, visitará e animará as comunidades dos 18 países onde a congregação está presente.

Na carta de número 7, escrita no ano de 2015, a última recebida pelos leigos, onde a congregação se faz presente, a Madre Geral escreveu sobre o carisma. Segundo ela, os grupos que fazem parte da família de Santa Cândida não são muito grandes e nem ruidosos, pelo contrário, com a simplicidade e familiaridade da fundadora, vão crescendo,

em intensa experiência de Jesus, na tomada de consciência da responsabilidade de sua vocação laical na Igreja, e na diversidade de formas de vivê-la, sempre buscando o bem da sociedade à qual são inseridos. A Madre Geral se identifica com a maneira que o processo da manifestação laical é materializado, pois é um novo modo que surge a partir de carismas anteriores, pensados para uma só forma de vida, para um modo de ser cristão, adaptado ao século XXI. Ao dar prosseguimento à carta, ela cita os trabalhos executados por religiosas e leigos, seguidos do carisma de Madre Cândida, sempre repletos de atenção ao que o Espírito sinaliza sobre o que pode ocorrer.

O trabalho desenvolvido pelas religiosas e leigos é chamado de “união carismática”, e a reestruturação da congregação o denomina “comunidades ampliadas”, acreditando que este é o caminho único para a materialização contemporâneo do serviço desenvolvido pela congregação à Igreja. Neste trabalho, que começa a se materializar pela união carismática, encontra-se a “missão compartilhada”. Insere-se, assim, uma reflexão sobre o assunto. Para a Madre, a “missão compartilhada” é uma nova proposta no mundo eclesial, ela é entendida como “famílias carismáticas” e entre elas está a “família Madre Cândida”. Ela é uma espécie de reencontro entre leigos e religiosos que comungam do mesmo carisma, é, também, uma nova maneira de ser cristão na Igreja em pleno século XXI.

Essa nova realidade eclesial nasce durante longos e sérios processos levados a cabo, principalmente, em obras ligadas à educação, o que não significa que não aconteça em outras plataformas da Igreja. A essa nova maneira de ser Igreja, unem-se vocações diversas, que despertam potencialidades em bem dos demais, fiando-se, especialmente, da força do Espírito. Frente a tal questão, a Madre não sente que seja necessário recomendar bibliografia sobre o assunto, haja vista que nas comunidades educativas são encontrados excelentes materiais. Ela direciona o leitor utilizando algumas chaves de leitura e reflexão, entre elas, está a concepção de missão, que se encontra na raiz dessa proposta a concepção de Igreja que se propõe, especificidade de vida consagrada e da vida laical; diversidade de caminhos e possibilidades; caminhos que estamos percorrendo; desafios que deveríamos responder; e novos passos a serem dados juntos. A Madre finaliza a carta contando com a abertura, a busca, o interesse e o discernimento relacionados aos leigos da família de Santa Cândida, pois se trata de uma proposta a ser

assumida em conjunto - religiosas e leigos - para que todos cresçam em comunhão missionária em uma Igreja, que, segundo ela, abre-se cada vez mais.

Enfim, nos empenhamos em organizar um quadro de informações com condição de expor aspectos relacionados à constituição do educador em sua mútua implicação com a elaboração do projeto pedagógico. A descrição de um campo empírico se fez por meio de uma atenção voltada para o confronto entre um movimento de reforma educacional e os seus efeitos sobre essas duas dimensões, as quais configuram o nosso objeto de estudo. A pergunta que se coloca é o quanto esse movimento internacional está atento ao que ocorre nos processos de subjetivação do educador, bem como o quanto está atento ao fato de que a formulação de um projeto pedagógico está exposta ao campo de tensão entre a dinâmica da cultura e a estática das estruturas dos Estados responsáveis pela elaboração das políticas públicas?

O movimento de reforma educacional foi apresentado com uma atenção também dirigida a um elemento complicador, o qual está situado no campo da produção dos valores. Este campo vem sendo nomeado por nós de esfera da axiologia, isto é, o lugar onde uma dinâmica de crença opera com condição de sustentar e de orientar compromissos. Este confronto entre um campo de crença assumido explicitamente e uma sutil operação de fidelidade nos interessa. A rede de escolas das Filhas de Jesus assume a sua opção religiosa como condição de definição da figura do educador e como base para a elaboração do projeto pedagógico. A reforma educacional que aparece no movimento da chamada “Educação Para Todos” Espera a partir da crença em uma combinação ideológica dos interesses produzidos no campo da economia internacional. Este complicador - agregar o elemento da crença -, de fato, representa um desafio para pensarmos o papel da educação em um amplo movimento de compromisso com o humanismo, diferentemente de uma entrega da sociedade às formas bárbaras de convívio.

CAPÍTULO 2: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: ENTRE MAX WEBER E JACQUES MARITAIN

Neste capítulo, apresentamos as categorias teóricas elaboradas no percurso de nossas leituras, em uma combinação dos textos relacionados aos estudos sobre os processos de subjetivação, mais precisamente os textos de dois autores: Max Weber e Jacques Maritain. Em Max Weber, buscamos a compreensão sobre os processos educacionais e suas relações com a Sociologia da Religião, bem como encontramos elaborações específicas sobre carisma, vocação e comunidade, de um modo que nos auxiliou a repensar a constituição do educador e, ao mesmo tempo, a elaboração do projeto pedagógico.

No tocante a Jacques Maritain, escolhemos dois textos que nos ajudaram a formular as categorias de análise sobre as finalidades e sobre o dinamismo. Esses dois focos nos permitiram articular um campo de concepções a outro campo de metodologia. O modo como concebemos o homem e a sua educação nos interessa para aprimorarmos as categorias de análise da constituição do educador. A descrição dos elementos que possibilitou fazer o dinamismo da educação foi importante para que fosse efetuada uma análise dos processos educacionais, os quais foram apresentados nesta tese como lugares de construção do projeto pedagógico sem descanso.

2.1 Max Weber: para compreender o carisma, a vocação e a comunidade

Os textos de Max Weber foram organizados em dois campos temáticos. O primeiro está relacionado aos estudos sobre a religião, por onde transitamos no sentido de observar as marcas das relações entre a ação evangelizadora e o fazer educacional. O segundo campo temático foi organizado com o intuito de apresentar uma concepção sobre a política para o estabelecimento das bases da ação pedagógica. O primeiro campo tem a sua delimitação na exigência de compreender a materialidade e a força de uma

crença, já o segundo tem o foco dirigido para as marcas do efeito da crença sobre o trabalho de formação do ser humano, compreendido enquanto ampla obra de educação.

Max Weber (2010) buscou compreender a ética tal como se constituiu no campo da economia, desenvolvida ao longo do processo de formação da Modernidade. O autor identificou os fatores condicionantes do estilo de vida encontrados na religião como sendo um dos estratos sociais aplicados na sociedade. Foi neste campo de interpretação que ele elaborou três conceitos de grande relevância para esta tese: “carisma”, “vocação” e “comunidade”. Tais categorias, elaboradas para a compreensão da vida social, nos ajudaram a construir o nosso campo de análise.

Segundo Weber (2010), a religião exerceu uma influência sobre o estilo de vida das pessoas nela inseridas, construindo, assim, uma ética - elaborada a partir de parâmetros, subjetivos e racionais - que contribuiu para a administração e manutenção da instituição. Enfatizamos a racionalização diante da elaboração e manutenção das instituições. Desse modo, partimos da compreensão de como se dá a existência de um líder carismático, observando como ele se constitui em seu meio social. Observamos, ainda, como se constitui a vocação, de forma que é possível identificar uma espécie de estratégia de captação de sujeitos. Esta se dá por meio de uma espécie de envolvimento da vocação e da adesão, quando os sujeitos colocam as suas habilidades em prol da missão, que, por sua vez, se expressa pelos vínculos com uma comunidade, a qual tem como objetivo materializar o ideal inspirado pelo líder carismático.

As instituições religiosas, mesmo tendo a necessidade de se manter no manuseio de um sentido de transcendência em sua missão, também precisam garantir a construção de suas estruturas, a partir da racionalidade que serve de manutenção para a sua existência, enquanto atuam na sociedade. Em alguma forma de racionalidade, o sentido do carisma se instala e encontra recursos de estabilidade como garantias de sustentação das ações incorporadas pela suposta missão. Observamos como o carisma se relaciona tanto com a racionalidade de sustentação das obras quanto com a legitimação de um exercício de autoridade.

Segundo Weber (2010), observamos um resultado geral do modo moderno de racionalizar completa, teórica e praticamente. A finalidade dessa racionalização é o restabelecimento de sentido, com efeitos na visão do mundo e no modo de organização da vida, a saber, sem se esquecer que existe, na dinâmica da religião, uma tendência de

muitas entradas no domínio do irracional. Isso acontece pelo fato de que na racionalização deliberada ocorre a busca de uma sistematização intelectual. O homem almeja compreender-se perante o mundo e, assim, torna-se responsável por suas ações.

De acordo com Cipriani (2007, p. 108),

[...] o ponto focal pesquisado por Weber é o ser as origens de uma consciência econômica, do *ethos* de uma forma econômica, condicionada por determinados conteúdos da fé religiosa, e isso pode ser constatado com o exemplo do nexo da moderna ética econômica com a ética racional do protestantismo ascético”.

Apresentaremos, adiante, uma síntese de nosso entendimento da leitura dos textos de Max Weber no desenvolvimento de três conceitos: “carisma”, “vocação” e “comunidade”. Fizemos o rastreamento das marcas de eficácia desses termos observando como se constitui o exercício de autoridade associado aos esforços realizados na busca pela legitimação do mando. Estamos atentos ao fato de que existem muitos aspectos envolvidos no manejo dos termos, como uma clara implicação entre eles, de tal forma que uma intensa cooperação faz a força que justifica o exercício de autoridade.

O conceito de política, apresentado por Max Weber em “Economia e Sociedade” (2009), tem um sentido amplo. O sociólogo considera qualquer tipo de liderança independente como ação e, em seu sentido restrito, aponta a liderança de um tipo de associação específica, aparecendo, aqui, a figura do Estado. Weber o define como uma comunidade humana que pretender monopolizar o uso legítimo da força física em um determinado território.

Um Estado, para que exista, necessita da obediência da população à autoridade alegada pelos detentores do poder. A obediência dos dominados se faz por meio do reconhecimento da autoridade como legítima, portanto, encontramos duas categorias importantes - a obediência à autoridade e o reconhecimento da legitimidade do chefe - para a análise das relações estabelecidas entre os detentores do poder e os dominados de determinado Estado. Parece-nos que é frente a essa lógica de Estado que Max Weber desenvolve sua reflexão sobre o carisma. De início, percebemos a importância que ele dá ao termo, o qual se configura como um elemento fundamental para garantir a legitimidade da autoridade.

Em “Economia e Sociedade” (2009), o carisma é a qualidade extraordinária de uma pessoa possuída por forças sobrenaturais ou sobre-humanas, extracotidianas e não acessíveis facilmente aos outros. Essa figura é enviada por Deus, o que colaborará para que se torne um modelo, um chefe ou um líder de uma comunidade. A autoridade legitimada pelo carisma se sustenta, portanto, em bases emocionais. A situação das massas dos dominados - dispostas a aclamar e a se submeterem ao chefe carismático - é de indigência ou, então, de dominação pelo entusiasmo, de modo que buscam algo novo, inaudito e extracotidiano. O carisma é considerado uma força interior que desencadeia uma mudança a partir de dentro, capaz de reorientar o comportamento das massas, subvertendo as formas de vida anterior e a ordem vigente.

Weber classifica a autoridade em três tipos básicos, usando como critério a pretensão de legitimidade. O primeiro tipo é o racional legal, em que a legitimidade se fundamenta na razão e é entendida como a adequação das atitudes dos dominados às normas, leis e estatutos pré-estabelecidos. Para que essa modalidade de legitimidade funcione, é necessário manter uma ordem impessoal e universalista. A autoridade tem o seu poder limitado conforme as suas tarefas e de acordo com a ordem estabelecida, se sujeitando também a leis e regras. Ela é uma autoridade legal assessorada por um corpo administrativo organizado, inserido em uma estrutura burocrática.

O segundo tipo básico de autoridade é denominado tradicional. Os fundamentos da legitimidade estão na tradição, uma legitimidade puramente afetiva. Há uma tradição que impõe uma autoridade, exigindo que seja reconhecida como válida. O poder da autoridade é delimitado por prescrições concretas da ordem tradicional e pela autoridade de outras pessoas que estão acima de um status particular no sistema hierárquico estabelecido. Não há uma separação entre a esfera da autoridade e a esfera da competência privada.

O terceiro tipo é a autoridade carismática, cuja explicação será dada nesta parte do texto. A legitimidade está no carisma possuído e manifestado continuamente com provas de força e vida para os dominados. O líder carismático é revolucionário ao se opor conscientemente a algum aspecto estabelecido da sociedade em que atua. Há um aspecto que se opõe às bases de legitimidade da ordem estabelecida e institucionalizada. A autoridade necessita que a comunidade reconheça seu carisma como legítimo, estabelecendo uma lealdade do tipo pessoal. O carisma sofre transformações ao se

estabilizar. Conforme a evolução do corpo administrativo, ele pode se tornar racional-legal, tradicional ou pode se modificar, assumindo características desses dois tipos.

Max Weber insiste, ao longo de sua obra, sobre a validade dos “tipos ideais” como recurso teórico para a compreensão das formas de dominação na sociedade. Alerta que esses tipos não se encontram em estado puro, conforme a descrição, ao longo da história. Encontramos formas de dominação com características dos diferentes “tipos ideais” em coexistência.

O objetivo dessa nossa reflexão reside, precisamente, em compreender a reflexão sobre o carisma, desenvolvida por Weber. Para tal, fizemos um percurso de leitura compreendendo algumas obras weberianas, cujo início se deu pela obra “Economia e Sociedade”. Por meio dela, tomou-se contato com os escritos do autor nessa nossa busca sobre as bases racionais relativas à legitimidade de qualquer forma de exercício de mando sobre uma comunidade. Em seguida, outras leituras complementaram o nosso esforço, já com a preocupação de elaborar uma síntese do pensamento do sociólogo a respeito do carisma. Neste texto, nos mantemos fiéis a uma reprodução das elaborações feitas por Weber, como uma tentativa de alcançar uma síntese de suas ideias, mudando um pouco a ordem do desenvolvimento destas, orientado pela preocupação em entender o carisma e suas relações com as formas de dominação encontradas na sociedade.

2.1.1. Os tipos puros de dominação legítima

A dominação é o tema fundamental a partir do qual Max Weber orienta a reflexão sobre o carisma. Sobre o tema, reside, também, a explicação última, a invenção, a necessidade e o valor do carisma, em que este aparece como condição para sustentar as relações de mando na sociedade. A dominação é entendida como a possibilidade de encontrar obediência dentro de um grupo determinado. Ela encontra apoio em diversos motivos de submissão, como o hábito inconsciente, os interesses em obedecer, etc. Ao observarmos as estruturas de dominação ao longo da história, percebemos que nem todas se utilizaram de meios econômicos para a conservação de sua existência, porém, observamos em todas as formas de dominação a presença de um quadro administrativo. Observamos, também, que os costumes, a situação de interesses e os motivos afetivos não são fundamentos suficientes de confiança para o sustento da dominação. Além do

quadro administrativo, há outro fator necessário a crença na legitimidade. O tipo de legitimidade pretendida é que orienta o caráter da dominação, o quadro administrativo e o tipo de obediência. Portanto, deve-se estabelecer uma classificação dos tipos de dominação, o quais são três: o de caráter racional, o de caráter tradicional e o de caráter carismático.

Passamos, agora, à explicação de cada tipo de dominação, tentando alcançar uma clareza ao descrever o conteúdo e as suas diversas manifestações históricas na sociedade. De início, vale dizer que a apresentação de cada tipo está enquadrada no método de compreensão empregado por Weber, em seu esforço para construir os “tipos-puros” de dominação legítima. O que ocorre, mesmo nas manifestações históricas, é o entrelaçamento de todas elas. O método de compreensão formulado pelo autor - os “tipos-puros” - evita o risco de interferências de apreciações de caráter valorativo na análise sociológica. Para o sociólogo, não é de seu interesse discutir os valores ou os contra valores imanentes em cada forma de dominação. Sua tarefa não deve ser a de julgar a sociedade, e, sim, a de melhor compreendê-la.

2.1.2. A dominação legal

Essa primeira forma de dominação insiste na racionalidade, por meio do estabelecimento de leis para garantir o seu funcionamento. Há um estatuto criado por todos os seus membros e uma crença na legalidade das normas e na autoridade da pessoa indicada pelo estatuto. A dominação burocrática é o seu tipo mais puro. Sua ideia básica é de que qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. A forma de associação dominante é a empresa, seja ela eleita ou nomeada. O quadro administrativo é composto por funcionários nomeados pelo senhor e os subordinados são membros da associação. Todos obedecem à regra, pois ela estabelece quem e à que medida se deve obedecer. A autoridade que emite ordens também está submetida às regras. O tipo que ordena é o “superior”, que possui o direito de mando legitimado por uma regra instituída no âmbito de uma competência concreta, com delimitação e especialização baseadas na utilidade objetiva de funcionário, que possui uma formação profissional. As condições de serviço estão baseadas num contrato,

e se recebe um pagamento fixo. A graduação se dá conforme a hierarquia do cargo e não conforme o volume do trabalho. O direito de ascensão obedece a regras físicas.

A administração é feita por meio do trabalho profissional em virtude do dever objetivo do cargo. Seu ideal é proceder de modo estritamente formal, de acordo com regras racionais, não permitindo a interferência de motivos pessoais e de influências sentimentais. O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, que compreende a subordinação dos inferiores aos superiores, dispondo de um direito de queixa regulamentado. A disciplina do serviço é a base do funcionário técnico. O tipo mais puro de dominação legal é a burocracia.

2.1.3. A dominação tradicional

A dominação tradicional está baseada na crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais antigos. O seu tipo puro é a dominação patriarcal e a associação dominante é de caráter comunitário. O “senhor” ordena e os “súditos” obedecem. O quadro administrativo é formado pelos “servidores”. A obediência se dá pela fidelidade à pessoa santificada pela tradição. A vontade do senhor está fixada pelas normas tradicionais e pelos limites que, em cada caso, lhe põe o sentimento de equidade do domínio do senhor atinge uma área demarcada pela tradição. Não existem princípios de caráter formal. Os possíveis princípios são estabelecidos nos níveis da equidade ética material da justiça e da utilidade prática. O desenvolvimento das atividades administrativas não é regulado pelo conceito burocrático de competência. A fidelidade pessoal do servidor orienta as relações no quadro administrativo, sem ter o dever ou a disciplina objetivamente ligados ao cargo. Na dominação tradicional, a organização do quadro administrativo pode levar à formação de uma dessas duas estruturas: a puramente patriarcal de administração ou à estamental.

A estrutura patriarcal assume formas de recrutamento dos servidores em completa dependência pessoal do senhor. O administrador não tem nenhum direito sobre o cargo próprio; não existe a seleção profissional e, tampouco, há honra estamental para os funcionários; os meios materiais de administração são aplicados em nome do senhor e por sua conta; não existe nenhuma garantia contra o arbítrio do senhor. O domínio é

tratado como um direito corrente do exercício do senhor. O tipo mais puro dessa estruturação do quadro administrativo da dominação tradicional é o sultanato.

A estrutura estamental possui as seguintes características: os servidores são pessoas independentes, são investidas nos cargos por privilégio, por concessão do senhor ou por um negócio jurídico, em que as pessoas possuem um direito próprio ao cargo. Os conteúdos administrativos destes são delimitados por meio da competição entre os seus titulares. A articulação hierárquica é frequentemente ferida pelo privilégio. As relações gerais são reguladas pela tradição, pelo privilégio, pela fidelidade feudal ou patrimonial, pela honra estamental e pela “boa vontade”. A categoria “disciplina” não existe aqui. O poder senhorial é repartido com o quadro administrativo, que possui o título de propriedade e privilégio. O seu tipo mais puro é a dominação patriarcal, em que a fidelidade é inculcada pela educação e pelo hábito nas relações da criança com o chefe da família. Alguns exemplos de dominação patriarcal são: o pai de família, o chefe de parentela e o “soberano”. Os princípios ético-sociais em combinação com os princípios utilitário-sociais - rompendo toda a rigidez jurídico-formal - predominam nas codificações e nas leis da dominação patrimonial. Em todas as formas de dominação tradicional, é comum encontrarmos a coexistência das esferas de atividades ligadas à tradição com as esferas de atividades livres.

2.1.4. A dominação carismática

A dominação carismática está fundamentada na devoção afetiva dirigida para a pessoa do senhor e se complementa por uma espécie de identificação com os seus dotes sobrenaturais, principalmente, com as suas faculdades mágicas, com as revelações experimentadas, com os atos de heroísmos manifestados ou com seu poder intelectual e de oratória. A fonte da devoção pessoal é sempre o novo, o extra-cotidiano, o inaudito, o arrebatamento emotivo. Os exemplos citados são: a dominação do profeta, do herói, do guerreiro e do grande demagogo. A comunidade é o tipo de associação dominante. O líder é o tipo que manda e o “apóstolo” é quem obedece. A obediência ao líder é sustentada por suas qualidades excepcionais, as quais devem subsistir. O quadro administrativo é formado por pessoas vocacionadas, escolhidas conforme o carisma. Não existem regras estabelecidas ou tradicionais fundamentando o desempenho das

atividades administrativas. A administração segue a revelação ou a criação momentânea, a ação e o exemplo e está marcada por decisões particulares e pelo irracional, de modo que não se prende à uma tradição. A sustentação da autoridade carismática depende, em primeiro lugar, de seu carisma; por meio dele, a autoridade deve “fazer-se acreditar” como senhor “pela graça de Deus”. O carisma deve ser acompanhado do êxito. Em segundo lugar, a sustentação da autoridade carismática depende de uma comunidade que reconheça o carisma e que acredite na autoridade, a qual exige dos submetidos o cumprimento da fé e do reconhecimento, castigados caso ocorra negligência.

O poder e a força do carisma encontram as suas bases em seu estado puro no nível extracotidiano, rompendo com as tradições e com as formas rígidas e racionais de organização, mas, ao sair do plano extracotidiano, na busca de sustentar o poder anterior, o carisma não mais se conserva puro. Deve-se adotar um quadro administrativo que se aproxime de uma estrutura tradicional ou de uma estrutura legal. A sucessão da autoridade carismática é a questão fundamental que leva o carisma a abandonar sua existência no nível extracotidiano e buscar novas bases de sustentação no nível cotidiano. Essa conversão é explicada amplamente por Max Weber, havendo muitas repetições de explicação ao se relacionar o carisma com a dominação legal e com a dominação tradicional. Nas partes que se seguem, haverá um tratamento específico da dominação carismática e, também, uma síntese do problema da sucessão da autoridade dessa modalidade específica de autoridade.

2.1.5. A autoridade carismática

O carisma é uma qualidade extraordinária de uma pessoa, que se dá por meio de forças sobrenaturais e sobre-humanas. São qualidades extracotidianas e não acessíveis a qualquer pessoa, a qual deve ser enviada por seu Deus, para ser chefe, caudilho, guia ou líder. O chefe deve possuir qualidades carismáticas e necessita do reconhecimento dos dominados. O fundamento da legitimidade do carisma está no nível do extracotidiano, mas não pode prescindir do reconhecimento da comunidade.

Se a chefia não oferece nenhum bem-estar aos dominados e se é abandonada por Deus, a autoridade carismática pode fracassar. Há um processo de comunização de caráter emotivo sustentando a dominação carismática. O quadro administrativo é formado

por pessoas chamadas pelo senhor, conforme sua própria inspiração, a qual se baseia na qualificação carismática do chamado. Não há formação de uma hierarquia e o chefe pode interferir quando necessário. Não existem jurisdição, competência ou privilégios. Há uma limitação do espaço de atuação de acordo com o carisma ou com a missão. O chefe carismático é despretensioso na prestação de seus serviços em termos financeiros, sem salário e sem remuneração. Vivem em comunhão de amor e camaradagem junto com os discípulos e dispõe, apenas, dos meios recolhidos pelos mecenas. Não há magistratura estabelecida e, sim, missionários comissionados carismaticamente em busca de realização de uma missão. Não existem regulamentos, mas criações para cada caso, sendo aceitos como juízo de Deus ou como revelações. O sentido da dominação carismática genuína pode ser resumido por essa frase: “estava escrito, mas em verdade vos digo...” Novos os mandamentos são criados, anunciados e exigidos. É um dever dos dominados reconhecer a autoridade carismática. Não há uma oposição a uma profecia. Quando há disputas de lideranças, a solução é encontrada por meios mágicos ou por reconhecimento da comunidade, admitindo que a verdade está, apenas, em um dos lados. Pode-se perceber o caráter de irracionalidade da dominação carismática ao ser manifestada sua estranheza a toda regra. Neste caso, percebe-se uma oposição à dominação burocrática. Há um caráter revolucionário na dominação carismática por subverter o passado em oposição à dominação tradicional.

O carisma puro rejeita a estima dos dons gratuitos em valores econômicos e despreza o uso da economia racional ou tradicional de cada dia. Ele não aprova o ganho de entradas regulares obtidos por meio de uma atividade econômica planejada para fornecer lucros ininterruptamente. É uma força de antieconomicidade por rejeitar toda transação com o cotidiano. As necessidades são satisfeitas de uma forma mecianística, por meio de doações, fundações, subornos, propinas de valor; na forma de mendicância ou por meio de extorsão violenta ou pacífica.

Nos períodos históricos presos à tradição, o carisma pode ser uma força revolucionária. A pessoa que se encontra num estado de indignação ou de entusiasmo entra num processo de mudança provocado por uma força interior, identificada como carisma. Daí para frente, ele dirige a consciência e a ação, reorienta todas as atitudes diante das formas de vida anteriores ou diante do mundo em geral.

2.1.6. A passagem do extracotidiano para o cotidiano

A dominação carismática, ao adquirir o caráter de relação duradoura, se racionaliza, (se legaliza) se tradicionaliza ou assume o caráter de ambas em vários aspectos. Isto acontece por diversos motivos, em primeiro lugar, pelo interesse dos discípulos na persistência e na permanente reanimação da comunidade. Acontece, em segundo lugar, por causa do interesse ideal mais forte e o material mais intenso do quadro administrativo em manter a existência da relação, assegurando a própria posição ideal e material sobre uma base cotidiana duradoura. O desaparecimento do chefe carismático traz o problema da sucessão e faz surgir esses interesses.

Existem diversas soluções para o problema da sucessão do chefe carismático, as quais foram enumeradas a seguir:

- 1) A primeira delas consiste na busca de um líder portador do maior número possível de sinais do carisma. Os sinais, transformados em regras, dão legitimidade ao novo chefe carismático. Essa solução tende a tradicionalizar a dominação carismática.
- 2) O novo líder pode ser indicado por revelação, na forma de oráculo, sorteio, juízo de Deus ou por meio de outras técnicas. A legitimidade do novo líder está apoiada na técnica. A dominação carismática adquire características, nesse caso, da dominação legal.
- 3) O próprio portador do carisma, antes de deixar a chefia, pode indicar o seu sucessor e pede o reconhecimento da comunidade. A legitimidade é adquirida por designação.
- 4) O sucessor pode ser designado pelo quadro administrativo carismaticamente qualificado e com o reconhecimento da comunidade. A escolha não é livre, ela está rigorosamente unida a um dever. Ela é uma votação efetuada por um grupo minoritário e a legalidade é adquirida pela forma jurídica.
- 5) O carisma pode ser entendido como uma qualidade do sangue, acarretando a sucessão por hereditariedade. A fé se apoia na aquisição legítima em virtude da sucessão e não nas qualidades carismáticas da pessoa. O novo líder é senhor pelo direito próprio, ele não depende do reconhecimento dos dominados.

- 6) A ideia de que o carisma é qualidade que pode ser transmitida ou produzida em outro por meios hierúrgicos traz uma forma variada de sucessão. A crença na legitimidade é proveniente das qualidades adquiridas e da eficácia dos atos hierúrgicos.
- 7) Um grupo pequeno de discípulos tem disposição para viver de sua vocação ou ofício só de um modo ideal. Essa mesma disposição não é encontrada nas massas. O quadro administrativo deve conseguir meios para sustentar materialmente os discípulos, caso contrário, estes desaparecerão. A sobrevivência material da massa leva a cotidianização do carisma a adquirir outras formas. Uma delas consiste na apropriação, por parte dos discípulos, dos poderes de mando e das possibilidades lucrativas, com regulamentação do recrutamento. Outra forma assumida é a tradicionalização ou legalização por diferentes modos.

O modo de recrutamento genuíno está ligado ao carisma pessoal. Os discípulos fixam normas - de educação e de prova - para o recrutamento. É impossível “inculcar” ou “aprender” o carisma, o qual pode, somente, ser “despertado” ou “provado”. As normas carismáticas podem se transformar facilmente em estamentais ou tradicionais.

O seu quadro administrativo pode exigir e impor a criação e a apropriação de posições individuais e possibilidades lucrativas em benefício de seus membros. Nesse caso, criam-se condições para o surgimento de prebendas, cargos ou feudos.

As prebendas podem ser de mendicantes, de rendas naturais, de recebimento de impostos ou de gratificações. O cargo é fruto da transformação da missão carismática e adquire caráter patrimonial ou burocrático. Os feudos podem ser de terras, onde o cargo mantém o caráter de missão, ou podem ser a plena apropriação de caráter feudal dos poderes do mundo.

A rotinização do carisma é possível por meio da eliminação do seu caráter peculiar alheio ao caráter econômico, da sua adaptação às formas fiscais de cobertura das necessidades e da disponibilidade da massa em assumir tributos e impostos. Há sempre um grupo que não esquece o ponto de origem em que o carisma se configurava de forma pura com suas exigências. O rigor desse grupo em responder às exigências de adaptação do carisma ao cotidiano faz com que essa forma de adaptação se dê a partir de lutas. A

tendência para legitimar posições de mando e as possibilidades econômicas em benefício dos seguidores formam uma força de rotinização do carisma.

2.1.7 A dominação carismática e a sua transformação

Algumas características da estrutura burocrática e da estrutura patriarcal devem ser lembradas para que sejam comparadas à carismática. As duas primeiras têm a estabilidade como uma característica comum. A estrutura patriarcal busca a satisfação nas necessidades normais cotidianas, desenvolvendo suas atividades no campo da economia. A estrutura burocrática tem uma organização permanente e um sistema de normas racionais, sua finalidade consiste em satisfazer as necessidades mediante procedimentos normais e com a possibilidade de cálculo. A satisfação das necessidades situadas além do cotidiano econômico se dá na estrutura carismática. Os chefes naturais são portadores de dons sobrenaturais, não são pessoas que ocupam um cargo para desempenhar uma profissão especializada com remuneração.

Na estrutura carismática, não existe procedimento ordenado para a nomeação ou substituição; não existem “carreiras”, “ascenso” ou “ordenado”. A formação profissional é dispensada ao portador do carisma e aos seus ajudantes. Não existe uma autoridade para a qual se possa apelar. As jurisdições locais ou competências exclusivas são desnecessárias. As instituições existem ligadas às pessoas e ao estado de carisma puramente pessoal. O carisma conhece somente determinações internas e limites próprios. O seu portador abraça a sua tarefa e exige a obediência e a adesão para exercer a sua missão com êxito. Ele precisa do reconhecimento para não fracassar, ao conquistá-lo, ele deverá se sustentar por meio de provas.

O carisma vive no mundo da economia monetária, de contribuição em dinheiro, mas não é oriundo desse mundo. A rejeição da posse do dinheiro é consciente, sem constituir-se numa regra. O uso da economia racional e a ganância racional sistemática são rejeitados como indignos. Em sua forma pura, o carisma não é uma fonte de lucro privado para os seus portadores, com algum tipo de aproveitamento econômico. Contrário a toda gestão econômica ordenada, é um poder antieconômico e não reconhece nenhuma regulamentação de impostos para cobrir as necessidades objetivas de sua missão. Os portadores do carisma têm condições de cumprir a missão atuando de modo desvinculado

desse mundo, das obrigações comuns e do dever familiar, precisando se apartar do mundo para participar do carisma.

A situação da autoridade carismática é por natureza instável, de modo que missão se extingue quando o portador do carisma é abandonado por Deus. O carisma puro tem a sua legitimidade garantida enquanto se esforça por justificar a sua própria força incessantemente. A autoridade precisa dar provas de suas próprias energias. O profeta faz milagres e o caudilho guerreiro realiza ações heroicas. O ponto de reconhecimento da missão do chefe carismático por parte dos dominados está na fiel consagração ao extraordinário, ao inaudito, alheio a toda norma e tradição, e, também, no fato de proceder da indignação e do entusiasmo.

A dominação carismática não reconhece princípios e regulamentos abstratos, não admite nenhuma jurisdição formal. O direito objetivo de dominação carismática é o resultado concreto da vivência pessoal da graça celestial e da heroica força divina. Exclui-se a vinculação a toda ordem externa em favor da glorificação única e exclusiva do autêntico caráter heroico e profético. Decorre desse aspecto um comportamento revolucionário, invertendo-se todos os valores e rompendo, absolutamente, com toda norma tradicional ou racional.

O poder carismático se baseia na crença, na revelação nos heróis, bem como na convicção emotiva da importância e do valor de uma manifestação de tipo religioso, ético, artístico, científico, político ou de outra espécie, como pode ser o caso do heroísmo, da sabedoria judicial, dos dons mágicos, etc. Essa crença transforma, a partir de dentro, os homens e intenta modificar as coisas e as organizações de acordo com a sua vontade revolucionária. O carisma manifesta o seu poder revolucionário internamente, a partir de uma mudança central do caráter dos dominados, transformando as normas e as tradições em suas formas mais desenvolvidas, invertendo todos os conceitos do sagrado. Em vez da veneração pelo usual, pelo sagrado, trata-se de obter uma submissão interna ao que ainda não existiu, ao absolutamente único, ao divino.

O portador do carisma desfruta de sua autoridade em virtude de uma suposta missão encarnada em sua pessoa. É uma missão que possui, quase sempre, um caráter revolucionário, subversivo no que tange aos valores, costumes, às leis ou tradições. A estrutura do poder carismático depende de uma organização com fins ordenados pelo carisma e com meio de subsistência baseado na forma de comunidade. O carisma, depois

da comunidade doméstica, é o segundo portador do comunismo, apresentando ausência de cálculo no uso dos bens e não aceitando uma organização racional da produção com vistas a qualquer ordenação. Em cada momento de existência, ele está em uma situação de vida ardentemente emocional e é alheio à economia, logo, está continuamente ameaçado pela morte lenta por asfixia sob o peso dos interesses materiais, situação que tende a aumentar de intensidade na medida em que o tempo avança.

O poder carismático e o tradicional são inimigos na sua origem, mas tendem a confluir. O poder de ambos não se baseia em normas determinadas conforme um plano e uma finalidade, nem, tampouco, no conhecimento dessas normas. Está baseado na crença na santidade específica absoluta ou relativa, válida, simplesmente, para os dominados, da autoridade das pessoas concretas e na consagração aos deveres de piedade frente a elas, que, em ambos os casos, implicam em entusiasmo de caráter religioso. As formas externas dessas estruturas de domínio podem se confundir. O caráter “patrimonial” ou “carismático” de uma comunidade não pode ser determinado pelo aspecto externo, mas pela base de sustentação do chefe. Deve-se observar se existe uma autoridade santificada pela tradição ou se há uma crença pessoal nos heróis. O carisma, ao perder o caráter extremadamente emocional e ao abandonar o seu ponto de apoio puramente pessoal, se vincula à tradição própria do cotidiano. Ao recair no tradicional, o carisma perde o seu caráter revolucionário de origem, passando a ser apoderado pelos interesses de todos os que desfrutam de alguma forma de poder e que buscam a sua legitimidade. Desse modo, o carisma legitima direitos adquiridos. Frente a essa função alheia ao seu próprio caráter, ele se converte em um elemento integrante do cotidiano.

O primeiro problema fundamental que se coloca para a dominação carismática ao se quer transformá-la em uma instituição permanente é a questão do sucessor daquele que possui o carisma. Frente a essa questão, começam os primeiros passos pelos caminhos do estatuto e da tradição. A sucessão do portador do carisma não é uma livre escolha, todos devem reconhecer que existe carisma no pretendente à sucessão, por isso devem aguardar a epifania do sucessor que deve se mostrar pessoalmente qualificado. A submissão às normas do procedimento eletivo acontece nas comunidades que iniciam o caminho da escolha de seu chefe. A aclamação dos dominados pode transformar-se em um procedimento eleitoral regular, com um direito eleitoral submetido a normas. Nas campanhas eleitorais, junto com o poder do dinheiro, desenvolve-se o “carisma da

palavra". O efeito dos discursos é puramente emotivo, pretende descrever às massas o poder e a segurança da vitória do partido, bem como intenta-se apresentar as faculdades carismáticas do chefe.

A transformação do carisma em organização permanente significa a mais profunda modificação de sua natureza e de sua ação específica. Depois que a capacidade carismática se transforma em uma qualidade objetiva, suscetível de ser transferida, se converte, também, em objeto de educação. A educação carismática tem a função de desenvolver e provar a capacidade carismática. O carisma não é ensinado, mas pode ser despertado pelo renascimento da pessoa inteira.

O sistema educativo carismático contém diversas exigências. O educando terá que se isolar do ambiente cotidiano, diminuir a influência da família sobre ele e deverá ingressar em uma comunidade educativa especial. A sua formação de vida passará por uma transformação radical, pois o educando deverá ser despertado para o êxtase e ao renascimento, por meio do ascetismo e dos exercícios corporais e espirituais. Há uma comprovação contínua do grau de aperfeiçoamento carismático, de modo que, ao final do processo educativo, o educando será recebido com solenidades no círculo dos portadores comprovados de carisma.

2.1.8 A disciplina e o carisma

A disciplina racional é vista como uma forma de poder irresistível para conter a ação dos indivíduos. A ordem recebida deve ser realizada sem que se permita uma crítica. Com a disciplina, busca-se a uniformidade da ação ordenada e se calcula racionalmente todos e tudo. A disciplina desempenha um papel importante na organização do exército, com valor superior às armas e à maquinaria de guerra. Outro meio de educação para a disciplina é a grande empresa econômica, de modo que a disciplina das empresas industriais se apoia numa base racional, a qual calcula o rendimento máximo de cada trabalhador com a ajuda de métodos de medição adequados. O aparato psicofísico do homem é completamente adaptado à máquina. O homem é despojado por meio da disciplina, de seu próprio ritmo orgânico e é estabelecido um novo ritmo que corresponde às condições de trabalho. Este processo de total racionalização se desenvolve paralelamente à centralização dos meios de exploração em mãos do chefe. Frente à

racionalização da satisfação das necessidades política e econômicas, tem lugar, inevitavelmente, a divulgação da disciplina. Na medida em que este vai sendo divulgada, reduz-se a importância do carisma e o obrar individualmente diferenciado.

O carisma, ao encarnar em uma pessoa, dá a esta condição para o exercício da chefia sobre um determinado grupo. No estado original, ele é revolucionário, rompendo com as estruturas de organização da sociedade. O chefe carismático se fortifica na medida em que responde às buscas por novidade por parte dos dominados. A obediência dos dominados ao mando do chefe supõe uma situação de indignação ou de entusiasmo. Conclui-se que o carisma busca as bases para a sua credibilidade no nível emotivo das massas com a finalidade de provocar a profissão de fé. Este nível parece ter sido muito explorado ao longo da história pelos detentores do poder à caça de novos tesouros confiáveis e seguros para o desempenho da legitimidade. A obra de Max Weber é rica de exemplos históricos ao descrever cada tipo de dominação.

O carisma tem uma grande relação com o mundo das religiões e com as formas organizadas - as Igrejas - de viver a religiosidade na história. O estudo da obra "Economia e Sociedade" nos mostrou o inestimável valor das categorias sociológicas weberianas para o entendimento das estruturas do poder eclesiástico e de suas relações com os poderes políticos e econômicos na atual sociedade. O percurso de nosso estudo se preocupou em rastrear as marcas das relações entre os três termos - "carisma", "vocação" e "autoridade" - atentos ao funcionamento de formas t  picas de mando associadas aos esforços de constru  o de seus dispositivos de legitima  o. Entre idas e vindas, nosso esforço de cartógrafo nos obriga a fixar nossa aten  o enquanto um modo de leitura sobre os termos em si, como se pudéssemos efetuar uma distin  o em suas configura  es. Temos a ciência de que, pela lógica da eficácia, os termos se desdobram na história por meio de sua mútua implica  o, de modo que um não opera no outro. Na busca de um apoio em uma disciplina didática, voltamos aos textos de Max Weber para conferirmos, outra vez, se há mesmo condi  es de identificarmos algumas características isoladas, mesmo a título de exercício meramente compreendido como método de estudo, por isso mesmo passamos a uma apresenta  o de algumas características que se referem a cada termo separadamente.

2.2 Carisma

Toda ética encontrada em uma instituição religiosa foi escrita a partir de valores subjetivos de seu fundador. Isso significa que tal fundador possui um carisma que o legitima enquanto líder perante sua comunidade. Para Weber (2010), o carisma se refere a uma qualidade extraordinária de uma pessoa que possui um poder sobre os homens - seja ele, primordialmente, interno ou externo - ao qual se subordinam os governados em virtude de sua fé na qualidade excepcional da pessoa específica. Podemos, portanto, compreender como seres carismáticos: feiticeiros, bruxos, religiosos, alguns políticos, que possuem qualidades individuais, que chamem a atenção de algumas pessoas por sua qualidade pessoal, seja de maneira individual ou coletiva. Para Weber:

O líder carismático ganha e mantém a autoridade exclusivamente provando sua força na vida. Se quer ser profeta, deve realizar milagres; se quer ser senhor da guerra deve realizar feitos heroicos. Acima de tudo a sua missão divina deve ser “provada”, fazendo que todos os que entregam fielmente a ele se saiam bem. Se isso não acontecer, ele evidentemente não será o mestre enviado pelos deuses (WEBER, 2010, p. 174).

Em nossa pesquisa, estamos atentos aos líderes carismáticos que arrebanham pessoas e constroem comunidades pois este aspecto vai ao encontro de nosso objeto de pesquisa. A legitimidade desses líderes se dá a partir das qualidades que possui, tornando-se um ser único perante as pessoas: “Daqui resulta que toda religiosidade intensiva mostra uma tendência para certas estratificações por status, segundo diversidades nas qualificações carismáticas” (Weber, 2010, p. 31).

Uma das peculiaridades do ser carismático é a permanência no posto que ocupa. Isso se dá pelo fato de que o próprio teve a graça da revelação, e, por sua vez, cuida de toda a estrutura que foi criada a partir da tal revelação. Segundo Weber:

O carisma só conhece a determinação interna e a contenção interna. O seu portador toma a tarefa que lhe é adequada e exige obediência e um séquito em virtude de sua missão. Seu êxito é determinado pela capacidade de consegui-los. Sua pretensão carismática entra em colapso quando sua missão não é reconhecida por aqueles que, na sua opinião, deveriam segui-lo. Se o aceitam, ele é o Senhor deles, enquanto souber como manter essa aceitação “provando-se”. Mas não obtém seu “direito” por vontade dos seguidores, como numa “eleição”, mas acontece o inverso: é o dever daqueles a quem dirige sua missão reconhecê-lo como seu líder carismaticamente qualificado (WEBER, 2010, p. 172).

O portador do carisma revelado necessita de seguidores, que, por sua vez, carecem de acreditar tanto no líder quanto no carisma, sendo assim, a missão só será reconhecida quando seus seguidores colocarem em ação a missão revelada. Quando isso acontece, o líder carismático torna-se senhor daqueles que o seguem e busca fortalecer e concretizar o seu governo perante as pessoas que se identificam com sua missão. O líder precisa comprovar e alimentar seu diferencial diante de seus seguidores, caso isso este aspecto venha a se enfraquecer e não dê os resultados esperados, eles os abandonam. Tal liderança carismática não se conquista por votos, mas pelo desejo do povo: “a teoria chinesa caracteriza, antes, a natureza carismática da posição do monarca, que depende de sua qualificação pessoal e de seu valor aprovado” (WEBER, 2010, p. 172).

O líder carismático necessita arrebanhar pessoas qualificadas para colocar em prática a sua revelação, para que isso aconteça, “[...] o sentido, conteúdo, a missão pode estar dirigida a um grupo de homens que são delimitados localmente, etnicamente, socialmente, politicamente, ocupacionalmente ou de alguma outra forma” (WEBER, 2010, p. 172). Incluímos, ainda, na citação de Weber, as mulheres que fazem parte explicitamente do grupo de pessoas que materializam o carisma seguido de seu líder carismático que buscam estar presente em todo o mundo.

Diferentemente da organização burocrática, o líder carismático não recebe salários e não possui carreiras ou algo do gênero. Ele busca desenvolver sua missão pela necessidade única e exclusiva de materializar a graça da revelação.

Em sua subestrutura econômica, como em tudo o mais o domínio carismático é o oposto mesmo do domínio burocrático. Se este depende de uma renda regular, e daí, pelo menos *a posteriori*, de uma economia monetária e tributos em dinheiro, o carisma vive nesse mundo embora não seja desse mundo. Isso deve ser bem compreendido. Frequentemente o carisma, deliberadamente, abstém-se da posse de dinheiro e de renda pecuniária per se, como São Francisco e muitos semelhantes e ele; mas tal não é de certo, a regra. Até mesmo um pirata genial pode exercer um domínio “carismático”, no sentido isento de valor em que usamos aqui a palavra. Os heróis políticos carismáticos buscam o saque e, acima de tudo, o outro. Mas o carisma, e isso é decisivo, sempre rejeita como indigno qualquer lucro pecuniário que seja metódico e racional. Em geral o carisma rejeita todo o comportamento econômico racional (WEBER, 2010, p. 172-173).

A expressão “o carisma vive nesse mundo embora não seja desse mundo” é a matéria prima utilizada pelo ser carismático que fortalece a capacidade da promoção da aglutinação e a prática da mobilização por meio do uso de recursos invisíveis. O

diferencial desse líder está na revelação daquilo que não é compreendido pela massa, mas que produz sentido para quem o segue. A partir desse fenômeno, é gerado sentido para a massa se fortalecer e sistematizar e materializar a missão daquilo que não se compreende, mas que produz um sentido metafísico para suas vidas. Sendo assim, percebemos que o carisma não é uma espécie de máquina que produz bens materiais, mas a maneira pela qual a estrutura racionalmente construída se estabelece diante da revelação é o que poderá produzir esses bens.

O líder carismático, a partir de sua revelação, que, muitas vezes, é de caráter metafísico, busca construir, a partir dos valores racionais, os meios para gerar a produtividade do processo, ou seja, a sua revelação é subjetiva, no entanto, ele se utiliza da racionalização para colocar em prática o carisma que possui. Ele busca, através da racionalização, tornar público o seu carisma para que possa angariar pessoas que se sintam tocadas por tal carisma e pela missão a ser desenvolvida. Esses seguidores serão instrumentos para que sejam buscados meios para que, a partir do carisma de seu líder, seja materializada a missão. Essa materialização, por sua vez, não acontece de qualquer maneira, pelo contrário, é utilizada a racionalização para que a construção e idealização das missões sejam muito bem pensadas, para que sejam obtidos benefícios. A racionalização é feita para construir as regras, os documentos, os dogmas, as doutrinas, as formas de vivências das comunidades, as comunicações entre elas, os lugares em que se instalarão, como serão as casas, a construção das rotinas, a maneira que aplicarão o carisma, entre outros aspectos. Segundo Weber (2010, p. 73):

“[...] para fazer justiça à sua missão, os portadores do carisma, o mestre bem como seus discípulos e seguidores, devem manter-se distantes dos laços deste mundo, distantes das ocupações rotineiras, bem como distantes das obrigações rotineira da vida de família.

Isso nos faz constatar que, tanto o portador do carisma quanto os seguidores, assumem drasticamente a missão que buscam com fins a dar sentido para suas vidas. Eles abandonam as rotinas da família e da vida anterior e buscam viver uma nova rotina e uma nova maneira de estar no mundo.

Weber trará como exemplo a congregação dos padres jesuítas, que, por sua vez, é cara a este trabalho, haja vista que a líder carismática do estudo que estamos fazendo possui uma estreita relação com a Companhia de Jesus. O autor nos diz que, segundo o estatuto dessa ordem, seus membros são impedidos de possuir bens e de aceitar cargos

na Igreja, eles precisam viver o celibato, dentre outras regras: “Tudo isso indica a separação inevitável deste mundo a que são levados os que partilham do carisma” (WEBER, 2010, p. 173). Essas são algumas das novas normas de quem busca viver sob a família dos Jesuítas.

O líder carismático autêntico é responsável por aqueles que governa, já os governados, por sua vez, devem respeitar o seu líder. O poder deste,

[...] baseia-se nesse reconhecimento puramente factual e nasce da dedicação do fiel. É a devoção ao extraordinário e inaudito, ao que é estranho a toda regra e tradição e que, portanto, é considerado como divino. É uma dedicação nascida na dificuldade e do entusiasmo (Weber, 2010, p.174).

A constatação do carisma se dá a partir da subjetividade do portador, sendo assim, não está vinculada a ações burocráticas e “[...] a códigos abstratos e os estatutos e nenhum modo “formal” de adjudicação. Sua lei “objetiva” emana concretamente da experiência altamente pessoal da graça celestial e da força divina do herói” (WEBER, 2010, p. 174).

A constatação do carisma, advinda da subjetividade do portador, dá condições para que este conquiste pessoas, dando corpo à comunidade que coloca em prática a sua ação. A crença pelo carisma é a peça fundamental para a conquista do líder carismático, pois a crença no invisível, naquilo que vai ao encontro das necessidades das massas, é representada pela lembrança de Deus para os que sofrem. Sendo assim, este líder representa tal divindade materializada na sociedade. Os sujeitos que se sentem tocados pelo carisma o são, precisamente, pois percebem que este carisma vai ao encontro de suas necessidades e acabam, assim, se entregando de corpo e alma ao encontro de uma resposta às suas necessidades. Sendo assim, o poder subjetivo do líder carismático é que materializa uma suposta comunidade que luta em favor das necessidades daqueles que sofrem de alguma maneira no interior de uma sociedade.

O líder coloca em ação o que ele idealiza. Essa concepção surge a partir de valores subjetivos relacionados às necessidades que a sociedade passa. Sendo assim, ele sistematiza o conteúdo, o sentido e as necessidades vividas pela sociedade. Cria-se uma ética que vai dando corpo à instituição e esta faz com que se materialize o que ele pensa. Para se manter na ética e para que a instituição dê os frutos esperados, ele necessita da apresentação dos resultados, para isso a sua ação precisa ser bem fundamentada, com a condição de oferecer respostas para as necessidades de pessoas que nele acreditam.

Este líder começa a buscar pessoas, há, portanto, a formação de um grupo bem próximo do líder que constrói a sua identidade do líder. Toda a ideologia emana do próprio líder e se constitui na relação deste com todos os que estão próximos dele. A ação se materializa a partir de pessoas que se identificam com a sua proposta. Esses sujeitos possuem vocações diversas, de modo que, primeiramente, devem aceitar a ideologia do líder, não contrapondo as suas necessidades.

2.3 Comunidade

Max Weber, em (2011), define o Estado como uma comunidade humana que vive dentro em um território onde somente o próprio autoriza o exercício da violência, por meio de seu mando e de suas práticas de autoridade. Utilizamos dois conceitos que nos ajudaram a pensar os múltiplos aspectos que envolvem o tema da comunidade. O primeiro, se refere a um conjunto de pessoas, já o segundo, relaciona-se ao modo de operação da interação dos sujeitos envolvidos com um mesmo espaço. Essas duas informações nos são caras, pois nos auxiliam a compreender o termo comunidade no enfoque pretendido, contribuindo para averiguarmos a materialidade dos vínculos e como da adesão, aspectos pertinentes ao nosso estudo.

As pessoas que fazem parte de uma comunidade buscam por um mesmo objetivo, isso não quer dizer que todas elas sejam iguais, pelo contrário, a partir de diferentes modos de ser e estar em conjunto, é que se enriquece a convivência interna. Nesse sentido, as diferenças não podem ser acentuadas em caminhos opostos, pois qualquer comunidade necessita de uma identidade única, que se apresenta na sociedade de alguma maneira. A comunidade possui regras que devem ser seguidas, aspecto que representa a ordem e a organização, elementos necessários para sua existência. Ela também é composta pela hierarquia, que, por sua vez, administra o andamento das pessoas que vivem em conjunto, possibilitando que estas galguem o poder dentro da comunidade e que construam relações de poder que façam as pessoas almejar por status. Sendo assim, uma comunidade só pode existir sob a condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores. Weber (2010) questiona, portanto, em que condições e por qual motivo essas pessoas se

submetem a isso? Em quais justificações internas e em quais meios externos essa dominação se apoia?

Para o mesmo autor, existem três razões internas que justificam tais dominações, que ele chama de “fundamentos de legitimidade” (Weber, 2011, p. 68). O primeiro deles se relaciona à autoridade do “passado eterno”, são os costumes santificados pela avidez imemorial e pelo hábito. Já o segundo, consiste na autoridade que se fundamenta no carisma e que se funda em dons pessoais. Para finalizar, o terceiro se fundamenta em razão da “legalidade”, na crença de um estatuto legal e de uma “competência” positiva, fundada em regras racionalmente estabelecidas.

É dispensável dizer que, na realidade concreta, a obediência dos súditos é condicionada por motivos extremamente poderosos, ditados pelo medo ou pela esperança – seja pelo medo de uma vingança das potências mágicas ou dos detentores do poder, seja a esperança de uma recompensa nesta terra ou em outro mundo. A obediência pode, igualmente, ser condicionada por outros interesses muito variados (WEBER, 2011, p. 68-69).

Essa forma de apresentar tais maneiras de expressar as formas de dominações dentro de uma comunidade nos ajuda a compreender a forma por meio da qual a comunidade que estamos estudando se organiza em sua estrutura de dominação e na relação entre seus membros. Segundo Weber (2011), toda a comunidade que necessita de uma continuidade administrativa exige duas situações. A primeira delas é que as atividades aplicadas pela própria comunidade necessitam de um líder que oriente todos os seus membros. A segunda consiste que, na virtude de tal obediência, haja também controle dos bens materiais. Essas duas situações são encontradas em detrimento de dois motivos pessoais: a retribuição material e o prestígio social. O mesmo acontece em relação à dominação carismática: “[...] esta proporciona, aos soldados fiéis, a glória guerreira e as riquezas conquistadas” (WEBER, 2011, p. 71).

Outra peculiaridade encontrada na comunidade consiste em quem são os seus membros, de onde vieram, e qual a sua utilidade em relação à missão desenvolvida pela própria comunidade, o que nos remete a uma reflexão, pois nem todos são escolhidos a ingressarem e a desenvolverem uma ação. Uma das formas de ingresso na comunidade está diretamente vinculada ao líder carismático que busca concretizar sua missão, uma segunda forma consiste, precisamente, nas pessoas que possuem um contato estreito com o líder, é a partir desse contato que este se sente no dever de acolher as indicações

de pessoas que tanto o ajudam. Tal aspecto, porém, não significa que, depois de certo tempo, a pessoa, ao ser julgada a não ter a vocação para a missão, não deva ser convidada a se retirar da tal comunidade. O acolhimento em relação à indicação se estabelece pela aceitação do ingresso, não pela sua permanência, de modo que, em caso do líder carismático ou do responsável não perceber que não possui vocação o suficiente para estar na comunidade, não permanecerá nela para sempre. Na vocação, um indivíduo pode viver para ela ou viver dela, assim como “[...] quem vive para a política a transforma, no sentido mais profundo e terno, em “fim de sua vida” seja porque encontra forma de gozo na simples posse do poder, seja porque o exercício dessa atividade lhe permite achar equilíbrio interno e exprimir valor pessoal, colocando-se a serviço de uma causa que dá significação a sua vida (Weber, 2011, p. 78).

2.4 Vocação

Este tópico tem como objetivo elaborar uma síntese sobre a categoria da vocação, no campo da teoria política, baseado no livro “Ciência e política: duas vocações” (2011), escrito por Max Weber. Trataremos da vocação, a partir da leitura de Max Weber e das contribuições dos “estudos da subjetividade”, implicados em ver na construção do referido conceito a posição do sujeito frente às forças advindas do subterrâneo da subjetividade, forças estas que são produzidas em condição de invisibilidade, e a posição do sujeito frente a uma dada configuração de grupo, que é da ordem da macropolítica.

Percebemos que um agrupamento político se preocupa com o meio e não com seus fins e que se baseia em uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território, reivindica um monopólio. Segundo Weber (2011, p. 67-68), “[...] o agrupamento político só pode existir sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores”. Essa afirmação nos remete à argumentação do autor quando de sua conferência sobre a ciência como vocação, pois ele nos mostra a submissão dos estudantes, que, ao terminarem a graduação, se veem diante de uma única possibilidade de prosseguir suas carreiras, a submissão às reivindicações da autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores. Esta, por sua vez, não é a única e exclusiva dificuldade encontrada pelos estudantes, estes necessitam da convicção de que realmente possuem a vocação para se

tornarem cientistas, pois o caminho a trilhar é recheado de dificuldades e mediocridades e só com uma vocação realmente sólida terão condições de prosseguir. Tal aspecto decorre porque o candidato passa por inúmeras provações, dentre elas, a de que precisa possuir dinheiro para se manter, haja vista que o sistema universitário estava fundamentado na plutocracia. Sendo assim, o aluno passaria um tempo ao lado de um professor, em seguida, escreveria uma tese e lecionaria algumas horas de curso, sempre respeitando a hierarquia. Posteriormente, em contato com a universidade, esperaria o reconhecimento, tornando-se professor. No entanto, todo esse processo não geraria ao estudante condições de garantir uma vaga na instituição almejada.

Weber, no entanto, faz outra reflexão sobre a maneira de trilhar o caminho que um jovem pode percorrer para se tornar um cientista, o qual se materializa a partir do sistema burocrático idealizado pelo capitalismo, trazido pela modernidade, das universidades americanas para as alemãs. Os jovens, logo que finalizam a graduação e desejam tornar-se cientistas, se engajam em um grupo de pesquisa, tornando-se auxiliares e, assim, buscam desenvolver suas carreiras. A partir dessa mudança estrutural, Weber busca refletir sobre a maneira de se tornar um cientista a partir de uma sólida vocação e não, apenas, de uma vontade de um jovem em querer se desenvolver após terminar sua graduação. Segundo o autor (2011), a velha forma de desenvolver ciência tornou-se uma ficção, tanto no espírito quanto na estrutura universitária. Ele retomará o assunto vocação como ciência e afirmará que, para um jovem querer se tornar cientista, é necessário se atentar a um duplo aspecto: o primeiro, é possuir qualificações de cientista e o segundo, de professor, visto que, muitas vezes, as duas qualificações não caminham juntas. Sendo assim, ele poderá ser um ótimo cientista, porém um péssimo professor. Por sua vez, a universidade possui suas necessidades e, uma delas, consiste em angariar alunos, os quais avaliam os professores. Isso significa que, além de um ótimo cientista, é preciso, também, ser um ótimo professor para manter-se na instituição. Weber (2011), diz que, caso o candidato afirme ser um péssimo professor, sua carreira acadêmica jamais acontecerá, mesmo ele sendo o melhor cientista do mundo.

Os alunos que dão notas satisfatórias para o professor buscam por qualidades que não vão ao encontro do candidato ser um bom cientista. Este, por sua vez, não obterá boa nota, haja vista que apenas os possuidores, os bem-dotados, fazem uma ótima avaliação, no entanto, esses alunos representam uma pequena parte da sala. Com isso,

Weber (2011, p. 25) afirma que “[...] aquela capacidade depende de um dom pessoal e de maneira alguma se confunde com os conhecimentos científicos de que seja possuidora uma pessoa”. As universidades, ainda assim, através da tradição, buscam responder com exigências de pesquisa e de ensino. No entanto, para Weber (2011, p. 26) “[...] será mera coincidência o fato de essas duas aptidões se encontrarem no mesmo homem”. Em seguida, o autor faz refletir sobre a vocação científica propriamente dita, segundo Weber (2011, p. 26), “[...] a ciência atingiu um estágio de especialização que ela outrora não conhecia e no qual, ao que nos é dado a julgar, se manterá para sempre”. Esse fato não aconteceu apenas nas condições exteriores, mas, conseqüentemente, no interior do próprio cientista, visto que o próprio necessita de uma rigorosa especialização: “[...] só a especialização estrita permitirá que o trabalhador científico experimente por uma vez e certamente não mais que por uma vez, a satisfação de dizer a si mesmo: desta vez, consegui algo que permanecerá” (WEBER, 2011, p. 27).

O trabalhador ao desenvolver o seu trabalho busca por realização pessoal. Na ciência, esta se constitui como a busca por descobrir algo relevante, único e que permita deixar a marca do cientista. Um dos pressupostos da ciência está no cientista possuir o desejo de desenvolver algo que trará para si uma forte realização pessoal, de modo que, para Weber (2011, p. 27), “[...] com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que ele possa fazê-lo com paixão”. Mesmo imbuído deste sentimento, a paixão não significa que o homem terá êxito, por mais profunda que seja. Ela é um pré-requisito para se obter inspiração, segundo Weber, é o fator decisivo para tal.

Weber (2011) afirma que, nos dias atuais, está disseminado no mundo dos jovens que a ciência se transformou em operações de cálculos, que se realiza em escritórios ou laboratórios, com o auxílio do entendimento frio e não com toda a “alma”. No entanto, é preciso que algo ocorra ao espírito do trabalhador: “A inspiração jamais será forçada, ela nada tem com o cálculo frio” (WEBER, 2011, p.28).

A técnica passa por mais um requisito para se desenvolver ciência Weber “normalmente, a inspiração só ocorre após esforço profundo (p. 28)” O trabalho e a paixão fazem com que surja a intuição, especialmente, quando ambos atuam ao mesmo tempo. A intuição, por sua vez, não aparece quando o homem quer ou quando está sentado em sua mesa do escritório, momento em que o cérebro está exausto. Pelo contrário, ela pode se manifestar quando o homem está ouvindo uma música, assistindo a um filme, tomando

um vinho ou cerveja ou, até mesmo, saboreando um charuto. Isso não anula a entrega e o denso trabalho anterior para que ela apareça. Esta maneira de ser não está relacionada apenas aos cientistas, mas com qualquer trabalhador de diferentes profissões. A intuição é tão importante na ciência quanto na arte, de modo que o matemático e o pintor possuem processos psicológicos idênticos, ambos equivalem, segundo Weber (2011, p. 30), “à embriaguez (“mania” no sentido de Platão) e à “inspiração”.

As intuições científicas que nos podem ocorrer dependem, portanto, de fatores e “dons” que são por nós ignorados. Essa verdade incontestável serve de pretexto aos olhos de certa mentalidade popular (disseminada, o que é compreensível, especialmente entre os jovens), para levar à devoção ídolo, cujo culto, hoje em dia, se faz ostensivamente, em todas as esquinas e em todos os jornais. Esses ídolos são os da “personalidade” e da “experiência pessoal”. Há entre esses ídolos ligações estreitas, pois, um pouco por toda a parte, predomina a ideia de que a experiência pessoal constituiria a personalidade e se incluiria em sua essência. Tortura-se o espírito para fabricar “experiências pessoais”, na convicção de que isso constitui atitude digna de uma personalidade e, quando não se alcança resultado, pode-se, ao menos, assumir o ar de possuir essa graça (WEBER, 2011, p. 30-31).

Só aquele que se coloca pura e simplesmente ao serviço de sua causa possui personalidade, sendo assim, o autor faz menção aos artistas que se tornaram grandes por entregarem toda a sua vida pela causa, em forma de uma espécie de entrega total. A pessoa que escolhe viver para a ciência entrega-se a um mundo do progresso e possui um tempo de vida limitado, diferentemente daquele que tem vocação para a arte. Para este, sua marca pode se perpetuar, para sempre, na história, que compactuará com o tempo, sendo assim, sua marca dialogará, em qualquer momento da história, jamais será retrógrada.

Percebemos que o tal progresso está diretamente relacionado à racionalização intelectualista, que dará as cartas para a existência do homem no mundo. Enquanto os selvagens buscam nos ritos e nos mágicos a dominação e exorcização dos espíritos, o progresso, através da ciência, possibilita a compreensão e a previsão das coisas. Surge, então, o desencantamento do mundo, o qual a civilização ocidental utiliza como elemento e motor, a ciência para dar significação de tais coisas e dá-se ênfase à dominação dos agrupamentos políticos.

Weber (2011) afirma que a dominação acontece por meio de três razões internas. A primeira ocorre pelo poder tradicional, exercido pelo poder do patriarca e do senhor das terras; a segunda, pelo carisma, em que a autoridade se funda em dons pessoais e

extraordinários; já a terceira, ocorre pela razão da legalidade, devido à crença na validade de um estatuto legal e na competência positiva, fundadas ambas por regras racionais e estabelecidas.

A obediência dos membros é sempre condicionada por motivos poderosos, ela se dá pelo medo de um castigo advindo dos deuses, pela obediência aos líderes revestidos de poder, ou, ainda devido à possibilidade de uma recompensa na terra ou em outro lugar, como o “céu”. Essas formas legitimam a obediência dos subordinados para com seus líderes. Na submissão relacionada ao carisma, se algumas pessoas se entregam ao carisma de um líder, estes são chamados para se afirmarem como condutores de homens, e que por sua vez, se dá pela obediência das pessoas que o segue, por depositarem nele sua fé. Para Weber:

[...] se esses homens forem mais que presunçosos aproveitadores do momento, viverão para seu trabalho e procurarão realizar uma obra. A devoção de seus discípulos, dos seguidores, dos militantes orienta-se exclusivamente para a pessoa e para as qualidades do chefe (WEBER, 2011, p. 69-70).

O autor faz uma reflexão sobre o modo como os líderes conseguem forças políticas dominantes para afirmar sua autoridade. Para que uma instituição de dominação se perpetue, é necessário que haja a obediência dos subalternos em relação à pessoa revestida de autoridade, que, por sua vez, busca legitimar sua força, assim como se exige o controle sob os bens materiais. Para Weber (2011, 70-71), “[...] a dominação organizada necessita, por um lado, de um estado-maior administrativo e, por outro, necessita dos meios materiais de gestão”. Uma organização não se pauta apenas pela submissão dos membros de maneira passiva em relação ao detentor do poder, existe assim, interesses pessoais, como a retribuição material e o prestígio social. Ainda segundo o mesmo autor (2011, p. 71), “[...] o mesmo ocorre nos casos de dominação carismática, pois proporciona aos soldados fiéis, a glória guerreira e as riquezas conquistadas”.

A estabilidade de uma dominação em instituições de caráter econômico acontece de duas formas segundo Weber (2011). A primeira se dá quando os próprios detentores do poder são os proprietários dos instrumentos de gestão, já a segunda, quando o estado maior é privado dos meios de gestão, isto é, quando o detentor do poder organiza a administração delegando poder executivo a servidores ligados à sua pessoa, a empregados que admitiu, ou quando a administração está nas mãos de pessoas economicamente independente de poder. Weber (2011, p. 72) “[...] chama de agrupamento organizado segundo os princípios das ordens, o agrupamento político no

qual os meios materiais de gestão são total ou parcialmente propriedade do estado-maior administrativo”. Esse tipo de agrupamento político possibilita aos súditos o juramento pessoal de fidelidade e legitima a posse do líder.

Existe, também, o domínio pessoal do chefe, que se coloca como dominador da administração, entregando-a aos subalternos ligados a ele. O líder, por sua vez, assegura vantagens em espécie. Para Weber (2011, p. 74), no “Estado moderno, o poder que se dispõe da totalidade dos meios políticos de gestão tende a reunir-se sob mão única”. Nenhum súdito ou funcionário permanece com o dinheiro que se origina da instituição em que está inserido, sendo assim, estas privaram seus funcionários burocráticos de qualquer meio de gestão, atribuindo, dessa maneira, o poder, somente, ao líder político. Tais aspectos levam Weber (2011, p. 74-75) à seguinte afirmação:

[...] o Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou (com êxito), monopolizar, os limites de um território, a violência física legítima, como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo reuniu nas mãos dos dirigentes, os meios materiais de gestão (2011, p. 74-75).

2.5 Jacques Maritain: os fins e o dinamismo da Educação

Apresentamos, neste momento do texto, as categorias teóricas elaboradas por meio do encontro com o pensamento de Jacques Maritain, sobretudo por meio da leitura de duas de suas conferências proferidas na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, no ano de 1943.

A conferência sobre os fins da educação nos auxiliou na construção das categorias relacionadas ao projeto pedagógico, pois fornecem os elementos de concepção educacional mais próximos de um referencial filosófico no campo institucional em que a escola católica se organiza. A vinculação da Congregação das Irmãs de Jesus com a Companhia de Jesus e com o carisma de Santo Inácio de Loyola nos confirma a importância de buscar na corrente nomeada de “neotomismo” um conjunto de elaborações filosóficas que são pertinentes para que sejam respondidos os desafios da escola em nosso tempo. A conferência sobre o dinamismo da educação nos auxiliou no desenvolvimento de categorias relacionadas aos processos educacionais, pois tocam, especificamente, em modos práticos de organização do cotidiano escolar.

As duas conferências foram publicadas em 1943, com o título “A educação na encruzilhada”, e posteriormente, foram publicadas em um livro, intitulado “Para uma filosofia da educação”(1943), o que confirma a intuição de trazer para o momento da construção de categorias de análise alguns aspectos de elaboração filosófica diretamente vinculados com a ortodoxia que se origina no centro do comando eclesial. O termo “encruzilhada”, aplicado à educação, pode ganhar amplitude quando pensamos em uma ação de evangelização da Igreja Católica diante dos desafios produzidos no mundo. Tanto a Igreja como a escola católica estão presentes neste mundo e precisam elaborar com maior sofisticação os recursos para responder aos desafios que se apresentam de uma forma muito acelerada.

Os limites do nosso trabalho - tanto em termos práticos de *modus operandi* de uma pesquisa quanto a exigência do rigor da construção de um objeto de estudo - se apresentam como argumentos a favor de uma escolha. Não podemos trazer muitos autores do campo do neotomismo, sendo assim, optamos por um autor que, em sua época, foi um emblema de tranquilidade e sabedoria. Jacques Maritain não era da hierarquia católica, mas um leigo. Com sua erudição e sua tranquilidade, pode contribuir com a Igreja em suas relações com os temas mais delicados que emergiram no quadro amplo da modernidade. As suas elaborações filosóficas operavam no sentido de fortalecer uma atitude de diálogo com o conjunto do mundo e com as especificidades das divergências. Percebemos em Maritain a marca forte de compromisso em sustentar o diálogo favorável para o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade com o humanismo. O ritmo das mudanças sociais, em meio a configurações próprias de um ordenamento político assentado no capitalismo, exigia essa prudência para se garantir um diálogo capaz de fortalecer o compromisso com a construção de um mundo mais humano para todos.

Os resultados da leitura das duas conferências de Maritain foram apresentados em dois momentos. Em um primeiro, apresentamos a nossa síntese sobre o texto, que aborda os fins da educação, recolhendo os aspectos que nos fazem problematizar os modos de construção do projeto pedagógico. No segundo momento, fizemos outro percurso, a partir da leitura da segunda conferência, recolhendo na abordagem do dinamismo da educação, aqueles aspectos que nos auxiliam na problematização sobre os processos educacionais. Esses dois momentos nos encaminharam para um cruzamento

das linhas referentes aos dois temas, culminando na pergunta: Como Jacques Maritain nos desafia a pensar a constituição da figura do educador nesse cruzamento da linha das concepções e da linha dos procedimentos, na implicação produzida entre os fins e o dinamismo da educação?

2.5.1 Os fins da educação

As finalidades da educação são apresentadas por Jacques Maritain a partir dos sete erros cometidos no campo pedagógico na sociedade contemporânea. O que é o homem? Esta é a pergunta principal que demarca um primeiro passo no sentido de percorrermos um caminho rumo à definição dos fins da educação, que trará como resposta “o homem”, por isso, Maritain inicia seu pensamento operando uma correção. Nietzsche não foi o primeiro a se perguntar: como chegar a ser o que somos? Essa formulação vem de Píndaro, dessa maneira, o chegar a ser um homem, se apresenta, de início, como algo mais difícil e tão importante. Desdobra-se, assim, a definição proposta por Maritain:

Deste modo, a tarefa principal da educação consiste antes de mais nada em guiar o desenvolvimento dinâmico pelo qual cada um se forma a si mesmo para ser um homem. Em outras palavras, se trata de preparar a criança e o adolescente para instruir-se durante toda a vida. Por isso comecei estas páginas com o título A Educação do Homem².

Maritain inicia a argumentação enfatizando que o homem não é apenas um animal em sua matéria biológica, ele é, também, cultura e está situado na história. Assim, como ponto de partida, identificamos três importantes elementos: a natureza, a cultura e a história. Nessa combinação, pode-se reconhecer o fato de que o homem é dotado de “um poder de conhecimento ilimitado”. Daí, desdobra-se a necessidade da experiência coletiva para ele progredir em sua vida específica.

Para alcançar a liberdade por meio da qual se determina a si mesmo e para a qual foi feito, o homem necessita da disciplina e da tradição que pesam sobre ele e por sua vez o fortalecem, fazendo-o capaz de lutar contra elas. Isto enriquecerá a

² MARITAIN, J. Os fins da educação. Primeira conferência proferida na Universidade de Yale em 1943. Pág.: 2.

tradição, e a tradição, assim enriquecida, possibilitará novos e sucessivos combates³.

A determinação e a liberdade já aparecem aqui compondo um jogo em que o homem pode contar com o apoio da tradição - em um misto de ambiguidade e paradoxo - que também não o poupa de participar. O homem faz uso de uma tradição e, assim, no uso que lhe é possível, acabar por oferecer a sua contribuição.

O primeiro erro da educação contemporânea consiste no desconhecimento de suas finalidades, fortalecido no meio social pelo fato de haver uma supremacia dos meios sobre os fins. Por isso o autor nos diz:

O aperfeiçoamento científico dos meios e dos métodos pedagógicos, é em si mesmo, um progresso evidente. Porém, quanto maior é a importância que adquire, mais necessita de um reforço paralelo da sabedoria prática e do impulso dinâmico para o fim que tem que alcançar⁴.

O seu segundo erro, em nosso tempo, consiste nas ideias falsas a respeito do fim. Tal equívoco é apontado pelo autor juntamente à nomeação de um paradoxo: “A missão da educação é maior, mais misteriosa e, ao mesmo tempo, mais humilde do que muitos imaginam”⁵. Trouxemos este paradoxo para o texto, pois encontrarmos nele uma pista que corrobora à nossa afirmação sobre a mútua implicação entre a constituição do educador e a elaboração do projeto pedagógico, entendidos sempre como um esforço sem descanso e uma tarefa sem fim. Segundo a nomeação do autor, o paradoxo articula a grandeza e a humildade de um mesmo trabalho, que consiste no ato da educação. Em nossa afirmação da mútua aplicação, reconhecemos a habilidade necessária de habitar este paradoxo e de nele permanecer. O educador, quando situado neste território de paradoxo, se encontrará desafiado a resolver um enigma:

Se o fim da educação é ajudar e guiar a criança para a sua realização humana, esta não pode fugir dos problemas e das dificuldades da filosofia, que por sua própria natureza, supõe uma filosofia do homem. Por isso, desde o começo a educação está obrigada a responder a pergunta: “o que é o homem?” que propõe a esfinge da filosofia⁶.

³ Idem. P. 3.

⁴ Idem. P. 4.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

A ênfase atribuída aos meios e recursos da educação vem sendo fortalecida pelo desenvolvimento científico e tecnológico, que, na perspectiva do autor, confunde o ato de educar com o adestramento. Frente a este quadro de erro, o pensador apela para uma concepção de integralidade na educação.

Resulta pois, que a ideia completa, a ideia integral do homem requerida previamente pela educação não pode ser senão uma ideia filosófico-religiosa do homem. Filosófica porque esta ideia tem por objeto a natureza, o essencial do homem; religiosa, pelo estado existencial da natureza humana com relação a Deus e pelos dons especiais, as provas e a vocação implicados nesse estado.

Em seus esforços de argumentação a respeito de uma contribuição específica do cristianismo para a construção do humanismo na atual sociedade, o autor articula três grandes tradições: a dos gregos, dos judeus e dos cristãos. Apoiado pela ampla concepção composta pelas tradições, a especificidade da contribuição do cristianismo se apresenta com força necessária para desfazer uma forma de poder atribuída à ciência e à tecnologia, aspecto que acaba conduzindo para a concepção da educação como adestramento.

O homem é uma pessoa dona de si mesma por sua inteligência e por sua vontade. Ele não existe apenas como um ser físico. Ele tem uma existência mais rica e nobre, a existência própria do conhecimento e do amor. Assim, de certo modo, é um todo e não só uma parte; é um universo em si mesmo, um microcosmos no qual o universo inteiro pode ser abarcado pelo conhecimento. E pelo amor pode entregar-se livremente a outros seres que são para ele como se fossem ele mesmo. Deste tipo de relações não tem equivalente algum no mundo físico.

Este olhar de nobreza atribuído ao ser humano impede-o de reduzir a educação a um ato de adestramento. Há um reconhecimento de uma materialidade do humano com toda a sua carga de determinação, porém, em um passo seguinte, há uma afirmação de sua liberdade. Se a natureza nos determina, podemos pensar, de acordo com Maritain, que a liberdade nos desafia para um árduo trabalho. Assim, o autor pode enumerar as diversas facetas que constituem a tarefa da educação.

Deste modo, o primeiro objetivo da educação é a conquista da liberdade interior e espiritual que a pessoa individual deve alcançar; ou, em outros termos, sua libertação obtida através do conhecimento e da sabedoria, a boa vontade e o amor⁷.

⁷ Idem. P. 11.

A disciplina implicada no trabalho educacional se afirma em relação tensa entre a determinação que se impõe sobre o sujeito e o desafio de conquistar a sua liberdade.

Acrescentamos que as atividades espirituais do ser humano são atividades intencionais; tendem por natureza para um objeto, para um fim objetivo que as controlará e regulará, não de modo material para impor-lhe servidão, senão espiritualmente pra liberá-las. Isso, porque o objeto do conhecimento e do amor é interiorizado pela atividade da inteligência e da vontade, e se converte em seu interior no lugar próprio de sua perfeita espontaneidade⁸.

Após nos colocar em contato com esse jogo entre determinação e liberdade pesando sobre o indivíduo, há o acréscimo de uma afirmação sobre o sentido de verdade, também importante para abrir outro campo de tensão: a finitude dos meios no confronto com um infinito de possibilidades.

A verdade – que não depende de nós *senão do que é* – não consiste em um conjunto de fórmulas feitas, destinadas a ser passivamente registradas de maneira que o espírito seja fechado por elas e fechado nelas. A verdade é um domínio infinito – tão infinito como o ser – cuja plenitude sobrepassa o poder de nossa percepção e cujos fragmentos devem ser apreendidos por uma atividade interior vital e purificada. Esta conquista do ser, esta captação progressiva de verdades novas ou a compreensão progressiva do significado sempre crescente e sempre renovado das verdades já alcançadas, abre e amplia nosso espírito e nossa vida e os situa realmente na liberdade e na autonomia⁹.

A partir dessa afirmação, compreendemos como um campo tenso, estabelecido entre as fronteiras do infinito e do finito, constitui-se como um lugar privilegiado para um modo de agir educacional, que se faz por meio de uma combinação de trabalho árduo e experiência de liberação.

O terceiro erro apontado pelo autor consiste no pragmatismo, erro que nos ilude com um sentido de eficácia suficientemente forte a ponto de nos distanciar da relação dinâmica com a busca da verdade. A eficácia se assenta no apelo aos instrumentos. O autor nos explica o equívoco do pragmatismo:

No começo da ação humano, enquanto humano, se encontra a verdade, apreendida (ou que se acredita apreender) por ela mesma, a verdade por amor a verdade. Sem fé na verdade não existe eficácia. Tal é, no meu entender, a crítica principal que precisa ser feita para a teoria pragmática e “*instrumentalista*” do conhecimento¹⁰.

⁸ Ibidem.

⁹ Idem. P. 11 – 12.

¹⁰ Idem. P. 13.

Este equívoco do pragmatismo nos confunde cada vez mais à medida que o professor não tem o domínio do conteúdo a ser ensinado e não cumpre com a sua tarefa de ensinar. O argumento do autor nos oferece com lucidez o nó da questão nessa força provocadora de um pensamento a nos incomodar:

O erro se produz quando o objeto que se ensina e a primazia do objeto são esquecidos e quando o culto dos meios – não para um fim e sim como sendo um fim – desemboca em uma espécie de adoração psicológica do sujeito¹¹.

Outro campo de relações tensas é agregado quando o autor nos apresenta seu modo de compreender a relação do indivíduo com o grupo em seu percurso educacional, a qual é esboçada no excerto a seguir:

Homem e o grupo estão fundidos um ao outro, e se transcendem um ao outro desde pontos de vistas diferentes. O homem se encontra a si mesmo subordinando-se ao grupo; e o grupo não alcança o seu objetivo se não estiver servindo ao homem e compreendendo que o homem tem mistérios e uma vocação que sobrepassam o grupo¹².

O quarto erro consiste no sociologismo cometido por meio da ênfase colocada no condicionamento do sujeito ao seu meio, como se uma definição de homem pudesse ser reduzida à uma existência supostamente bem adaptada ao grupo. Há como que uma espécie de vício que se fortalece quando as práticas de adaptação do sujeito se fortalecem por meio de uma afirmação de utilitarismo. Aqui, encontramos a posição do autor no combate ao utilitarismo que invade o campo educacional.

Desgraçado o adolescente que não conhece os prazeres do espírito e não se exalta com a alegria de conhecer e com o gozo da beleza; que não se exalta pelo entusiasmo das ideias e pela experiência vivificante dos primeiros amores, pelas delícias e exultações de luxo da sabedoria e da poesia. A fadiga e o desgosto dos negócios humanos certamente chegarão de uma forma precoce; estar a cargo desta preocupação é tarefa do adulto¹³.

O quinto erro é o intelectualismo, que se manifesta por meio de uma retórica muito atualizada, em forma de sedução com a ênfase no saber especializado. Esse modo de

¹¹ Idem. P. 14.

¹² Idem. P. 15.

¹³ Idem. P. 16.

fortalecimento da especialização se dá por meio de um uso de instrumentação da educação, acarretando o empobrecimento do percurso de desenvolvimento humano. A combinação especialização e instrumentalização tem os seus efeitos na vida em grupo e na forma política da organização.

Na realidade, a concepção democrática da vida requer primordialmente uma educação liberal para todos e um desenvolvimento humanista geral do conjunto da sociedade. Até o que se refere ao êxito das atividades industriais, o engenho natural do homem, fortalecido por uma educação que libera e que expande o espírito, é de maior importância do que a especialização técnica. Precisamente destes recursos livres da inteligência humana surge, de maneira natural, nos chefes de empresas e nos operários, o poder de adaptar-se a circunstâncias novas e dominá-las¹⁴.

O sexto erro é o voluntarismo. De acordo com Maritain, operado por meio de um movimento, que, diante do excesso de intelectualismo, desloca o seu peso para o controle da vontade, apostando em uma espécie de educação do sentimento ou em uma pretensa formação do caráter. Esse erro explicita uma separação entre o desenvolvimento da inteligência e o cuidado com a vontade.

Esta mútua reciprocidade da inteligência e da vontade volta a se encontrar na educação entendida em seu sentido lato. A educação completa do ser humano deve fazer avançar para o seu aperfeiçoamento ao mesmo tempo a inteligência e a vontade; mas a formação da vontade é certamente mais importante para o homem do que a formação do intelecto. Sem dúvida, enquanto o sistema pedagógico das escolas e universidades acerta, em geral, a equipar de forma conveniente a inteligência do homem para o conhecimento, parece fracassar na tarefa principal, esta de equipar a vontade. Resulta daí uma singular desventura¹⁵.

O sétimo erro consiste no fato de acreditar que tudo pode ser aprendido. Há grandes dimensões da vida humana, tais como a intuição e o amor, que não se esgotam em esquemas pedagógicos de aprendizagem. São esferas de nosso trânsito em que seus conteúdos e suas habilidades não podem ser aprendidos. Os sistemas de ensino não estão conseguindo desenvolver formas atualizadas e eficazes de relacionamento com essas esferas, que se apresentam como extraescolares. Aqui, o autor acrescenta também o desafio do estabelecimento de uma cooperação dinâmica entre a família e a escola, entre a comunidade e a escola, pois se referem a esferas extraescolares que produzem

¹⁴ Idem. P. 19.

¹⁵ Idem. P. 21.

os seus efeitos sobre o trabalho educacional assumido por uma instituição especializada. Quando a escola embarca na crença de que tudo pode se tornar objeto de ensino ou de aprendizagem, ela recai em nefastas confusões para o desenvolvimento humano.

A educação da escola e da universidade tem, na realidade, seu mundo próprio, que consiste essencialmente na dignidade e nas riquezas do conhecimento e da inteligência, faculdade primeira do ser humano. E neste seu mundo próprio, esse conhecimento que é a sabedoria, é o seu supremo fim

Até aqui, fizemos uma exposição sobre as finalidades da educação nos mantendo fiéis aos argumentos que o autor usa para discutir os erros da educação contemporânea. Em sua hábil erudição, Maritain envolve seu ouvinte na conferência bem como o seu leitor, por meio do contato com o texto, através de uma participação e de um exercício ativo do pensamento como forma de compreensão da relação entre a educação e a sociedade em nosso tempo. Passamos, a seguir, à descrição do percurso empreendido na leitura da conferência que abordou o dinamismo da educação.

O elemento constitutivo do dinamismo tem como matéria fatores e disposições que partem de dois polos, se encontrar em uma fronteira de interações, ali produzindo o movimento. entre os fatores estão a vitalidade do aluno e a atividade do educador. Somam-se aos fatores, as disposições fundamentais do aluno e as normas fundamentais para ação pedagógica do educador.

O ponto de partida para explicar o dinamismo da educação pode ser a concepção platônica: “[...] todo aprender está naquele que aprende e não em que ensina”. O educador desperta no aluno um saber que ele já traz e, por isso, aprender é recordar. Em seguida, Jacques Maritain, formula uma pergunta: “Mas que espécie de causalidade ou ação dinâmica exerce, então, o professor? Ensinar é uma arte; quem ensina é um artista”¹⁶. Ensinar não é uma ação semelhante à do escultor, que forja na pedra bruta a sua obra. O professor opera e coopera com a natureza, favorecendo as boas conexões para o aluno realizar o seu percurso de formação pessoal.

Isto equivale a dizer que a atividade natural do espírito por parte do que aprende, e o labor de direção intelectual por parte do que ensina, o fator dinâmico primordial ou a força propulsora primeira na educação, é o princípio vital interior que

¹⁶ Maritain, J. O dinamismo da educação. Pág. 2.

tem em quem há de ser educado; o professor ou o educador é somente um fator dinâmico segundo, ainda que autenticamente eficaz - e um agente ministerial¹⁷.

O autor menciona as muitas vezes que os professores atribuíram aos alunos as causas dos seus fracassos no ensino. Desse modo, Maritain alerta sobre as diferenças de uma educação repressiva - garantida pela punição - e de uma educação progressiva - garantida por um serviço ao aluno - nestes termos do ele denomina como um ministério.

O trabalho pedagógico precisa estar atento ao sentido do aperfeiçoamento pessoal do educando, de tal modo a não confundir o desenvolvimento pessoal com o individual.

Devo acrescentar que a expressão mesma de 'perfeição pessoal' necessita ser corretamente entendida. A perfeição do homem consiste na perfeição do amor, desta maneira, não se trata tanto da perfeição da pessoa como de seu amor, no qual o "eu" de alguma maneira desaparece, e avançar nesta perfeição pessoal não é copiar um ideal. Equivale a deixar-se conduzir por outro, para onde alguém não pensava em se dirigir, e deixar que o Amor divino, que chama cada um por seu nome, o modele e o faça uma pessoa, um original, não uma cópia¹⁸.

O desenvolvimento de toda a conferência sobre o dinamismo na educação se faz com uma detalhada apresentação de seus argumentos, organizado em duas partes. Na primeira, Maritain observa o aluno para descrever nele as cinco disposições fundamentais a serem favorecidas em seu processo formativo. Na segunda parte, o autor dirige o seu foco para o professor e desenvolve o conteúdo a respeito das quatro normas fundamentais da educação, enquanto áreas organizadoras de seu ministério dirigido ao educando. Ao final de sua conferência, essas duas linhas de argumentação se unem para complementar as orientações curriculares, em um modo de detalhamento prático, cumprindo o papel de auxiliar na organização do processo educacional no cotidiano escolar. As disposições fundamentais do estudante são as seguintes: 1) o amor pela verdade; 2) o amor pelo bem e pela justiça; 3) o respeito pela existência; 4) o respeito pelo trabalho e 5) o respeito pelos outros.

O amor pela verdade é descrito como tendência primordial de toda a natureza intelectual. E o amor dirigido ao bem e à justiça, que também inclui o amor pelas proezas heroicas, é apresentado como sendo natural para as crianças. O amor pela existência é compreendido como uma forma de amar tudo que existe, ele é experimentado como

¹⁷ Idem. Págs.: 3-4.

¹⁸ Idem, págs.: 7 – 8.

simplicidade e como abertura diante da natureza. Nessa disposição, o amor confere um brilho especial à relação do sujeito com o mundo ao seu redor. O amor ao trabalho tem o sentido do fazer bem feito, como algo mais profundo e humano: “[...] respeito pela obra que se vai realizar, um sentimento de lealdade e responsabilidade diante dela”. O respeito aos demais “[...] é o sentido da cooperação, que é tão natural em nós, e também tão contrariado, como a tendência para a vida social e política”.

Jacques Maritain descreve as normas fundamentais da educação afirmando que o professor deve prestar atenção a elas como uma condição para se constituir enquanto agente ministerial, que se faz primordialmente enquanto tarefa de liberação. Por isso, a primeira norma consiste em liberar as boas energias. A segunda, em “[...] centrar a atenção nas profundidades interiores da personalidade e de seu dinamismo espiritual pré-consciente”. Na segunda norma, está explícita uma preocupação com os efeitos da interiorização da influência educacional e há todo um zelo para com a liberação daquilo que o autor denomina o poder intuitivo do estudante. A terceira regra afirma a importância de se realizar um trabalho que busque a uniformidade como um modo de combater a dispersão, assumindo o desafio de “alimentar a unidade interior do homem”. Essa uniformidade almeja alcançar a unidade espiritual e a sabedoria. Na quarta regra, está formulada uma preocupação em não sobrecarregar o estudante. Assim, o autor afirma que “[...] o ensino desemboque na liberação do espírito por meio do senhorio da razão.

Após realizar esse minucioso percurso sobre as quatro regras, Maritain argumenta sobre a diferença entre conhecimento em exercício visando a definição de valores. Há, nesta classificação, em termos de valores, uma crítica sobre um ensino que se faz enquanto proliferação de opiniões, ao mesmo tempo, que está submetido a uma lógica utilitária. Para terminar sua reflexão sobre o dinamismo da educação, o autor apresenta as linhas de organização para o currículo. O ensino e os exercícios escolares precisam ser compreendidos em suas funções diversas para que sejam inseridos com consistência no processo educacional.

A oposição entre valor de conhecimento e valor de exercício pode ser entendida de outra maneira e ajudar-nos a estabelecer úteis distinções no campo do ensino e dos exercícios escolares. Há matérias escolares – aquelas cujo conhecimento é ‘da mais digna espécie’ – nas quais o valor principal é o do conhecimento. E há matérias – aquelas cujo conhecimento é ‘da espécie menos digna’ – nas quais o valor principal (não digo o único) é o do exercício. Colocarei estas segundas

matérias dentro da categoria do jogo – ampliando, naturalmente, o sentido desta palavra – e as primeiras, na categoria do estudo¹⁹.

Um sentido de formação para a vida prática é formulado a partir do conceito de “jogo”. Mais do que o manejo de uma metáfora, encontra-se, aqui, o seu como forma de desenvolvimento para aprimorar as condições práticas de participar do cotidiano da vida.

Não apenas os jogos, como os esportes e a cultura física, e sim todo o trabalho manual e artesanal, a destreza nas coisas mecânicas, e além de tudo, todo o que a escola e a pedagogia moderna podem imaginar para exercitar a juventude: jardinagem, apicultura, métodos para colecionar plantas e borboletas, cozinha, fabricação de conservas, economia doméstica, etc. e também poderia acrescentar aquilo que se conhece como cultura artística enquanto ‘artes’ (...) Todas estas coisas recebem certa dignidade se forem tratadas como uma atividade de jogo, sem demasiada formalidade, e muito mais como uma espécie de bom humor, sadio e poético²⁰.

A categoria do “jogo” tem maior amplitude em uma relação do sujeito com o mundo, além da habilidade do fazer, como um manejo da razão na modalidade dos esforços necessários ao sujeito para se fazer ativo em sua compreensão. O jogo enfatiza a dimensão de atividade no movimento que é próprio da razão. O entendimento mais aprimorado do mundo exige da razão, e o sujeito assume o trabalho que lhe compete neste modo de operar.

Sobre a categoria do jogo está a do estudo, reservada para as matérias cujo valor principal é o do conhecimento. A este respeito, estimo como sendo vantajoso traçar uma linha de demarcação. Em uma primeira divisão estariam as matérias cujo conhecimento se relaciona com os instrumentos intelectuais e com a disciplina lógica que se requerem como meios para as obras da razão; colocaríamos, do mesmo modo, o tesouro da informação experimentado reunido na memória. Em uma segunda divisão colocaríamos os materiais cujo conhecimento se refere diretamente a intuição perceptiva ou criativa do intelecto e a essa sede de ver a respeito da qual já falamos²¹.

O sujeito opera em sua relação com o mundo se abrindo para um movimento próprio de intuição, esta concebida, também, sob a categoria do jogo. A intuição emerge no manejo dos materiais oferecidos pela ciência, cuja habilidade faz do sujeito um agente capaz de operar com relativa autonomia. Entre o mundo e o sujeito, há o recurso da intuição, que se assenta nos conhecimentos oferecidos pela cultura.

¹⁹ Idem, p. 25.

²⁰ Idem, p. 26.

²¹ Idem. P. 26.

Assim, na primeira divisão situaria a gramática – com o olhar dirigido para a gramática comparada e para a filologia – a lógica e as línguas; por outro lado, a história, tanto a nacional como a do homem e da civilização – especialmente a das ciências -, e as matérias conexas a história, como a geografia. Tudo isto poderia chamar-se campo das artes pré-liberais²².

O processo educacional, nessa forma de estruturação do currículo escolar, se institui na linha de cruzamento entre duas abordagens do conhecimento. Há uma recuperação atualizada das estruturas do método pedagógico da chamada *Ratio Studiorum*. Neste cruzamento, observamos como Maritain enfatiza a complementaridade do conhecer e do comunicar. O processo educacional deve ser organizado para conferir as condições para o educando se desenvolver nesses dois campos de habilidade.

Na segunda divisão encontraríamos o campo das artes liberais, em que refundaríamos a antiga lista setuagenária da Idade Média, de acordo com uma perspectiva estritamente educativa e conforme os progressos modernos do conhecimento. Nosso *trivium* corresponderia a atividade criadora do espírito e ao desenvolvimento do gosto pela beleza. Para começar, compreenderia essa eloquência representada por Calíope, a primeira musa e a mãe de Orfeu; isto é, a arte da expressão do pensamento ou da expressão criadora, que dá ao espírito o poder de liberar e manifestar sua própria visão e o faz realmente amo e senhor dos seus meios de expressão. A expressão é uma arte cujo descuido resulta extraordinariamente prejudicial para os jovens de hoje, quem em geral têm perdido o sentido do valor e exatidão das palavras, e são incapazes de preparar, quando ingressam na vida prática, um informe claro e articulado em matéria comercial ou industrial. Depois disso, teríamos Trivium, como segunda, as artes liberais da Literatura e a Poesia, e como terceira, a Música e as Belas Artes²³.

O sentido de uma educação integral, como um processo educacional organizado da forma mais ampla possível, se fortalece nessa combinação de disciplinas em que três campos de saberes alcançam a complementaridade em quatro novas esferas do conhecimento. A dinâmica que resulta dessa combinação exige do sujeito uma abertura ao movimento que este processo oferece, sem, no entanto, colocar seu acento, exclusivamente, nas habilidades de um suposto controle do campo de saber. O conhecimento organizado a partir dessa dimensão de integralidade faz a sua obra de formação do sujeito.

Nosso quadrivium concerneria a atividade cognoscente e racional, a atividade de intuição e de juízo. Dito de outro modo, a verdade que está por perceber-se seria aquela que se chegaria pela “fé da evidência”. Compreenderia primeiro as

²² Idem, p. 26.

²³ Idem, p. 26 – 27.

Matemáticas; em segundo lugar, as Ciências Físicas e naturais; em terceiro lugar a Filosofia – pela qual entendo não somente a psicologia, senão também a filosofia da natureza, a metafísica e a teoria do conhecimento – e, em quarto lugar, a Moral e a Filosofia social e político com as matérias conexas

As articulações entre as áreas de saber, entre os conhecimentos e as habilidades práticas se expressam em permanente esforço para conferir ao processo educacional a unidade, no sentido de sustentar e de orientar a ação do educador.

Estas regras se relacionam: a primeira, com as disposições naturais que tem que fomentar; a segunda, com o preconsciente o espírito que tem que tem em vista e com o poder de intuição que tem que liberar; a terceira, com a unidade vital que se deve manter e com a visão da sabedoria pela qual guiar-se ao longo do processo de ensino; e a quarta, com a liberação do espírito mediante o senhorio da razão sobre as coisas aprendidas e com a primazia do conhecimento real sobre o puro exercício das faculdades.²⁴

Enfim, tanto nas categorias oferecidas por Max Weber como nas concepções desenvolvida por Jacques Maritain, encontramos uma condição para se analisar a constituição do educador na materialidade do cotidiano, aspecto próprio dos processos educacionais. A partir do estudo de Weber, confirmamos que essa categoria nos auxilia na avaliação de como o educador se faz autoridade em seu campo de saber. A partir das leituras das conferências de Jacques Maritain, confirmamos, na combinação entre as finalidades e a dinâmica dos processos educacionais, a presença de uma mútua implicação estabelecida entre o educador e o projeto pedagógico, sempre concebidos enquanto trabalhos inacabados.

CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR E A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O que desenhamos sobre os movimentos dos sentidos nas múltiplas paisagens pelas quais transitamos? Delineamos as formas resultantes da tensão entre o processo de constituição do educador e a elaboração do projeto pedagógico. As figuras das múltiplas possibilidades, enquanto horizontes de realização para o processo pedagógico emergem quando o sujeito habita este lugar. Este território de tensão se estabelece nas linhas das mútuas implicações, de forma que podemos acompanhar, passo a passo, certo grau de eficácia daquilo que é assumido enquanto projeto pedagógico, se apoiando nas disposições de responsabilidade do educador.

Nessa parte do texto, apresentamos um desenho, como uma espécie de mapa, enquanto dispositivo de prática científica a auxiliar o cartógrafo na explicitação das paisagens. Na medida em que o eixo-temático de nosso estudo veio ganhando consistência, nós, enquanto cartógrafos, nos fortalecemos para conseguirmos as melhores condições de argumentação sobre a mútua implicação do modo de constituição do educador em seus processos de subjetivação e do modo de elaboração do projeto pedagógico, no manuseio das duas dimensões do sentido.

Queremos lembrar que o sentido não só orienta em termos de oferta de uma concepção como, também, sustenta o educador em sua lida diária. Essa insistência nos termos de “orientar” e de “sustentar”, atribuídos ao projeto pedagógico, veio se fortalecendo, cada vez mais, na medida em que nos indagamos sobre os processos de constituição dos sujeitos. Quando lemos as duas conferências de Jacques Maritain, relacionamos as finalidades e a dinâmica da educação com os termos aqui apresentados. Podemos dizer que a clareza sobre as finalidades da educação se presta a uma boa orientação do fazer pedagógico no cotidiano da escola, bem como podemos acrescentar que o dinamismo dos processos sustenta o educador e o projeto. Tanto as finalidades quanto o dinamismo são constitutivos do movimento inerente ao que pode ser concebido como processo. Em nossas paisagens, a expressão maior do movimento chega a figura do não acabamento. Nem o educador nem o projeto pedagógico chegam ao momento de encerramento, de modo que o movimento se afirma e se consolida na condição de nunca terminar, enquanto um trabalho, ao mesmo tempo, sem fim e sem descanso. Tal

perspectiva pode, também, ser aplicada na revisão dos programas de formação continuada dos educadores e nas atividades permanentes de aprimoramento do projeto pedagógico.

No percurso de nosso estudo, ampliamos o nosso olhar para os modos de envolvimento também dos educandos. O pressuposto dessa nossa afirmação se apoia no fato de confirmarmos a materialidade dos vínculos que o educador faz em sua função pedagógica na relação direta que estabelece com o educando, por isso, quando damos um passo para conferir a dinâmica inerente à elaboração do projeto pedagógico, não podemos deixar de lado que os termos “orientar” e “sustentar”, enquanto materialidade de sentidos, devem se remeter ao educador e ao educando ao mesmo tempo.

Por meio do uso da metodologia da cartografia, pudemos prever um trânsito pelos territórios da cultura, pelas novas formas de exercício de poder e, por fim, pelos territórios da instituição educacional. A combinação da cultura, do poder e da escola se faz necessária em nossa argumentação como condição de alcançarmos maior eficácia na confirmação da nossa hipótese, já que, sendo referida com a mútua implicação, nos leva ao encontro daquilo que vem sendo deixado de lado pelas críticas sobre a crise da educação neste momento pelo qual todo o mundo vem passando. A globalização, enquanto fenômeno de combinação de economia e política, por meio deste tipo de análise, ganha maior conotação enquanto um fenômeno de cultura - muito mais pelos seus efeitos no plano da humanização do que nos ganhos alcançados com a sustentação de um modelo de economia -, portanto, em nosso exercício de cartografia, desenhemos as paisagens do movimento dos sentidos na cultura, no poder e na escola, como linhas de múltiplos cruzamentos, possibilitando uma diversidade de figuras que se mostram capazes de abrir os horizontes de realização. Se elas são figuras disparadoras de devir, também não resolvem a tensão, elas ajudam o sujeito a permanecer na tensão, experimentando saltos em outros patamares.

3.1 As paisagens nos territórios da cultura

Neste território, a figura principal se apresenta em uma combinação material de cultura e comunidade. Aquela oferece para este território uma linha de temporalidade, justamente por trazer uma ampla tradição, de longa data, colocada à disposição do sujeito

novo, que chega para o convívio social. Na verdade, a linha da temporalidade, no movimento próprio de se afirmar enquanto tradição, resulta da combinação entre um plano de horizontalidade e um plano de verticalidade. Se, na verticalidade, o sujeito encontra a seiva da vida, como as raízes que mergulham no chão para garantir a vitalidade de uma árvore, na horizontalidade, o sujeito encontra a rede dos vínculos produzidas quando as culturas descobrem formas de cooperação entre si. Surgem, assim, as figuras de comunidade sem apego a formas e estruturas, pois são comunidades em movimentos de permanente experimentação, as quais se afirmam em exercício de experiências em formas múltiplas de convívio humano.

Para o exercício de cartografia das paisagens da cultura em nosso tempo, lançamos mão do recurso do cinema, em um percurso que se iniciou em uma escala de maior amplitude, com o olhar que rastreou a dinâmica da globalização, passou pela cultura específica dos educandos e culminou com a cultura que constitui o educador, em um movimento que nunca se encerra.

O primeiro vídeo, “Escolarizando o Mundo” colocou em debate a campanha de reforma educacional, nomeada “Educação para todos”. Sobre ela, se propôs um conjunto de críticas e questionamentos. Trata-se de um documentário que pretende chamar a atenção de toda a comunidade sobre os sentidos atribuídos para a campanha internacional da educação para todos com o propósito de analisar o papel do Banco Mundial em um amplo jogo de interesses econômicos e políticos.

Para nós, enquanto recurso de cartógrafo, no esforço do desenho da dinâmica de sentidos que se explicita nessa paisagem, formulamos a seguinte questão: como a educação pode ser pensada a partir da relação cultura e comunidade? Em diversos momentos, o documentário denuncia a obrigatoriedade da educação extrapolando a oferta do acesso. O termo “para todos” não visa a ampliação do acesso, mas consolidá-lo como uma obrigatoriedade. Neste caso, o gesto de obrigar se revela como uma dinâmica de poder. A sua prática se concretiza enquanto tendências a consolidar formas de dominação. Muitas vozes denunciam, neste documentário, o quanto a obrigatoriedade resulta em destruição da comunidade, pois os postos de domínio se fortalecem sobre os sujeitos quando a comunidade é esfacelada, de modo que a vulnerabilidade se instala de forma geral.

A chamada “Educação Para Todos” que em uma ordem discursiva se afirmava como solução para os problemas sociais, esconde os seus efeitos em expressão de barbárie. As crianças são retiradas de suas comunidades, em geral, do meio rural, e são levadas para frequentar as escolas nos meios urbanos. A cidade vai sendo apresentada como o melhor lugar de vida para todos, camuflando a violência urbana e a dissolução dos vínculos do sujeito com o seu grupo e com o seu entorno. Se uma criança, um adolescente ou um jovem retorna para a sua comunidade, em algum momento das férias, há gente disposta a lançar a pergunta: “O que a escola lhe ensinou de verdade?” E a resposta é, simplesmente, “nada”. O aluno que voltou está desprotegido, não sabe nada em favor de alguma habilidade para se sustentar na vida. Os antigos saberes de comunidade foram destruídos os novos saberes apropriados para a luta da competição, paradoxalmente, o indivíduo é conduzido à uma extrema vulnerabilidade, à uma vida sem proteção.

Neste desenho de paisagens, o resultado se mostra em uma profunda mudança cultural. A cultura de vida da comunidade vai sendo, pouco a pouco, destruída e, em seu lugar, um modelo de convivência no meio urbano passa a ser defendido. Os saberes oferecidos pela escola, ao invés de ampliar a autonomia dos sujeitos, cooperam em uma dinâmica de produção de vulnerabilidade. Os currículos desenvolvem as chamadas habilidades de necessidades básicas, restritas aos conhecimentos que serão avaliados em testes, elaborados estes por organismos externos à escola, comprometidos com a formação de tabelas estatísticas para competição no interior da educação. As necessidades básicas de aprendizagem são definidas pelo conhecimento da matemática e pelas regras gramaticais. Este conjunto de saberes, paradoxalmente, traem a matemática e a linguagem. De fato, não é para o sujeito aprender a matemática e a linguagem para a vida, o que aprendem servirá para a participação nos testes de avaliação externa. Não aprendem nem a Matemática e nem a Linguagem, não desenvolvem, ao menos, a propalada habilidade do cálculo, pois em uma sociedade de concentração de riqueza não existe nada mais a calcular. A habilidade da comunicação não pode se desenvolver em uma sociedade poluída de ruído, pois, mergulhado na vulnerabilidade, o sujeito não tem nada a comunicar.

O segundo vídeo que analisamos foi intitulado “A educação proibida explicita o conflito entre duas modalidades de cultura. Trata-se de um documentário que promove o

confronto entre a cultura dos educandos e a cultura que faz parte do modelo de instituição escolar em prática. Diante da argumentação tecida no vídeo, formulamos a questão de nosso interesse: Como a educação pode ser pensada a partir da relação entre a cultura do educando e a cultura de uma instituição escolar?

Essa pergunta só se afirma enquanto portadora de um sentido se, de fato, a escola se abrir para acolher a cultura do educando. Não se trata de uma prática de acolhimento assentada no gesto oportunista que encaminha o sujeito para as intencionalidades da aprendizagem. A escola ainda precisaria aprender a se desfazer dos termos “acolher para...”. Ela deveria ser capaz de se desvencilhar de falsas finalidades para fazer operar com eficácia o fim real de formação do ser humano. As finalidades não podem ser afirmadas em métodos e tecnologias, elas têm o seu lugar próprio na afirmação de um projeto pedagógico e se traem quando se deixam capturar no campo dos meios, na trama dos recursos didáticos, nas parafernálias das tecnologias,

O terceiro vídeo, intitulado “Numa escola em Havana”, relata uma situação escolar em que a figura da educadora se mostra problematizadora e disparadora do devir, educando frente aos desafios de um mundo globalizado. Ele tem a especificidade de apontar, de forma sutil, os impasses que se apresentam entre concepções pretensamente inovadoras e práticas culturais insistentes. Frente a este relato, formulamos a nossa pergunta: Como a educação pode ser pensada a partir da relação cultura e processos de subjetivação, com o foco dirigido à figura de uma educadora?

O primeiro documentário explicitava o quanto uma proposta de “Educação Para Todos” foi conduzindo à uma educação massiva preocupada com o crescimento populacional. A resposta para os desafios de uma sociedade em crescimento foi encontrada na organização de escolas cheias de alunos, escolas grandes, em que o indivíduo passa a ser tratado como um número estatístico. Em escolas de massa, um aluno não pode ser acompanhado em sua individualidade. Para um sujeito realmente aprender, o professor não precisa apelar para métodos mágicos. Se um educador acompanha um educando, ele tem as possibilidades e ferramentas para auxiliar de modo mais adequado cada um de seus educandos.

A escola se exime de seu papel afirmando a oferta das oportunidades para a aprendizagem quando se organiza como uma escola de massa. Com este gesto, a instituição transfere para o aluno a responsabilidade de todas as dificuldades que ele

experimenta em sua aprendizagem. O documentário em questão denuncia, portanto, a produção de um fracasso enquanto um gesto político. Há um insistente discurso afirmando que todas as oportunidades foram oferecidas e que o aluno não foi capaz de acompanhar os estudos, não foi capaz de aprender, enfim, que não teve a disciplina necessária. O aluno é obrigado a assumir um fracasso que tem a sua origem em uma composição mais ampla de instituição e de política educacional.

Nosso trabalho de cartógrafo consistiu em rastrear nesses documentários e no filme as marcas capazes de nos apresentar o desenho das paisagens dos sentidos próprios de uma cultural global que está sob os efeitos dos desafios relacionados com os problemas da humanização em meio a uma conjuntura social marcada por gradativa desumanização. O caráter internacional da dinâmica da cultura visto nos documentários tem sua ênfase em uma lógica de globalização de uma cultura de mercado. O enfrentamento, aqui, tem seu ponto de cruzamento, precisamente, na sociedade e no mercado.

Vimos nos documentários o quanto a escola se insere em uma dinâmica de poder muito mais pelo efeito de captura do que por um domínio próprio do campo da ciência. Há uma ausência de ciência, tanto no currículo quanto nos educadores. Nessa lacuna, impera o reino da ideologia. A lei da competição se encarrega de fazer o arremate final para consolidar os dispositivos de dominação próprios dessa modalidade de produção da vulnerabilidade. Assim, podemos pensar que a escola não ensina pelo fato de assentar o seu compromisso em um funcionamento de mercado que precisa de indivíduos vulneráveis, sem condição de pensamento e sem domínio dos dispositivos dos saberes forjados por uma civilização.

Nas múltiplas capturas, as da escola e as da ciência, observamos como uma educação vem se fazendo em cooperação com o aumento da barbárie e com a crescente desumanização social. As figuras do humanismo que estiveram presentes nos alicerces da formação da sociedade ocidental vão se empalidecendo em favor do crescimento da violência, de modo que se aumenta a violência em todos os níveis. Os vínculos sociais se estilhaçam e os indivíduos entram em um ritmo de sofrimento e adoecimento que se expressa, na maior parte, em figuras de apatia.

Como pode um processo educacional tão exaltado no movimento de Educação Para Todos enfatizar a importância da participação das comunidades se, ao mesmo tempo, estilhaçam-se os vínculos do convívio social? Como uma reforma educacional

pode almejar a participação em combinação com a produção política da apatia dos indivíduos? A democracia não combina com a apatia. A real participação do sujeito para cooperar com as configurações de seu convívio social pressupõe a superação da apatia, que, em longos períodos de colonização dos povos, esteve fortalecida pelos dispositivos de tutela.

Observamos, portanto, que há uma cultura de mercado se afirmando na formação de sujeitos para o consumo, ao invés de recuperar o papel da escola no desenvolvimento de uma sociedade cujos fundamentos estão colocados em um compromisso de humanismo. A cultura mais ampla, de caráter universal, que estaria à disposição de toda a humanidade, vem se enfraquecendo nesse exercício do poder que encontra a sua materialidade nessa cultura de globalização associada à uma campanha de reforma educacional.

3.2 As paisagens nos territórios do poder

Neste território, a figura principal se apresenta em uma combinação material do continente e da contingência, como um manejo próprio do educador em busca da afirmação da liberdade ao se fazer autoridade. Nessa paisagem, a materialidade está localizada no confronto entre os dois termos - continente e contingência -, que não se polarizam, mas cooperam entre si: a autoridade e a liberdade. Se o princípio da transmissão sustenta uma autoridade – a de quem tem algo a ensinar -, o princípio da transferência força o exercício da liberdade, pois resulta de uma conquista de posição do sujeito diante do mundo.

As declarações internacionais realizadas no movimento de Educação Para Todos com *status* de pacto e acordo entre países, nos oferecem amplo e suficiente material discursivo, configurando uma amostragem da dinâmica dos sentidos com o caráter de orientação e de sustentação em termos de uma missão. As leituras que fizemos desses documentos foram realizadas com o objetivo de se desenhar as paisagens emergentes nas celebrações e nos seus efeitos.

A nossa amostragem consistiu na seleção de três documentos, sem a preocupação de alcançar um levantamento exaustivo, pois qualquer recorte, por menor que fosse, continha os elementos principais dos propósitos celebrados neste tom de uma campanha internacional, em que certo revestimento de pompa encobre aspectos de vontade de

missão. Fizemos a seleção dos seguintes documentos, conforme já descrevemos anteriormente:

- 1) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, no ano de 1990.
- 2) Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, realizada no dia 06 de dezembro de 1993.
- 3) Declaração de Dakar: Educação para Todos, realizada em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000.

Nosso trabalho de cartógrafo consistiu em rastrear nesses textos as marcas capazes de nos apresentar o desenho das paisagens dos sentidos próprios de uma missão internacional com propósitos educativos. O caráter internacional da dinâmica do poder observado nos textos referidos tem a sua ênfase assentada em uma lógica de mundialização do capital, claramente articulada com o empenho de implantação de uma nova racionalidade. O enfrentamento, aqui, tem seu ponto de cruzamento, precisamente, no Estado e no mercado.

Enfim, os dois trânsitos anteriores nos colocam em contato com os territórios da cultura em seus enfrentamentos com o mercado e nos territórios do Estado em seus enfrentamentos com o mercado. Esperamos que tenhamos acertado em nossas escolhas pelo fato de identificarmos as denúncias da crise educacional seguidas das indicações do tratamento mais adequado. Tais indicações têm sua origem em setores do mercado preocupados com aspectos de conflitos e de tensões identificados no seio das sociedades. Somado a este aspecto, tem-se um elemento de solução na ênfase dada à aplicação de tecnologias de comunicação, de informação e de circulação de conhecimentos. Um tratamento adequado sobre os propósitos de aplicação de tecnologias pode ser relacionado aos formuladores das críticas de pedagogias restritas ao campo da aprendizagem. Quando afirmamos a necessidade de um projeto pedagógico além do capital, superamos a crença na aprendizagem isolada de uma preocupação de humanização mais ampla.

As exaltações das necessidades básicas de aprendizagem consolidam as muralhas da escola diante das demandas formuladas pelo contexto social mais amplo, bem como

diante dos desafios apresentados pela comunidade em que ela se insere. A defesa de uma educação para além da aprendizagem afirma a urgente necessidade de reinvenção do nosso humanismo enquanto cultura ocidental. Essa reinvenção depende do quanto o educador e o educando se permitem experimentar novos vínculos nessa combinação da transmissão de saberes e do gesto de transferência, este capaz de comunicar uma posição de sujeito diante do mundo.

O educador que se constitui com autoridade no vínculo com o educando em um movimento permanente de reinvenção de si quando ele consegue realmente ensinar os conteúdos de um currículo articulado com a vida. Sua autoridade se amplia quando ele transfere ao educando, além das formulações estritamente racionais, em gestos de experimentar um posicionamento diante do mundo. Assim, em múltiplas tentativas, o educador e o educando vão descobrindo como eles se constituem em um movimento ininterrupto. Essas paisagens ganham a sua especificidade no segundo ponto, provisoriamente visualizado, nessa linha de transmitir um conteúdo herdado de uma cultura e de uma comunidade, combinada com a linha de transferir uma posição diante do mundo. O conteúdo dos saberes e o mundo dos sujeitos estão nesse lugar da outra ponta, mas podemos insistir que um jogo entre os polos em questão auxilia a emergência das novas paisagens em tecidos de sentidos. O educador transmite ao aluno um conteúdo e transfere ao seu educando um modo de se posicionar diante do mundo. O conteúdo do ensino e o mundo aí dispostos estão no outro polo, diante dos quais, os dois, educador e educando, se constituem.

3.3 As paisagens nos territórios da escola

Neste território, a figura principal se apresenta em uma combinação material da dinâmica da transferência e da dinâmica da transmissão, na qual se afirma a especificidade do educando, enquanto este se mostra capaz de habitar um campo de afeto. O educando, com muita leveza, se deixa afetar pelo educador, que, ao expressar seus movimentos faceiros, produz aquela dobra suficiente para afetar uma autoridade de quem ele depende. Assim, o educador também se deixa afetar pelo educando e descobre, neste lugar, os melhores modos de se reinventar. É este jogo faceiro que não deixa perder a dimensão política da “sapequice” de uma criança, e nem da rebeldia de um

adolescente ou jovem no interior das escolas. Por meio deste estudo, pretendemos confirmar os resultados de nossas análises, que tocam diretamente nos elementos centrais de uma tese fundada na hipótese de que a constituição subjetiva do educador está mutuamente implicada em um cotidiano escolar assentado no trabalho sem descanso de elaboração do projeto pedagógico. Há, neste ponto, uma afirmação de inacabamento, de incompletude, de movimento de feitura sem fim, de trabalho sem descanso, envolvidos em riscos e experiências constantes. Demanda-se, neste caso, uma habilidade própria dos educadores em acatar o elemento incompleto em sua positividade. Demanda-se do cotidiano escolar a condição de ambiente suficientemente forte para sustentar os riscos e as experiências sem a ânsia de uma suposta segurança ou de pressões de modelos idealizados.

Para desempenharmos a contento o nosso labor de cartógrafos, enumeramos os seguintes tópicos de estruturação dos resultados que pretendemos alcançar: 1) O projeto pedagógico da Rede de Escolas das Irmãs; 2) O processo educacional na Rede de Escolas das Irmãs e 3) O educador se constituindo no movimento de elaboração do projeto pedagógico.

A análise desses três temas depende do confronto dos termos de configuração das categorias de análise que desenvolvemos através da leitura de obra de Max Weber, conforme apresentamos no segundo capítulo. Pretendemos compor as paisagens dos sentidos, tanto na orientação quanto na sustentação, observando no exercício do cotidiano escolar a implicação do “carisma”, da “vocação” e da “comunidade”.

Desse modo, voltamos aos dados de uma experiência, recolhidos em documentos, a partir da organização que já apresentamos no primeiro capítulo. Queremos discutir a constituição do educador e a elaboração do projeto pedagógico também como uma tentativa nossa de contribuir para o enfrentamento dos desafios da escola contemporânea. O eixo de cada tópico pode ser enfatizado, mesmo correndo risco de repetição, mas obtendo o ganho de fazer de cada repetição novas aproximações. Assim, repetimos a enunciação dos caminhos pelos quais pretendemos transitar:

- 1) *História*: quando olhamos para a história, identificamos os elementos das diversas narrativas sobre a vida da fundadora e da congregação, aspectos que emergem como resultados das análises operadas pelas categorias retiradas do

estudo de Max Weber. Nesse tópico da história, explicitamos as marcas do “carisma”, “da comunidade” e da “vocação” enquanto componentes de uma paisagem descoberta pelo cartógrafo, em seu trânsito pelo território dos documentos e dos registros da prática educacional do grupo selecionado para essa análise;

- 2) *Projeto pedagógico*: as categorias estabelecidas por Max Weber nos auxiliaram à análise do documento intitulado “Nosso modo próprio de educar”. Aqui, em nosso esforço enquanto cartógrafos, identificamos as marcas do “carisma”, “da comunidade” e da “vocação”, os quais se explicitaram como componentes de uma paisagem, a qual fora descoberta pelo desenho das figuras, ao transitarmos pelo território dos documentos e dos registros da prática educacional do grupo do qual participamos.
- 3) *Educador*: com as categorias estabelecidas por Max Weber, compreendemos as concepções de educador que constam nos documentos organizados. Neste momento, novas figuras de sentido emergiram, a partir da combinação do “carisma”, da “comunidade” e da “vocação”.

Todo o nosso trânsito com os destaques feitos para as categorias “carisma”, “comunidade” e “vocação” operam na sustentação da tese de mútua implicação da convicção do educador e da eficácia dos processos educacionais. Na introdução desta tese, quando fizemos a descrição de muitos rituais presentes no cotidiano da escola, encontramos as condições para mostrar indícios das mútuas implicações daquilo que elas determinam papel do educador e o projeto pedagógico. Ademais, a combinação dos percursos pela história e a vivência dos rituais do cotidiano os ofereceram amplas condições para desenharmos as paisagens dos sentidos.

A fundadora da Congregação das Irmãs Filhas de Jesus, Joana Josefa, era uma jovem que possuía qualidades ímpares que a fizeram se destacar perante os padres jesuítas, que, por sua vez, ajudaram-na a amadurecer a sua vocação religiosa. Com o passar dos anos, a menina buscava, cada vez mais, o seu fortalecimento e a realização do ideal de entregar a sua vida a Jesus Cristo, por meio do esforço de construir uma obra mundial de evangelização. Essas qualidades de Joana Josefa são chamadas por Max Weber, no livro “Sociologia da Religião”, de carisma, que, por sua vez, são atributos

extraordinários, desenvolvidos a partir da ascese, encontrados em um número reduzido de pessoas. No caso da jovem, o trabalho de aperfeiçoamento de suas qualidades se deu a partir da relação e orientação constituída por diferentes padres da congregação dos jesuítas, os quais lhe orientaram durante toda a sua vida.

No dia 02 de abril de 1869, durante a Semana Santa, especificamente, na sexta-feira, a jovem teve uma intuição diante do altar da Igreja do Rosarilio, fundar uma congregação religiosa com a missão de educar crianças e jovens do sexo feminino, por meio dos valores cristãos. As instituições religiosas, diante da graça recebida pelo líder carismático, buscam desenvolver uma missão a partir da racionalidade que se materializa no dom da graça, advindo da subjetividade do indivíduo que recebe tal graça. Em nosso caso, tal aspecto se deu a partir da revelação de Joana Josefa. Para que a missão seja desenvolvida, Weber (2010) afirma que a sua manifestação é um resultado geral do modo moderno de racionalizar completa, teórica e praticamente, com uma finalidade definida, a visão do mundo e do modo de vida, a saber, a tendência da religião ao domínio do irracional.

A legitimação do carisma de Joana Josefa, que, em seguida, passou a ser chamada de Madre Cândida, demandou certas qualidades e necessidades para que ela se tornasse única e verdadeira perante as pessoas. Essas qualidades e necessidades deveriam trazer sentidos e resultados para as pessoas, desse modo, o seu carisma seria revelado e fortalecido diante das pessoas, que, por sua vez, deveriam sentir o desejo de segui-la, colocando em prática a graça revelada. Com a ajuda do padre Herranz, Madre Cândida se preparou para se tornar uma líder carismática. Além da revelação obtida diante do altar, na capela do Rosarilio, ela aprendeu a ler, a escrever, a conhecer e a vivenciar intimamente a espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, visto que a sua missão estava pautada na educação cristã e católica de crianças, jovens e mulheres.

A liderança carismática de Madre Cândida se fundou a partir de um dom especial, fundamentado na fé divina, na revelação, na educação recebida pelo padre jesuíta e, também, na espiritualidade desenvolvida nos moldes de Santo Inácio de Loyola. Com todo esse diferencial, as jovens que buscavam praticar a sua vocação de ensinar viam, em Madre Cândida, a pessoa ideal com quem deveriam se juntar para materializarem a missão de educar no modelo religioso. Frente a todo preparo dessa líder carismática e com o contato íntimo com a Companhia de Jesus, Madre Cândida estava preparada para

se lançar diante das pessoas e apresentar seu carisma. Segundo Weber, o líder carismático necessita comprovar seu diferencial diante dos demais. Madre Cândida, portanto, estava muito bem preparada para comprovar seu carisma, dificilmente, a jovem não comprovaria seu dom de arrebanhar pessoas para fazer parte de sua missão de educar cristãmente, visto que o analfabetismo e as dificuldades das mulheres em sua época eram um campo fértil para o desenvolver do carisma da jovem.

A liderança de Madre Cândida se fundamenta em Weber, que utiliza para exemplificar o valor comprovado do sujeito, quando ele compara com a posição do monarca chinês, que depende de sua qualificação pessoal e do seu valor diante das pessoas e não por conquistas por votos. Desse modo, o líder carismático necessita arrebanhar pessoas qualificadas para colocar em prática a sua revelação. Para que isso aconteça, “[...] o sentido, o conteúdo, a missão pode estar dirigida a um grupo de homens que são delimitados localmente, etnicamente, socialmente, politicamente, ocupacionalmente ou de alguma outra forma” (WEBER, 2010, p. 172). Em nosso caso, a missão foi dirigida para as mulheres excluídas e desvalorizadas pela sociedade espanhola, as quais tinham um desejo grande de mudar a realidade que lhes era imposta.

As pessoas que se sentem chamadas para a missão da líder carismática veem no líder um diferencial que, racionalmente, não compreendem, mas, ao mesmo tempo, este dá sentido para suas vidas, as quais eles entregam ao líder em busca do desenvolvimento do ideal pensado por essa figura. Com o passar dos anos, o líder carismático, que utiliza de seu dom e de sua revelação para o arrebanhar as pessoas vocacionadas para a sua missão, busca, a partir da racionalidade, a construção e a organização de sua comunidade, que se dá a partir da sua subjetividade. Com isso, ele constrói, individualmente, ou com a ajuda de algumas pessoas nas quais ele confia, a ética da comunidade idealizada.

Na Modernidade, a racionalização é um instrumento para se definir as regras, os documentos, os dogmas, as doutrinas, as formas de vivências para as comunidades, as comunicações entre elas, as avaliações dos lugares em que irão se instalar, como serão as casas, as rotinas e qual será a maneira que o carisma será aplicado. Segundo Weber (2010, p. 73):

[...] para fazer justiça à sua missão, os portadores do carisma, o mestre bem como seus discípulos e seguidores, devem manter-se distantes dos laços deste mundo, distantes das ocupações rotineiras, bem como distantes das obrigações rotineira da vida de família.

Tal aspecto nos faz constatar que tanto o portador do carisma quanto os seguidores assumem drasticamente a missão que dará sentido para suas vidas. Eles abandonam as rotinas da família e da vida pregressa e buscam viver a rotina da nova família que se expressa de uma maneira diferente. Essa maneira drástica de viver é encontrada nas ordens religiosas, como na ordem dos Beneditinos, dos Jesuítas, dos Franciscanos, das Carmelitas, de Santa Clara, entre outras, que entregam suas vidas em favor da missão idealizada pelo líder carismático. Nesse sentido, o líder governa a vida dos seus seguidores, construindo uma ética que deve ser seguida drasticamente. Ademais ele passa a ser respeitado pelos demais, os quais fazem votos de obediência ao seu líder, utilizando como normas as regras e a ética inspirada pelo líder carismático, as quais são encontradas nas constituições do instituto idealizado pelo próprio líder.

Com a líder carismática de nosso estudo não foi diferente, Madre Cândida materializou as constituições de sua congregação tendo como modelo as da Ordem dos jesuítas. Este documento buscou agrupar as regras que levaram as pessoas a entregarem suas vidas, de maneira radical, para a missão da congregação, no caso de nosso estudo, a missão de evangelizar educando. Com o passar dos anos, a fundação idealizada por Madre Cândida se espalhou por toda a Espanha, e, posteriormente, foram enviados representantes ao Brasil.

Além da formação próxima que as demais jovens que faziam parte da congregação possuíam, elas também levavam consigo as constituições. Essa não era a única maneira de se alimentarem diante do carisma idealizado pela líder, que, por sua vez, mantinha um estreito contato com as seguidoras a partir de cartas. Desse modo, os registros se materializaram e contribuindo para que o carisma expresso na missão não se perdesse com o passar dos anos, servindo como orientação para as demais pessoas que materializaram a ação idealizada pela líder carismática, mesmo depois de sua morte.

No ano de 08 de dezembro de 1871, Madre Cândida fundou sua primeira comunidade. As seis primeiras jovens que entregaram a vida rumo à missão acreditavam no carisma apresentado pela sua líder e sabiam que deixariam a sua vida mundana e assumiriam uma nova vida no seio de uma comunidade, vida que seria observada, corrigida e aconselhada por sua líder, a qual transformaria cada passo dado por suas seguidoras.

Outras novas comunidades religiosas foram fundadas por toda a Espanha, a partir do carisma de madre Cândida. Por meio de uma formação sólida, outras lideranças foram formadas, as quais administravam a missão idealizada pela líder carismática. Esta, por sua vez, fazia visitas pastorais, enviava cartas, recados, mantendo e alimentando o clima e a fé das demais mulheres que viviam em suas comunidades; o mesmo acontecia com as religiosas que viviam além mar.

A crença dos membros e a resposta às necessidades primeiras eram o alicerce para que o carisma de madre Cândida fosse estruturado e fortalecido no mundo. As jovens se entregavam completamente ao carisma e à missão, tornando-se as peças chave para a materialização da congregação das Filhas de Jesus no mundo. Elas educam na crença de que são pessoas escolhidas por Deus para desenvolverem uma educação cristã para as mulheres. Creem que estão diante de uma realidade social que necessita de uma atenção especial, pois, com a modernidade, a sociedade passa por transformações que podem levar as pessoas a se afastarem dos valores cristãos. Por meio de sua missão, as seguidoras se creem escolhidas para lutar contra o sistema idealizado pelos políticos liberais. Com o passar dos anos, esse grupo de mulheres tomou corpo e aumentou significativamente. Mesmo com a morte da líder carismática, elas mantiveram a missão idealizada pela fundadora.

Muitas transformações foram acontecendo, acompanhando as mudanças sociais no mundo, no entanto, o carisma continuou sendo propagado em vários lugares. Ao mesmo tempo que algumas mulheres da congregação morrem, outras são tocadas para dar seguimento ao carisma da fundadora, de modo que uma das maneiras de trabalhar na missão é assumir diferentes modos de acolher pessoas para fazerem parte da aplicação do carisma, no caso, os chamados leigos. Atualmente, eles são os que mais fazem parte da missão de Madre Cândida, são pessoas que não entregam suas vidas de maneira radical, pelo contrário, são funcionários dos colégios, homens e mulheres que materializam a ação pedagógica tendo como princípio a educação idealizada pelo carisma de Santa Cândida. O projeto político pedagógico da rede de ensino dos colégios espalhados pelo mundo busca seguir o carisma da fundadora da congregação das Filhas de Jesus, este documento é pautado pelos valores cristãos e busca se contrapor aos valores capitalistas vigentes na política do país.

Os valores apresentados no projeto político pedagógico da rede de ensino estão fundamentados nos valores humanos. Sendo assim, o trabalho educativo visa às relações interpessoais, baseadas no respeito, na solidariedade, no amor e no serviço, de modo que faz com que aqueles que comunguem deste projeto se sintam membros de uma comunidade humana em que todos são importantes para a construção do reino.

O discernimento é um modo característico de proceder na educação idealizada pela fundadora, a qual está pautada na análise do que agrada a Deus. Com isso, busca-se corresponder a necessidade da própria Igreja, com a fidelidade do próprio carisma e da escuta aos apelos mais urgentes dos diferentes contextos da Congregação. Dessa maneira, a finalidade da ação educativa da congregação está pautada em três aspectos. O primeiro consiste no desenvolvimento integral da pessoa, de modo que o serviço apostólico tem como objetivo ajudar a salvação e a perfeição do próximo, educando-o de acordo com os princípios cristãos, em uma ótica individual e coletiva. O segundo aspecto está pautado na prioridade da educação na fé e na adesão da mensagem de Jesus Cristo. A educação se concretiza na concepção cristã da pessoa, da vida e do mundo: “A fé é apresentada como uma opção pessoal, livre e consciente, vivida em comunidade e projetada para a sociedade o testemunho e o compromisso” (parte do artigo 11 do documento NMPE). Finalmente, o terceiro aspecto, pauta-se nos membros úteis na Igreja e na Sociedade. Busca-se a dimensão comunitária dada por Deus à pessoa humana, integrante de uma sociedade pela qual é corresponsável, aspecto que reitera que a ação educativa se manifesta, sempre, no sentido e no valor comunitário.

Utilizamos o pensamento de Maritain (1968) para fundamentarmos a ideia de que a educação humana é idealizada pela Igreja. O autor acredita que a concepção completa e integral do homem está pautada nas concepções filosóficas e religiosas, pois a primeira utiliza como objeto a natureza essencial do homem e a segunda relacionadas aos dons especiais como relação a existência humana com Deus, relacionados com a vocação no modo de existir no mundo. A concepção científica, para o autor, serve para reunir dados que podem ser medidos e observados, não considerando o ser ou a essência, configurando, assim, uma concepção puramente científica do homem. Segundo Maritain (1968, p.31), os

“[...] sujeitos da educação, não são somente um conjunto de fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, cujo conhecimento é necessário sob todos os pontos; esse nome “homem”, para o senso comum dos pais, dos educadores e da

sociedade, o mesmo mistério ontológico a que se refere o conhecimento racional dos filósofos e teólogos.

Com a modernidade, o educador necessita compreender o contexto que vive, em que as pessoas deixam de viver para representar. Hoje, presentifica-se na sociedade a “civilização do espetáculo”, em que as pessoas são atores que representam e que vivem para se mostrar, elas vivem intensamente o externo, carecendo de sedimento interno e o que possuem está enfermo ou é superficial. O vazio existencial nos empurra para a superfície e a volatilidade das sensações passageiras nos impede de acessar a nossa própria identidade. Com frequência, são despejadas na sociedade vazias sensações, porém, atraentes, elaboradas por empresas especializadas, que buscam alimentar nosso subconsciente como drogas que fazem um grande estrago em nossas vidas. Nesse contexto, vamos, cada vez mais, abrindo os portões da nossa existência até nos embriagarmos e nos satisfazermos em um breve espaço de tempo, até o lançamento de uma nova moda que buscará nos saciar superficialmente. Com o tempo, a única coisa que nos restou são os ecos das inumeráveis sensações alheias que invadiram o nosso espaço interior. Nesse sentido, a pedagogia dos exercícios espirituais criada por Santo Inácio de Loyola - utilizada pela congregação dos Jesuítas e pela congregação das Filhas de Jesus - convida os exercitantes a refazer seu caminho, a sair do mundo da superficialidade e a buscar sua essência a partir de sua interioridade.

Em uma palestra do padre jesuíta Adroaldo Palaoro para os professores da rede de ensino das Filhas de Jesus, afirmou-se que, atualmente, há um “déficit de interioridade”. O ser humano “pós-moderno” perdeu a direção do seu coração, dentro dele há um “condomínio” onde portas se fecham, chaves se perdem, segredos são esquecidos, de modo que ele mergulha na mais profunda e estéril solidão. Ele vive perdido, fora de si mesmo, e não consegue fazer grandes perguntas existenciais. Muitos não conseguem se recolher e regressar para dentro de si para recuperar o centro gravitacional de sua própria vida. As instituições - como família, educação e religião - também foram, ao longo dos anos, descuidando das vias de acesso ao interior, permanecendo na superfície. Percebemos que a educação humanista, aplicada pelo cristianismo, desde o começo da modernidade, não corresponde às necessidades contemporâneas.

Segundo Maritain (1968), esse humanismo aplicado contemporaneamente não dá resposta às necessidades atuais. Ele sugere uma nova educação humanista, nomeada pelo autor de humanismo integral. Não é só este autor que acredita que o humanismo

aplicado às instituições educacionais não corresponde às necessidades que vivemos, Gert Biesta (2013) também crê que o humanismo, no contexto do Iluminismo, enfatizou a racionalidade do indivíduo, a capacidade do pensamento, a habilidade de fazer julgamento por conta própria e o rompimento com qualquer modalidade de tutela de algum tipo de autoridade. O autor, por sua vez, não pretendeu ficar neste lugar já conhecido, buscou experimentar um modo de fazer educação sem uma definição prévia do humanismo para que o educador se abrisse para a experiência da humanidade acontecendo em ato, no agir mesmo de cada indivíduo com quem ele se encontra, enquanto está junto, enquanto experimenta o que é se tornar presença. Mas será que este humanismo que vigorou na cultura ocidental contribuiu mesmo para a realização de nossa humanidade? O autor desconfia que não e é por isso que ele nos convida a abordar o humanismo em uma posição radical, isto é, no ato mesmo em que cada indivíduo luta para realizar a sua humanidade por meio de seu agir.

O princípio central da crítica do humanismo é que o próprio se tornou um obstáculo a salvaguardar a humanidade do ser humano. O humanismo em si não é suficientemente humano, a sua superação é também um desafio crucial para a educação. Para enfrentar este desafio, autor recusa pensar que o papel do educador consiste em produzir ou liberar alguma coisa. Então, o que o autor nos propõe? Ele afirma que devemos nos focar nas maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se “presença”. Não se trata de uma pedagogia centrada na criança, pois só podemos nos tornar presença em um mundo povoado por outros que não são como nós. O “mundo”, compreendido como um local de pluralidade e de diferença, não é apenas a condição necessária para que os seres humanos possam se tornar presença; tem-se, ao mesmo tempo, uma condição problemática, que torna a educação um processo inerentemente difícil. O papel do educador não consiste em agir como um técnico, uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos e singulares, concebendo-os em um mundo de pluralidade e diferença.

Com o início da congregação das Filhas de Jesus, a vocação primeira daquelas que desenvolviam a missão de educar não estava pautada na educação e, sim, no desejo de seguir Jesus. Ser professora era outra vocação, que poderia ser classificada como secundária. Sendo assim, a espiritualidade e a maneira de desenvolver o carisma da fundadora estavam mais próximos em depois de 140 anos. Com o passar do tempo,

morre a fundadora e o contexto social, político e religioso se transformou, de modo que foi encontrado um novo grupo de pessoas para desenvolver a missão e o carisma da líder carismática – os leigos. Estes possuem formação técnica comprovada, porém, podem não ser católicos. A vocação está no ato de ensinar e não relacionada à vida religiosa. Constatamos, portanto, uma inversão de valores, que pode contribuir para o enfraquecimento do carisma idealizado por Madre Cândida. Atualmente, a rede de ensino Filhas de Jesus necessita cuidar do carisma de sua fundadora, pois, na realidade em que se encontra, tanto os professores quanto o mundo e a educação em si estão pautados em valores neoliberais, o que configura uma grande transformação para a educação desenvolvida pela congregação.

A congregação cuida em manter vivo o carisma da fundadora, com encontros religiosos e cursos de capacitação, trazendo formadores que dialogam com a espiritualidade e com a pedagogia da rede de ensino. Sendo assim, os professores que não aceitam a pedagogia religiosa acabam saindo da rede de ensino, porém, tal fato quase não acontece pelo motivo da rede encontrar o neotomismo. As bases doutrinárias da pedagogia dos Jesuítas se constituem em estreita fidelidade com as concepções do Tomismo e do Neotomismo. Esse destaque se faz necessário para enfatizar dois períodos de história distintos. Quando Santo Inácio de Loyola fundou a sua Companhia para colaborar com os poderes centrais da Igreja, na defesa da fé diante das invasões de povos diversos na Europa ou diante das ameaças de destruição da Terra Santa, em que vigorava o poder da cristandade. A Igreja tinha sob os seus comandos, neste momento, a cultura de uma Europa articulada à uma cosmovisão religiosa. No final da Idade Média, a Igreja ainda estava segura em seus alicerces doutrinários de inspiração tomista.

No segundo período histórico, encontramos uma Igreja preocupada com as ameaças advindas da cultura moderna. Diante dos movimentos de secularização, a Igreja atualizou as teses tomistas. Entre as traduções e elaborações, selecionamos um pensador católico que nos favoreceu satisfatoriamente em sua condição de apresentação de uma síntese. Trata-se da obra filosófica do pensador francês Jacques Maritain. Selecionamos um texto de abordagem ampla sobre o humanismo em suas relações com a cultura. Em seguida, buscamos uma elaboração realizada, especificamente, para a aplicação na esfera educacional.

Relatamos essas leituras com o objetivo de compartilhar o momento em que nos encontramos em nosso percurso de estudo. As análises em andamento devem ganhar novos aspectos e esperamos alcançar o fortalecimento em consistência quando nos dispomos a relacionar as teses do neotomismo com as concepções educacionais assumidas pelas escolas católicas de inspiração jesuíta. Enfim, quisemos apresentar alguns resultados de nosso estudo sobre as implicações da constituição do educador - considerando todos os aspectos que se desdobram no ato de transmitir e no ato de ensinar - e do projeto pedagógico - em sua função de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola que sobrevive aos ventos da inovação educacional internacional.

Selecionamos, para tal, a prática educacional de uma rede de ensino internacional, com vínculos explícitos com o campo religioso, que se trata da Rede de Escolas sustentadas pela congregação religiosa, de filiação católica, das chamadas Filhas de Jesus. Interessa-nos a dimensão internacional deste fazer pedagógico, associada com a força de adesão advinda de um campo religioso, para efetuarmos uma análise a respeito dos múltiplos aspectos envolvidos na constituição do educador e na elaboração do projeto pedagógico. Conferimos o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal. Portanto, em nossa tese, confirmamos como o educador perdeu o direito à inocência e como precisa assumir uma posição política diante da conjuntura social, se envolvendo com uma dinâmica de poder nas relações com as reais condições de sustentação da vida.

Fizemos um exercício de revisão das teses de Max Weber, em seus estudos sobre a Sociologia da Religião, para conferirmos, neste autor, perspectivas de superação de uma lógica de captura, tal como produzida pelo capitalismo neoliberal na sociedade contemporânea. Em confronto a este olhar mais social, trouxemos uma abordagem da filosofia, tal como formulada por Jacques Maritain. Analisamos as implicações da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico frente a uma dinâmica de poder aqui considerada como uma prática de colonização exercida sobre um território fundamental para a definição do horizonte de convívio humano atual. Analisamos a implicação da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico no âmbito de um movimento internacional, com assumido propósito de inovação curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador e o projeto pedagógico: em movimentos de nunca acabar...

Finalizamos o texto retornando à nossa pergunta nuclear, tal como foi formulada na apresentação e que faz parte do núcleo de nossa hipótese de argumentação: Como o educador se constitui em uma mútua implicação com a elaboração do projeto pedagógico?

Essa pergunta se desdobra em um campo de composição de micropolítica pelo fato de expor os dois elementos a uma experiência de inacabamento. O desafio, aqui, consistiu em conferir o quanto o educador suporta a materialidade de um trabalho sem descanso. Consistiu, também, em conferir como a reelaboração permanente do projeto pedagógico se entrelaça com a materialidade do cotidiano de uma escola. Outro desdobramento consistiu no processo de formação que orienta e que sustenta tanto o movimento de constituição do educador quanto o trabalho de reelaboração do projeto pedagógico. Se um programa de formação, de fato, se deixar tocar por essa dimensão de inacabamento, os cruzamentos entre as categorias do “carisma”, da “vocação” e da “comunidade” ganharão amplitude para que a escola esteja à altura dos desafios do seu tempo.

A mútua implicação da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico foi o que alinhavou as nossas análises no esforço de sustentarmos uma comparação entre o movimento internacional amplo de reforma educacional, a partir dos discursos recolhidos nas declarações que se vincularam à Conferência sobre "Educação para Todos".

Desde o início de nosso percurso, pretendíamos defender a tese de que a constituição do educador, enquanto um processo de subjetivação específico, está mutuamente implicada com as experiências da formulação do projeto pedagógico. Na medida em que realizamos este estudo, sempre em movimentos de idas e vindas, fomos, gradualmente, refinando a nossa sensibilidade, e começamos a nos indagar sobre o quanto esses dois aspectos se encontram atualmente em condição de extrema vulnerabilidade. Deste modo, foi possível conferir se o educador, enquanto agente de autoridade, tem força suficiente para enfrentar a dinâmica do poder, em seus dispositivos

de captura, originados nas práticas de colonização que o mercado exerce sobre os territórios da esperança. Quando elaboramos a nossa apresentação, nos indagávamos sobre as implicações da constituição do educador - considerando todos os aspectos que se desdobram no ato de transmitir e no ato de ensinar - e do projeto pedagógico - em sua função de orientar e de sustentar o fazer pedagógico na escola que sobrevive aos ventos da inovação educacional internacional.

Em nossa argumentação, ainda explicamos o motivo de selecionarmos a prática educacional de uma rede de ensino internacional, com vínculos explícitos com o campo religioso, que se trata da Rede de Escolas sustentadas pela congregação religiosa feminina, de filiação católica, das chamadas Filhas de Jesus. Por todo o nosso percurso de estudo, nos interessamos por essa dimensão internacional deste fazer pedagógico associado à força de adesão advinda de um campo religioso.

Conferimos o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença, presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal. Portanto, nossa tese afirma que o educador perdeu o direito à inocência e precisa assumir uma posição política diante da conjuntura social, se envolvendo com uma dinâmica de poder nas relações com as reais condições de sustentação da vida. Fizemos a revisão das teses de Max Weber, precisamente sobre os seus estudos acerca da Sociologia da Religião, para conferirmos, neste autor, as perspectivas de superação de uma lógica de captura tal como produzida pelo capitalismo neoliberal na sociedade contemporânea. Analisamos as implicações da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico frente a uma dinâmica de poder por nós considerada como prática de colonização exercida sobre um território fundamental para a definição de um horizonte de convívio humano atual. Analisamos a implicação da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico no âmbito de um movimento internacional de pretensa inovação curricular.

Sabemos que os nossos resultados ainda são precários, mesmo assim, fortalecem o nosso exercício de permanente questionamento articulado com o compromisso de exposição das paisagens dos sentidos emergente no cotidiano escolar. Insistimos na questão de como o educador se constitui em um movimento de afetar e de ser afetado quando descobre que a sua autoridade se assenta no ato de transmitir saberes e no ato de transferir uma posição de sujeito diante do mundo. A clareza política de um educador

confere dinamismo para o esforço de elaboração permanente do projeto pedagógico da escola. Por sua vez, os resultados, que vão se apresentando na simplicidade de um cotidiano, fortalecem o educador em outro patamar de autoridade.

O percurso deste estudo nos ajudou a delinear algumas linhas de argumentação e alguns apoios de sentidos para a escola resistir aos ventos da inovação educacional, operada mundo afora pelas agências internacionais de cooperação entre os países, em tentativas de ocultar os vínculos com a lógica de mercado. A prática educacional de uma rede de ensino internacional, com vínculos explícitos com o campo religioso, a Rede de Escolas sustentadas pela congregação religiosa das Filhas de Jesus, apresentou no documento “O nosso modo próprio de educar” as linhas de orientação de suas finalidades educacionais. O mesmo documento tem material consistente para cumprir a função de sustentar o árduo trabalho pedagógico que o cotidiano escolar exige. Se nós nos interessamos pela dimensão internacional deste fazer pedagógico, associada à força de adesão advinda de um campo religioso, foi para dar conta de analisar os múltiplos aspectos envolvidos na constituição do educador e na elaboração do projeto pedagógico

Neste estudo, conferimos o quanto a escola e a educação se encontram sob a captura de uma lógica de colonização do território da crença, presente na atual etapa do modelo capitalista neoliberal. Foi, a partir das dinâmicas das capturas presentes no atual jogo de poder, que afirmamos a impossibilidade da inocência do educador e ainda insistimos: o educador perdeu o direito à inocência. Ele precisa assumir uma posição política diante da conjuntura social, se envolvendo com uma dinâmica de poder nas relações com as reais condições de sustentação da vida.

Em um exercício de habitar o paradoxo, como esforço de desenho das nossas próprias paisagens de sentidos, afirmamos o contrário: o educador tem sim o direito à inocência. Ele pode e deve voltar a ser uma criança para realizar, sem descanso, o seu espanto diante do mundo, porém, depois do percurso por nós realizado, este direito vem associado ao desafio de um árduo trabalho. A nova inocência será o fruto desse esforço de mútua implicação no movimento de se constituir e no compromisso de reelaboração do projeto pedagógico no cotidiano da escola.

Quando percorremos as teses de Max Weber, no campo da Sociologia da Religião, nos foi possível conferir, neste autor, os indicativos para traçarmos as perspectivas de superação de uma lógica de captura tal como produzida pelo capitalismo neoliberal na

sociedade contemporânea. Depois de realizarmos este confronto diante de um olhar mais social, agregamos ao texto a abordagem da filosofia, tal como formulada por Jacques Maritain, no campo do “neotomismo”. Analisamos as implicações da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico, frente a uma dinâmica de poder por nós considerada como prática de colonização exercida sobre o território fundamental para a definição do horizonte de convívio humano atual. Analisamos a implicação da constituição do educador e da elaboração do projeto pedagógico no âmbito de um movimento internacional com assumido propósito de inovação curricular. Ao acréscimo do neotomismo, por meio da versão elaborada por Jacques Maritain, chamamos a atenção para a importância de uma permanente revisão sobre os desafios que o mundo apresenta para a escola de hoje, quando ela deixa de cooperar com o projeto mais amplo de humanização.

Enfim, há uma barbárie em franca evolução na sociedade atual, abarcando todo o planeta, fazendo com que todos os habitantes se sintam afundando em um mesmo barco. Este contexto tão delicado para a vida e para o convívio humano de nosso tempo, nos confirma a necessidade e a importância de uma compreensão de educação assentada em um movimento de mútua implicação. Desse modo, tanto o educador quanto o projeto pedagógico, todos envolvidos por um trabalho sem descanso, podem identificar, neste lugar de experiência pedagógica, um meio para se fazer enfrentamento à barbárie atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- AGÚNDEZ, U. V. **Mujeres Ignacianas**. Maliaño, Espanha: Ed. Salterae, 2011.
- ALMEIDA, R de. **O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha**. Tese de Livre-Docência, Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- ARAÚJO, H. R. de. (Org.). **Tecnociência e cultura. Ensaio sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- AZEVEDO, R. J. M. B. **Espanha- Mogi-Mirim: Um centenário de amizade 1912-2012**. Mogi Mirim, SP: Gráfica Azul, 2012.
- AZZI, R & GRIJP, K.V.D. **História da Igreja no Brasil: Ensaio de interpretação a partir do povo. Tomo II/3-2 terceira época – 1930-1964**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.
- BADIOU, A. **O século**. Tradução de Carlos Felício da Silveira. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- BARROS, T. A. de A. **Na Missão de educar**. Maceió, 1961
- BAUMAN, Z. e BORDONI, C. **Estado de crise**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BOEHNER, P. e GILSON, E. **História da filosofia cristã**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.
- BRUNEAU, T. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.
- BRUNEAU, T. **Religião e politização no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

- BUENO, A. **Memórias do futuro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CAMPOS, F. A. **Tomismo e neotomismo no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1968.
- CANNETI, E. **Massa e poder**. Brasília: Editora da UNB, 1983.
- CARVALHO, J.M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.
- CASTRO, E. V. de. **Encontros Eduardo Viveiros de Castro**. In: “Uma boa política é aquela que multiplica os possíveis”. (Org) Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- CERTEAU, M. **LA FABULA MISTICA (SIGLOS XVI –XVII)**, Madri: Ed. Siruela, 2006.
- CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2005.
- COPLESTON, F. C. **El pensamiento de Santo Tomas**. México: Fondo de Cultura Economica, 1960.
- CUSTÓDIO, M. A. C. **Artes de fazer de uma congregação católica: Uma leitura certeausiana da formação e trajetória das Filhas da Imaculada Conceição (1880-1909)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- DELEUZE, G. **A ilha deserta**. Organização da edição brasileira e revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. **Conversações: 1972 – 1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª edição São Paulo: Editora 34, 2013.
- DEMO, P. **Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida**. Brasília: Plano, 2000.
- DIAS, R de O. **Deslocamentos na formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.
- FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires. A construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos**. Volumes I ao X. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FRANCA, L. **A crise do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Agir, 1951.
- FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- FREUD, S. **O mal estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- FUMAGALLI, A. e MEZZADRA, S. (Orgs.). **A crise da economia global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- GARRIGOU-LAGRANGE, R. **La síntesis tomista**. Tradução de Eugênio S. Melo. Buenos Aires: Ediciones Desclée de Brouwer, 1946.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik. São Paulo: Papirus, 2012.
- GUATTARI, F. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Seleção, prefácio e tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Commonwealth**. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão. Guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Declaração: Isto não é um manifesto**. São Paulo, n-1 edições, 2014.
- HARDT, M. **O Comum no Comunismo**. Disponível em: <http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/O%20Comum%20no%20Comunismo.pdf>. 2009. Acesso em: 5 de jan. 2013.
- HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HAUCK, J. F. et alii. **História da Igreja no Brasil: Ensaio de interpretação a partir do povo, segunda época – século XIX**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.
- HOBSBAWM, E. **O novo século. Entrevista a Antonio Polito**. Tradução de Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HOBSBAWM, E. **Tempos fraturados. Cultura e sociedade no século XX**. Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.
- HUGON, É. **Os princípios da Filosofia de São Tomás de Aquino: as vinte e quatro teses fundamentais**. Tradução de D. Odilão Moura, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- IGLÉSIAS, F. **História e ideologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.
- IMBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JAPIASSU, H. **Um desafio à educação. Repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

KALBERG, S. **Max Weber: uma introdução**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2010.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2012.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KLEIN, L. F. **Educação personalizada: desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

L'ECUYER, C. **Educar em el asombro. Como educar en un mundo frenético e hiperexigente?** Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

LAGE, A. C. P. **Expansão, universalização e identidades das Filhas de caridade de São Vicente de Paulo na segunda metade do século XIX**. Maringá. ANPUH, ano IV, n. 12, 2012.

LARROSA, J. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LARROSA, J. e S. (Orgs.). **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Samiramis Gorini a Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LAVAL, C. e DARDOT, P. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Tradução de Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Lúcia M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.

LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia. Subjetividade y política**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LEONARDI, P. **Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalho de duas congregações católicas**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2010.

LEWKOWICZ, I, CANTARELLI, M. e Grupo Doce. **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporânea**. Buenos Aires: Altamira, 2003.

LORENZINI, D. **Jacques Maritain e i diritti umani. Fra totalitarismo, antisemitismo e democrazia** (Ed. Morcelliana).

LORENZO, A. F. **Dupla vertente: traços bibliográficos da M. Cândida Maria de Jesus**. Salamanca, ES: Ed. Speed, 1964.

MALTA, T de B. **Padre teófanos: caminhos de uma vida**. Maceió: Edições Catavento, 2004.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação feminina: 1859- 1919, uma face do conservadorismo**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1996.

MARINAS, J. M. **La ciudad y la esfinge. Contexto ético del psicoanálisis**. Madri: Editorial Síntesis, s/d.

MARITAIN, J. **Humanismo integral. Uma visão nova da ordem cristã**. Tradução de Afranio Coutinho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

MARITAIN, J. **A pessoa e o bem comum**. Tradução de Vasco Miranda. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1962.

MARITAIN, J. **Princípios duma política humanista**. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1962.

MARITAIN, J. **Cristianismo e Democracia**. Tradução de Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Livraria Agir. 1960.

MARITAIN, J. **O homem e o Estado**. Tradução de Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Livraria Agir. 1962.

MARITAIN, J. **Novos rumos da educação**. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. São Paulo: Livraria Agir. 1961.

MARITAIN, J. **Sete Lições Sobre o Ser**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

MARITAIN, J. **Conferência “Los fines de la educación”**. Universidade de Yale, 1943.

MARITAIN, J. **Conferência “El dinamismo de la educación”**. Universidade de Yale, 1943.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. **Em defesa da escola. Uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MATTEI, R. **O Concílio Vaticano II: uma história nunca escrita**. Porto: Ed. Caminhos Romanos, 2012.

MATURANA, H. e VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MEIER, C. **Política e graça**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 1997.
- MESZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MESZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MEZAN, R. **Freud – a conquista do proibido**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930**. São Paulo, SP: Ed. Companhia das Letras, 2009.
- MILLER, A. **A revolta do corpo**. Tradução de Gercélia Batista de Oliveira Mendes. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MILLER, A. **A verdade liberta**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MILLER, A. **No princípio era educação**. Tradução de Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Vol. 4, Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.
- NASCIMENTO, C. A. R. **Santo Tomás de Aquino. O boi mudo da Sicília**. São Paulo: EDUC, 1992.
- NEGRI, T. **Exílio, seguido de Valor e Afeto**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.
- NELO-LO, O. **La ciudad en movimiento. Crisis social y respuesta ciudadana**. Madri: Díaz & Pons, 2015.
- NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- NUSSBAUN, M. **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORDINE, N. **A utilidade do inútil. Um manifesto**. Tradução de Luiz Barlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2016.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. P. **Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, L. B. L. "Deleuze". In. PECORARO (Org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia**: v. III. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 256 – 279.

ORTÍ, V. C. **Historia de la Iglesia em la España contemporânea**. Madrid, ES: Ed. Palabra, 2002.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, Loucenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELBART, P. P. **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PÉREZ, N. R. M. **Cándida Maria de Jesús: fundadora de Iãs Hijas de Jesús**. Calladolid, ES: tipografia Poncelix, 1932.

PIERUCCI, A. F. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. 2ª ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2003.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RABINOW, P. e DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROLNIK, S. **"Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético / estético / política no trabalho acadêmico"**. In Cadernos de subjetividade. São Paulo. V. 1 e 2. Set. fev. 1993. Páginas 241 -251.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo. Para uma cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S.. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

AZEVEDO, J. C. de. SANDOS, E. S. dos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p: 15 – 33.

SARTRE, J-P. **O que é a subjetividade?** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, SIMON et alii. **Tempos de Capanema.** São Paulo, SP: Ed. Paz e terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SENNETT, R. **Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

TAPIA, M. C. C. **Quem tu queres que eu envie?** Belo Horizonte, MG: Ed. EMIL, 2009.

TOMERO, M. C.F. **Donde Dios te llame: Una vida consagrada a la Educación Cristiana.** Salamanca, ES: Edicione sigueme, 1990.

TOMERO, M. C.F. **Aonde Deus te chame: Uma vida consagrada à Educação Cristã.** 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Editora Síguime, Salamanca, 1990.

TOURAINE, A. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Tradução de Jaime A. Classen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

TOURAINE, A. **Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje.** Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

TUAN, Y-F. **Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1990.

VALADIER, P. **Catolicismo e sociedade moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

VILLAÇA, A. C. **O pensamento católico no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

WEBER, M. **Textos selecionados.** Seleção de Maurício Tragtemberg. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações.** 18ª ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2011.

WEBER, M. **Economia e sociedade.** Brasília, DF: Ed. UNB, 2009.

WEBER, M. **Economia y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva**. Vol. I e II. Trad. J. M. Echeverría. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

WEBER, M. **Sociologia das religiões**. São Paulo, SP: Ed. Ícone, 2010.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: RJ: Ed. LTC, 2002.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. 18ª ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2011.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: Ed. UNB, 2009.

Documentos:

Nosso Modo Próprio de Educar (NMPE).

Cartas de Madre Cândida María de Jesús – Cartas I – 1872 -1901.

Cartas de Madre Cândida María de Jesús – Cartas II – 1901 -1912.

Espiritualidad de la Madre Fundadora – Comisión Precapitular sobre la Espiritualidad del Instituto – Capítulo General Especial – 1969.

Diretrizes Pedagógicas para a escola FI a partir do “NMPE”.

Rezando com as cartas de Santa Cândida Maria de Jesus.

Vídeos:

A educação proibida, German Doin., Argentina, Gênero Literário, 2012.

Escolarizando o mundo, Carol Black, Estados Unidos e Índia, Gênero Literário, 2010.

Numa escola em Havana, Ernesto Daranas, Cuba, Drama, 2014.