

PEDAGOGIA SOCIAL:
UM RECONHECIMENTO!

Festschrift em Comemoração
aos 70 anos de
Geraldo Caliman

Organizadores:
Gidalti Guedes da Silva
Paulo César Nodari

unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília



Geraldo Caliman

Nascido em Venda Nova do Imigrante (ES), em uma família numerosa de origem italiana, Geraldo Caliman descobriu cedo sua vocação educativa e religiosa. Aos dez anos, ingressou no internato salesiano, onde a paixão pelos livros e a disciplina dos estudos revelaram sua inclinação para a pesquisa. Seguindo os passos de irmãos e irmãs que também abraçaram a vida religiosa, escolheu trilhar o caminho do sacerdócio.

Ordenado padre em 1984, sua missão pastoral sempre esteve ligada ao compromisso social: atuou com jovens trabalhadores e em situação de vulnerabilidade, unindo evangelização e promoção humana. Movido pelo desejo de aprofundar teoricamente sua prática, seguiu para Roma, onde obteve o mestrado e o doutorado em Pedagogia Social na Pontifícia Universidade Salesiana, tornando-se referência na área.

De volta ao Brasil, assumiu a docência acadêmica, consolidando a pedagogia social como campo fundamental para pensar a educação no século XXI. Hoje, como Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado e Educação da UCB, e como coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, o Pe. Caliman continua a unir fé, ciência e compromisso social.

PEDAGOGIA SOCIAL:
UM RECONHECIMENTO!

Festschrift em Comemoração
aos 70 anos de
Geraldo Caliman

unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília

(Organizadores)
Gidalti Guedes da Silva
Paulo César Nodari

PEDAGOGIA SOCIAL:
UM RECONHECIMENTO!

Festschrift em Comemoração
aos 70 anos de
Geraldo Caliman

Brasília, DF
2025

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:
Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Jenerton Arlan Schütz, Marta Helena de Freitas, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo:
Esther Martinéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marilia Costa Morosini (Brasil), Paulo César Nodari (Brasil).

Revisão: Renato Thiel

Capa/Diagramação: Jheison Henrique

P371 Pedagogia social : um reconhecimento! : Festschrift em comemoração aos 70 anos de Geraldo Caliman / organizadores, Gidalti Guedes da Silva, Paulo César Nodari. – Brasília, DF : Universidade Católica de Brasília ; Campinas, SP : Saber Criativo, 2025.
298 p. : il. ; 24 cm. – (Coleção Juventude, Educação e Sociedade)

Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-65-87629-55-1

1. Educadores. 2. Educação social. 3. Educação inclusiva. 4. Educação cristã. I. Caliman, Geraldo. II. Cátedra UNESCO. III. Silva, Gidalti Guedes da, org. IV. Nodari, Paulo César, org.

CDU 37.015.4

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília (UCB)
Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Dedicatória ao Pe. Geraldo Caliman:
Semente e Farol da Pedagogia Social

Jussara Resende Costa

Num país de memórias caladas,
Onde o sussurro era a voz do chão,
Surgiu um homem com olhos de escuta
E coração guiado pela compaixão.

Geraldo Caliman: nome que pulsa
Nas veias da Pedagogia Social.
Não ensinou apenas com palavras,
Mas com gestos simples, essencial.

Onde a dor da exclusão era regra,
Ele viu potência, viu flor a brotar.
Fez da escuta um ato de amor,
Fez do saber um jeito de amar.

Não se fez mestre por títulos e palcos,
Mas por abraçar quem ninguém via.
Por crer que educar é tocar a alma,
É acender luz na noite vazia.
Seu verbo vai além da teoria,
É sopro que acende o coração.
É ponte que une o invisível,
É chão que acolhe em proteção.

Nas ruas, nos abrigos, nas aldeias,
Nos olhos das crianças sem lar,
Ele enxergou futuros possíveis,
E nos ensinou a esperançar.

Porque Caliman é mais que um nome,
É sol que insiste em despertar.
É semente que fura a dureza,
E faz a vida recomeçar.

Hoje, quem educa com coragem,
Quem acolhe com o coração aberto,
Carrega um pouco de seu legado
Um farol firme, um rumo certo.
Na alma do povo e da periferia,
Plantou sementes de saber e ação,
Fez da Pedagogia Social poesia,
Fez da escuta, ciência e coração.

Ouviu crianças, jovens e anciãos,
Levou o verbo forte e engajado,
Com ternura nas ideias e nas mãos.

Falou de vínculos, cuidado e afeto,
De um educar que não cabe no muro,
De um saber que é ético e completo,
Voltado ao presente e ao futuro.

Na Educação Social foi farol,
Fez da escuta um gesto de libertar.
Tecia saber com linhas de sol,
E ajudava o mundo a se transformar.
E depois de treze longos anos,
Nos reencontramos com emoção.

Lembro-me bem, professor, do primeiro dia,
Nos corredores da universidade em missão.
Meu coorientador, provocador de caminhos,
Que me apresentou à Pedagogia Social,
E acendeu em mim
O educar vivo, do afeto essencial.

Partimos à USP, eu com febre e coragem,
Dengue no corpo, mas sede de saber.
Apresentamos juntos, seguimos viagem
Porque aprender com você é também renascer.

Escrevemos um capítulo de livro
Falávamos de vínculos, territórios e sonhos,
Desenhando esperança nos corações.
Lembrei-me do livro: "Em busca de sentido", de Victor Frankl,
que um dia apresentei nas aulas de Pedagogia Social.
Iniciei com dança e teatro
E o senhor, sorrindo... o que ela está fazendo? Lembra?

Não foram apenas palavras trocadas,
Mas vivências partilhadas
Hoje, meu mestre, meu velho amigo,
É com gratidão que esta poesia escrevo

Não há limite que contenha seu passo,
Nem ideia que silencie seu olhar.
Você é do povo, do chão, da esperança
E do futuro que ousa germinar.

Gratidão, professor, por estar aqui conosco,
Na UnirG, onde a esperança tem raiz.
Nos 40 anos da Pedagogia que resiste,
E no nascer do nosso sonho mais feliz:
O primeiro Mestrado em Educação Social do Brasil,
Que honra sua história, seu legado e visão.
Sua presença hoje é semente e farol
É memória viva, é celebração.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Organizadores 11

ENTREVISTA COM O HOMENAGEADO: PROF. DR. PE. GERALDO CALIMAN

Organizadores 16

1. ADMIRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: DA ÉPOCA DE MUDANÇA À MUDANÇA DE ÉPOCA E O PACTO EDUCATIVO GLOBAL!

Paulo César Nodari 29

2. PROJETO DE VIDA NO CAMINHO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Adriana Matos Rodrigues Pereira 59

3. COMO PENSAR A PEDAGOGIA SOCIAL SEM MENCIONAR GERALDO CALIMAN? ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR SOCIAL BRASILEIRO

Arthur Vianna Ferreira 76

4. PROFESSOR GERALDO CALIMAN: UM MESTRE DA EDUCAÇÃO SOCIAL, DA CULTURA DE PAZ E DA ESPERANÇA – HOMENAGEM PELOS 70 ANOS DE VIDA E MISSÃO

Vicente Paulo Alves 91

5. LE POLITICHE EDUCATIVE DELL'UNESCO E L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NEL QUADRO GENERALE DELLE STRATEGIE DELL'ORGANIZZAZIONE

Guglielmo Malizia 111

6. DA SERRA AO PLANALTO

Candido Alberto Gomes 128

7. A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DO PROF. GERALDO CALIMAN: ALICERCES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR PARA TODOS

Leandro Barros Ribeiro 137

8. O GUARDIÃO DOS ECOS DA ESPERANÇA

Idalberto José das Neves Júnior; Letícia da Costa e Silva 149

9. SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA E (ENTRE)LAÇOS

Carlos Ângelo de Meneses Sousa 156

10. LA MARGINALITÀ SOCIALE TRA MODELLI SCIENTIFICI E APPARTENENZE VALORIALI

Sandra Chistolini 169

11. A TRAJETÓRIA DO DOUTORADO AO LADO DO PROFESSOR GERALDO CALIMAN E ANÁLISE DA AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL NA LEGISLAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Loni Elisete Manica 189

12. GERALDO CALIMAN, EXPOENTE DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL, É TAMBÉM MEU AMIGO!

Suzete Terezinha Orzechowski 208

13. UM LEGADO QUE NOS TRANSFORMA: HOMENAGEM AO PROF. DR. PE. GERALDO CALIMAN

José Ribeiro; Cristina Costa-Lobo 216

14. LEGADO DO PROFESSOR DR. GERALDO CALIMAN NA CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

José Ivaldo Araújo de Lucena; Vanildes Gonçalves dos Santos 222

15. COLABORAÇÕES CONJUNTAS – INSTITUTO DE SOCIOLOGIA DA UNIVERSIDADE SALESIANA DE ROMA

Vittorio Pieroni; Antonia Fermino 229

16. TORNAR-SE SEMPRE MELHOR CIDADÃO!

Rita Rezende 235

17. CRÍTICA DA FORMAÇÃO MORAL PARA A CIDADANIA: DO PARADIGMA POSITIVISTA AO HUMANISTA

Gidalti Guedes da Silva 238

18. CLIMA ESCOLAR EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A DIFUSÃO DE CULTURAS DE PAZ

Geraldo Caliman; Vittorio Pieroni 259

19. UMA CELEBRAÇÃO COM SABOR E ALMA: OS 70 ANOS DO PADRE GERALDO CALIMAN

Luiz Síveres 293

20. AMOR, RAZÃO E FÉ: ASSIM FOI, SERÁ E É!

Marta Helena Freitas 296

APRESENTAÇÃO

Com imensa alegria e profundo reconhecimento, apresentamos esta obra coletiva em homenagem aos 70 anos de vida do **Professor Doutor Padre Geraldo Caliman**, cuja trajetória singular como educador, sacerdote, pesquisador e formador de gerações marcou, e continua marcando, de maneira indelével o campo da Educação no Brasil e em outros contextos latino-americanos, mas também, em outros contextos, especialmente, italiano, contexto no qual Pe. Geraldo esteve vinculado por longos anos, enquanto doutorando, e, posteriormente, como professor e pesquisador.

Esta obra não é apenas uma celebração de uma data simbólica. Trata-se de um tributo vivo, sensível, importante e necessário ao legado de uma vida inteiramente dedicada à pedagogia social, à formação ética de educadores e à incansável defesa da dignidade humana por meio da educação. Ao longo de sua caminhada, Pe. Geraldo Caliman construiu pontes entre fronteiras, mundos que, por vezes, pareciam distantes. Sua trajetória envolveu muito trabalho e dedicação às áreas da espiritualidade, da pastoral, da ciência, da academia, da teoria e da prática. Sua vocação sacerdotal sempre esteve associada com seu compromisso pedagógico. Como pastor, aproximou-se com empatia das dores e esperanças do povo. Como educador, traduziu essa sensibilidade em projetos formativos sólidos, capazes de enfrentar a complexidade das questões sociais de sua época. Sua atuação demonstra, com clareza, que fé, razão e prática não são caminhos opostos, mas dimensões que, integradas, podem produzir respostas transformadoras às realidades humanas.

A pedagogia social foi, sem dúvida, um dos principais campos de pesquisa do Pe. Caliman. Ela foi um chão fértil sobre o qual Pe. Caliman

cultivou sua contribuição mais significativa. Não apenas a estudou com rigor e determinação, mas a viveu intensamente, reconhecendo nela uma resposta concreta aos desafios da desigualdade, da exclusão e da marginalização social. Desde o início em suas pesquisas, tanto no mestrado como também no doutorado, e, depois, ao longo de décadas de pesquisa e orientação de pesquisadores, tornou-se referência incontornável nesse campo no Brasil, tendo colaborado de maneira decisiva para a consolidação teórica e metodológica da área, além de ter ampliado suas fronteiras ao dialogar com experiências internacionais.

Sua produção acadêmica é vasta, consistente e engajada. Como autor e organizador, publicou inúmeros artigos científicos, capítulos de livros e obras coletivas que hoje constituem bibliografia essencial para quem deseja compreender a pedagogia social em sua dimensão crítica e emancipadora. Em seus escritos, temas como a proteção integral de crianças e adolescentes, a educação de jovens em conflito com a lei, a formação de educadores sociais e a pedagogia do cuidado são abordados com profundidade, clareza e compromisso ético. Sua escrita é ao mesmo tempo densa e acessível, tecida com o olhar de quem conhece de perto a realidade sobre a qual reflete.

Entretanto, mais do que pelo volume de sua produção, Pe. Geraldo destaca-se pela profundidade de sua escuta e pela qualidade de sua presença na vida acadêmica. Como orientador, acompanhou dezenas de dissertações e teses, sempre com atenção cuidadosa, espírito formativo e abertura ao diálogo. Para muitos de seus orientandos, sua orientação representou não apenas um percurso acadêmico, mas uma verdadeira experiência de formação integral. Seu estilo de orientação conjuga exigência metodológica com acolhimento humano, rigidez ética e sensibilidade pedagógica, marcas que permaneceram na trajetória de todos aqueles que com ele trilharam esse caminho.

Outro aspecto de grande relevância na trajetória do Pe. Geraldo Caliman é sua atuação na **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**, junto à Universidade Católica de Brasília (UCB), da qual,

atualmente, é coordenador e principal articulador da mesma. Sob sua liderança sensível e visionária, a Cátedra consolidou-se como um espaço de excelência acadêmica, diálogo intercultural e compromisso social, voltado à reflexão crítica e à produção de conhecimento sobre as juventudes em contextos de vulnerabilidade. Sua capacidade de integrar diferentes saberes, atores e instituições permitiu a formação de redes colaborativas de pesquisa e ação, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional. Ao promover iniciativas interdisciplinares e interinstitucionais, Pe. Caliman contribuiu para o fortalecimento de políticas públicas e práticas educativas inovadoras, pautadas pelos direitos humanos, pela inclusão e pela justiça social. Sua atuação na Cátedra é, portanto, expressão concreta de seu compromisso com uma educação comprometida com a transformação da realidade e com o protagonismo das juventudes. Para mais informações, pesquisar: https://catedra.ucb.br/

Sua atuação também se estendeu ao âmbito institucional. À frente de centros universitários, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e projetos de extensão, Pe. Caliman demonstrou rara habilidade de liderança, pautada por princípios éticos sólidos e por uma visão estratégica voltada à formação crítica e cidadã. Participou ativamente da articulação de redes de pesquisa, da criação de espaços formativos inovadores e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação social. Sua presença foi, e continua sendo, catalisadora de iniciativas interdisciplinares, interinstitucionais e interreligiosas voltadas à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Este livro representa o desejo coletivo de reconhecer, celebrar e prolongar a influência do pensamento e da ação de Pe. Caliman. Os textos aqui reunidos foram escritos por colegas, ex-alunos, parceiros de caminhada e admiradores de sua obra. Cada contribuição dialoga, a seu modo, com as reflexões, os valores e os compromissos que ele sempre defendeu. Trata-se de uma coletânea plural e viva, que traz à tona diferentes temas, abordagens e experiências, mas que converge em um mesmo ponto: a força transformadora da educação social.

Homenagear Pe. Geraldo Caliman é, também, reafirmar a urgência de uma educação comprometida com a vida, com os direitos humanos, com a justiça e com a esperança. Em tempos de fragmentação, desinformação e esvaziamento dos vínculos comunitários, sua trajetória nos inspira a resgatar a centralidade do cuidado, do diálogo e da formação ética. Sua vida é testemunho de que é possível construir uma pedagogia enraizada na escuta, na partilha e na solidariedade – e que educar é, antes de tudo, um ato de amor responsável.

O impacto de sua atuação transcende as fronteiras da academia. Sua presença afetiva e intelectual influenciou movimentos sociais, comunidades educativas, redes de proteção social e experiências formativas em diversas realidades, especialmente aquelas marcadas por vulnerabilidades históricas. Educador-pastor por vocação, Pe. Caliman caminha ao lado, nunca à frente nem acima, tornando-se parceiro, companheiro de vida, de caminhada e de aprendizagem daqueles com quem partilha a missão de educar e transformar.

Esta obra, portanto, é mais do que um tributo: é um gesto de gratidão e um compromisso com a continuidade de um legado fecundo. Que estas páginas inspirem novas gerações de educadores, pesquisadores e agentes sociais a seguirem com coragem, sensibilidade e rigor o exemplo de Pe. Geraldo Caliman. Que cada palavra aqui escrita ressoe como semente de um futuro mais justo, mais humano e mais solidário, como ele sempre acreditou ser possível. E que, ao lermos este livro, possamos todos renovar a convicção de que a educação é, verdadeiramente, uma prática de libertação.

Por tudo isso, Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, receba esta obra como um gesto coletivo de admiração, respeito e profunda gratidão pelo seu septuagésimo aniversário. Estes escritos querem ser mais do que simples homenagens. Eles desejam expressar, em palavras, a importância viva e incontestável de sua presença entre nós como educador, pesquisador, colega, mestre e amigo. Cada capítulo aqui reunido carrega ecos de sua influência, de sua escuta generosa, de suas provocações inte-

lectuais e de sua prática coerente e inspiradora. Que o senhor possa, ao folhear estas páginas, reconhecer nelas não apenas ideias e reflexões, mas também vínculos, memórias e afetos que foram sendo construídos ao longo de sua caminhada. Convidamo-lo, assim, a ler esta coletânea com o coração aberto, certo de que nela repousa não apenas o reconhecimento de sua obra, mas também o testemunho vivo de seu legado entre nós.

Organizadores

ENTREVISTA COM O HOMENAGEADO:
PROF. DR. PE. GERALDO CALIMAN

Organizadores: *Conte-nos um pouco sobre a sua família e suas principais observações sobre sua infância e juventude (pais, irmãos/irmãs, amigos, escola, local de nascimento e principais características do local do seu nascimento)?*

Caliman: Nasci em Venda Nova do Imigrante. Na época, 1955, não era cidade. Era uma pequena vila que foi crescendo em torno da imigração de descendentes italianos. Eles compraram fazendas abandonadas na época da libertação da escravatura, no final do século 19. Eram famílias que já se conheciam desde a Itália, pois de lá vieram juntos. E naturalmente tinham sobrenomes italianos: os Caliman, Zandonadi, Falqueto, Altoé, Camata, Perim, e tantas outras que foram se ajuntando e formando uma vila.

Na vila de Venda Nova havia somente oportunidade para estudos até o quarto ano da escola básica. Depois disso só havia duas opções: ou ir estudar em uma escola religiosa, geralmente internatos dos frades agostinianos, dos salesianos, dos "verbitas", dos maristas etc., ou, uma segunda opção convidava a permanecer na roça e trabalhar na enxada. Lembro que quando cheguei, com dez anos de idade, ao terminar meus quatro anos de estudos na escolinha, meu pai me perguntou o que eu queria da vida. Como permaneci na dúvida, ele me mostrou uma enxada e perguntou se era isso que eu queria. Preferi a primeira opção: como já conhecia os salesianos, disse a meu pai que queria ir para os salesianos. E assim aconteceu: no início do novo ano letivo de 1966 meu pai encheu um caminhão de milho, colocou-me no caminhão junto com outros colegas, e me mandou para o internato dos salesianos em um lugarejo em meio às montanhas, há sessenta quilômetros de distância dali, chamado Jaciguá. E foi lá que entrei no "Ginásio Anchieta" e acabei ficando quatro anos, onde pude estudar da quinta à oitava série da escola básica.

Sim. Era um internato. Mas de uma riqueza pedagógica incrível. Tínhamos oportunidade de, além de muita leitura e frequência à biblioteca, desenvolver dotes específicos no campo musical, participando como clarinetista na banda de música; e no campo artístico participando como "ator" em peças teatrais; como também nas atividades esportivas muito animadas.

Um fato me marcou muito. O Diretor da Escola percebeu minha tendência aos estudos, mandou fazer uma caixinha e mandou cortar folhas de papel para preparar fichamentos de leituras e resumos. Eu "batia" muito bem à máquina, daquelas com teclado mesmo. E dentro dos quatro anos o ficheiro ficou lotado. Foi minha descoberta para a vocação de pesquisador. Conservo até hoje esse fichário e sou imensamente grato ao Diretor da Escola, o Pe. Paulo Maia, ainda vivo, que me proporcionou essa oportunidade.

Organizadores: *Como se deu e aconteceu o seu chamado ao ingresso na Congregação Salesiana?*

Caliman: Minha família era muito religiosa. Eu era o filho mais novo de doze irmãos. Meu irmão mais velho já tinha se enveredado pela vida religiosa salesiana; quando completei meus dez anos ele se tornou padre. E, além do mais tive duas irmãs que se tornaram religiosas, freiras, da Congregação de Jesus na Santíssima Eucaristia, de Cachoeiro do Itapemirim. Todos permanecem firmes até hoje.

Depois de ficar quatro anos estudando no Ginásio Anchieta dos salesianos de Jaciguá, fui convidado a continuar os estudos. Fui com 14 anos para a cidade de Araxá, onde pude estudar o que naquela época se chamava de Curso Científico (Escola média). Daí convidado também aos 16 anos a entrar no noviciado dos salesianos, em Jaboatão (PE). E a vida me levou. Percebi essa opção como uma opção de vida pois sempre tinha uma visão muito positiva dos padres meus parentes pertencentes à família, que eram vários.

Organizadores: *Conte-nos um pouco mais de sua vida vocacional, estudos filosóficos, estudos teológicos, ordenação diaconal, ordenação sacerdotal?*

Caliman: A partir de então, como opção pessoal, segui um percurso de formação para a vocação sacerdotal. Terminado o chamado "noviciado", estudei quatro anos na Faculdade Dom Bosco de São João del Rei nos

cursos de Filosofia e de Pedagogia (1973-1976). Saí de lá com titulação em Orientador Educacional e Administrador Escolar. E, ao longo desses anos saí de São João del Rei e fui fazer um período de dois anos de experiência (professor) em Araxá (1977) e depois em Cachoeira do Campo (1979), onde hoje se instalou o famoso Hotel Vila Galè. Após esse período fui para Belo Horizonte seguir meu percurso formativo nos estudos de Teologia, durante três anos e meio (1979-1981).

Após os quatro anos do período de formação na área teológica vim para Brasília para a implantação da obra social chamada até hoje de CESAM ou Centro Salesiano do Menor (1981-1984). Esse período foi importante pois me aproximei muito da "dimensão social da educação". Era uma prática socioeducativa voltada para os adolescentes e jovens trabalhadores da periferia. Um sistema onde a instituição (CESAM) prepara os adolescentes para o trabalho, assina a carteira de trabalho e os acompanha nos ambientes de trabalho.

Nesse período já tinha conseguido um terreno do GDF, de dez mil metros quadrados na Ceilândia, onde em anos sucessivos foi construído o novo prédio do CESAM. Esse prédio, a partir do ano 2020 foi entregue à Universidade Católica de Brasília (UCB). Lá agora funciona uma unidade da UCB.

Organizadores: *Quais foram as suas primeiras atividades no início do seu ministério presbiteral?*

Caliman: Aos 15 de julho de 1984 fui ordenado padre na minha terra natal, Venda Nova do Imigrante (ES). Depois de exercer a direção da instituição social CESAM em Brasília por três anos (de 1981 a 1984), em 1985 fui transferido para Belo Horizonte, onde fui Diretor do CESAM de lá uma obra que tinha nessa época mais de mil adolescentes trabalhadores. Essas instituições sociais continuam atuando até os dias de hoje com o acompanhamento dos que atualmente são chamados "adolescentes e jovens aprendizes".

Minha atividade como padre (ministério presbiteral) sempre ocorreu dentro de uma perspectiva social e educativa: no trabalho com os adolescentes pobres e trabalhadores de periferia. Foi então, por volta do ano de 1987 é que senti uma necessidade muito grande de me aprofundar mais na "dimensão social da educação", mas do ponto de vista também teó-

rico, pois já tinha uma boa experiência de seis anos nesse campo. Sempre parecia que algo estava faltando. E esse algo é o que procurei suprir através de oportunidades de estudo que foram surgindo.

Organizadores: *Onde e em quais Instituições de Ensino Superior se deram os seus estudos de pós-graduação e quais os principais problemas de pesquisa emergiram (mestrado e doutorado)?*

Caliman: Na busca por oportunidades de aprofundamento teórico da minha prática educativa, no ano de 1988, fui transferido para a Università Pontificia Salesiana (UPS-Roma). Coincidentemente naquele ano se iniciava, naquela universidade, um Mestrado/Doutorado em Pedagogia Social. Caiu como uma luva para aquilo que pensava ser o que eu buscava. E foi lá que, durante dois anos e meio (1988 a 1990) dediquei-me aos estudos de Mestrado em Pedagogia Social na Faculdade de Educação. Durante o mestrado fiz uma dissertação sobre a Educação Social aplicada no Programa do Centro Salesiano do Menor (CESAM). E retornei muito feliz em 1990 para Belo Horizonte: de novo, Diretor do CESAM naquela cidade, mas somente por um ano.

Foi durante esse ano de 1990 é que, por volta do mês de maio, chegou uma carta-convite de Roma com um convite para retornar à Universidade Pontificia Salesiana, e iniciar um período de doutoramento. Mas esse convite tinha uma novidade que na época me preocupava: a parte boa é que eu teria oportunidade de realizar um Doutorado na área da Pedagogia Social. A parte que me parecia difícil era que esse convite continha uma obrigação de, uma vez formado doutor, eu deveria continuar na Universidade na função de professor. Me lembro que tal preocupação me levou um certo dia, a me retirar na Serra da Piedade, onde passei o dia pensando no que faria da minha vida. Acabou que eu aceitei o convite. E, de fato, no ano seguinte, a partir de fevereiro de 1991 em diante, já em Roma, iniciei os estudos de Doutorado em Educação com especialização em Pedagogia Social na Faculdade de Educação da UPS.

O período de doutoramento (1991 a 1995) foi de uma riqueza muito grande. Passei dois períodos em Londres para estudos de inglês. E depois, tive a oportunidade de passar seis meses na Universidade de Berkeley nos Estados Unidos, onde pude entrar em

contato com uma ampla bibliografia na área da Sociologia da Educação, mais especificamente naquilo que os americanos chamavam de *Social Deviance (Sociologia dell'Emmarginazione e dela Devianza).* Foi nessa área que me aprofundei. Lembrando que durante esses seis meses em Berkeley, fui rato de biblioteca. Era uma época na qual as redes sociais e internet ainda não existiam. No final desse período voltei pra Roma com uma pilha enorme de fotocópias.

Organizadores: *Uma vez formado, em quais e por quanto tempo se deram as suas atividades docentes e de pesquisa em cada Instituição de Ensino Superior?*

Caliman: Defendi minha tese de doutorado, escrita em italiano, com o título *"Giovani a Belo Horizonte: Normalità, Devianza, Lavoro"* (Jovens em Belo Horizonte: normalidade, desvios e trabalho). Uma pesquisa de campo à qual responderam setecentos adolescentes trabalhadores de periferia; e setecentos adolescentes de classe média e alta que frequentavam escolas particulares de Belo Horizonte. Enquanto os primeiros tinham que lutar entre oito horas de trabalho e três horas de estudo diariamente; os estudantes de classe média dedicavam-se em sua maioria somente aos estudos. A tese, com uma análise quantitativa, tinha cerca de quinhentas páginas. Até hoje a mantenho em meu escritório na Universidade para que os estudantes de doutorado possam vê-la e apreciá-la.

Da tese foram publicados vários livros, alguns dos quais se encontram disponíveis para baixar na internet no endereço https://pedagogiasocial.net/

CALIMAN, G. *Normalità devianza lavoro.* Giovani a Belo Horizonte. 1. ed. Roma: LAS, 1997. v. 1. 470 p.

CALIMAN, G. *Desafios riscos desvios.* Brasília: Universa, 1998. v. 1. 300 p. [ISBN 85-86591-05-x]

CALIMAN, G. *Desvio social e delinquência juvenil:* teorias e fundamentos da exclusão social. 1. ed. Brasília: Universa, 2006. v. 1. 344 p. [ISBN 85-86591-84-x]

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social.* Brasília: Universa, UNESCO, 2008. 368 p. (ISBN 978-85-60485-18-5).

Na Universidade Pontificia Salesiana de Roma fui designado para a Cátedra de *Sociologia dell'Emmarginazione e della Devianza.* À Cátedra pertenciam

várias disciplinas, entre elas: Psicosociologia della Tossicodipendenza (Psicossociologia da Dependência de Drogas); Diritto dei minori (Direito dos menores). O tema Pedagogia Social era transversal a todas essas disciplinas, embora fosse ministrado em outra Cátedra.

Uma vez no Instituto de Sociologia, fui convidado (1997), a compor a Diretoria do Centro de Pesquisa. E, posteriormente, de 1998 a 2001 tive o encargo de Diretor do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social. E pertencia ao chamado "*Istituto di Sociologia*" que realizava inúmeras pesquisas na Itália e algumas no exterior. Uma dessas pesquisas foi no campo da recuperação de dependência de drogas: CALIMAN, G.; PIERONI, V. *Lavoro non solo. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento.* Milano: Franco Angeli, 2001. 243 p. [Em lingua italiana].

Com o tempo tive que conviver com problemas de saúde muito sérios (cardíacos). Lembro-me que, uma tarde, sentado à "cátedra" de professor, ministrando aulas, desmaiei sobre a mesa. Era uma primeira manifestação do problema. Posteriormente, por agravamento dos problemas cardíacos acabei retornando definitivamente ao Brasil (2004), onde precisei realizar cirurgia de revascularização miocárdica. E então é que outro período da vida se inicia: a docência na Universidade Católica de Brasília a partir do ano de 2005, onde continuo até hoje (2025).

Organizadores: *Teve lembranças de alegrias e/ou tristezas no magistério superior?*

Caliman: **Alegrias:** Em primeiro lugar uma grande alegria pra mim nem foi exatamente o fato da dedicação à Universidade e ao Ensino universitário. Tal satisfação se deve muito mais à oportunidade que tive de me dedicar, na primeira juventude, à educação social de adolescentes e jovens trabalhadores de periferia. Foram sete anos na direção de obras sociais que me ensinaram muito e me motivaram a buscar me aprofundar teoricamente, pois percebia que algo sempre estava a faltar. Preencher esse vazio por maiores conhecimentos é o que me provocou a procurar o aperfeiçoamento na Universidade Pontificia Salesiana de Roma, onde, já, a partir de 1988, começou o Programa de Mestrado e Doutorado voltado à Pedagogia Social e à formação de Pedagogos Sociais. Foi lá que

tive a oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos que até então me haviam tanto enriquecido a experiência, mas no campo operacional como educador social.

Em segundo lugar, entre as alegrias que tive nesses trinta e cinco anos como professor no ensino superior, as maiores se referem à satisfação por ter orientandos meus, de mestrado e doutorado que, em diversas partes do Brasil e do mundo, se mostram muito atuantes na educação. E, mais feliz ainda quando eles atuam na multiplicação e difusão das metodologias da Educação Social.

Em terceiro lugar, diria que o trabalho e a dedicação ao ensino superior como professor não são tão comuns no meio religioso. Algumas congregações são mais dedicadas ao ensino superior, como por exemplo os Jesuítas. No entanto, os salesianos sempre se dedicaram mais à atividade operacional da educação em escolas, ou da pastoral juvenil em paróquias, ou em atividades socioeducativas em instituições sociais. Mas quando é possível conjugar essas variáveis: educação, pastoral juvenil, dedicação ao estudo da juventude, então tudo pode se transformar em uma verdadeira vocação. Uma dedicação ligada à opção fundamental pela vida religiosa. Essa "opção" me deu a oportunidade de conhecer muitos países mundo afora e de construir um amplo cabedal de conhecimento voltado à juventude. Quando se trabalha com Educação na dimensão social, muito mais do que uma função ou uma profissão, isso significa uma opção de vida, pois impõe certas escolhas na nossa trajetória.

Tristezas? Eu sempre trabalhei com a Pedagogia Social, desde a minha juventude. Primeiro, na prática, e depois, na academia. Quando ministro as minhas aulas de Pedagogia Social, sempre pergunto aos meus alunos: "Já ouviram falar de Pedagogia Social?". Muitos alunos nunca ouviram falar e simplesmente ficam curiosos. Talvez já tenham ouvido falar em Psicologia Social; mas a Pedagogia Social é uma palavra nova para eles. Então, eu sempre me refiro a uma palavra, a um qualificativo mais palatável que seria o "Social da Pedagogia" e a "Dimensão Social da Educação", transversal a todas as instituições e atividades educativas, lá onde se apliquem intencionalidades educativas, seja nas escolas, seja em atividades de animação sociocultural, do tempo livre, dança, música,

ritmo, esportes etc. Da mesma maneira como tem uma dimensão psicológica na Pedagogia, viabilizada com a Psicologia Social, existe a dimensão social viabilizada pela Pedagogia Social. Ainda me referindo a esse diálogo inicial nas aulas com meus alunos, a Pedagogia Social, muitas vezes é confundida em suas opiniões, e aí uma das razões de minha tristeza, é quando o conceito de pedagogia social é aplicado exclusivamente a contextos de pobreza. Como se fosse uma pedagogia pra pobre. De certa maneira sim, não à pobreza material, mas à pobreza humana. Isto é, uma pedagogia aplicada transversalmente a todas as pessoas humanas que precisam de cuidados para que não percam sua sensibilidade para com situações de vulnerabilidade social, situações de indiferença social, situações de pobreza humana que atingem tanto os pobres quanto os ricos.

Organizadores: *Quais são suas percepções, convicções e esperanças da educação no entardecer deste primeiro quartel (1/4) de século XXI?*

Caliman: Ao final do primeiro quarto do século XXI, percebo a educação como um campo em constante transformação, impulsionado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e desafios globais. A pandemia de COVID-19, por exemplo, acelerou a digitalização do ensino e revelou tanto o potencial quanto as desigualdades do acesso à educação. Hoje, mais do que nunca, a escola precisa ser um espaço de inclusão, inovação e construção de sentido.

Minhas convicções permanecem firmes na ideia de que a educação é um direito fundamental e uma ferramenta poderosa de emancipação. Acredito que ela deva ir além da transmissão de conteúdos, promovendo o pensamento crítico, a empatia, a criatividade e a cidadania ativa. Defendo uma educação que valorize a diversidade, respeite os saberes locais e dialogue com os desafios contemporâneos, como a sustentabilidade, a inteligência artificial e a convivência democrática.

Quanto às minhas esperanças, elas se voltam para uma educação mais humana, equitativa e transformadora. Espero que possamos superar as barreiras estruturais que ainda excluem milhões de estudantes e que possamos formar educadores valorizados, preparados e inspirados. Sonho com uma escola que acolha, que escute, que desperte o desejo de

aprender e de transformar o mundo.

Acredito que a educação, mais do que um instrumento de instrução, é uma força vital para a construção da paz. Ela precisa ser um espaço de escuta, diálogo e empatia – um lugar onde se aprenda a conviver com as diferenças, a resolver conflitos de forma não violenta e a compreender o outro em sua humanidade. A educação deve formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social e com os direitos humanos.

Minha esperança é que possamos reimaginar a educação como um ato profundamente político e ético, capaz de romper ciclos de exclusão, preconceitos e violências. Que ela seja guiada por valores de solidariedade, equidade e respeito à vida. Que educadores e educadoras sejam reconhecidos como agentes de transformação e que as escolas se tornem verdadeiros refúgios de esperança em meio ao caos.

Em tempos de guerra, educar é um ato de resistência. E minha esperança é que, ao educarmos para a paz, estejamos também semeando um futuro mais justo, mais humano e menos violento para as próximas gerações.

Organizadores: Qual é, segundo sua opinião, para o Brasil, o seu principal legado para a pedagogia social?

Caliman: Penso que não seja exagerado de minha parte reconhecer um protagonismo e pioneirismo pessoal na consolidação do campo da Pedagogia Social no Brasil, juntamente com alguns colegas professores universitários, sobretudo a partir do início do século XXI. Com meu retorno da Itália, em 2004, após quinze anos na Pontifícia Universidade Salesiana de Roma estudando e lecionando Pedagogia Social, percebi que seria o momento de contribuir, no Brasil, para a implantação da dimensão social da educação não como um detalhe no campo educacional, mas como uma necessidade diante dos desafios representados pelos problemas sociais vividos sobretudo pela juventude brasileira.

O nosso esforço de promover o Projeto de Lei que nasceu em 2009, evoluiu entre Senado e Câmara Federal para o que hoje é conhecido como Projeto de Lei nº 2.941, de 2019. Esse processo é reconhecido e está registrado no processo desse PL: Vigente ainda como Projeto, o PL nº 2.941, de 2019, *"reconhece como resultado desse árduo trabalho de in-*

vestigação, citam-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como "Pedagogia Social de Rua" de Maria Stella Graciani; "Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa" e "Por uma Pedagogia da Presença" de Antônio Carlos Gomes da Costa; "Educação Social de Rua" de Walter Ferreira de Oliveira e "Desafios, riscos e desvios" de Geraldo Caliman." (cfr. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2093383).

Esse Projeto de Lei apresentado no dia 01/11/2023 é claro a respeito da universalidade da aplicação da Pedagogia Social para todas as pessoas e não para "pobres".

Nele se diz que: *"Art. 4º São atribuições do educador social ações de educação e de mediação que envolvam os direitos humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer origem, classe social, sexo, idade, etnia, cultura e nacionalidade, entre outras particularidades, priorizadas aquelas em situação de vulnerabilidade social, por meio da promoção cultural, política e social".*

Como reza o artigo acima, que regulamenta a profissão do educador social no Brasil, penso que uma contribuição importante foi a de reconhecer a dimensão social da educação não como prerrogativa para os "pobres", mas para pessoas humanas que, na sua fase de juventude, têm necessidade de integrar-se como cidadãos. Neste sentido a Pedagogia Social foca nos direitos humanos, na participação social, na justiça social em vista de uma cidadania ativa. Enfim, é uma perspectiva que foca nos recursos e valores positivos da juventude e não em resolver "problemas" de adolescentes e jovens para adaptá-los à mesma sociedade que em geral tende a excluí-los.



Professores Geraldo Caliman e Roberto da Silva, no Congresso Nacional, lutando pela aprovação da regulamentação da profissão do educador social.

Vejo a Educação muito mais ampla do que a escola. No meu entender a

escola é uma entre as tantas agências educativas. Três funções educativas estariam à base da escola: o processo de ensino-aprendizagem; o estilo e qualidade das relações entre educador e educando; a força da comunidade educativa. As duas últimas funções (relações humanas e comunidade educativa) têm uma forte intersecção com a essência da Educação Social. Razão para acreditar que essas funções – relações humanas e comunidade educativa – presentes na escola trazem pra dentro dela a dimensão social da educação.

Com o tempo vai se diluindo a tendência a identificar educação com escola ou como o único espaço da educação. Sobretudo no século XXI, a educação permanente, a educação a distância e ao longo da vida, são conceitos que já entraram no dia a dia. As pessoas, nos velhos tempos, faziam um curso e se credenciavam nas universidades com um belo diploma e o afixavam orgulhosamente na parede por anos e anos. Nas últimas décadas essa concepção fixa de educação foi mudando e foi se evoluindo a ideia da educação ao longo da vida. Se você pregar o seu diploma na parece e não fizer com o tempo uma qualificação, acaba ficando para trás. Emerge então a necessidade de um aperfeiçoamento permanente e constante.

A escola seria, então, uma das formas para se viabilizar os processos educativos. Mostra-se como a melhor e a mais importante, sem dúvidas, que pode ser posteriormente complementada com outras formas. De fato, nós temos hoje em dia a educação no trabalho, no tempo livre, na família, nos meios de comunicação, nas novas tecnologias... e temos também nas áreas de vulnerabilidade, muitas vezes comprometida por sérios conflitos sociais.

Organizadores: *Enquanto Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, qual é a importância de uma Cátedra UNESCO para uma Universidade e para uma região e qual é ou seria o seu legado relevante com a Cátedra e para a Cátedra?*

Caliman: Ao avaliar positivamente a experiência que se desenvolvia no âmbito do Observatório de Violências nas Escolas na Universidade Católica de Brasília, a UNESCO incentivou a criação de uma "cátedra" que ampliasse o seu escopo de análise. Essa Cátedra foi proposta e instalada na UCB em 2007 e aprovada pela UNESCO em 13 de maio de 2008.

Em 14 de agosto de 2008 foi, então, instalada na UCB, a "Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade". Hoje ela completa sua maioridade pois já tem seus 18 anos de existência.

Em consonância com o Programa de Cátedras UNESCO/Unitwin, cuja proposta é fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento facilitando e fomentando a cooperação interuniversitária nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a Cátedra instalada na UCB assumiu, como objetivo principal, o estabelecimento de um centro de excelência, configurado em rede, para a geração de conhecimentos sobre a juventude, em perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, associando o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Constitui-se, ainda, em um nó de uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão a respeito das juventudes, que hospeda ainda o Observatório de Violências nas Escolas e sua rede de 17 Universidades, além de Organizações da Sociedade Civil, no Brasil e exterior.

Foi um desafio, mas também uma satisfação o fato de, inicialmente integrar (2008) e, depois em 2011, assumir a Coordenação desta Cátedra, voltada particularmente aos estudos ligados à Juventude, Educação e Sociedade. Uma rede de pesquisadores: quinze internos à Universidade Católica de Brasília; dez ligados a universidades brasileiras; e dez ligados a universidades estrangeiras. Uma rede que tem objetivos em comum, inspirados pela UNESCO, e voltados a estudar com excelência e profundidade os valores, recursos e, por que não, os desafios que a juventude representa para a educação. A ponta do iceberg dessa rede, o que aparece, são uma centena de livros publicados nos últimos dez anos. Quase todas essas publicações estão disponíveis em *open access* no site cátedra.ucb.br.

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade configura-se em forma de rede que atua, local, nacional e internacionalmente, em prol de objetivos comuns aos da UNESCO, em torno da promoção do bem-estar da Juventude, da sua compreensão em bases cientificas e da sua educação. O que une pesquisadores e parceiros da Cátedra é o fato de todos estarem, cada um no seu mundo e a seu modo, operando dentro de ob-

jetivos comuns compartilhados pela UNESCO.

Minha produção acadêmica pode ser visitada no meu site de Pedagogia Social: https://pedagogiasocial.net/

No link "Meus Livros" podem ser verificados e baixados em pdf os meus vinte livros publicados. No link "Publicações da Cátedra UNESCO" são encontrados cerca de uma centena de livros dos pesquisadores associados, a maior parte em acesso livre. E no link "Meus Artigos" são mais de uma centena deles disponíveis. A maioria da produção é voltada ao tema da Juventude e da Pedagogia Social.

Agradeço imensamente aos meus amigos, principalmente aos professores Nodari e Gidalti, que me deram a oportunidade de me exprimir nesse espaço. E, mais ainda, em ser lembrado através dessa obra que reúne contribuições de muitos amigos meus que sempre ficarão firmes na minha gratidão e na minha memória.

1.
ADMIRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: DA ÉPOCA DE MUDANÇA À MUDANÇA DE ÉPOCA E O PACTO EDUCATIVO GLOBAL!

Paulo César Nodari [1]

1.1. Motivação Introdutória

Escrever é um ato de coragem e compromisso. Ao deixar escrito algo ou alguma mensagem acerca de algo, de alguém ou para alguém, quem escreve, de uma maneira ou de outra, envolve-se, compromete-se e responsabiliza-se diante do objeto, do fato, do acontecimento ou da pessoa sobre o quê ou sobre quem escreve. Torna-se, por conseguinte, inevitável assumir tal responsabilidade seja escrevendo de forma nominal ou de forma pseudônima. Eis o desafio, mas também, a beleza do escrever. O ato de escrever manifesta e toma em conta sentimentos, emoções, paixões, razões, reflexões, esperanças, memórias e possíveis antecipações. Lembra-se, no entanto, por mais que haja

1 Graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998); doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha (2002-2003), e Pós-Doutorado pela Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, uni-bonn, Alemanha.. Atualmente, é Pesquisador Associado Externo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: paulocesarnodari@hotmail.com.

a tentativa, o esforço, todo o esmero do escrever, assim como todo o dito, o escrito, muito provavelmente, não consegue abarcar toda a amplitude do escrever enquanto possibilidade sempre aberta e inacabada, bem como do dizer, enquanto que o escrito ou o dito, uma vez escrito e dito, já tomou forma e encerra-se em seus formatos apresentados e publicados. Mesmo assim, é importante escrever ou mesmo o dizer no escrito e no dito, mantendo sempre aberta a possibilidade dialógica do escrever e do dizer, tendo-se em mente que é possível ir sempre mais além do já escrito e do já dito. Eis a beleza e o desafio de escrever algo com sentido a alguém que trabalhou, dedicou-se muito e continua colaborando com a formação integral do ser humano!

1.2. Da atitude de Admiração

Admirar-se das coisas simples às mais complexas. Admirar-se é maravilhar-se, é encantar-se face às coisas que nos afetam. É encantar-se com a presença das pessoas em nossa vida. Admiração é uma das características mais importantes da vida do ser humano. A percepção e a concepção da relevância da admiração estão presentes desde os primórdios da reflexão filosófica. Imprescindível ressaltar também ser a admiração muito mais abrangente do viés tecnológico. A admiração está presente na compreensão da vida humana em sua abrangência e em sua totalidade. Ela emerge desde as coisas mais simples e cotidianas até as mais complexas e envolventes. Veja-se, por exemplo, um dos grandes pilares do pensamento filosófico. Aristóteles, na *Metafísica* (980a), após afirmar que os homens tendem naturalmente ao saber, assevera que o homens buscam os primeiros princípios e as causas de todas as coisas (982a), e, esta busca advém por conta da admiração (982b). Escreve Aristóteles (*Met.*, 982b, 10-25):

> De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples;

> em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe; e é por isso que também aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído por um conjunto de coisas admiráveis. De modo que, os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. E o modo como as coisas se desenvolveram o demonstra: quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar, então se começou a buscar essa forma de conhecimento. É evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentro de todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma.

Indagar é uma atitude filosófica essencial do ser humano. Este se interroga e está preocupado em entender a vida, o mundo, o sentido de suas ações, a particularidade de seus gostos e gestos, o significado de sua relação com a natureza e com os outros. Na origem da filosofia está, por conseguinte, a capacidade humana de colocar perguntas. Aprender a tornar-se "humano" é levar adiante a capacidade de perguntar-se e de maravilhar-se. Como visto acima, para Aristóteles, os seres humanos foram levados a filosofar pela admiração, permanecendo primeiramente atônitos diante dos problemas óbvios, e depois foram, pouco a pouco, progredindo até proporem-se questões muito superiores e abrangentes. Da admiração surge a indagação, e desta, enquanto capacidade de perguntar, de propor respostas e de enriquecer o mundo com novas considerações, advém a questão acerca da vida do ser humano no mundo.

Caminhar é uma experiência básica do ser humano. A vida humana é singular, em primeiro lugar, porque é uma aventura consciente. O cami-

nho é variante no tempo e no espaço, mas, ao ser escolhido tal caminho por alguém, é, ao mesmo tempo, uma realidade a ser humanizada. O andar faz de uma estrada um caminho, porque escolhido por alguém e este, por sua vez, dá ao "caminho" sentido. E, isso, justamente, porque o ser humano é um ser que internamente não se guia por instintos seguros. É agente racional livre. Deve, por conseguinte, ser capaz ele mesmo de determinar os seus atos. Para isso, ele carece de uma reflexão sobre si mesmo que lhe forneça um conhecimento de si, do que deve ser e de como pode chegar à sua realização pessoal, uma vez que o ser humano não tem traçado diante de si, de antemão, tudo quanto poderá ser e não lhe está determinado tudo quanto realizará e lhe acontecerá. Nessa perspectiva, o ser humano precisa ser entendido como um ser que há de alcançar a perfeição por meio de sua própria atividade. Esta característica é de significado fundamental para compreendê-lo como um ser que está em busca contínua da realização pessoal. Enquanto aberto e inacabado, o ser humano, em sua unicidade e singularidade, não nasce já pronto. Apresenta-se como possibilidade de efetivar-se. Ele precisa permanentemente construir e conquistar o seu ser. Assim, seu grande desafio é esse processo de construção do seu ser. Ele é um ser ontologicamente aberto. O que ele é não está estabelecido de antemão, pois sua primeira tarefa é sua própria autogênese. Seu comportamento não está previamente determinado a partir dos instintos. A abertura que caracteriza sua vida significa que ele deve dar orientação fundamental a seus impulsos. Seu ser é, em primeiro lugar, uma busca de si. Por isso, o ser humano é essencialmente desafio. A efetivação de seu caminho não está de antemão garantida, mas submetida a situações determinadas, onde ela se põe sempre em jogo. Ele é, então, o ser da ameaça permanente, ameaça em relação a seu próprio ser que se pode perder. Ele está sempre sob o apelo de criar as condições necessárias para efetivar-se. Consequentemente, o ser humano apresenta-se como um projeto aberto. Todo o seu agir constitui um atestado dessa abertura. De fato, em tudo o que ele pensa, deseja, quer, realiza, ele sempre ultrapassa

seus limites já atingidos pelo pensamento, pelo desejo, pela vontade, pela ação, pelo trabalho. Ele nunca está plenamente satisfeito consigo mesmo. Enquanto ser inquieto, ele se lança sempre mais para frente, a fim de conseguir metas cada vez mais elevadas. Ele é consciente de poder continuamente dizer não e mudar o rumo de seu caminho. Assim sendo, ele é visto como um ser de possibilidade, plenamente capaz, por conseguinte, de colocar-se, de engajar-se no processo contínuo e permanentemente de crescimento e formação.

Caminhar é tomar consciência da tarefa de formação e crescimento. E, ao tomar consciência dos diversos problemas que povoam seu universo, o ser humano se coloca a célebre questão a respeito de quem ele é, uma vez que a reflexão sobre si mesmo, identificando-se, sobremaneira, pela interrogação "o que é o ser humano", permanece, desde a aurora da cultura ocidental, no centro das mais variadas expressões culturais: literatura, ciência, filosofia, ética e política. Dessa singularidade própria do ser humano, a de ser o interrogador de si mesmo, desencadeia-se o movimento de interiorização reflexiva do querer compreender-se como presença a si mesmo, descobrindo, enquanto espírito finito, por um lado, que ele não se identifica em plenitude enquanto tal com a verdade e o bem, mas, por outro lado, como sendo capaz de ultrapassar continuamente o âmbito da realidade finita em uma abertura ilimitada à totalidade do ser na busca da verdade e do bem, uma ver sendo o ser humano, enquanto ser racional, capaz e em condições de conhecer a verdade, e, enquanto ser livre, capaz e em condições de agir bem na experiência de sentir-se e constituir-se me peregrino do ser. O caminho é variante no tempo e espaço, mas é, ao mesmo tempo, uma realidade a ser, por assim dizer, "humanizada", quando escolhido por alguém. Assim, porque o ser humano é um ser que internamente não se guia por instintos seguros, aprender a ser é levar adiante a capacidade de admirar-se, de maravilhar-se ante o desconhecido, de perguntar e propor respostas, de enriquecer o seu mundo com novas considerações. É a capacidade de perceber-se como ser aberto e inacabado na medida em que ele se nes-

te processo de construção do seu ser. Eis, pois, a afirmação da aventura em que o itinerário de cada um se constitui:

> Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada (Morin, 2003, p. 63).

O ser humano é responsável por sua autogênese. O ser humano é um ser ontologicamente aberto, isto é, o que o homem é não está estabelecido de antemão, pois sua primeira tarefa é sua própria autogênese. Seu comportamento não está previamente determinado a partir dos instintos; antes, a abertura que caracteriza sua vida significa que ele deve dar orientação fundamental a seus impulsos. Seu ser é, em primeiro lugar, uma busca de si. Por isso o ser humano é essencialmente desafio; só ele tem, então, destino, isto é, sua efetivação não está de antemão garantida, mas submetida a situações determinadas, onde ela se põe sempre em jogo. O ser humano é, então, o ser da ameaça permanente, ameaça em relação a seu próprio ser, que se pode perder. Ele está sempre sob o apelo de criar as condições necessárias para efetivar-se. Logo, o grande desafio do ser humano é este processo de construção do seu ser, uma vez ser ele um ser ontologicamente aberto, ou seja, é-lhe reservada, ou melhor, é-lhe intrínseca a tarefa primigênia de sua própria *autogênese*. Seu ser é, em primeiro lugar, uma busca *de si*. Por isso, o ser humano é essencialmente desafio. Ele se apresenta como um projeto aberto e todo o seu agir constitui um atestado dessa abertura. De fato, em tudo o que pensa, deseja, quer e realiza, ele sempre ultrapassa seus limites já atingidos pelo pensamento, pelo desejo, pela vontade, pela ação, pelo trabalho. O homem nunca está satisfeito consigo mesmo. Está sempre inquieto, lança-se cada vez mais para frente, para conseguir metas cada vez mais elevadas. O ser humano não pode ser considerado, de

antemão, um ser perfeito. Precisa, porém, ser visto como um *ser de possibilidade*, plenamente capaz, portanto, de colocar-se, de engajar-se no processo contínuo e permanente de crescimento. Ou seja: o ser humano se revela, assim, como ser permanentemente para além do simplesmente dado, na direção de um horizonte mais vasto. Ele está sempre em um mundo, mas não está preso a ele, e a pergunta o situa na esfera do aberto, da tarefa constante de sua autoconstrução. Por essa razão, nenhuma realidade social e histórica pode, em princípio, levantar a pretensão de ser o espaço definitivo da vida humana, pois tudo pode ser ultrapassado pela crítica e pelo vir a ser. O verdadeiro chão da vida humana é o espaço da possibilidade de um futuro a ser construído a partir do mundo histórico que o gerou: o ser humano é, sempre, dado e tarefa, necessidade e liberdade em direção ao horizonte sempre mais amplo e aberto até alcançar o horizonte dos horizontes na totalidade do ser, ou seja, em outras palavras, até alcançar a plenitude, o absoluto do ser.

1.3. Da era da Ciência e da Tecnologia

Vive-se hoje um contexto e época singulares. Vive-se um tempo de mudanças. Trata-se propriamente mais de uma "mudança de época" do que "época de mudança". Vive-se, nesse sentido, um momento ambivalente. Sem dificuldades, pode-se dizer que nunca houve tanta facilidade como na época atual. A ciência e a tecnologia, fruto, tanto da iniciativa, da criatividade, como também da inquietante e contínua busca de conhecimento, de aperfeiçoamento, inerentes ao espírito humano, deram às áreas de atuação humana um raio de alcance planetário. Com os avanços da ciência e da tecnologia, o mundo se tornou uma aldeia global. O planeta está atravessado por "autoestradas da informação". Nada mais permanece "do lado de fora" das redes de conhecimento. Emerge a ideia de que a ciência e a tecnologia nos levarão a um reino terrestre de progressiva e irreversível prosperidade, e até, por que não, ociosidade. A ciência e a tecnologia proporcionarão, quem sabe, uma es-

pécie de um "admirável mundo novo". Os avanços alcançados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, nos campos da biologia, da saúde e da vida, de um modo geral, principalmente nos últimos trinta anos, têm colocado a humanidade diante de situações até há pouco tempo inimagináveis. Todavia, por outro lado, toma cada vez mais "fôlego" e "forma", como irmão gêmeo da confiança exacerbada na ciência e na tecnologia, o "medo". Numa palavra, diante da promessa de progresso infinito, pregado especialmente pelo positivismo científico, emergem, por sua vez, a "incerteza" e a "insegurança" acerca do destino em direção ao qual nos conduzirá o mundo da tecnologia, que se faz cada vez mais poderosa, abrangente e de difícil normalização moral e jurídica. Já não se sabe mais se o objetivo da ciência e da tecnologia é tornar a vida do ser humano mais fácil, auxiliá-lo a ser mais livre, feliz, com uma vida de mais qualidade ou se ela tem simplesmente o afã de "dominar por dominar", ou então, ambição de poder por poder (Guardini, 2000). Vive-se, por conseguinte, a era do fascínio, mas, ao mesmo tempo, a era de incertezas e inseguranças, agravada, especialmente, após a pandemia da Covid-19. Afirma-se, pois:

> O momento histórico extremamente grave que atravessamos está cheio de desafios. A crise sanitária que continua em curso é acompanhada por uma crise política e uma crise econômica cuja profundidade e duração ainda não foram dimensionadas, parece prenunciar-se uma crise alimentar mundial; iniciou-se uma crise social dramática em consequência da explosão do número de desempregados e de trabalhadores precários (Morin, 2020, p. 43).

A técnica e a ciência tornaram-se universais. A ciência e a tecnologia estão dando à atividade de ação, pela primeira vez na história, um raio e alcance planetários. A técnica permite a comunicação simultânea de todos os acontecimentos do planeta. A ciência trouxe inovações jamais imaginadas dantes. Diante disso, os homens se encontram diante do desafio de assumir, em escala mundial, o dever da responsabilidade de suas ações. O dever de assumir a responsabilidade do agir humano.

Porém, ante este compromisso, vê-se crescer o desequilíbrio entre o poder de dominação técnica da realidade e os critérios éticos para ação universal. Parece que a vocação do ser humano se encontra na direção da conquista de rumos cada vez maiores e mais elevados. "A conquista de um domínio total sobre as coisas e sobre o próprio homem surgiria como a realização do seu destino. Assim, o triunfo do *homo faber* sobre o seu objeto externo significa, ao mesmo tempo, o seu triunfo na constituição interna do *homo sapiens*, do qual ele outrora costumava ser uma parte servil" (Jonas, 2006, p. 43). Vê-se um crescente desequilíbrio entre as responsabilidades morais e as crescentes evoluções técnicas. Afirma Arendt (2004, p. 281):

> O que nos ocorre em primeiro lugar, naturalmente, é o tremendo aumento de poder humano de destruição, o fato de que somos capazes de destruir toda a vida orgânica da Terra e de que, algum dia, provavelmente seremos capazes de destruir a própria Terra.

O abismo crescente entre valores e interesses, tanto em nível individual, familiar, político nacional quanto internacional, mostra a imensa desproporção entre os limites das preocupações individuais e a amplidão das consequências do agir humano (Arendt, 2005, p. 239). À luz dessa problemática, a civilização contemporânea acaba por colocar cada ser humano, cada povo e cada nação face a uma problemática comum. Urge, pois, assumir o princípio da responsabilidade solidária, que assume a forma de um princípio de autoridade, capaz de afrontar os desafios emergentes e de assegurar aos homens a capacidade de governar seus poderes. "Trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem" (Jonas, 2006, p. 353).

Com o eminente progresso e avanço científicos e tecnológicos, tem-se diante dos olhos o denominado desafio da naturalização ou da biologização da vida humana. A tecnociência alcançou e conseguiu descobertas e avanços maravilhosos e estupendos. No entanto, a vida humana não pode ser vista de modo unidimensional e unilateral, tais como

as defesas de cortes e de vieses, seja por conta do *viés da ideologia capitalista* de acordo com a própria interpretação da sociedade industrial de Herbert Marcuse, seja por conta do *viés naturalista* de acordo, por exemplo, com a teoria de Charles Darwin a respeito da origem e seleção das espécies, ou seja ainda por conta do *viés fisicalista*, de acordo com Rudolf Carnap, dentre outros. Face a tais avançados e complexos desafios e questionamentos, é de fundamental urgência recordar e desafiar a pensar e a projetar a vida humana em suas diferentes dimensões e compreensões e não se ater às leituras e interpretações unilaterais, unidimensionais, ensimesmadas e fechadas em si mesmas, sejam elas quais forem ou venham elas de onde vierem. É sempre muito perigoso e arriscado o apequenar-se e o fechar-se à abertura, ao diálogo, à pluralidade de ideias e concepções, uma vez que a diversidade e a pluralidade embelezam a presença e o processo da conquista do ser no mundo. Assim, a vida do ser humano é mais do que simples naturalização da vida, ou então, objeto químico (Stein, 2004, p. 177-185). Uma das questões cruciais que se faz necessário levantar e colocar é encontrar e estabelecer uma via ou um caminho crítico capaz de dialogar criticamente, tanto com as concepções do naturalismo, do fisicalismo, como também dos relevantes e significativos avanços da inteligência artificial, tão presente no cotidiano de nossa vida na contemporaneidade (Viana, 2016). Tudo parece encantar-se e resolver-se com as minuciosas e sofisticadas especializações, ainda que tal encantamento venha normalmente acompanhado por grandes lacunas e problemas, tais como a fragmentação do saber e da vida, da perda de sentido, e do vazio existência (Puntel, 2008). De acordo com Habermas, em nossos dias há uma nova espécie de encantamento, o da natureza humana, mas não no sentido metafísico clássico, mas, antes, científico. Passa-se do desencantamento ou dessacralização da natureza, segundo a expressão de Max Weber, para o encantamento da natureza interna do ser humano (Habermas, 2004).

A aceleração da globalização da economia. Vive-se uma transformação social, econômica e política que se faz acompanhada por uma gran-

de transformação sociocultural (Rifkin, 2004). Segundo a lógica reinante no mundo globalizado, comandado pelas linhas mestras da tecnologia, uma multidão de seres humanos encontra-se sem razão razoável para viver neste mundo. Segundo Bauman (1999), a globalização está na ordem do dia. É uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, um encantamento mágico, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, a globalização é o que se deve fazer caso se quiser ser feliz. Para outros, ela é causa de muita infelicidade. Mas para todos, a globalização é o destino irremediável do mundo. É um processo irreversível. É também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. De um modo ou de outro, todos estamos sendo globalizados, e isso significa basicamente o mesmo para todos. A ideologia de sustentação da economia do mercado é excludente e busca eliminar quem não entra e não consegue seguir seus parâmetros (Bauman, 1998, p. 24). Tudo se estrutura a partir do privilégio e do padrão de vida e consumo (Lyon, 1998, p. 104). "Avesso a qualquer inconformismo não produtivo, o aparato sistêmico impõe suas exigências econômicas como alternativa única de futuro" (Goergen, 2014, p. 567). Um dos efeitos perversos dessa lógica da globalização pela via do mercado total é o mundo dos excluídos. O mundo dos pobres, por sua vez, não é formado apenas por empobrecidos, mas, também, e, sobretudo, por prescindíveis, isto é, por aqueles que não contam. Com a concepção do consumo, uma economia de rapinagem está destruindo a natureza, atentando contra a biodiversidade e ameaçando a vida; e as novas tecnologias, cada vez mais, por sua vez, dispensam mão-de-obra, formando um exército de mão de obra de reserva (Brighenti, 2004, p. 72).

As mudanças atuais aparecem em todas as esferas da sociedade. A globalização gerou muitos avanços tecnológicos, culturais, mercadológicos, e desenvolvimento em vários pontos do universo, mas trouxe também dificuldades à vida do ser humano. Não obstante se possa afirmar com muita convicção, inclusive, com dados estatísticos por de-

mais clarividentes, pode-se asseverar que a mesma seja utilizada e implementada no cotidiano da nossa vida, única e exclusivamente, para o bem viver de todos. A vida está toda ela demarcada e comandada pelos mecanismos sofisticados da inteligência artificial. Parece forte afirmar, mas, talvez, já se possa expressar a tese, sem medo de errar, de que a vida humana e a vida dos seres vivos é atravessada, é controlada e é vigiada de acordo com os interesses dos projetos de quem comanda e administra os poderosos dados da inteligência artificial. As transformações que já ocorreram e continuam ocorrendo e que ainda virão, chegam, sempre mais, em grande velocidade e impactarão, diretamente, na economia, na política, no direito, na comunicação, nas práticas socioculturais e artísticas, na área da crítica, da produção do conhecimento, dentre tantas outras. Em meio a tudo isso e a tanto fascínio, as pessoas, por sua vez, vão mudando seus hábitos e seu cotidiano. São convidadas, ou melhor, forçadas, quase condicionadas e até veladamente ludibriadas a se adaptar à moda, à alimentação e ao consumo do momento, ao material escolar da vitrine, ao brinquedo de grife, à tecnologia de última geração, ao ritmo que acomete os lares e os espaços de convivência. Está ocorrendo e ocorrerá com a influência da inteligência artificial o que Bryman denominou de *disneyzação da sociedade*. Esta seria uma espécie de força globalizadora e sua força motriz estaria centrada à propensão ao consumo. A disneyzação substitui a monotonia cotidiana das experiências homogeneizadas de consumo por experiências frequentemente espetaculares. Além disso, a disneyzação busca remover nos consumidores sua necessidade de satisfazer com frugalidade necessidades básicas, instigando-os a consumir além das meras necessidades (Bryman, 2007, p. 19).

Projeto neoliberal é ambicioso e pouco dado à compaixão e à solidariedade. A globalização da economia, por sua vez, criou e universalizou uma forma de reconhecimento extremamente precária, a saber, o reconhecimento decorrente da capacidade de aquisição e de consumo. A lógica da sociedade globalizada, alicerçada na técnica, na tecnologia e na

ciência, com sua primazia do operativo e do funcional, acabou por provocar uma cisão entre a objetividade das ciências naturais e a subjetividade existencial dos aspectos relativos à ética. A pretensão de reduzir o conhecimento à sua dimensão *mor geométrica* acabou provocando a absorção do praxeológico no operativo, destituído do selo da normatividade ética. Consequentemente, a esfera da legitimação dos fins das ações acabou circunscrita unicamente ao horizonte das decisões subjetivas e, muitas vezes, até irracionais. Por conseguinte, no momento em que a história revela sua mais urgente necessidade de uma ética universal, paradoxalmente, pesa um interdito para se pensar o ético. Além disso, o mercado, como eixo organizador das sociedades capitalistas e neoliberais, neutraliza a tradição cultural, as estruturas simbólicas do mundo vivido, o fundo normativo dos conceitos de ação, e desconsidera a cultura, a sociedade, a personalidade e o mundo da vida a ele subjacente. "Consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* 'regime de acumulação', mas também, mais amplamente, *outra* sociedade" (Dardot; Laval, 2016, p. 24). Segundo Dardot e Laval, a tese que fundamenta o neoliberalismo como nova razão do mundo não se constitui apenas como uma ideologia ou política econômica, mas como uma racionalidade. Ainda, de acordo com os autores:

> A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evita a palavra 'capitalismo'. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Segundo Dardot e Laval, a ideia prevalecente da racionalidade neoliberal, neste início do século XXI, presente, de uma forma ou de outra em todas as nações e em todas as pessoas nas rodas de conversação e negociação, é *a tragédia do não comum*, isto é, não há lugar e condições para que todos possam viver juntos, possam estabelecer e colocar em comum as necessidades, as condições e as urgências do viver e agir em comum. A ideia e a concepção de um destino comum da humanidade não conseguem se impor e prevalecer na e dentro da racionalidade neoliberal, por conseguinte, permanecendo as vias de cooperação bloqueadas (Dardot; Laval, 2017, p. 14). A pretensão de validade do discurso da economia do mercado arvora-se o direito de pautar-se em torno de um discurso e de uma dinâmica excludentes, de maneira a eliminar quem não entra e quem não consegue seguir seus parâmetros previamente estabelecidos (Baumann, 1998, p. 24). E, para quem imaginaria que o capitalismo estaria com seus dias contados, viu-se nas últimas décadas, especialmente neste primeiro quartel de século XXI, um intenso movimento de renovação do capitalismo. "Nanotecnologia, neurociência, biotecnologia, novas formas de energia e novos materiais formam o bloco de inovações com enorme potencial de revolucionar outra vez as bases técnicas do capitalismo" (Beluzzo, 2019, p. 19). Os avanços da inteligência artificial, da nanotecnologia, das novidades do 5G, ao invés de aproximar mais as pessoas, as nações, os continentes, acentuaram ainda mais as assimetrias entre países e entre classes sociais (Belluzzo, 2019, p. 19). "A economia de mercado, com sua formidável indústria de propaganda e convencimento, é metodicamente edulcorada como sistema promissor e sem alternativas para o futuro da humanidade" (Goergen, 2014, p. 569).

Face ao cenário que se apresenta de exclusivismos e benefícios cada vez mais concentrados, não é mais possível ignorar ou fazer de conta sua não existência e favorecimentos. O silêncio e a negligência, diante dos desafios que assolam a humanidade na atualidade, precisam ser trazidos à luz e postos em discussão, inclusive, e, sobretudo,

no processo educativo, uma vez que o preço do silêncio e da negligência pode ser pago pelos mais vulneráveis na dura moeda corrente do sofrimento humano e da exclusão. O ser humano é um ser de carências e necessidades materiais e espirituais que precisam ser supridas por vias de organização sociopolítica, por vias da organização educacional, e, também, evidentemente, por meio de políticas públicas que busquem vencer a xenofobia aos pobres (Cortina, 2020). Por isso, questionar as premissas supostamente inquestionáveis e inquebrantáveis do nosso modo de vida é provavelmente um dos serviços mais urgentes e emergentes da atualidade. A corrida desenfreada pela lucratividade, se não questionada em seus alicerces e em suas bases de sustentação, pode levar-nos a perder valores muitos preciosos para o futuro das sociedades democráticas (Nussbaum, 2015, p. 7). Afirma a autora:

> Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não me refiro à crise econômica global que começou em 2008. Pelo menos naquela época todos sabiam que estavam diante de uma crise, e muitos líderes mundiais agiram de forma rápida e desesperada para encontrar soluções. Não, refiro-me a uma crise que, como um câncer, passa em grande parte despercebida; uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação (Nussbaum, 2015, p. 3).

Exatamente aqui entra o papel das ciências, especialmente, das ciências humanas, porque elas auxiliam e possibilitam uma compreensão mais abrangente dos complexos problemas atuais e da situação em que se encontra o ser humano no mundo. Não se pode aceitar a naturalização da pobreza, da violência e das diferenças e assimetrias abissais entre ricos e pobres, por exemplo. É preciso enfrentar com serenidade e firmeza a vertente ideológica do neoliberalismo que "(...) investe massivamente na naturalização dos antagonismos entre o rico e o pobre, o culto e o ignorante, o incluído e o excluído como se fossem condições ontológicas das relações sociais" (Goergen, 2014, p. 571). Não é possí-

vel aceitar que a educação seja considerada como produto de compra e venda, ou então, meramente, processo de aprendizagem para desempenho de habilidades e competências, cuja finalidade é o de produção e sustentação da lógica neoliberal. Educação não é o mero transmitir conhecimentos, mas, muito mais, abrangendo o desenvolver progressivamente um estofo interior, ou seja, um espírito para a vida toda. De acordo com Morin (2003):

> O aprendizado da vida deve dar consciência de que a "verdadeira vida", para usar a expressão de Rimbaud, não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas (p. 54).

Eis, portanto, dentre tantos desafios emergentes, possivelmente, o complexo e inadiável desafio da educação para cada um e para todas as instituições de ensino e para todo o processo educativo, seja ele formal ou informal, presencial ou virtual.

1.4. Da Educação

Educação é itinerário processual aberto e inacabado. A educação é processo aberto e inacabado, assim como é o ser humano, ontologicamente, aberto e inacabado. Logo, a educação não pode ser confundida ou definida, simplesmente, como um período cronológico bem delimitado e bem determinado da existência humana; isto é, não se pode delimitá-la como período escolar e acadêmico. Ela também não pode ser vista como um pacote já pronto, embalado, a ser adquirido em um mercado de ofertas de acordo com os gostos ou com a lei da oferta e da procura. A educação, com efeito, precisa ser compreendida como a arte de conduzir permanentemente o ser humano à efetivação de seu ser enquanto um ser racional e livre, capaz de autodeterminação e compreensão

do horizonte da totalidade em que ele constitui e autoconstrói sua existência, e, oxalá, de muita realização e convivência com os outros, com os demais seres no cuidado responsável da Casa Comum, como afirma o Papa Francisco na Carta Encíclica *Laudato Si´*. Dito com outras palavras, a educação precisa ser compreendida não apenas como o processo de ensino-aprendizagem, mas como processo permanente e contínuo de formação de um sujeito, seja enquanto busca e atividade individual, pelo auxílio dos pais, da família e dos amigos, seja pela colaboração das mais diversas instituições sociais e não apenas a escola e a academia enquanto tal, que o posicione, direcione e o torne capaz de sentir-se, de perceber-se e de ser, enquanto ser humano, livre, autônomo e responsável pela sua vida, rumando à busca de sua realização pessoal e profissional, ainda que ele, enquanto se constitui como ser frágil, incompleto e portador de riscos e ameaças, não tenha sua realização, previa e rigorosamente, garantida de antemão com certeza e total clarividência. O ser humano, por conseguinte, é, enquanto presença para consigo mesmo, presença com, e para os outros, presença com os demais seres vivos, presença no mundo com uma tarefa e missão que lhe são específicas e próprias, a saber, a autoconstrução de si, a convivência respeitosa com seus semelhantes e o cuidado responsável com o *habitat* comum a todos os seres vivos, a Casa Comum (Nodari, 2022, p. 29-37).

Educação é formação contínua e abrangente. A educação é muito mais do que mera instrução. Evidentemente, há aspectos que referenciam e auferem legitimidade à dimensão de instrumentalização nos contextos de exigência performativa tecnológica cada vez mais competitiva e exigente. Não se nega a exigência do âmbito tecnocientífico, mas este não pode ser priorizado em detrimento do processo formativo permanente e integral, o qual, não raras vezes, é processo lento e gradual, pois envolve e integra tanto o âmbito formal como também o âmbito informal, desde a educação familiar, escolar, universitária, até a educação para a vida em sua busca de compreensão no horizonte da totalidade do ser. O ser humano, segundo Scheler, em *A posição do homem no cosmos*, é o

único ser capaz de realização de atos espirituais livres, de promessas e de conscientemente dizer não a algo circunstancial e a situações, quando ele, livre e reflexivamente, não se compraz com o que lhe é proposto; ou seja, ele é um ser autoconsciente, possibilitando-lhe superar a simples adequação ao mecanismo natural e também ao risco constante da mera instrumentalização. Logo, a educação precisa ser capaz de auxiliar a pensar e a julgar para além dos fins lucrativos da economia do mercado e do afã e do domínio manipulador do "poder pelo poder". Tomando, pois, em conta as trilhas de Kant, especialmente, aqui, do § 40 da *Crítica da faculdade do juízo*, a educação deveria proporcionar, priorizar e formar em cada ser humano a capacidade de pensar, de acordo, por assim dizer, com as "três regras de ouro" do pensar kantiano: (a) *pensar por si*, livre de todo e qualquer preconceito, máxima de uma razão jamais passiva e dada ao esclarecimento, ser, por conseguinte, capaz de pensar sem o auxílio e o amparo de outrem ou sem "bengalas" ou "amuletos" de sustentação, isto é, ser capaz de sair da "menoridade" e alcançar a "maioridade", uma vez que pensar é uma das características essenciais de identificação do ser humano enquanto tal, porque o ser humano, de acordo com Blaise Pascal, ainda que muito frágil, é "um caniço pensante"; (b) *pensar de maneira alargada*, pensando no lugar de qualquer outro e capaz de um juízo desde um ponto de vista universal na medida em que o sujeito se imagina no ponto de vista de outrem, isto é, ser capaz de pensar pondo-se no lugar de outrem, a partir de um possível outro ponto de vista, lembrando e assumindo a compreensão de que o outro não é opositor, um conflito iminente, desde o seu aparecimento, como concebe e expressa Thomas Hobbes, na famosa sentença: "o homem é o lobo do próprio homem" (*lupus est homo hominis lupus*); (c) *pensar de maneira consequente*, pensando sempre em acordo consigo próprio, ou seja, em sintonia com as duas primeiras máximas, em outras palavras, pensar com coerência e autenticidade compromisso com o modo de pensar e de agir no mundo, para que cada pessoa assuma sua responsabilidade cidadã enquanto presença guardiã da vida e sobrevivência da

Casa Comum, de acordo com o Papa Francisco na *Laudato Si´*. Trata-se, pois, de um novo modo, um novo estilo de vida

> [...] capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania (Morin, 2003, p. 97).

Portanto, sabedores e cientes da condição de que o ser humano busca conhecer, pode-se afirmar estar o ser humano, por assim dizer, "condenado" à busca de ser mais, assim como, também, a busca de ser mais para a construção cultural e histórica, uma vez que não existe modelo pronto e definitivo para o que o ser humano pode ser. Ele é processo contínuo e permanente de construção e autoconstrução e que o seja tomando em conta as importantes coordenadas de Kant, *ser capaz de pensar por si*, ousar querer saber e pensar (Cescon; Nodari, 2019, p. 137), não deixando-se levar pelos outros ou pelas chamadas "modinhas", *ser capaz de pensar de maneira alargada*, colocando-se no lugar de outrem, seja para a realização ou para o sofrimento, e *pensar de maneira consequente*, pensando nas consequências e na responsabilidade de toda a ação do agente. Para tanto, segundo Nussbaum, é importante tomar muito a sério a educação, seja ela em nível pessoal, familiar, comunitário, ou em nível sociocultural. Trata-se, por assim dizer, de um projeto que envolve diversas esferas, a saber: pessoal, familiar, comunitária, escolar, acadêmica, sociocultural e governamental. Segundo Nussbaum (2015),

> Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional (p. 27).

Eis, pois, segundo Nussbaum, uma tarefa inadiável para as famílias, as escolas e todas as instituições, buscando superar e vencer todas as formas de fechamento egocêntrico.

> Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem de ser feita dentro da família; além disso, os relacionamentos no interior da cultura de iguais também desempenham um papel influente. No entanto, as escolas podem reforçar ou sabotar as realizações da família, as boas e as más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança.
>
> No momento em que perguntamos o que as escolas podem e devem fazer para criar cidadãos em e para uma democracia saudável, que lições essa análise nos sugere?
>
> * Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como "meros objetos".
> * Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude, mas que as percebam como oportunidades de cooperação e de reciprocidade.
> * Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que estão próximos como os que estão distantes.
> * Combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria manifestando asco e considerando-os "inferiores" e "contaminantes".
> * Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas portadoras de deficiência), de modo a conter os estereótipos e o nojo que muitas vezes os acompanha.
> * Promover o sentimento de responsabilidade, tratando cada criança como um agente responsável.
> * Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante.

> Esta é uma pauta imensa. Para implementá-la, é preciso estar sempre atento às circunstâncias sociais locais, conhecendo a fundo os problemas e recursos sociais locais. E ela deve ser tratada não apenas por meio do conteúdo educacional, mas também por meio da pedagogia, da qual nos ocuparemos em seguida (Nussbaum, 2015, p. 45-46).

A educação a distância (EaD) é algo irrenunciável nos tempos atuais. A EaD veio para ficar. Ela não é um apêndice ou anexo à educação. Ela não é apenas uma possibilidade entre outras existentes. Ela precisa ser compreendida e estar inserida no universo processual de formação permanente e continuada da educação de alguém. Sabe-se que tudo na vida tem seu lado mais positivo, oportuno e favorável, mas, há também, como é sabido por todos, aspectos mais inoportunos, desencadeadores e ocasionadores de mais dificuldades e problemas. Então, para os mais desavisados, a *EaD* já debutou e há muito tempo. Ela está presente há mais de quinze anos, e nestes mais de quinze anos, em alguns ambientes, espaços e instituições, com festas sofisticadas e animadas, e, noutros ambientes, espaços e instituições, com mais timidez e com mais contenção, não apenas em investimentos, mas também em motivação, convicção e efetivação. Tem-se também ciência de que não há unanimidade na apreciação e consideração acerca da *EaD* e isso tanto para os seus primórdios tempos, que, arbitrariamente, pode-se remontar, por assim dizer, ao final da década de 90 do século passado, como também para os dias atuais, neste primeiro quartel do século XXI. Não obstante as críticas e as oposições à *EaD* nos tempos primórdios fossem muito mais acirradas e pouco dadas à possibilidade e à abertura ao diálogo, atualmente, ainda que haja ou restem algumas restrições, há muito mais condições de realizar uma leitura e análise mais aprofundada e condizente com a relevância da *EaD* para o processo formativo e educativo, tanto para cada pessoa em si, como para as famílias, para os grupos de convivência, para as Escolas, Instituições de Ensino Superior, e, também, para todas as demais instituições. Sem entrar na análise e

discussão a respeito das contribuições e características da *EaD* o que se quer ressaltar, por ora, é o fato de que a *EaD*, pensando, aqui, especialmente, para o processo formal, entendido como escolas e instituições de ensino, não é um apêndice, não é mais uma opção entre outras opções a ser feita ou introduzida no processo de ensino-aprendizagem. Ela é uma realidade efetiva dianta da qual não há mais possibilidade de escolher ingressar ou não ingressar, não é mais possível negar sua relevância, ou então, excluí-la. Sem sombra de dúvidas, a *EaD* tem muitas contribuições e muitos aspectos irrenunciavelmente importantes e consideráveis para o processo educativo. Contata-se não apenas se tratar de mudança de época, mas de época de mudanças, e, na maioria das vezes, de mudanças complexas e radicais, e, por sinal, ainda que irrenunciáveis, mas não sem manter o espírito de criticidade e de problematização, condição radicalmente necessária e transformadora em todo processo formativo e educativo. Trata-se, pois, da concepção problematizadora da educação enquanto prática transformadora que resulta na humanização (Freire, 2018, p. 105).

Pacto Educativo Global e a educação para a paz. O Pacto Educativo Global (PEG), lançado em 12 de setembro de 2019 pelo Papa Francisco[2] com o objetivo de reconstruir o Pacto Educativo Global (PEC). O PEC representa uma resposta urgente e transformadora às múltiplas crises sociais, econômicas e ambientais que afligem o mundo[3]. Este pacto visa promover uma reforma educacional profunda, que integre as dimensões humanas, sociais e ambientais, com o objetivo de criar uma educação mais inclusiva, sustentável e profundamente comprometida com o

2 Conferir a Mensagem do Papa Francisco sobre o Pacto Educativo Global (PEG), datada de 12 de setembro de 2019. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html - Acesso em: 20 fev. 2025.

3 Conferir a Mensagem em vídeo do Papa Francisco por ocasião do encontro promovido pela Congregação para a educação católica: "Global Compact on Education. Together to look beyond" no dia 15 de outubro de 2020. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html - Acesso em: 20 fev. 2025.

bem-estar do ser humano e da casa comum. Em sua base, o conceito de ecologia integral, tal como delineado na Cncíclica *Laudato Si'* (2015), oferece uma visão holística que conecta a natureza, a sociedade e a pessoa humana, reconhecendo a interdependência de todos esses elementos. A educação é uma realidade dinâmica, que ilumina as pessoas. Trata-se, pois, de um movimento ecológico integral que tem a pessoa como centro, educando-a para a convivência na casa comum, de um movimento inclusivo, que inclui a todos no processo de desenvolvimento integral, tendo um olhar muito atento aos vulneráveis e excluídos, e de um movimento pacificador, isto é, portador de paz e convivência harmoniosa na casa comum[4]. O PEG não se limita a educar para o desenvolvimento intelectual, mas busca formar indivíduos conscientes de seu impacto no mundo, com um compromisso concreto com a criação e com os mais vulneráveis. O PEG propõe sete compromissos fundamentais para implementar uma educação transformadora, sustentável e socialmente responsável[5]. Cada um desses compromissos entrelaça-se diretamente com a concepção de uma formação e de um desenvolvimento humano integrais, refletindo a necessidade de um modelo educacional que promova a dignidade humana, a solidariedade social e o cuidado com a casa comum. (1) 'Colocar a pessoa no centro'. Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo, realçar a sua especificidade e a sua capacidade de estar relacionado com os outros, contra a cultura do descartável. Este compromisso coloca a pessoa humana como o centro da educação, e sempre com a compreensão de que a dignidade humana é um

4 Relevante é o Discurso do Papa Francisco aos participantes na plenária da Congregação para a Educação Católica (dos Institutos de Estudos), no dia 20 de fevereiro de 2020. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200220_congregaz-educaz-cattolica.pdf - Acesso em: 20 fev. 2025.

5 Conferir a Mensagem em vídeo do Papa Francisco por ocasião do encontro promovido pela Congregação para a educação católica: "Global Compact on Education. Together to look beyond" no dia 15 de outubro de 2020. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html - Acesso em: 20 fev. 2025.

princípio fundamental de respeito a todas as pessoas. Este compromisso está intrinsecamente ligado também ao respeito e ao cuidado com o meio ambiente. A educação deve formar pessoas que reconheçam sua responsabilidade social e ambiental, compreendendo sua participação ativa na preservação e transformação do mundo. (2) 'Ouvir as gerações mais novas'. Escutar a voz das crianças, dos adolescentes e jovens para juntos construir um futuro de justiça e de paz, uma vida digna para cada pessoa. As gerações mais novas precisam ser ouvidas e é preciso dar-lhes protagonismo na construção de um futuro mais sustentável, uma vez que elas enfrentarão diretamente os desafios ecológicos e sociais que estão sendo criados hoje. Ouvir suas vozes e envolver as novas gerações em processos educativos participativos é fundamental para garantir que crianças, adolescentes e jovens se tornem pessoas cidadãs. É preciso ouvir, transmitir e construir juntos a transformação de uma sociedade planetária mais feliz, mais digna, mais cidadã e cuidadora de toda a humanidade e de toda a casa comum. (3) 'Promover a mulher'. Favorecer a plena participação das meninas e das jovens na educação. Este compromisso reflete o princípio que busca a inclusão e a igualdade de gênero. Faz-se urgente uma atenção especial às meninas e às jovens, já que muitas vezes elas são marginalizadas pela educação e pela sociedade. Em uma sociedade cidadã e justa, meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de educação e desenvolvimento. A igualdade de acesso à educação é crucial para criar uma sociedade sustentável e equilibrada, na qual todas as vozes são ouvidas, em que a solidariedade e o cuidado com o próximo se manifestam em igualdade de condições. (4) 'Responsabilizar a família'. Ver na família o primeiro e indispensável sujeito educador. A família é o primeiro ambiente educador. É a célula vital de integração pessoal e social. É o ambiente no qual os valores de solidariedade, de responsabilidade e de justiça social devem ser ensinados. As famílias são os primeiros agentes de mudança e transformação sociocultural. O PEC, portanto, reconhece que a colaboração entre escolas e famílias é essencial para criar uma educação

transformadora. (5) 'Abrir-se à acolhida'. Educar e educar-nos à acolhida, abrindo-nos aos mais vulneráveis e marginalizados. Este compromisso está diretamente ligado à proposta de uma sociedade acolhedora e inclusiva. A educação deve ser uma ferramenta para formar cidadãos que estejam abertos ao outro, especialmente aos marginalizados e vulneráveis, como os refugiados e os pobres, que são muitas vezes os mais afetados pelas crises contemporâneas, especialmente, a socioambiental. O acolhimento, portanto, envolve também o cuidado com os que sofrem, reforçando o compromisso com a justiça social e ambiental. (6) 'Renovar a economia e a política'. Encontrar outras formas de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso. De modo especial a proposta da ecologia integral desafia o modelo econômico atual, que privilegia o crescimento desmedido e a exploração dos recursos naturais em detrimento das pessoas e do meio ambiente. O PEC propõe que a educação forme pessoas capazes de repensar o desenvolvimento integral, com base em princípios de sustentabilidade e do bem comum, desafiando as estruturas políticas e econômicas que alimentam a injustiça e a degradação ambiental. Trata-se, pois, de uma mudança radical a ponto de se precisar de uma conversão ecológica, segundo o Papa Francisco. Precisa-se de um caminho educativo capaz de formar e fortalecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora. (7) 'Cuidar da Casa Comum'. Cuidar e cultivar a nossa casa comum, protegendo os seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios e visando energias renováveis e respeitosas do meio ambiente. Este compromisso reflete a essência da ecologia integral: o cuidado com o planeta. A educação deve formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade ecológica, capazes de adotar comportamentos sustentáveis, como o uso de energias renováveis, o consumo responsável e a preservação dos recursos naturais. A casa comum é a base para garantir um futuro próspero e equilibrado para todas as gerações.

Nesse sentido, o PEC propõe uma revolução educacional que visa não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o fortaleci-

mento dos valores de solidariedade, responsabilidade social e sustentabilidade ambiental. A educação, conforme proposta pelo Papa Francisco, deve ser transformadora e holística, preparando as futuras gerações para enfrentar os desafios do mundo de hoje, com um compromisso com a justiça ecológica e social. Ao incorporar os compromissos do pacto, a educação torna-se um verdadeiro agente de transformação global, capaz de criar uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável para todos. Urge, por conseguinte, mais do que nunca, constituir uma espécie de "aldeia da educação", capaz de gerar uma rede de relações cada vez mais humanas e abertas, já que se faz premente uma educação reavivada pelo compromisso e pela capacidade de escuta paciente, diálogo construtivo e compreensão mútua. Tal investimento formativo, segundo o Papa Francisco, precisará garantir a todas as pessoas o acesso a uma educação de qualidade, à altura da dignidade da pessoa humana e de sua vocação à fraternidade. Eis, portanto, a semente que precisa ser semeada e cuidada pela educação na vida individual e coletiva de cada criança e jovem, quais sejam: coragem e esperança[6].

Mais do que nunca se faz prioridade uma educação que auxilie a desenvolver nas crianças e jovens, individual e coletivamente, a sua personalidade[7]. Para tanto, de acordo com o Papa Francisco, em uma época de tantos desafios, faz-se necessárioter coragem para efetuar três passagens emblemáticas no que se refere à missão educacional,

6 Conferir a relevante Mensagem em vídeo do Papa Francisco por ocasião do encontro promovido pela Congregação para a Educação Católica: "Global Compact on Education. Together to look beyond", no dia 15 de outubro de 2020. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html - Acesso em: 20 fev. 2025.

7 Muito oportuna é a leitura do Discurso do Papa Francisco aos membros do Corpo Diplomático acreditado junto da Santa Sé para as felicitações de Ano Novo, no dia 9 de janeiro de 2020. Eis o link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2020/january/documents/papa-francesco_20200109_corpo-diplomatico.html - Acesso em : 20 fev. 2025.

a saber[8]: (1) A coragem de colocar a pessoa no centro. Lembrar-se que priorizar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, não significa apenas ter em conta as pessoas diretamente, mas também, a renovação da sociedade como um todo, afinal de contas, para educar uma criança e um jovem, requer-se a participação da família, da escola, das religiões, das associações e da própria sociedade civil em diálogo comum e intenso; (2) A coragem de acreditar que o amanhã exige o melhor de hoje. Sabe-se que a crise socioambiental está intimamente conectada com a crise antropológica. Não basta a intenção de mudança. É preciso a coragem de mudar os rumos da educação e da vida na casa comum, ou seja, faz-se urgente a coragem para realizar uma verdadeira e radical inversão de rota, ocorrendo a mesma, especialmente, a partir e com a educação; (3) Educar para servir, educar é servir. É urgente superar a cultura do descartável e do individualismo. É preciso formar pessoas com disponibilidade e alegria de poder servir a comunidade. O verdadeiro serviço da educação é a educação para o serviço, para o encontro com o outro e para o trabalho conjunto da construção de uma nova sociedade. Trata-se de uma atitude de serviço, de diálogo, de interação, de disponibilidade. A verdadeira ação educativa precisa se comprometer a formar e a plasmar nas crianças e jovens uma atitude de abertura e de disponibilidade para o serviço.

Pois bem, para concluir, traz-se mais uma passagem, ainda que longa, de Nussbaum acerca da missão da educação, entendida como processo de busca e conquista a que cada ser humano está como que obrigado, isto é, submetido a tomar em sua própria conta e tarefa. Trata-se da missão de conquistar e construir sua própria humanidade enquanto tal. E, muito possivelmente, o projeto de cada um de tornar-se cada vez mais humano e de a própria humanidade tornar-se cada vez mais humana é a mais eminente e exigente tarefa a que estamos todos convocados a assumir irrenunciável e inadiavelmente. Toma-se, por

8 Importante conferir as três passagens que a educação precisa ter coragem de assumir e promover. Conferir a Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo de 12 de setembro de 2019 é imprescindível. Link para conferir: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html - Acesso em : 20 fev. 2025.

isso, a liberdade de transcrever uma passagem muito interessante e pertinente para concluir este texto reflexivo, compartilhando e defendendo com Nussbaum uma educação democrática cidadã.

> Se um país quiser favorecer esse tipo de democracia humana e sensível ao povo, dedicada a promover oportunidades de "vida, liberdade e busca da felicidade" a todos, que competências ele precisará gerar em seus cidadãos? As seguintes, pelo menos, parecem decisivas.
>
> * Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.
> * Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto a raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.
> * Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.
> * Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracteriza pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.
> * Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.
> * Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.
> * Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados.
>
> Embora não passe de um esboço, ao menos já é uma declaração inicial daquilo que necessitamos (Nussbaum, 2015, p. 25-26).

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. *Metafísica.* São Paulo: Loyola, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. O "velho capitalismo" e seu fôlego para dominação do tempo e do espaço. *IHU,* n. 286, v. 17, 2019.

BRIGHENTI, Agenor. *A Igreja perplexa:* as novas perguntas, novas respostas. São Paulo: Paulinas, 2004.

BRYMAN, Alan. *A Disneyzação da sociedade.* Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. *Temas de filosofia da educação.* 2. ed. amp. Caxias do Sul: Educs, 2019.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre.* Um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DARDOT, Pierre; *LAVAL*, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, *2016*.

DARDOT, Pierre; *LAVAL*, Christian. *Comum*: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, *2017*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação,* v. 19, n. 03, 2014, p. 561-584.

GUARDINI, Romano. *O fim da idade moderna:* em procura de uma orientação. Lisboa: Edições 70, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana*: a caminho de uma eugenia liberal? São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via.* As lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NODARI, Paulo César. *Casa comum ou globalização da indiferença?* São Paulo: Paulus, 2022.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos.* Por que a democracia precisa das humanidade. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PAPA FRANCISCO. *Carta Encíclica do Sumo Pontífice: Laudato Si´. Louvado sejas*. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.

PUNTEL, Lorenz. *Estrutura e ser*. Um quadro referencial para uma filosofia sistemática. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

SCHELER, Max. *A posição do homem no cosmos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

STEIN, Ernildo. *Exercícios de Fenomenologia*. Limites de um paradigma. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

VIANA, Wellistony C. *Hans Jonas e a filosofia da mente*. São Paulo: Paulus, 2016.

2.
PROJETO DE VIDA NO CAMINHO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Adriana Matos Rodrigues Pereira [9]

2.1. Considerações iniciais

Este capítulo busca discutir algumas inquietações sobre a temática da Pedagogia Social e a grande relevância do trabalho do Professor Caliman para as reflexões acerca da Pedagogia Social ao longo do tempo. A história do Prof. Dr. Geraldo Caliman se entrelaça com um panorama de desafios, conquistas e discussões a respeito da Pedagogia Social e seus diferentes espaços de atuação.

Partindo do ponto em que a história da Pedagogia Social no Brasil e a história do Prof. Dr. Geraldo Caliman se encontram, abordaremos sua percepção sobre o campo de estudo que é a Pedagogia Social. Também falaremos sobre o Projeto de Vida dentro de duas perspectivas: a primeira como um pressuposto teórico, no qual a Pedagogia Social poderá se apoiar; e a segunda, mostrando o Projeto de Vida como um pano de fundo para o percurso profissional do Prof. Dr. Geraldo Caliman, por meio dos depoimentos relatados neste texto.

Ao traçar seu caminho como sacerdote e educador, acredita-se que Prof. Dr. Geraldo Caliman começou a delinear seu projeto de vida como um grande fazer educativo, no qual buscou compreender as necessidades dos mais vulneráveis e como a Pedagogia Social poderia ajudá-los.

9 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Gestão de Pessoas e em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia. Atua como consultora de Projetos para o MEC e UNESCO no âmbito das conhecimento na área de Sociologia, com ênfase em Violência e juventude, mídias digitais, Ciberespaços e Educação Escolar indígena, como também em Políticas Públicas educacionais.

Suas discussões e reflexões colaboraram para a luta contra as discriminações decorrentes de classe social, questões culturais, religiosas, pleiteando para que a pluralidade seja compreendida e o assistencialismo busque a garantia de direitos e a dignidade das pessoas.

Ao final deste capítulo, abriremos um espaço de fala para alguns educadores que beberam da fonte do conhecimento do Prof. Dr. Geraldo Caliman na Pedagogia Social, para que possam trazer seus relatos de forma especial e particular, testemunhando como foram influenciados e impactados pelo trabalho desse professor.

2.2. Referencial teórico

2.2.1. A Pedagogia social na perspectiva do Prof. Geraldo Caliman

Iniciamos esta sessão trazendo um breve apanhado do contexto histórico da Pedagogia Social no Brasil e, em seguida, avançaremos com as contribuições do Prof. Dr. Caliman para nossa reflexão a respeito desse campo de estudo para além dos muros da escola.

Segundo Núñes (1999), a Pedagogia Social é estimada como a ciência da Educação Social. Tal campo da pedagogia surgiu na Europa, com enfoques variados e com um olhar voltado para o trabalho social. Seu principal objetivo era o acolhimento das necessidades humanas, principalmente no que diz respeito aos aspectos de vulnerabilidades.

De acordo com Caliman (2011a), há uma clara diferença entre a Pedagogia Social e a Educação Social; enquanto esta se constitui como a prática, a Pedagogia Social abarca a teoria, mas, segundo o autgor, as duas caminham lado a lado e se sustentam mutuamente. Segundo o autor, a Pedagogia Social emerge

> [...] como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no

> diálogo com a Pedagogia Social. Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido (Caliman, 2011a, p. 244).

De acordo com Cabanas (1997), as terminologias Educação Social e Pedagogia Social surgiram na Alemanha, a partir de estudos do pedagogo Adolfo Diesterweg. Acredita-se que ele foi um grande defensor da democratização da educação e buscou atender as camadas mais populares, sendo considerado, nesse sentido, um pioneiro da Pedagogia moderna.

A origem da Pedagogia Social no Brasil está ligada à Educação Popular; embora com enfoque social tenham raízes mais antigas, a sua consolidação como disciplina e área de atuação profissional consolidou-se a partir das décadas de 1960 e 1970. Naquela época, a educação era privilégio de poucos, algo que não mudou muito de lá para cá. Também era grande o analfabetismo, realidade que continua assolando significativa parcela do povo brasileiro em nossos dias, apesar dos esforços dispendidos.

De acordo com o processo histórico da Pedagogia Social, podemos perceber que o pensamento freireano ganhou um destaque na Pedagogia Social, passando a ser referência no campo por trazer uma proposta pedagógica que vai ao encontro de um povo oprimido e instigar a Educação Social. Dessa maneira, foi colocada em evidência uma educação crítica e emancipatória em contraposição a uma educação referida como bancária.

Nesse sentido, ao falar de um povo oprimido e vulnerável, não poderíamos deixar de lado um breve apontamento sobre a Educação Popular, que, de acordo com Gadotti (2007), é uma busca por uma ciência social, educativa, integradora e consciente.

> [...] o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias,

> fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas que coincidiram em várias opiniões, uma delas, a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos (Gadotti, 2007, p. 25).

Nessa visão, a Educação Popular surge com o desafio de atender aos menos favorecidos, trazendo o respeito e se comprometendo com o processo de humanização dos sujeitos. E isso acontece porque se atribui confiança e dignidade a esses sujeitos, possibilitando estratégias para vencer os processos de opressão.

Ademais, podemos dizer que a Pedagogia Social está presente na Lei das Diretrizes Básicas (LDB) a partir do momento em que a educação está firmada para além dos espaços escolares e encontra-se nas organizações civis, em espaços formais e não formais. De acordo com a LDB, em seu Artigo 1° , a educação social

> [...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Com isso, compreendemos que a "escola é indispensável, mas não suficiente (Caliman, 2010, p. 243).

No Brasil, a Pedagogia Social é algo recente e, durante muito tempo, vivenciamos a negação e a resistência por parte dos educadores, questionando a educação não formal e informal. De acordo com Caliman (2011a), a Pedagogia Social poderá abarcar a educação que as escolas formais não conseguem atender.

> Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmen-

> te crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (Caliman, 2011a, p. 237).

Nessa perspectiva, podemos compreender a importância e o impacto da Pedagogia Social no contexto de um Brasil tão diverso e com tantas fragilidades na educação, pois é fato que ainda não conseguimos erradicar o analfabetismo e continuamos vivenciando grandes desafios no que diz respeito à educação escolar indígena e quilombola, entre outras. De acordo com os dados do IBGE (Censo Demográfico de 2022), divulgados em maio de 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil é de 7% para pessoas com 15 anos ou mais. É como olhar por uma janela diferente e encontrar caminhos não convencionais que possam atender às demandas da contemporaneidade.

Assim, em um linguajar popular, diríamos que ainda estamos trocando o pneu com o carro andando, pois basta olhar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que finalizou em 2024, para perceber que muitas metas não foram alcançadas e que a população mais vulnerável é a que continua sofrendo. Segundo o Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) do Inep, 2024. indica que algumas metas não foram alcançadas como: Universalização da Educação Infantil (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), Erradicação do Analfabetismo, Universalização do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), Oferta de Educação em Tempo Integral, Qualidade da Educação Básica e melhoria do IDEB, Alfabetização na idade certa, Valorização dos Profissionais do Magistério e Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (Brasil, 2024). Dessa forma, compreendemos que a Pedagogia Social não busca substituir a Educação Formal, mas sim trazer um apoio para aqueles a quem a "Escola" ainda não chegou.

Podemos destacar a ação da Pedagogia Social nos espaços prisionais e na socioeducação, pois que, apesar de ser assegurada por lei, a Educação Formal nem sempre é garantida efetivamente, seja por falta

de professores qualificados, seja por falta de projetos que sustentem os direitos das pessoas que estão nesses lugares. Caliman (2011, p. 490) nos aponta que "A tarefa da Pedagogia Social seria a de fazer com que os processos educativos latentes na sociedade educadora sejam 'intencionalmente' orientados, aconteça onde acontecer: na escola, na família, no abrigo, nos meios de comunicação".

Assim, destacamos a importância do papel do Professor Caliman em defesa de uma Pedagogia Social Crítica com ações propositivas, que tem por objetivo despertar transformações e mudanças na sociedade.

> Essa versão da Pedagogia Social crítica vê a educação social não exatamente como uma resposta às necessidades emergentes, a partir de ações compensatórias, mas sim a partir de ações propositivas e preventivas, acionadas antes mesmo que os problemas aconteçam, através da solidariedade e da responsabilidade social dos cidadãos. Utiliza-se de metodologias orientadas sobretudo à Animação sociocultural, à educação à cidadania e à prevenção pela Educação para todos (Caliman, 2011, p. 8).

Acompanhando a trajetória realizada pelo professor Caliman em relação à Pedagogia Social, sabemos que sua contribuição foi bastante significativa para a reflexão e o avanço dessa área para os educadores, assim como para uma educação, que alcance a todos e que não seja apenas um direito constitucional ou privilégio de poucos, mas que seja de fato um direito efetivo de todos nós. Dessa maneira, aciona nossa responsabilidade como cidadãos e educadores para promover o desenvolvimento da sociedade.

Sendo assim, na busca por uma Pedagogia Social propositiva, apresentamos na próxima seção, o Projeto de Vida alicerçado na teoria de Viktor Frankl como uma estratégia para o trabalho da Pedagogia Social realizado em espaços de vulnerabilidade, a saber: espaço prisional e a socioeducação.

2.2.2. Projeto de vida no caminho da pedagogia social

Este 2º capítulo não tem a pretensão de trazer uma receita, soluções milagrosas, ou mesmo dizer quais as estratégias são melhores para a Pedagogia Social utilizar, mas sim, falar sobre o Projeto de Vida. Nesse sentido, vamos dividir o conceito e a teoria baseada em Viktor Frankl como um caminho a ser trilhado, trazendo uma proposição para ser refletida com os leitores.

Dessa maneira, apresentamos um breve recorte sobre o Projeto Vida, que surgiu na Psicologia, a partir do conceito de *purpose*, de Frankl (1945). Trazemos também uma breve exposição do tema desenvolvido em minha tese "A construção do projeto de vida para os adolescentes em privação de liberdade: uma proposição para a socioeducação no distrito federal" (2022), que foi orientada pelo Professor Caliman.

Iniciamos com o conceito criado por Viktor Frankl, um psicólogo humanista que, após ter vivenciado o terror do campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, em que viu sua família morrer, e nesse tempo de três anos em que ali resistiu e sobreviveu, pôde observar o comportamento das pessoas e suas diferentes formas de reações diante das barbaridades sofridas. Ele percebeu que as pessoas que tinham projetos pessoais para além do campo de concentração reagiam de forma diferente e apresentavam uma expectativa de vida maior.

Segundo Viktor Frankl, criador do Projeto de Vida a partir do *purpose* e sua teoria psicoterapêutica chamada Logoterapia, o Projeto de Vida versa sobre a importância do sentido da existência. Tal projeto está intimamente ligado ao sentido da vida, já "[...] que não é possível dar sentido ao outro, mas somente encontrar sentido na sua própria vida" (Frankl, 1989, p. 27).

Quanto à afirmação acima e os espaços de socioeducação, é relevante observar: trata-se da importância de criar situações e estratégias para que adolescentes e pessoas em conflito com a lei encontrem

o sentido de suas vidas. Nesse sentido, traremos especificamente um breve relato de como se deu o Projeto de Vida dentro da socioeducação, expondo um resumo da experiência vivenciada pela autora deste capítulo durante a pesquisa de doutorado.

Tudo começou em 2016, quando participei de uma pesquisa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), dentro de uma Unidade de Socioeducação no Distrito Federal, em que observei o cenário e refleti sobre muitas lacunas entre o que é prescrito na lei e o que é realizado no espaço socioeducativo. O objetivo da pesquisa da FAPDF era investigar a passagem ao ato por meio da violência na adolescência e sua relação com os mecanismos de defesa e com os elementos sociais. Essa pesquisa fomentou a vontade de uma investigação que trouxesse elementos que ajudassem na reintegração dos adolescentes em conflito com a lei que estavam em privação de liberdade.

Então, quando iniciei o doutorado, tinha como problematização investigar em qual medida a construção do Projeto de Vida influenciaria o adolescente para o cumprimento do Plano Individual de Atendimento (PIA).

O PIA se baseia, primeiramente, na integração social do adolescente, garantindo seus direitos individuais e sociais no cumprimento de suas metas. O programa nada mais é que uma proposta para responsabilizar o adolescente pelo ato cometido, assim como propor ações para que ele possa retornar ao convívio social. É um documento em que o adolescente diz quais ações e metas desenvolverá dentro e fora da unidade socioeducativa.

Dessa maneira, o PIA deveria ter o objetivo de levar o adolescente a refletir, tomar consciência de suas ações e consequências, assim como despertar mudanças efetivas, a ponto de tornar o adolescente em conflito com a lei propenso ao convívio em sociedade, sem demonstrar riscos a ele mesmo ou à sociedade.

De acordo com o artigo 53, o "PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com

a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável" (Brasil, 2012). Esse documento deve ser preenchido pela equipe técnica da Unidade Socioeducativa junto com o adolescente e sua família. E de acordo com o artigo 56, "[...] o PIA será elaborado no prazo de até 15 (quinze) dias do ingresso do adolescente no programa de atendimento" (Brasil, 2012).

Durante a pesquisa em 2016, pude observar como era realizado o PIA com os adolescentes e ali fui percebendo que a forma como o instrumento vinha sendo construído deixava a desejar, pois nem sempre alcançava a responsabilização, nem apresentava uma mudança de atitude seja dentro ou fora do espaço socioeducativo por parte do adolescente. Outro ponto observado foi que os agentes, ao realizarem o PIA, o faziam como mera formalidade sem um protocolo que ajudasse na reflexão dos adolescentes.

Foi então que apresentei como objetivo em minha tese: "Compreender em qual medida a construção do Projeto de Vida influencia o adolescente em regime de socioeducação para o cumprimento do Plano Individual de Atendimento (PIA)".

Nesse sentido, busquei no Projeto de Vida um suporte para o alcance de metas do PIA, pois, com uma percepção real do seu propósito de vida, o adolescente poderia desenvolver o autoconhecimento e buscar as metas estabelecidas por ele no PIA para uma ressocialização verdadeira em consonância com o sentido da vida.

A tese descreveu o perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas de privação de liberdade em uma Unidade Socioeducativa do DF e realizou a construção do Projeto de Vida com cinco adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade nessa Unidade Socioeducativa. Além disso, investigou a percepção de quatro educadores e três gestores da socioeducação sobre o impacto do Projeto de Vida no cumprimento das metas do PIA e analisou as metas propostas por cinco adolescentes no PIA e a relação com as propostas para o Projeto de Vida.

Assim, a pesquisa adotou a metodologia qualitativa, utilizando o procedimento de pesquisa participativa interventiva, e assim foi possível compreender como o Projeto de Vida colaborou para a realização e o alcance das metas do PIA, e a descoberta sobre o sentido da vida pelos adolescentes.

Ao final da realização da pesquisa de campo, encontrei alusivas respostas sobre o adolescente e a realização do Projeto de Vida na socioeducação. Em relação ao Projeto de Vida como mediador para o alcance das metas do PIA, foi possível encontrar as seguintes proposições por parte dos participantes, na medida em que: 1) abre espaço para a reflexão e para a compreensão do adolescente sobre o sentido da sua própria vida; 2) oportuniza espaço de fala e de escuta para o adolescente; 3) as metas traçadas no PIA deixam de ser apenas preenchimento de um formulário para constituir um ato consciente; 4) as metas do PIA passam a ser apresentadas de maneira objetiva e processual pelos adolescentes; 5) o adolescente percebe que as metas do PIA só serão alcançadas por meio de esforço e desejo de mudança; 6) suas metas serão construídas a partir do sentido da sua vida.

Encontrei como resposta em minha tese que o Projeto de Vida contribuiu com o adolescente da socioeducação, ajudando na tomada de consciência de suas ações diante de seus anseios, angústias e desafios. Ele ajudou o adolescente a realizar a reconstrução do seu caminho até a privação de liberdade, bem como um processo de responsabilização, que compreendeu seus atos desejando um novo percurso ao sair da privação de realidade.

Partindo das respostas encontradas na tese, proponho o Projeto de Vida como estratégia para Pedagogia Social, sendo ele um espaço de busca do sentido da vida e tornando o adolescente em situação de vulnerabilidade mais consciente de suas atitudes e consequências.

Desse modo, é relevante que relate como o Professor Caliman foi importante no seu papel de orientador e pesquisador, trazendo sempre o olhar da Pedagogia Social para minha tese. Seu vasto conhecimento,

experiência e embasamento teórico sobre a Pedagogia Social, tudo isso me levou a pensar sobre a educação para além dos muros da escola e inevitavelmente relacionar minha pesquisa sobre Projeto de Vida com as diversas possibilidades de atuação, levando-me a crer que a teoria de Viktor Frankl poderia conversar com a Pedagogia Social em diversas realidades.

Acredito que a Pedagogia Social poderia encontrar no Projeto de Vida uma estratégia para sua ação, principalmente em contextos de vulnerabilidade, pois, a partir do momento em que o adolescente ou adulto em situação de conflito com a lei, reconhece e identifica o sentido da sua existência e constrói seu projeto de vida, outras proposições para sua atuação na sociedade de forma mais positiva poderão acontecer. É pensar na Pedagogia Social com um olhar mais amplo, pensar para além, de uma educação que abarque conteúdos e conceitos, mas que desperte no adolescente e nos adultos em situação de vulnerabilidade um olhar para sua existência, para sua atuação na sociedade.

2.2.3. Conversas inspiradoras sobre as contribuições do professor Geraldo Caliman para a Pedagogia Social

Iniciei a escrita deste artigo impactada pelas memórias do tempo em que fui estudante de Mestrado da Universidade Católica de Brasília, em 2012, e como aluna do Professor Caliman. Em 2015, me tornei colega de trabalho, pois fiz parte do corpo docente daquela instituição como professora da graduação do curso de Pedagogia.

Assim, como estudante e também como professora, fui inspirada pelas inúmeras virtudes do Professor Caliman, pelo seu conhecimento teórico, por sua metodologia e estratégia de ensino, que trazia para sala de aula o debate a respeito de temas impactantes para a educação.

Assim, quando iniciei o doutorado, já tinha em meu coração o desejo de ser sua orientanda, pois sabia que ele seria fundamental para o

meu crescimento como pesquisadora e também por suas pesquisas terem uma proximidade com minha temática. Ademais, posso dizer como o Professor Caliman me inspirou a buscar nichos de pesquisas nem sempre comuns, como juventude, indígenas e quilombolas.

Seu olhar humano apresenta um diálogo sobre a valorização e importância da formação continuada, da educação integral na busca por uma cultura de paz, nos levando a exercitar uma Pedagogia mais empática e sensível, olhar possibilidades ao invés de dificuldades e, sobretudo, enxergar verdadeiras nascentes em solos áridos.

Diante de todas essas características inspiradoras, pergunto-me: a Pedagogia Social não se tornou um caminho de um Projeto de Vida para o Professor Caliman? Seu espírito evangelizador não foi estrada para uma Pedagogia com objetivo de semear mais que conhecimento, entregando solidariedade e fraternidade para cada jovem ou adulto que esteve em seu caminho?

Sou grata a Deus por ter tido o privilégio de conhecer e aprender com o Professor Geraldo Caliman, por ter sido inspirada por ele e por sempre acreditar que a educação é o caminho para a mudança da nossa sociedade.Ao longo do tempo, conversei com alguns educadores que também foram tocados por seu testemunho de vida e por suas reflexões. A seguir, alguns depoimentos que trazem o verdadeiro espírito do educador e evangelizador do Prof. Dr. Geraldo Caliman.

Prof.ª Dr.ª Evelcy Monteiro Machado, Doutora em Ciências da Educação, Universidade Santiago de Compostela, Es. 1999. PPGE, UFPR, aposentada. Núcleo de Estudos de Pedagogia Social, UFPR

Eu já pesquisava sobre Pedagogia Social, desde os anos 90 do século passado, quando conheci o Prof. Dr. Geraldo Caliman, nos eventos da USP. A Pedagogia Social era uma área quase desconhecida no Brasil. Havia muita resistência dos principais teóricos da Educação e áreas afins, em relação esse campo de conhecimento. Os fundamentos, extraídos de bases construídas na Alemanha e a pioneira estruturação da área, que ocorria na Espanha, eram as principais referências teóricas. É

nesse cenário que destaco a contribuição relevante de Caliman, desde o I Congresso Internacional de Pedagogia Social, I CIPS, ocorrido em 2006, na USP e na Universidade Mackenzi, em São Paulo.

No I CIPS, cujo tema central foi "Uma outra Pedagogia é possível", Caliman ampliou o debate ao incluir, a partir de sua formação e atuação na área, o processo teórico-prático que se desenvolvia na Itália, com a apresentação do trabalho intitulado: "Fundamentos teóricos metodológicos na pedagogia social na Europa (Itália)".

Com a criação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade as interfaces da Pedagogia Social nestes focos, os trabalhos do Prof. Dr. Geraldo Caliman explicitam como teoria e prática propiciam um olhar fundamentado e com relações mais abrangentes sobre a área que gradativamente avança no país.

O Prof. Dr. Caliman é um dos precursores dos estudos sobre Pedagogia Social no Brasil e uma das principais referências da área, participando ativamente nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão.

Prof.ª Dr.ª Carla Cristie de França Silva. Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB).

Conheço o Professor Caliman desde 2005. Ao longo de sua jornada, mostrou-se um incansável agente de esperança e transformação, não apenas nas dimensões espirituais, mas também no campo social, educacional e científico. Seu olhar sensível e escuta ativa possibilitaram a realização de grandes projetos. Das necessidades mais individuais, catedráticas, às demandas de populações em vulnerabilidade. Sempre esteve em permanente movimento.

Com notável espírito missionário e pesquisador, compreendeu que a educação é uma das mais poderosas formas de promoção da vida humana e emancipação dos povos. Por meio da criação e do fortalecimento de iniciativas educacionais – sejam elas escolas comunitárias, programas de alfabetização, projetos de formação cidadã ou apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade –, semeou conhecimento onde havia silêncio e esperança onde havia esquecimento. Quando ne-

cessário, mostrou-se um líder exímio, pautado em valores éticos e cristãos, gerando frutos que transcendem o tempo e ecoam nas gerações.

És um sacerdote distinto. Vida dedicada ao serviço do Evangelho. Um professor autêntico, fraterno, acolhedor e de muita fé. Sinto-me feliz em conhecê-lo e compartilharmos os frutos da caminhada docente.

Que Deus, em sua infinita bondade, continue a fortalecê-lo em sua dadivosa missão com muita saúde, paz e perseverança. Parabéns, pelos 70 anos de uma vida que ensina, serve e inspira.

Prof.ª Dr.ª Suzete Terezinha Orzechowski, Doutorado em Educação – Formação de Professores. Pós-doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, PUC-PR, Brasil. Docente no PPGE-UNICENTRO

Notadamente, o Professor Dr. Geraldo Caliman é um exemplo de vida dedicada à inclusão, respeito e amorosidade, articulada ao sacerdócio pedagógico com sua base em Dom Bosco. Conheci-o pessoalmente em Canoas-RS, na ULBRA, onde aconteceu o 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social, em outubro de 2011. Juntamente com outros grandes expoentes da Pedagogia, da Educação e da Pedagogia Social e Educação Social, entre representantes nacionais e internacionais, lá estava o Professor Dr. Geraldo Caliman, com quem pude desenvolver uma entrevista repleta de fundamentação epistemológica sobre a Pedagogia Social no Brasil. A competência invejável, sua simpatia e acolhida me cativaram, logo de início.

Considerado um dos grandes autores da Pedagogia Social no Brasil, integra o rol de notáveis na academia, onde trata dos fundamentos desta concepção. Integra também a UNESCO como titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Assim, ocupa-se de aprofundamentos na garantia de direitos para a adolescência. Foi assim no Congresso de Canoas em 2011, quando escreveu:

> Os adolescentes resilientes são encontrados com mais probabilidade entre as famílias caracterizadas pelo calor humano, pela afetividade, pelo suporte emotivo, por uma estrutura racional e por uma consciência dos limites comporta-

> mentais. A presença de outro membro da família, diferente dos pais, pode substituir em boa parte tal clima positivo. O vínculo com um dos pais, mas também a qualquer figura extrafamiliar significativa poderia ter o mesmo efeito protetor: existem claras evidencias de que os efeitos protetores dependeriam muito mais da qualidade, da intensidade e da segurança das relações (Caliman, 2011b, p. 209).

Com as ideias acima, o autor demonstra sua atenção com a educação na adolescência e, principalmente o cuidado que se deve ter com o outro na construção da sua identidade, respeitando a existência dos vínculos afetivos necessários. Assim, Caliman subsidia as ações entre os(as) pedagogos(as) que, em espaço escolar ou não escolar, trabalham e promovem a concepção da Pedagogia que é social, pois a educação (objeto da Pedagogia, como ciência) é um processo social. E, neste contexto de identidade que vai se consolidando, o adolescente se promove, contempla seus dilemas e anseios. Daí a importância na colaboração com o projeto de vida para cada jovem.

A influência do Professor Dr. Geraldo Caliman, na minha vida, passa pela elaboração contínua de meu projeto de vida. Como pedagoga de formação, nosso encontro solidifica os meus interesses como pesquisadora da Pedagogia Social. Assim se estabeleceu um elo de ligação entre a pedagoga e o sociólogo, professor, pesquisador e educador Social. Desde 2011, nunca mais nos distanciamos e atualmente continuamos a nos falar e a promover um diálogo integrador com respeito. Minha admiração é sempre uma constante pelas suas obras e pelo seu envolvimento seguro, confiável, aprofundado com seus orientandos, com os quais tive contatos em bancas e, recentemente em visita à UCB, em roda de conversa, pudemos estreitar e enternecer alguns elos investigativos. Portanto, estar próxima do Professor Dr. Geraldo Caliman é sentir sua fé na vida e nos projetos de cada um que promove a sua existência como educador e educando desejosos da justiça social em uma dimensão colaborativa de construção humana.

2.3. Considerações finais

Escrever este capítulo foi, sem dúvida, uma grande satisfação e uma merecida homenagem ao Prof. Dr. Geraldo Caliman, por todas as suas contribuições para a Pedagogia Social. Meu primeiro objetivo era trazer meu olhar como estudante, orientanda e amiga profissional, sobre sua trajetória acadêmica. Queria presenteá-lo com palavras que trouxessem boas recordações e que pudessem restituir um pouco do muito com ele nos proporcionou.

Ademais, pude perceber, em meio às lembranças, ensinamentos e conversas aleatórias, que, ao final, sempre eram profundas e instigantes, que não conseguiria ofertar nada compatível com sua importância e influência na minha trajetória profissional e pessoal.

Trazer o Projeto de Vida para o holofote da Pedagogia Social foi mais uma oportunidade de revisitar seus estudos e reflexões, foi pensar sobre o meu papel enquanto educadora, mas também pensar sobre o Projeto de Vida do Professor Dr. Geraldo Caliman, que provavelmente deve ter como elementos do seu alicerce, seus valores sacerdotais, espirituais, humanos e familiares.

Arriscaria a dizer que o sentido da sua vida se encontra em servir e fazer a diferença na vida das pessoas. Foi assim, na minha vida, na vida da professora Carla, professora Suzete, professora Evelcy e na vida de cada um que estiver lendo este capítulo e os estudos do professor. Não se trata de influenciar e fazer a diferença somente com o conhecimento teórico; trata-se de inspirar outras pessoas a olharem o mundo de um jeito mais sensível, humano e empático. Trata-se de contagiar o outro a desejar fazer a diferença no mundo. Nem todos os agradecimentos serão suficientes para demonstrar meu apreço e gratidão.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato

infracional. *Diário Oficial da União República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* – 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. *In:* PETRUS, A. (Org.). *Pedagogia Social.* Rio de Janeiro: Ariel, 1997, p. 68-91.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 23, p. 341-368, 2010.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: contribuições para a Evolução de um Conceito. *In:* SILVA, R. *et al.* (Orgs.). *Pedagogia Social*: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social Expressão e Arte, 2011a. p. 236-259.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social no diálogo? educação social? educação popular?: III Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e 24 Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. *Anais [...].* Canoas: ULBRA, 2011b. v. 1, p. 188-213.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. *Revista Interventi e studi Orientamenti Pedagogici,* v. 58, n. 3, p. 485-503, 2011c.

FRANKL, Viktor Emil. *Sede de sentido.* São Paulo: Quadrante,1989.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogo*, Canoas, v. 18, p. 10-32, 2007. Disponível em: http://www.proceedings. scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

IBGE. *Censo Demográfico 2022*: População residente. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogia Social*: cartas para navegar en el nuevo milenio. São Paulo: Santillana, 1999.

PEREIRA, Adriana Matos Rodrigues. *A construção do Projeto de Vida para os adolescentes em privação de liberdade*: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal. 214 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

3.
COMO PENSAR A PEDAGOGIA SOCIAL SEM MENCIONAR GERALDO CALIMAN?
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR SOCIAL BRASILEIRO

Arthur Vianna Ferreira [10]

3.1. Introdução

A relevância de Geraldo Caliman para a constituição da Pedagogia Social no Brasil é inquestionável. Sua produção teórica, articulada à prática educativa, posiciona-o como uma das principais referências no campo da educação não escolar, sobretudo em contextos de exclusão social. Sua abordagem, marcada pela precisão conceitual e pela generosidade no compartilhamento do saber, consolidou-se como base formativa para educadores sociais e pesquisadores da área.

No âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, os textos de Caliman têm sido objeto de constante leitura crítica ao longo de uma

10 Professor Associado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais – PPGEDU – FFP/UERJ. Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Portugal. Doutor em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Coordenador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula – FFP/UERJ. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

década. Dentre esses, destaca-se o artigo *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador* (2010), referência obrigatória para a compreensão epistemológica do campo. Este trabalho, ao articular elementos fundamentais da Pedagogia Social com a realidade brasileira, estabelece parâmetros para uma leitura crítica e engajada da educação não escolar, ou seja, não formal e informal no país.

Este texto é mais do que uma homenagem: é um convite à reflexão sobre a constituição da profissão – e consequentemente a formação – do educador social no Brasil. A partir da experiência com a obra de Caliman, compartilha-se uma jornada acadêmica e pessoal que aponta caminhos para fortalecer a profissionalidade de quem se dedica a educar onde muitas vezes falta estrutura para desenvolver a educação necessária para as camadas mais empobrecidas, porém sobra a humanidade dos educadores que dedicam a sua vida a se aproximarem dos mais necessitados da intervenção da educação para uma sociedade mais justa e fraterna. Geraldo Caliman é um destes educadores.

3.2. Os Contextos da profissão do Educador Social

No campo da educação, ainda é desafiador definir um perfil profissional claro para os educadores sociais no Brasil. Essa dificuldade está relacionada, em grande parte, à forma como os estudos sobre o tema são disseminados. A complexidade envolve tanto a forma como as administrações públicas definem as atribuições desses profissionais, quanto as contribuições das associações de educadores sociais e a própria organização das reflexões feitas pelos educadores sobre suas práticas.

De acordo com Romans, Petrus e Trilla (2003), as funções desempenhadas pelos educadores nos ambientes internos e externos das instituições são tão amplas que muitas vezes dificultam a delimitação clara de sua área de atuação. Mesmo possuindo habilidades específicas, o

educador social precisa adaptar sua prática ao se inserir em uma equipe institucional, respeitando o espaço de atuação e o conjunto de tarefas que lhe são atribuídas pela organização.

> O trabalho do educador social requer definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 119).

A indefinição sobre o exercício profissional do educador social decorre das múltiplas demandas do campo de atuação e das complexas relações socioeducativas que envolve. Para exercer suas funções, o educador precisa considerar: (1) as desvantagens sociais que marcam o contexto institucional; (2) a busca por equidade nas oportunidades dos grupos atendidos; e (3) as políticas sociais voltadas aos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

No Brasil, embora diversos espaços sociais tenham dinâmicas próprias de ensino-aprendizagem, os educadores sociais se destacam especialmente na Assistência Social, promovendo ações pedagógicas voltadas à superação de vulnerabilidades. Sua atuação, geralmente em equipes multidisciplinares, contribui para o desafio de delimitar com precisão sua identidade e práticas profissionais.

Segundo Romans, Petrus e Trilla (2003) e Garrido, Grau e Sedano (2001), mesmo com regras definidas para cada profissional nas equipes, a sobreposição de áreas científicas e a ausência de uma formação unificada geram disputas de saberes. Isso provoca conflitos internos tanto entre diferentes profissionais quanto entre os próprios educadores sociais, que partem de visões pedagógicas diversas sobre os sujeitos atendidos.

3.3. O educador social e os limites do reconhecimento legal no Brasil

No Brasil, a dificuldade em consolidar a identidade profissional do educador social está relacionada à forma como o Estado compreende sua atuação no campo educacional e social, especialmente junto às populações empobrecidas.

Essa realidade começa a tomar forma no fim do século XX, com a Lei nº 7.644, de 1987, uma das primeiras a regulamentar a atividade de educadores na assistência social – notadamente as "mães sociais", encarregadas de proporcionar às crianças condições familiares adequadas para seu desenvolvimento. Nesse modelo, predominante nos anos 1980, o cuidado era realizado em casas-lares, com funções delimitadas em lei.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, esse modelo foi substituído pela prioridade à convivência familiar, restringindo a adoção de alternativas institucionais, como as casas-lares. Como consequência, o papel da "mãe social" perdeu centralidade e visibilidade.

Por outro lado, o ECA reforça o papel do Estado e da sociedade civil na oferta de uma educação integral, voltada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Nessa lógica, o educador social assume a defesa dos direitos e a promoção de práticas socioeducativas voltadas a esse público.

Entretanto, surge um impasse: embora o ECA reconheça a atuação de entidades de atendimento (Arts. 90 a 97), não define com clareza as atribuições nem as qualificações exigidas para os educadores sociais. O único critério mencionado aparece no artigo 91, alínea "d", que exige das instituições apenas "pessoas idôneas" em seus quadros – uma referência vaga para a construção de uma identidade profissional mais sólida.

3.4. Lacunas legais na definição do Educador Social

A "idoneidade" – conceito amplo e subjetivo – é o único critério exigido pelo Estado brasileiro para atuação em práticas socioeducativas. Isso transfere às ONGs e entidades públicas a responsabilidade de definir seus próprios parâmetros para avaliar a aptidão dos educadores que atuam com populações empobrecidas, em regime aberto ou fechado.

Essa omissão no ECA contribui para a indefinição sobre as funções, a organização do trabalho e a formação comum dos educadores sociais no país. A situação se agrava diante de legislações mal estruturadas nas esferas federal, estadual e municipal.

Exemplos não faltam. Em 2007, o PL 1287 propôs permitir o porte de armas por educadores sociais que atuam com adolescentes em internação – felizmente arquivado em 2008. Já em 2008, o PL 1770, no RJ, propunha classificar esses profissionais como "classe auxiliar da assistência social" e exigia apenas ensino fundamental para exercer a função. A reação da categoria, articulada via SINBFIR, levou ao arquivamento do projeto ainda no mesmo ano.

Somente em 2009 a profissão avançou em reconhecimento: o Ministério do Trabalho incluiu "Educador Social" na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instrumento que descreve com fidelidade o mercado de trabalho, independentemente de regulamentação formal.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) reconhece a existência de ocupações, mas não as regulamenta. A regulamentação profissional depende de lei aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República. A CBO, por sua vez, subsidia políticas públicas, estatísticas de emprego e organização salarial das categorias.

Em 2009, o Ministério do Trabalho incluiu oficialmente a função de *Educador Social* na CBO, sob o código 5153-05, vinculando-a aos profissionais que atuam na proteção de pessoas em situação de risco. A

atividade foi descrita como aquela que visa garantir atenção, defesa de direitos e ações socioeducativas com base nas demandas identificadas.

Contudo, o reconhecimento sem regulamentação traz desafios importantes: (1) Sem ser reconhecido como profissão, o educador social não pode ter sindicato próprio nem integrar o dos professores, sendo agrupado em um sindicato mais amplo de "educadores no social" (como arte-educadores, orientadores socioeducativos e conselheiros tutelares). (2) Não há exigência legal de formação específica, o que limita a criação de pisos salariais nacionais, critérios de progressão, códigos de ética e outros direitos vinculados a profissões regulamentadas.

3.5. Regulamentação da Profissão de Educador Social: objetivos e críticas

No dia 3 de junho de 2009, foi apresentado o Projeto de Lei 5346 para oficializar a profissão de Educador Social. A proposta se fundamenta na LDBEN (1996), que reconhece o papel da educação nos processos sociais e na formação cidadã.

A regulamentação da profissão de Educador Social propõe: definir seus campos de atuação (Art. 2º); estabelecer a exigência de formação específica sob diretrizes do MEC e nível mínimo de escolaridade (Art. 3º); e orientar a criação de cargos públicos e planos de carreira nos níveis federal e estadual (Arts. 4º e 5º). Segundo justificativa do Deputado Chico Lopes (CE), autor do projeto de lei,

> A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno [...].

Entretanto, o projeto foi criticado por educadores das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, por prever apenas o Ensino Médio como escolaridade mínima para o exercício da função (Art. 3º, parágrafo único).

Souza e Muller (2021) e Natali e Muller (2024) destacam dois pontos críticos:

1. A complexidade da prática do educador social no Brasil exige formação superior específica, capaz de articular reflexões sobre desigualdade, educação e intervenção social.
2. A exigência de apenas Ensino Médio resultaria em remuneração inferior à dos profissionais da educação básica, comprometendo o reconhecimento e a valorização da função.

3.6. Tramitação legislativa da regulamentação da profissão de Educador Social

Por demanda de educadores sociais da Região Sul, foi proposto em 1º de junho de 2015 o Projeto de Lei nº 328, de autoria do Senador Telmário Mota (RR). Diferente do PL de 2009, a nova proposta previa: ampliação da atuação do educador social para dentro e fora do ambiente escolar (Art. 2º); criação obrigatória de cargos públicos (Art. 3º); exigência de escolaridade superior (Art. 3º, II); e definição mais clara das atribuições do cargo (Art. 4º).

O projeto foi rejeitado por educadores do Norte, Nordeste e parte do Sudeste (notadamente de São Paulo), sob o argumento de que a maioria dos profissionais em exercício tinha apenas o Ensino Médio. A aprovação da proposta, segundo eles, poderia provocar demissões em massa e inviabilizar a reposição de quadros qualificados, especialmente em regiões interioranas.

Durante nove anos, os dois PLs tramitaram em paralelo (um na Câmara dos Deputados e outro no Senado), sem consenso. Em 16 de maio de 2019, Telmário Mota apresentou nova redação, resultando no Projeto de Lei nº 2941. A proposta busca sanar as divergências anteriores e avançou no Senado.

O ponto de consenso aparece no artigo 5º, que determina: *educadores sociais deverão ter formação superior a partir da vigência da lei, mas será*

admitido o nível médio para aqueles já em exercício, reconhecendo seu "notório saber" como equivalente à formação exigida. A esses profissionais, será concedido um prazo de até 10 anos para eventual formação superior.

Apesar de ainda não haver unanimidade, o PL 2941/2019 é considerado o caminho mais viável para regulamentar a profissão e definir critérios mínimos para ingresso. O projeto segue em análise na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados. Sua última movimentação ocorreu em 1º de novembro de 2023, e aguarda inclusão na pauta de votação em sessão ordinária, ainda sem data definida.

A análise dos documentos oficiais brasileiros que tratam da profissão de Educador Social revela alguns pontos-chave. A atuação desse profissional segue indefinida, pois está diretamente atrelada à ausência de regulamentação e, por consequência, à indefinição sobre a formação mínima necessária.

Sem essa regulamentação, também não é possível estabelecer um código de ética específico, o que fragiliza a atuação profissional diante de sujeitos em contextos sociais vulneráveis. A formalização legal da profissão permitiria a criação de normas e princípios que garantam tanto a integridade da prática socioeducativa quanto a proteção dos direitos das pessoas atendidas.

Além disso, a regulamentação é essencial para definir um piso salarial nacional, vinculado à escolaridade mínima exigida. Isso favoreceria a organização sindical própria da categoria e fortaleceria a luta por melhores condições de trabalho, tanto no serviço público quanto nas instituições privadas e do terceiro setor – que hoje empregam grande parte desses profissionais.

Portanto, discutir a regulamentação da profissão é também aprofundar o debate sobre sua formação, abrindo caminho para novos questionamentos sobre o lugar e o papel do Educador Social no cenário educacional brasileiro.

3.7. Desafios e perspectivas para a formação do Educador Social

Com a transição da ocupação para a profissão de Educador Social, surgem questões centrais sobre sua formação superior. Qual curso seria o mais adequado à complexidade da realidade socioeducacional brasileira? A formação ideal já existe nas graduações em Ciências da Educação ou Sociais, ou exige uma nova estrutura curricular específica?

Essas perguntas se desdobram: Quem organizará e validará as ementas — o Estado, as instituições de ensino, as ONGs ou os próprios educadores? Como garantir formação superior a profissionais em exercício, majoritariamente das camadas populares? Que subsídios serão oferecidos a esse público? E como os sistemas de ensino convalidarão o "notório saber" dos que já atuam no campo?

Essas respostas dependem do avanço político e social da regulamentação da profissão. No cenário atual da formação docente no Brasil, os cursos de Licenciatura em áreas das Ciências da Educação ainda são os mais escolhidos para a capacitação de educadores sociais. No entanto, o reconhecimento legal da profissão exigirá ajustes formativos que dialoguem com as especificidades desse campo híbrido entre educação e o desenvolvimento sociocognitivo dos grupos em situação de vulnerabilidade social.

3.8. Geraldo Caliman e suas contribuições à reflexão sobre a Educação Social

Pensar a Educação Social no Brasil exige partir da vivência concreta dos educadores sociais, suas lutas cotidianas e os vínculos sociais construídos historicamente no campo educacional do país. Embora muitas práticas sejam efetivadas, sua sistematização nem sempre acompanha o mesmo ritmo. Por isso, torna-se essencial estruturar uma reflexão capaz de subsidiar processos futuros e fomentar espaços de formação

– tanto inicial quanto continuada – que deem continuidade e aprofundamento ao trabalho já realizado.

Nesse sentido, os escritos de Caliman se destacam em duas frentes: como uma referência prática a ser seguida e como uma base teórica sistematizada a ser estudada, pois essa se faz fundamental para pensar a complexidade da diversidade educacional brasileira As pesquisas realizadas e orientadas por esse autor buscam articular as suas vivências nas relações sociopedagógicas com a construção de conceitos que promovam uma reflexão aprofundada sobre a Educação Social e a Pedagogia Social. Aqui trazemos alguns exemplos dessas questões levantadas a partir de seus escritos.

No texto *Paradigmas da exclusão social* (2008), Caliman explora a *sociologia do desvio* e propõe a utilização da sociologia da educação como ferramenta essencial à hermenêutica da realidade social, visando transformar a ação profissional do educador social. Como afirma o autor:

> A razão da extensão maior do campo sociológico parece estar no fato de que o profissional da pedagogia social deva, necessariamente, ter razoável compreensão das dinâmicas e dos processos que incidem sobre os sujeitos que pertencem ou se relacionam com os grupos sociais e a sociedade em geral (Caliman, 2008, p. 23).

Essa abordagem está presente na maioria dos seus estudos sobre juventude e marginalidade, revelando como a sociedade contemporânea produz estigmas que limitam o desenvolvimento pleno desses grupos. Mais preocupante ainda é que a própria educação, em muitos casos, tende a reproduzir os mecanismos de exclusão que os afetam, afastando-os ainda mais das decisões sociais e da cidadania ativa.

Como organizador de diversas obras em Pedagogia Social, Caliman investiga temas como juventudes, direitos humanos, violências, deficiência e alteridade. Essas questões são constantemente revisitadas em sua produção acadêmica, sempre com foco no papel do educador social frente a esses desafios emergentes.

Em *Violências e Direitos Humanos: espaços de educação* (2013), as pesquisas orientadas e/ou organizadas pelo autor expressam o seu empenho em mostrar que a educação, formal e não formal, deve ser espaço de problematização da complexidade, das tensões e contradições do mundo atual – ultrapassando a visão tradicional de sua função de organização de conteúdos escolares. Para Caliman, as investigações em Pedagogia Social devem "contribuir para que a educação no presente milênio coloque a educação no centro das políticas de desenvolvimento" (Caliman, 2013, p. 55). Assim, os conteúdos educacionais devem estar direcionados para este fim: as possíveis políticas e suas implicações para o desenvolvimento dos seres humanos em sociedade.

Desta forma, vamos entendendo que os temas explorados pelo autor se tornam referenciais para a formação de educadores sociais. Estas apontam que, para além das técnicas pedagógicas, é necessário trabalhar conteúdos que permitam compreender profundamente a realidade dos grupos atendidos, tanto nos contextos formais quanto nos não formais.

Caliman também propõe a reflexão sobre outros conceitos importantes para a formação do educador social como a *alteridade* e a *perspectiva de futuro*. E, ao longo de seus estudos, Caliman demonstra que esses são indispensáveis para quem atua em cenários marcados pela desigualdade social, como é o caso do Brasil.

Em *A Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis* (2014), inspirando-se na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO de 2002, Caliman ressalta que a diversidade cultural é tão essencial à humanidade quanto a própria biologia. Por isso, defende uma educação que valorize a interação entre diferentes identidades culturais e promova políticas inclusivas, fundamentais para a coesão social.

A partir disso, o autor reposiciona a Pedagogia Social, colocando a alteridade como eixo central e afirmando que a educação intercultural deve ser um pilar da Educação Social. Por isso, a formação do educador social precisa ser reformulada para contemplar essa abordagem. Como

Caliman (2014, p. 32) ressalta:

> O objetivo é chegar a reorganizar a (com)vivência para torná-la mais racional, isto é, mais apta para receber grande quantidade de pessoas diferentes, pela idade, pelo sexo, pela mentalidade e pelo estilo de vida, sem que isso comporte incompatibilidade e luta para a exclusão recíproca.

Mas para que essa proposta de educação intercultural se concretize, é necessário projetar um futuro que inclua o "outro" em sua diversidade plena. Em *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã* (2014a), Caliman retoma essas discussões ao tratar dos direitos humanos, justiça social e juventudes, promovendo uma reflexão sobre os limites e as potencialidades dos processos educativos na transformação social.

No texto *Da indignação à participação*, incluído nessa mesma obra, ele destaca um aspecto essencial à prática dos educadores sociais: a construção de uma sociedade cidadã e plural por meio da educação. Como afirma:

> Procuramos sublinhar a importância da construção de vias de participação da juventude na vida social, econômica e política. São vias a serem construídas mediante a consciência e a administração dos riscos, do vislumbrar de motivações, de perspectivas e de sentidos orientados para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa com a participação dos jovens (Caliman, 2014b, p. 165).

Logo, Caliman lembra que a "indignação" diante da exclusão social vivida por diversos grupos – especialmente os jovens – deve ser, tanto objeto de análise quanto de ação dos educadores. Provocar essa indignação nos próprios jovens pode ser o ponto de partida para que eles desenvolvam consciência crítica e se tornem protagonistas de futuros possíveis, engajando-se politicamente de forma emancipadora.

Enfim, a trajetória intelectual de Geraldo Caliman oferece uma contribuição inestimável para o campo da Educação Social, ao articular vivência prática, reflexão crítica e sistematização teórica em torno das complexas realidades sociopedagógicas do Brasil. Sua obra desafia os

educadores sociais a repensarem suas ações a partir de princípios como a alteridade, os direitos humanos e a justiça social, sempre com um olhar voltado à transformação das estruturas excludentes da sociedade. Ao colocar a juventude, a diversidade cultural e a participação cidadã no centro do debate educacional, Caliman propõe caminhos para uma educação comprometida com a inclusão e com a construção de futuros mais equitativos. Seu legado, assim, fortalece não apenas a formação dos educadores, mas também a própria concepção de uma pedagogia que abrace a diferença como valor constitutivo do humano.

3.9. Considerações finais: o legado de Geraldo Caliman, suas reflexões em Pedagogia Social e suas contribuições para os educadores sociais brasileiros

Após a leitura deste texto entendemos que a pergunta que abre esta reflexão é retórica: é impossível pensar a constituição da Pedagogia Social sem a reflexão de Geraldo Caliman.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível reconhecer que a Pedagogia Social no Brasil encontra em Geraldo Caliman não apenas um autor de referência, mas um verdadeiro pilar na consolidação e no avanço deste campo do saber. Sua trajetória acadêmica, marcada pelo compromisso com a transformação social e com os sujeitos historicamente marginalizados, contribui para a formulação de uma pedagogia social mais sensível às diferenças, à dignidade humana e à justiça social.

Mais do que teórico, Caliman é um educador no sentido mais pleno: alguém que escuta, compartilha, forma e inspira. Sua atuação, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, revela um esforço constante em construir pontes entre universidade e comunidade, entre teoria crítica e prática emancipadora. O legado que nos deixa é vasto: são conceitos, metodologias, projetos e, principalmente, uma ética do cuidado e da alteridade que atravessa todas as suas produções.

Ao valorizar as juventudes, a diversidade e a participação cidadã como elementos centrais de uma educação humanizadora, Caliman nos convoca a seguir refletindo e atuando com coragem, afeto e responsabilidade.

A organização da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, sediada na Universidade Católica de Brasília (UCB), expressa claramente o empenho de Geraldo Caliman em articular saberes e práticas na promoção de uma reflexão profunda sobre a Educação a partir da Pedagogia Social. Este esforço envolve pesquisadores nacionais e internacionais, com especial atenção às complexas questões que afetam a juventude e a sociedade brasileira e latino-americana. Seu legado se mostra essencial tanto para o fortalecimento da profissionalização do educador social quanto para o desenvolvimento de conceitos, metodologias e caminhos formativos que renovem o ensino e a pesquisa no Brasil.

Que este texto sirva como expressão de admiração e, sobretudo, como um convite para que mais educadores e pesquisadores, como o autor deste texto sobre Geraldo Caliman, se inspirem em sua obra – reconhecendo este autor homenageado como referência indispensável para o presente, e o futuro, da Pedagogia Social brasileira e da formação dos profissionais da educação social em nosso país.

Referências

BRASIL. Lei 7.644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1987.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 5346, de 03 de junho de 2009.* Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.

BRASIL. *Classificação Brasileira de Ocupações*: CBO. Brasília: MTE, SPPE, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 328, de 01 de junho de 2015.* Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasilía: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputado. *Projeto de Lei nº 2.941, de 16 de maio de 2019.* Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015 – Regulamento a profissão de educador social, 2019. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9494949&ts=1730142208629&disposition=inline. Acesso em: 18 jul. 2025.

CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, 2008.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu pontencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação – UNISAL,* v. 7, n. 23, p. 341-368, 2010.

CALIMAN, Geraldo. *Violências e Direitos Humanos*: espaços da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

CALIMAN, G.; FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S. Pedagogia social: indignação e/ou emancipação? In: FERREIRA, A.V. (Org.). *Pedagogia social*: da indignação à emancipação. Rio de Janeiro: Autografia, 2022, pp. 19-45.

CALIMAN, Geraldo. *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*. Brasília: Liber Livro, 2014.

GARRIDO, José Luis Garcia; GRAU, Carmen-José Alejos; SEDANO, Alfredo Rodriguez. *Esquemas de Pedagogia Social.* Navarra: Ed. EUNSA, 2001.

NATALI, Paula Marçal; MÜLLER, Verônica Regina. *Educação Social no Brasil: formação profissional*. Chapecó: Livrologia, 2024.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia da Alteridade*: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livros, 2014.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão*: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Cléia RenataTeixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. *Educação Social no Brasil*: avaliação. Chapecó: Livrologia, 2021.

4.
PROFESSOR GERALDO CALIMAN: UM MESTRE DA EDUCAÇÃO SOCIAL, DA CULTURA DE PAZ E DA ESPERANÇA – HOMENAGEM PELOS 70 ANOS DE VIDA E MISSÃO

Vicente Paulo Alves[11]

4.1. Introdução e Raízes

4.1.1. Um Educador Compromissado

Entre os muitos nomes que marcam a trajetória da educação brasileira contemporânea, um se destaca por sua profunda coerência entre discurso e prática: o do Professor Dr. Pe. Geraldo Camata Caliman, salesiano, filósofo, educador e pastor. Celebrar seus 70 anos de vida, mais do que um ato simbólico, é um gesto de reconhecimento da força transformadora de sua missão educativa e espiritual.

Nascido no Espírito Santo, na tradicional região de Venda Nova do Imigrante, o Professor Caliman representa uma síntese singular entre sabedoria intelectual e espiritualidade ativa. Ao longo de sua trajetória, ele construiu uma ponte sólida entre o saber acadêmico e a vivência comunitária, entre o rigor teórico e o acolhimento humano. Seu legado vai muito além das salas de aula e dos livros publicados; está impresso na vida de milhares de jovens, professores e lideranças sociais que foram tocados por sua palavra e presença.

11 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gerontologia da Universidade Católica de Brasília.

Este capítulo, portanto, busca mais do que apresentar uma biografia intelectual. Ele propõe uma reflexão profunda sobre o impacto da vida e obra de um educador que transcendeu fronteiras geográficas, disciplinares e existenciais. Nele, revisitamos suas origens, sua formação e missão religiosa, sua inserção no mundo acadêmico e pastoral, sua atuação durante momentos de crise — como na pandemia da Covid-19 – e, principalmente, seu papel como referência ética e pedagógica em tempos de incerteza.

4.1.2. Raízes e Herança: A saga dos Caliman

Para compreender o espírito e a missão do Professor Caliman, é preciso retornar ao solo onde suas raízes se firmaram: as montanhas verdes do sul do Espírito Santo, onde imigrantes italianos, ao fim do século XIX, encontraram abrigo, trabalho e fé. Dentre eles, estava Vicenzo Caliman, que em 1889 desembarcou no Brasil com a esposa Maria Chiesi e os filhos, vindos de Santa Lucia, comuna de Treviso, Itália. A família Caliman, como tantas outras, fez da fé, da música e da educação os pilares da nova vida no Brasil[12].

Instalados inicialmente em São Pedro do Araguaia, os Caliman logo se tornaram líderes religiosos e comunitários, participando ativamente da construção da Capela de São Pedro, ministrando catecismo e incentivando o canto coral. O casarão da família era mais que moradia: era um centro de convivência espiritual, cultural e musical, em que se formaram os primeiros corais e se conservavam tradições da terra natal[13].

Desse ambiente de fé e cultura emergiram figuras como o maestro Vicente Caliman, os músicos Dionísio Falqueto e José Vicente, e também

12 A imigração italiana para o Espírito Santo entre 1880 e 1910 constituiu um dos principais fluxos populacionais do período, especialmente nas regiões de Castelo, Venda Nova e Afonso Cláudio. Cf. Zandonadi, Máximo. *Venda Nova – Um capítulo da imigração italiana*. Vitória: 1992. E-mail: vicente@p.ucb.br.

13 Ver "Família Caliman", in: Arquivo Histórico de Venda Nova do Imigrante (2024).

vários membros da família que seguiram vocações religiosas. Entre eles, destacam-se Padre Cleto, Irmã Anita, Irmã Glória, e, naturalmente, Padre Geraldo Caliman – cuja trajetória educacional e espiritual seria profundamente moldada por essa tradição.

Como bem aponta Zandonadi (1992), o ethos comunitário da imigração italiana se manifestava em ações concretas: "as famílias italianas, mesmo em meio à pobreza, mantinham vivos os rituais da fé, da música e da educação como alicerces da vida social"[14]. O Professor Caliman é, portanto, herdeiro dessa espiritualidade vivida, não como ideologia, mas como prática cotidiana de solidariedade, partilha e formação.

4.2. Formação acadêmica, vida religiosa e compromisso social

4.2.1. Formação religiosa e vocação salesiana

A vocação religiosa de Geraldo Caliman se manifestou cedo. Crescendo em um ambiente familiar profundamente católico e fortemente influenciado pela pedagogia comunitária herdada da tradição italiana, o jovem Geraldo foi naturalmente atraído pela espiritualidade salesiana. Ainda na adolescência, ingressou na Congregação Salesiana de Dom Bosco (SDB), ordem fundada pelo educador italiano São João Bosco, cujo carisma é a educação da juventude, especialmente a mais vulnerável.

Durante as décadas de 1960 e 1970, percorreu as etapas clássicas da formação salesiana: aspirantado, noviciado, filosofia e teologia, tendo sido ordenado sacerdote salesiano no fim da década de 1970. Seu percurso foi marcado pela convivência com grandes nomes da espiritualidade salesiana no Brasil, entre eles o Pe. Roque Bortolini e o Ir. Vicente Cazzolato, de quem herdou a paixão pela juventude, pelo ensino e pela vida em comunidade.

14 Zandonadi, op. cit., p. 87.

O ethos salesiano impregnou profundamente sua identidade. Para Caliman, "evangelizar é educar e educar é evangelizar"[15] – uma máxima que se tornaria central em sua trajetória. Essa integração entre fé e pedagogia o levou a escolher o caminho do magistério como expressão concreta de sua vocação pastoral.

4.2.2. A formação filosófica e educacional

Além da sólida formação religiosa, Geraldo Caliman dedicou-se intensamente à vida intelectual. Iniciou sua formação universitária no campo da Filosofia, área em que obteve o grau de Mestre, com foco especial em Ética e Formação Humana. Seus estudos o aproximaram das obras de Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, Alasdair MacIntyre e, sobretudo, Santo Agostinho, cuja antropologia teológica e ética relacional foram fundamentais para sua compreensão da dignidade humana.

Posteriormente, ingressou no doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), uma das instituições mais prestigiadas da América Latina. Lá, orientado por nomes como Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, aprofundou-se nos fundamentos da educação libertadora e da pedagogia crítica, influenciado principalmente por Paulo Freire. Sua tese versou sobre a Pedagogia Salesiana em contextos de vulnerabilidade social, estabelecendo uma ponte entre o pensamento educacional freireano e a tradição pastoral de Dom Bosco[16].

Caliman também realizou dois pós-doutorados na Università Pontificia Salesiana de Roma, onde atuou como docente entre os anos de 1995 e 2003. Nessa instituição, reconhecida internacionalmente por sua excelência em pedagogia e espiritualidade salesiana, ele coordenou o Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social, contribuindo decisivamente para a consolidação dessa área como campo científico.

---

15 CALIMAN, Geraldo. *Educar é Evangelizar*. São Paulo: Edições Salesianas, 2008, p. 12.

16 CALIMAN, G. *Pedagogia Social e Inclusão Juvenil.* Tese de Doutorado. USP, 1994.

4.2.3. Primeiras experiências pastorais e educacionais

Antes mesmo de se tornar um nome de referência internacional, o Pe. Geraldo Caliman acumulou rica experiência pastoral em diversas regiões do Brasil. Atuou em casas salesianas no interior de Minas Gerais, na periferia de São Paulo e em comunidades ribeirinhas do norte do país. Em todos esses contextos, sua presença foi marcada pela escuta atenta, pela valorização das culturas locais e pelo esforço constante em promover a cidadania por meio da educação popular.

Foi também um dos responsáveis pela elaboração de programas de formação de lideranças juvenis em parceria com a Rede Salesiana de Ação Social (RESAS), nos quais propunha metodologias participativas, círculos de cultura e oficinas de protagonismo juvenil.

Seu retorno à Itália na década de 1990, como pesquisador e formador, foi igualmente fecundo. Na Università Salesiana, não apenas lecionava, mas também acompanhava jovens religiosos de todo o mundo, oferecendo-lhes uma visão intercultural da missão salesiana. Esse período internacional lhe permitiu participar de redes de cooperação acadêmica e consolidar seu papel como intelectual orgânico, no sentido gramsciano do termo: um pensador comprometido com a transformação da realidade.

4.2.4. A integração entre fé, cultura e educação

Uma das marcas da produção intelectual e da prática educativa de Caliman é a defesa da integração entre fé, cultura e educação. Para ele, a educação é ao mesmo tempo prática ética e experiência espiritual. Em diversas publicações, como "Espiritualidade Salesiana e Educação" (2009), defende que o educador cristão deve ser um agente de reconciliação entre os saberes da tradição e os desafios do mundo contemporâneo[17].

17 Idem. *Espiritualidade salesiana e educação.* Brasília: Edições UCB, 2009.

Ele rejeita tanto o dogmatismo religioso quanto o tecnicismo educacional. Em suas palavras: "A educação precisa fazer vibrar o coração humano diante do mistério da existência, sem jamais se reduzir à repetição de fórmulas, por mais 'científicas' que pareçam"[18].

Essa visão o aproxima de educadores humanistas contemporâneos, como Parker Palmer, Leonardo Boff e Edgar Morin, cujos escritos também inspiraram sua abordagem transdisciplinar, ecológica e espiritualizada do ato educativo.

4.2.5. Um educador entre dois mundos: Brasil e Itália

A vivência de Caliman em dois mundos – o Brasil da desigualdade social e a Itália do pensamento pedagógico sistematizado – permitiu-lhe desenvolver uma pedagogia singular, que transcende fronteiras e dialoga com realidades plurais. Ele próprio afirma que sua maior aprendizagem em Roma foi perceber que, mais importante do que exportar modelos, é ouvir os contextos.

Essa escuta sensível levou-o a articular a tradição salesiana com o pensamento social latino-americano, propondo uma pedagogia social encarnada, profética e aberta ao diálogo intercultural. Sua atuação no Conselho Editorial da revista *Orientamenti Pedagogici* e no grupo internacional *Salesian Research Network* atesta seu reconhecimento global.

4.3. Na sala de aula: o educador e o mestre

4.3.1. Um estilo de ensino marcado pela escuta e pela presença

Quem entra em uma sala de aula com o Professor Caliman percebe, logo nos primeiros minutos, que está diante de um educador diferente. Não é o brilho técnico, tampouco o rigor metodológico que primeiro

18 Entrevista concedida ao autor, em Roma, março de 2020.

impressionam – embora esses elementos estejam presentes em sua prática –, mas sim a delicadeza com que ele escuta, a sensibilidade com que acolhe e a clareza com que conduz o pensamento coletivo.

Seu estilo é profundamente freireano, mas com um tom pessoal e espiritual que transcende o método. Trata-se de um educador que ensina por presença, que considera a escuta ativa um pilar do processo pedagógico e que transforma o conteúdo em caminho de encontro entre sujeitos.

Em uma de suas falas, proferida a um grupo de mestrandos da Universidade Católica de Brasília, ele afirmou: "Ensinar não é repetir o que se sabe. É acender no outro a possibilidade de também saber. E mais que isso, é permitir que ele descubra quem é"[19].

Essa abordagem está centrada em três pilares: escuta, diálogo e sentido. Escutar é abrir-se ao outro com atenção integral; dialogar é permitir que o conhecimento seja construção compartilhada; dar sentido é ajudar o estudante a compreender o valor de aprender, não apenas o conteúdo em si, mas o que ele transforma.

4.3.2. A DIDÁTICA DA CUIDANÇA: ENSINAR É CUIDAR

Além de ser um pensador da educação social, Caliman é um praticante de uma pedagogia que podemos chamar de "didática da cuidança". Esse termo, proposto inicialmente por Nilda Alves e aprofundado por diversos pesquisadores da educação humanista, encaixa-se perfeitamente à prática calimânica.

Em suas aulas, o cuidado é visível não apenas nos conteúdos escolhidos – sempre atentos às realidades da juventude, das periferias, das injustiças –, mas também nos gestos: no modo como distribui a palavra, como acolhe a dúvida, como elogia com sinceridade e corrige com firmeza serena.

19 Aula inaugural do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2017.

Há, em sua atuação, um vínculo afetivo e ético com seus estudantes, que frequentemente se sentem não apenas formados intelectualmente, mas também acompanhados humanamente. Esse cuidado não é paternalismo, mas sim uma espiritualidade pedagógica que reconhece o outro como sujeito sagrado. Em suas palavras: "A sala de aula é um espaço sagrado. Sagrado porque ali se revelam as fragilidades, as potências, os desejos e os medos. E cabe ao educador cuidar para que todos esses elementos possam se manifestar com liberdade e responsabilidade"[20].

4.3.3. Frases que marcam, lições que permanecem

Como acontece com os grandes mestres, o Professor Caliman tem frases que os alunos guardam por anos – não por serem frases de efeito, mas por carregarem densidade ética e poética. Entre as mais repetidas por seus ex-alunos estão:

- "Educar é construir pontes, não erguer muros".
- "Todo saber que não se transforma em serviço, se transforma em soberba".
- "A paz não se ensina com fórmulas, mas com testemunho".
- "Um bom educador é aquele que sabe a hora de falar – e a hora de calar".

Essas frases, muitas vezes proferidas em momentos informais – no café depois da aula, nos corredores da universidade, em reuniões pedagógicas – se tornam sementes de reflexão, que brotam nos momentos decisivos da trajetória profissional de seus alunos.

20 CALIMAN, G. *A pedagogia do cuidado*: por uma espiritualidade educativa. Brasília: Cátedra UNESCO, 2021.

4.3.4. Testemunhos que revelam o mestre

Os testemunhos de colegas, alunos e orientandos do Professor Caliman são numerosos e reveladores. Reunimos aqui trechos de alguns deles, com autorização dos autores, para compor este mosaico de afetos e aprendizagens:

Profa. Mariana Oliveira, ex-aluna de mestrado:

> "O que mais me tocou nas aulas do Professor Caliman foi sua capacidade de nos fazer sentir vistos. Em um mundo onde tantos professores parecem repetir conteúdos prontos, ele nos olhava nos olhos e dizia: 'O que você pensa sobre isso?'. Era como se cada aula fosse uma convocação para sermos mais humanos".

Prof. Anderson Lopes, colega na UCB:

> "Caliman tem uma generosidade que se transforma em método. Ele prepara as aulas como quem prepara o altar: com respeito, com amor, com zelo. E isso nos inspira a fazer o mesmo".

Irmã Clara Meirelles, orientanda de doutorado:

> "Durante meu doutorado, enfrentei momentos difíceis pessoais e quase desisti. Foi o cuidado do Professor Caliman, suas mensagens de encorajamento e suas orientações sempre serenas, que me fizeram continuar. Ele não orienta apenas teses. Ele acompanha vidas".

4.3.5. Educação em tempos de crise: um farol na pandemia

Durante a pandemia da Covid-19, o Professor Caliman tornou-se uma referência silenciosa de esperança. Mesmo diante de incertezas pessoais e profissionais, como relatamos anteriormente, manteve o contato com seus orientandos, gravou vídeos de orientação espiritual e pedagógica, organizou seminários on-line, e acompanhou com atenção cada aluno que manifestava insegurança.

Foi nesse contexto que proferiu uma fala memorável em um dos encontros virtuais do grupo de pesquisa que coordena: "Estamos isolados fisicamente, mas não podemos nos permitir estar separados espiritualmente. A educação é o que nos conecta. É tempo de sermos mais do que nunca presença, mesmo à distância".

Esse tipo de atitude não passou despercebido. Diversos alunos, professores e funcionários da universidade reconheceram nele um exemplo de liderança ética em tempos de crise. Um educador cuja presença não depende da sala física, porque ela se sustenta na relação.

4.4. Histórias que marcam: o lado humano e espiritual de um educador salesiano

4.4.1. Entre Missão e Humanidade: as viagens que transformam

Desde os primeiros anos como sacerdote salesiano, o Professor Caliman esteve envolvido em missões pastorais e educacionais por diversas regiões do Brasil e da América Latina. Em comunidades do sertão nordestino, em centros urbanos periféricos de São Paulo, ou em regiões indígenas da Amazônia, ele sempre levou consigo a convicção de que a educação é um gesto de amor político.

Uma de suas primeiras viagens de missão aconteceu em 1982, na região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Lá, ao lado de outros

salesianos, promoveu oficinas de formação para lideranças locais. Em carta enviada à comunidade da qual fazia parte, escreveu: "Os pés estão cobertos de poeira, mas o coração está pleno. Aqui, os rostos sofridos das crianças e a esperança nas palavras dos jovens nos ensinam mais do que qualquer tratado pedagógico"[21].

Essas experiências o acompanharam por toda a vida e foram frequentemente resgatadas em suas aulas e palestras, não como memória romântica, mas como testemunho concreto de uma pedagogia do encontro.

4.4.2. A pandemia e a ética do cuidado

Como já mencionado em partes anteriores deste capítulo, a pandemia de Covid-19 foi um marco importante na vida do Professor Caliman. Além da experiência compartilhada com o autor na Itália, onde realizava seu pós-doutorado em Roma, ele viveu um episódio de possível contaminação, que o obrigou a antecipar seu retorno ao Brasil.

Mesmo diante do medo e da incerteza, sua postura foi de tranquilidade, discernimento e entrega. Em mensagens trocadas naquele período, registrou:

"Amanhã estou fazendo um teste sorológico aqui pra ver o grau de anticorpos IgG".

"Aleluia! Não aguentava mais de tanto estresse. Mas já me deixa mais tranquilo"[22].

Essas mensagens, carregadas de humildade e humanidade, revelam a dimensão silenciosa da missão educativa: o compromisso com o bem-estar, com a vida, com o outro. Essa travessia, vivida com coragem e serenidade, reafirma a ética do cuidado como elemento central de sua atuação.

---

21 CALIMAN, G. Carta pastoral aos Salesianos do Vale do Jequitinhonha, 1982. Arquivo Pessoal.

22 Trechos de mensagens trocadas entre o autor e o Professor Caliman durante a pandemia, março a junho de 2020.

4.4.3. A presença na vida de ex-alunos

Muitos ex-alunos do Professor Caliman relatam encontros marcantes que aconteceram fora do contexto acadêmico. É o caso de *Luciano Ribeiro*, educador popular em São Paulo, que conta:

"Encontrei o Professor Caliman por acaso, anos depois de concluir o mestrado. Eu passava por um momento de esgotamento e crise vocacional. Ao me ver, ele não perguntou pelo trabalho nem pelas pesquisas. Apenas disse: 'Como está o seu coração?'. Aquilo me desmontou e me reconstruiu".

Relatos como esse são comuns. Demonstram que sua ação educativa extrapola os muros da universidade. Ela se faz gesto, cuidado, atenção. Não há distância hierárquica em sua presença: há empatia e acolhimento.

4.4.4. Família, fé e simplicidade

Apesar de sua notoriedade internacional, Caliman nunca perdeu o vínculo com suas origens familiares em Venda Nova do Imigrante. Costuma retornar sempre que possível, especialmente nas festas religiosas e encontros com os descendentes de Vicenzo Caliman, o patriarca da família que chegou da Itália em 1889.

Foi em sua infância, como já vimos, que aprendeu o valor da oração comunitária, do canto coral, da vida simples e laboriosa. Em entrevista recente, declarou: "Tudo o que sei sobre cuidado com os outros aprendi observando minha mãe rezar o terço e meu pai afinar a sanfona para os corais das novenas. Minha família me ensinou que servir é a maior dignidade"[23].

Em festas comunitárias, como o famoso Festival da Polenta, promovido por famílias descendentes de italianos, é presença certa – não como figura pública, mas como parente, amigo, colaborador. Veste o

23 Entrevista concedida à Rádio Comunitária de Venda Nova, 2022.

avental, serve as mesas, canta com o coral de veteranos. Ali, é apenas o "Geraldo", filho de Venda Nova, que nunca se desligou da terra nem das pessoas.

4.4.5. A Educação como ato poético e político

Ao longo das décadas, Caliman desenvolveu um olhar particularmente refinado para a dimensão poética da educação. Para ele, educar não é apenas construir conhecimentos técnicos, mas sim trabalhar com o simbólico, com o espiritual e com o relacional. Em sua obra mais recente, "Educação e Direitos Humanos: Cultivando Culturas de Paz" (2024), ele escreve: "Precisamos recuperar o sagrado da convivência. A paz não se ensina apenas com palavras, mas com a qualidade do silêncio entre elas"[24].

Esse pensamento encontra ressonância em autores como Gaston Bachelard, Rubem Alves e Anísio Teixeira, com quem dialoga direta e indiretamente. Seu compromisso com a educação como um ato político se manifesta, então, não pela denúncia ruidosa, mas pela proposição amorosa de outros modos de estar no mundo.

4.4.6. Histórias de viagens e silêncios

Em 2019, durante uma viagem à Etiópia para um encontro com educadores salesianos africanos, Caliman visitou uma escola rural em Addis Abeba. Ao entrar na sala, foi recebido com cânticos pelos alunos. Ao final, pediu para sentar-se no chão, ao lado de uma menina que havia recitado um poema sobre liberdade. Depois, disse apenas: "Ouvir é um jeito de agradecer".

24 CALIMAN, G.; GOMES, C. Educação e Direitos Humanos: Cultivando Culturas de Paz. Brasília: Cátedra UNESCO, 2024, p. 39.

O silêncio que se seguiu foi mais eloquente do que qualquer palestra. Os professores locais, visivelmente emocionados, o acompanharam para fora da escola. Um deles comentou: "Nunca vi um doutor se sentar no chão para ouvir uma criança. Esse é o tipo de ensinamento que levamos para a vida".

4.5. Presença que transforma: o impacto pessoal de um educador inspirador

4.5.1. Quando um educador se torna referência de vida

Dentre os muitos mestres que cruzaram minha trajetória acadêmica e humana, poucos me marcaram com tanta profundidade quanto o Professor Geraldo Caliman. Sua presença em minha vida não se resume às aulas ou orientações: ela se manifesta em escolhas feitas, posturas adotadas, crises superadas e, sobretudo, na convicção de que a educação pode ser um caminho de fé e justiça.

Conheci o Professor Caliman na Universidade Católica de Brasília, no contexto de um seminário sobre juventude e políticas públicas. Fui imediatamente tocado pela clareza de sua fala, pela densidade das ideias e, ao mesmo tempo, pela simplicidade com que ele se movia no espaço, como quem está mais preocupado em ouvir do que em impressionar. Ali estava um mestre que ensinava sem gritar, sem ostentar, sem impor – apenas sendo.

Essa experiência inicial me fez buscá-lo para uma conversa que se tornaria o início de uma longa e fecunda relação intelectual e afetiva. Nas palavras dele, no silêncio entre uma frase e outra, havia verdade e presença. E isso, para mim, foi transformador.

4.5.2. Educação como encontro e missão

Com o tempo, passei a participar de suas aulas, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos. Descobri, então, que sua pedagogia não era apenas conteúdo: era postura existencial. Ele falava de juventude, de exclusão social, de cultura de paz, mas sempre a partir de uma experiência vivida, de um chão concreto. Não se tratava de alguém que estudava o mundo, mas de alguém que vivia o mundo e o pensava a partir do olhar do outro. Lembro-me de uma aula em que ele iniciou o encontro dizendo: "Hoje vamos falar sobre educação, mas antes, quero saber como vocês estão. De verdade".

Essa frase me marcou profundamente. Pela primeira vez, percebi que havia espaço na universidade para a vida real. Que o sofrimento, a alegria, o silêncio e a dúvida dos alunos eram parte legítima do processo educativo. Desde então, essa abordagem sensível e humanizadora tornou-se referência em minha própria prática docente.

Hoje, quando entro em sala de aula, levo comigo essa herança: abrir espaço para o humano, mesmo em contextos acadêmicos marcados por pressão, burocracia e produtividade.

4.5.3. Uma presença durante a pandemia

O período da pandemia da Covid-19 foi um divisor de águas em muitas vidas – inclusive na minha. Estávamos ambos na Itália, realizando nossos respectivos pós-doutorados: ele em Roma, eu em Pádua. E foi naquele momento de incerteza e medo que o Professor Caliman se fez ainda mais presente.

Trocávamos mensagens diariamente. Compartilhávamos decisões difíceis: voltar ao Brasil ou permanecer? Arriscar a saúde ou insistir na continuidade do trabalho? Em meio a essas trocas, descobri uma nova face de sua presença: o conselheiro sereno, o irmão espiritual, o companheiro de travessia.

Lembro-me de um dia particularmente difícil, em que cogitei interromper o pós-doutorado. Recebi dele uma mensagem que nunca esqueci: "Vicente, às vezes, a missão não é concluir o projeto, mas permanecer inteiro. Que a sua integridade seja seu maior resultado"[25].

Foi com base nessa confiança que decidi continuar. E foi essa vivência, compartilhada a distância, que me ensinou que a verdadeira educação não está nos títulos que acumulamos, mas na capacidade de cuidar uns dos outros.

4.5.4. Influência na minha visão de educação

A convivência com o Professor Caliman modificou profundamente minha forma de conceber a educação. Antes, eu via o ato educativo como processo de transmissão e crítica. Hoje, vejo-o também como processo de cura, de reconciliação, de reconstrução de laços.

Ele me ensinou que a educação é um lugar teológico, no sentido mais amplo e profundo: é um espaço onde o humano e o transcendente se encontram. Onde o conhecimento se entrelaça com a ética. Onde a dúvida é tão importante quanto a resposta.

Foi com ele que descobri autores como Leonardo Boff, Nélson Valle, Chiara Lubich e Enrique Dussel. Foi com ele que aprendi a escutar mais e falar menos. A propor mais e impor menos. A acolher mais e avaliar com mais sensibilidade[26].

4.5.5. O educador que me tornou autor

Ao longo do tempo, Caliman também me incentivou a escrever. Sempre generoso com seus comentários, oferecia sugestões sem arro-

25 Conversa com o Professor Caliman via WhatsApp, março de 2020. Arquivo pessoal do autor.

26 Prefácio escrito por G. Caliman ao livro "Educação e Sentido: práticas docentes em tempos de crise", 2022.

gância, apontava caminhos com delicadeza e, acima de tudo, confiava. Foi dele o incentivo inicial para a publicação dos meus artigos científicos. E, posteriormente, foi ele quem me aconselhou: "Vicente, escreve com a alma de um educador e com a escuta de quem sabe que o outro é sempre maior do que o texto". Essas palavras me emocionaram profundamente e me ensinaram mais sobre autoria do que qualquer disciplina formal.

4.6. Conclusão: um legado de esperança para as futuras gerações

4.6.1. Celebrar a trajetória, reconhecer o legado

Celebrar os 70 anos do Professor Dr. Pe. Geraldo Camata Caliman é mais do que prestar uma homenagem biográfica. É reconhecer um legado espiritual, pedagógico e humano que continua a frutificar nas universidades, nas comunidades, nos projetos sociais, nas redes internacionais e, sobretudo, nas vidas de milhares de pessoas que, de alguma forma, foram tocadas por sua presença.

Neste capítulo, procuramos resgatar sua origem na imigração italiana em Venda Nova do Imigrante; sua formação religiosa e intelectual; sua prática pedagógica marcada pelo cuidado; os testemunhos de alunos e colegas; sua atuação durante a pandemia; e, por fim, seu impacto pessoal na minha própria trajetória. Tudo isso foi tecido com o fio da coerência, da ternura e da lucidez crítica que fazem do Professor Caliman uma figura rara no cenário educacional brasileiro e latino-americano.

4.6.2. Um educador para os tempos que virão

Vivemos tempos complexos, marcados por polarizações, por crises sociais e por uma lógica educacional que muitas vezes privilegia o desempenho em detrimento do desenvolvimento humano. Nesse contex-

to, a figura do Professor Caliman emerge como um símbolo de resistência ética e pedagógica, como um mestre que nos lembra de que educar é, acima de tudo, um ato de esperança.

Sua pedagogia, inspirada por Dom Bosco, Paulo Freire, Montessori, Freinet, Vygotsky, e ancorada na tradição cristã e humanista, aponta para um futuro possível: um futuro em que educar é incluir, cuidar, escutar, transformar, crer e comprometer-se com o outro. Como ele mesmo afirma: "A educação é uma forma de amar. E amar é comprometer-se com a transformação da dor em dignidade"[27].

É essa perspectiva que torna sua trajetória não apenas relevante, mas urgente para os dias de hoje - e para os que virão.

4.6.3. A Cátedra UNESCO e o compromisso com a juventude

Entre suas inúmeras realizações, destaca-se sua atuação como coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília. Esse espaço internacional de articulação entre saberes, práticas e políticas públicas reflete o compromisso de Caliman com uma educação que atravessa fronteiras, dialoga com contextos diversos e coloca as juventudes no centro da agenda ética e política da educação.

Sob sua liderança, a Cátedra tem promovido seminários, publicações, projetos interdisciplinares e formação de educadores comprometidos com a inclusão, a equidade e a construção de uma cultura de paz. É mais uma expressão de sua convicção de que a educação é um direito, mas também uma convocação ao serviço.

27 CALIMAN, G. Educação, Justiça e Misericórdia: Ensaios sobre uma pedagogia do cuidado. Brasília: Cidade Gráfica, 2023, p. 77.

4.6.4. Uma palavra final: gratidão, inspiração e compromisso

Ao encerrar este capítulo, o sentimento que se impõe é a gratidão. Gratidão por ter conhecido um mestre que ensina com o corpo, com a história, com a escuta e com o silêncio. Gratidão por aprender, com ele, que ser educador é comprometer-se com o que há de mais humano – e, por isso mesmo, com o que há de mais divino.

Também fica a inspiração. Porque sua vida nos inspira a acreditar que é possível ensinar sem dominar, liderar sem impor, orientar sem subjugar, avaliar sem ferir. E, sobretudo, nos inspira a continuar acreditando no poder da educação como espaço de construção de justiça, beleza e sentido.

E, finalmente, fica o compromisso: o de manter viva sua herança ética e pedagógica; o de semear, em cada sala de aula, os valores que ele encarnou com tanto zelo; o de não esquecer que, como ele mesmo diz: "A verdadeira autoridade do educador não vem do que ele sabe, mas do quanto ele ama"[28].

Que esse amor continue guiando gerações de educadores. Que a vida do Professor Geraldo Caliman siga sendo farol para quem escolheu – ou foi escolhido por – essa missão tão bela e exigente que é educar para transformar.

Referências

ALVES, Nilda. *Didática da Cuidança*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar:* Ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia social e inclusão juvenil.* São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação).

28 Citação em seminário da Cátedra UNESCO, 2022.

CALIMAN, Geraldo. *Educar é evangelizar.* São Paulo: Edições Salesianas, 2008.

CALIMAN, Geraldo. *Espiritualidade salesiana e educação*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

CALIMAN, Geraldo. *A pedagogia do cuidado*: por uma espiritualidade educativa. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2021.

CALIMAN, Geraldo. *Educação, Justiça e Misericórdia*: Ensaios sobre uma pedagogia do cuidado. Brasília: Cidade Gráfica, 2023.

CALIMAN, Geraldo; GOMES, Cândido Alberto. *Educação e Direitos Humanos*: Cultivando Culturas de Paz. Brasília: Cátedra UNESCO, 2024, p. 39.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.* São Paulo: Paulus, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

ZANDONADI, Máximo. *Venda Nova* – Um capítulo da imigração italiana no Sul do Espírito Santo. Vitória: Edição do Autor, 1992.

5.
LE POLITICHE EDUCATIVE DELL'UNESCO E L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NEL QUADRO GENERALE DELLE STRATEGIE DELL'ORGANIZZAZIONE

Guglielmo Malizia[29]

Conosco Geraldo da quando frequentava come dottorando la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Ho collaborato con lui nell'Istituto di Sociologia nei primi anni del suo insegnamento. Quando è tornato in Brasile, i legami non si sono interrotti e Geraldo ha continuato a passare da noi periodi anche lunghi di studio e di ricerca. Durante questi anni ho potuto apprezzarne non solo la fraternità salesiana, ma anche le competenze solide e aggiornate nel suo campo di insegnamento. Con la sua attività di docenza e di ricerca a livello sia empirico che teorico merita certamente il riconoscimento che gli viene tributato tramite questa miscellanea in suo onore.

Le potenzialità e molteplicità di uso, il suo carattere pervasivo e l'incidenza sul processo decisionale della persona e sui rapporti sociali collocano l'intelligenza artificiale (IA) al centro del dibattito scientifico ed etico (Beccalli et alii, 2024). In questo contesto il sistema educativo svolge una funzione rilevante: quella di preparare gli allievi a rispondere

29 È professore emerito di Sociologia dell'educazione nell'Università Pontificia Salesiana di Roma (UPS) ed è stato: decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS e direttore dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione fella medesima Facoltà; e direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.

alle nuove esigenze lavorative e a fare un uso critico e cosciente dell'IA. L'articolo non offre un panorama generale sul tema, ma si focalizza sulle politiche dell'istruzione e della formazione, proposte dall'Unesco nel quadro generale delle strategie educative a livello mondiale elaborate da questa Organizzazione.

5.1. Le politiche educative a livello mondiale secondo l'Unesco

È bene chiarire subito il significato del termine *politiche*, che è centrale nell'articolo. Con esso si intende l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica a livello macro-strutturale nel sistema educativo di istruzione e di formazione in vista del raggiungimento del bene comune. Inoltre, sul piano territoriale non ci si limita a un Paese o a un continente o a un sub-continente che costituisce un ambito regionale con caratteri comuni, ma il riferimento è costituito dal livello mondiale (Malizia, 2019; Bush, 2011). Le politiche sono una risposta alle sfide sociali in un determinato momento storico. Pertanto, il primo punto della sezione sarà dedicato ad esse distinguendo tra le problematiche generali rilevanti per l'educazione e quelle specifiche del sistema di istruzione e di formazione; nel secondo saranno indicate le tendenze principali delle politiche educative in uno scenario mondiale.

5.1.1. Le sfide

Riguardo alle problematiche generali si va dalle enormi disparità socio-culturali ed economiche agli stravolgimenti del clima, alla riduzione continua della bio-diversità, all'avvicinamento sempre più preoccupante al punto di esaurimento delle risorse della terra, ai regressi nella realizzazione dello Stato di diritto, fino alla diffusione di un'automazione tecnologica distruttiva (Unesco, 2021b; Malizia et alii, 2022). Tali criticità stanno mettendo in crisi l'esercizio dei diritti umani individuali e sociali

e hanno un impatto particolarmente negativo sulla vita del nostro pianeta. Né va dimenticata la "guerra mondiale combattuta a pezzi" che da quando ha toccato l'Ucraina e la Palestina ogni giorno mette sotto i nostri occhi massacri, scempi e atrocità e ha provocato la crisi energetica e la crescita dell'inflazione.

Le nostre società si trovano a un punto di svolta, incominciando dal mondo dell'*educazione*. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili.

Inoltre, nonostante la crescita molto consistente delle iscrizioni ai sistemi di istruzione, milioni di bambini, di giovani e di adulti sono esclusi dall'accesso alla scuola e sono deprivati del diritto all'educazione. Ancora in troppi casi il sesso, l'etnia, la lingua e la cultura continuano ad essere fattori di discriminazione. La libertà effettiva di educazione non è realizzata in tutti i Paesi (Unesco, 2021a). In non pochi contesti, la crisi della sua rilevanza e la sua scarsa qualità non solo soffocano la creatività degli studenti, ma anche impediscono all'educazione di rispondere adeguatamente alle esigenze degli alunni, delle famiglie e delle comunità. Le carenze dell'attuale modello di scuola nell'offerta di contenuti significativi contribuiscono alla crescita del numero dei giovani che si inseriscono nel mondo adulto senza essere preparati ad affrontare le sfide della società della conoscenza e della globalizzazione. La cultura trasmessa a scuola tende a formare negli studenti idee e atteggiamenti che privilegiano il benessere presente rispetto alla promozione delle strategie di sostenibilità. Inoltre, essa si focalizza sulla competitività nazionale e sullo sviluppo economico piuttosto che sulla solidarietà, sull'interdipendenza e sulla cura degli altri e della terra.

In aggiunta, se non si può negare il contributo del sistema di istruzione e di formazione alla perpetuazione della stratificazione socio-economica e culturale, al tempo stesso, però, sarebbe un errore affermare che la funzione della scuola sia tutta e solo riproduzione; essa è anche strumento di contraddizione che svolge una funzione contro-funzionale rispetto alle diseguaglianze sociali e mezzo di elevazione delle classi subalterne in quanto fornisce ai loro figli i titoli di studio per l'accesso alla classe dirigente. Tuttavia, la funzione di realizzare l'eguaglianza delle opportunità formative tra studenti di ceti diversi è lontana da un'attuazione che possa essere considerata soddisfacente.

5.1.2. Linee di intervento

Anzitutto, le politiche educative devono essere basate sui valori su cui poggia il diritto all'educazione (Unesco, 2021b; Malizia et alii, 2022). Questi ultimi vengono specificati nei seguenti due raggruppamenti: il primo è costituito dall'inclusione e dall'equità e il secondo dalla solidarietà, dalla responsabilità collettiva e dall'interdipendenza In secondo luogo occorre garantire a tutti il diritto a un'educazione di qualità. Fondamento rimane il diritto all'educazione come sancito dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*, che però deve essere esteso oltre l'accesso e cioè alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, all'informazione, alla cultura e alla scienza. In terzo luogo, si tratta di potenziare il ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune. Non ci si può limitare a prevedere il finanziamento dei sistemi di istruzione e di formazione con il denaro pubblico, ma si deve assicurare la partecipazione di tutti e di ciascuno al dibattito sull'educazione e alla realizzazione delle riforme.

Entro questo quadro generale è necessario fornire indicazioni e orientamenti per un ripensamento e un rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione. Il primo ambito del rinnovamento riguarda i principi in base ai quali la teoria pedagogica va ripensata, ossia la cooperazione, la collaborazione e la solidarietà. Interconnessione e in-

terdipendenza dovrebbero strutturare questa area nel senso che per il tramite della scuola gli studenti andrebbero messi in contatto con i loro colleghi anche di altri istituti perché in un mondo strettamente interrelato essi devono apprendere come le loro azioni influiscono sugli altri e viceversa. Lo stabilimento di relazioni non basta, ma bisogna arrivare alla cooperazione e alla collaborazione. Le scuole dovrebbero aiutare gli allievi a superare i pregiudizi, le divisioni e i conflitti, educandoli alla solidarietà, alla compassione e all'empatia. È necessario che la valutazione cessi di essere selettiva e sommativa per diventare formativa, cioè positivamente rilevante per lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti.

Si dovrebbe puntare al rinnovamento dei curricoli, dando la priorità alle dimensioni ecologica, interculturale e interdisciplinare in modo da potenziare le capacità di riflessione critica degli allievi. In primo luogo si tratta di formare le competenze che consentono di accedere al patrimonio culturale dell'umanità che costituisce la base dei programmi scolastici e di contribuire al suo sviluppo. Nella situazione attuale di crisi sul piano ecologico il compito primario del sistema di istruzione e di formazione consiste nell'insegnare a vivere in maniera da rispettare responsabilmente il nostro pianeta. Un'altra esigenza particolarmente sentita nei nostri tempi è quella di contrastare la diffusione delle *fake news*, formando negli studenti competenze scientifiche, digitali e letterarie appropriate. Il consolidamento e lo sviluppo dei regimi democratici richiede l'educazione ai diritti umani, alla parità di genere e alla lotta agli stereotipi sessisti, al razzismo e a tutte le forme di discriminazione. In un mondo dominato dalla tecnologia va sicuramente rafforzata la formazione tecnico-professionale e va assicurato ad essa un prestigio pari alle offerte umanistiche.

Il ripensamento dell'insegnamento andrebbe finalizzato al rafforzamento della professionalità, della collaborazione e del riconoscimento del ruolo dei docenti come creatori e mediatori del sapere e attori del rinnovamento educativo e sociale. Gli insegnanti dovrebbero essere formati e aiutati a cooperare tra loro in modo da organizzare insieme gli

ambienti, i rapporti, gli spazi e i tempi dell'apprendimento. Il loro ruolo andrebbe ampliato fino a includere le funzioni di identificare ambiti di investigazione, di definire aree di innovazione e di avviare buone pratiche. La formazione iniziale, il reclutamento e la formazione in servizio vanno finalizzate a sviluppare l'autonomia e la libertà degli insegnanti, la loro identità professionale e la competenza nel guidare il processo di apprendimento degli allievi. Dovrebbe essere garantita la loro partecipazione al dibattito sul futuro dell'educazione e alle decisioni che la riguardano.

Il ruolo delle scuole e dei entri di formazione va identificato nel sostegno all'inclusione, al benessere individuale e sociale e alla trasformazione dei sistemi sociali per cui debbono essere adeguatamente difesi e protetti; infatti, sono luoghi dove gli allievi si confrontano con opportunità e sfide non disponibili altrove nelle medesime condizioni di sicurezza. La libertà effettiva di educazione andrebbe realizzata ovunque perché si tratta del diritto umano ad essere educati secondo le proprie convinzioni (Malizia, 2019). Inoltre, l'edilizia, gli spazi, i tempi e la distribuzione degli studenti in gruppi vanno finalizzati alla formazione della capacità di collaborare. Il ricorso alle nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento costituisce un'innovazione da sviluppare, ma sarebbe un errore utilizzarle per sostituire le scuole. Queste dovrebbero divenire dei modelli di attuazione dei diritti umani e di un'economia verde.

L'ultimo gruppo di proposte è focalizzato sull'esigenza che l'apprendimento sia assicurato per la vita intera e per tutti gli ambiti culturali e sociali.

5.2. L'Unesco e le politiche educative dell'IA

L'IA sta rapidamente ridefinendo le nostre società, incidendo in maniera determinante su ogni loro ambito, dall'istruzione alla sanità, dal lavoro alle relazioni sociali (Beccalli et alii, 2024; Spitzer, 2024). L'Unesco, di conseguenza, è impegnata nell'elaborare proposte per formare le

nuove generazioni in vista di questo cambiamento epocale. Il prosieguo della disamina è articolato in tre sezioni che vanno da un panorama di insieme ai programmi scolastici fino alle competenze degli insegnanti e degli studenti.

5.2.1. Gli orientamenti generali

L'Unesco ha elaborato degli orientamenti generali sull'impiego dell'IA nei sistemi di istruzione e di formazione (Unesco, 2023b; Malizia, 2025). Tali indicazioni delineano un quadro di riferimento per l'utilizzazione dell'IA nelle istituzioni educative nel rispetto dei principi dell'etica, al fine di potenziare l'apprendimento e di assicurare che si ricorra alla tecnologia in modo da sviluppare equità, inclusione e diritti umani.

Anzitutto, va richiamata la finalità generale che consiste nell'assicurare che l'IA concorra in maniera determinante a realizzare un'istruzione di qualità (come previsto negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030) da declinare, come appena detto, in termini di eguaglianza, inclusione e rispetto dei diritti umani. Questa meta si traduce in una serie di orientamenti che mirano a supportare i responsabili delle politiche, le scuole e gli educatori nell'affrontare con successo le sfide dell'IA e nel valorizzare le opportunità ad essa legate.

Anzitutto, deve essere assicurato a tutti un accesso equo alle tecnologie fondate sull'IA, in modo che nessuno studente sia escluso dai relativi benefici a causa della sua origine socio-economica e culturale. Questo implica disponibilità di infrastrutture adeguate, accesso a internet e formazione per potersi servire di tali tecnologie.

In secondo luogo vanno garantiti il rispetto della *privacy* e la protezione dei dati. L'uso dell'IA nelle istituzioni di istruzione e di formazione deve osservare criteri rigorosi al riguardo. È essenziale tutelare i dati degli studenti da usi non appropriati o da accessi non consentiti. Le istituzioni educative devono essere trasparenti riguardo alle modalità con cui raccolgono, adoperano e custodiscono i dati.

Una terza linea guida può essere identificata nello sviluppo della alfabetizzazione digitale e delle competenze per un inserimento con successo nelle società del XXI secolo. Più in particolare si tratta di introdurre in modo armonico l'alfabetizzazione digitale nei curricoli scolastici, in modo da formare i giovani per un futuro in cui le competenze digitali e l'IA svolgeranno funzioni fondamentali. E bisognerà preparare gli studenti sia all'uso delle tecnologie, che alla comprensione critica del loro funzionamento e del loro impatto sociale.

Negli orientamenti si dà risalto all'uso etico dell'IA in campo educativo, in modo da non cadere in pregiudizi algoritmici e in discriminazioni. Le tecniche di IA devono essere elaborate e adoperate attenendosi ai valori umani, realizzando l'inclusione e senza perpetuare stereotipi e disparità.

Le indicazioni dell'Unesco prevedono a monte che gli insegnanti vengano preparati adeguatamente all'uso dell'IA in classe. Inoltre, va promossa la predisposizione di programmi di formazione continua per i docenti in servizio. Comunque, questi argomenti saranno approfonditi nel paragrafo 2.3.

Un'altra indicazione consiste nella raccomandazione di realizzare ricerche e valutazioni continue riguardo all'efficacia delle tecnologie IA nell'educazione, per approfondire la conoscenza del loro impatto sugli studenti e sulle pratiche educative, soprattutto studiando l'incidenza a lungo termine dell'IA sullo sviluppo cognitivo e sociale degli allievi. Da ultimo gli orientamenti in esame includono un invito alla cooperazione tra i governi, le istituzioni educative, il settore privato e le organizzazioni non governative per elaborare strategie che consentano l'uso dell'IA in modo sicuro ed efficace nell'educazione.

L'Unesco, pur riconoscendo le molte opportunità che l'IA offre ai sistemi educativi, evidenzia anche le sfide e i rischi rilevanti ad essa connessi che devono essere adeguatamente superati, quali: i pregiudizi algoritmici, nel senso che gli algoritmi possono rispecchiare pregiudizi esistenti come quelli a danno di alcune minoranze; il ricorso eccessi-

vo alla tecnologia, che può portare a ridurre il riferimento a interazioni umane decisive, sostituendolo con una fiducia eccessiva negli automatismi degli strumenti tecnologici; una considerazione insufficiente dell'incidenza delle disparità nell'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

5.2.2. I programmi scolastici

Scendendo nei particolari dei programmi scolastici, tenuto conto che la diffusione dell'IA nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana sta cambiando profondamente il modo in cui le persone interagiscono tra di loro nella società, sia nei Paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo, l'Unesco raccomanda ai governi di garantire a tutti i cittadini l'opportunità di apprendere le conoscenze di base in tema di IA, offrendo programmi di insegnamento che consentano di raggiungere risultati soddisfacenti in linea con gli obiettivi delle politiche nazionali e delle norme internazionali in tema di diritti dell'uomo e dell'etica (Unesco, 2023a). Inoltre, considerazione adeguata andrà riservata alla promozione della creatività degli allievi in tema di IA e alla comprensione dell'impatto sul piano morale degli algoritmi e dei dati sottesi all'IA. Bisognerà anche adottare un'impostazione di natura umanista nella predisposizione e nell'attuazione dei programmi dell'IA in modo da tutelare i diritti fondamentali delle persone e garantire la realizzazione dell'inclusione, dell'equità e dell'eguaglianza tra i sessi. Il successo di queste indicazioni dipende da una formazione adeguata degli insegnanti.

Dato che nell'IA si riscontra la presenza di parecchie parti interessate, è necessario che i governi si impegnino a coordinare le varie forze sociali in modo da assicurare un equilibrio tra tutte le istanze. L'approccio alla elaborazione dei programmi relativi all'IA dovrebbe essere bilanciato, interdisciplinare e cooperativo, e nei gruppi di progetto vanno coinvolti gli insegnanti in quanto possono garantire l'applicabilità dei curricoli in concreto.

È essenziale poter contare su una base di dati affidabili circa la qualità e l'efficacia dei curricoli sull'IA. Tuttavia attualmente gli studi di valutazione di tali programmi sono pochi e mancano del tutto quelli relativi alla loro incidenza sullo sviluppo delle competenze. Pertanto, si raccomanda di avviare ricerche pilota su tali argomenti.

L'avvio dei programmi scolastici sull'IA richiede a monte la preparazione degli insegnanti e la disponibilità di adeguati sussidi. Sul primo punto si ritornerà più ampiamente nel prossimo paragrafo; riguardo al secondo aspetto, si raccomanda di verificare la validità dei sussidi e delle attrezzature da fornire ai docenti.

Attualmente i programmi scolastici relativi all'IA sono generalmente facoltativi o integrati nei contenuti delle discipline che vengono concretamente insegnate. L'Unesco raccomanda di sviluppare piani di integrazione di un insieme di argomenti che consentano di favorire l'utilizzazione degli apprendimenti dell'IA e di preparare programmi di insegnamento dell'IA con modalità molteplici che includano tra l'altro anche interventi extrascolastici.

Gli obiettivi e i risultati di apprendimento dovrebbero essere definiti tenendo conto dei valori e delle competenze che sono richieste principalmente per lavorare e vivere al tempo dell'IA. In concreto si tratta di preparare una sequenza congruente di attività e di esiti adeguati alle diverse età degli studenti. E lo si dovrà fare in collaborazione con gli esperiti dei curricoli, gli informatici e i pedagogisti, prendendo in attenta considerazione gli obiettivi finali dei curricoli, le ragioni che li giustificano, le interdipendenze fra le materie e le indicazioni delle politiche nazionali.

Quanto ai contenuti si dovrà sempre tener conto di tematiche quali: la comprensione dell'IA, le sue applicazioni nella vita quotidiana, gli effetti a livello sociale, la mobilizzazione del pensiero creativo, la rielaborazione e la trasformazione dei prodotti. Come metodo didattico si raccomanda l'apprendimento per progetti, che dovrebbe contribuire a formare il pensiero critico, lo spirito imprenditoriale e la capacità di lavorare in gruppo. Tuttavia, su questi aspetti ritornerò più ampiamente in seguito.

5.2.3. Le competenze degli insegnanti e degli studenti

L'Unesco ha proposto due nuovi quadri di competenze sull'IA, uno per gli insegnanti e uno per gli studenti (2024a e 2024b; Benassi, 07.09.2024 e 30.09.2024; Malizia, 2025). La finalità consiste nell'offrire orientamenti ai Paesi che intendono sostenere docenti e allievi nel rendersi pienamente conto del potenziale e dei rischi insiti nell'IA al fine di poterla utilizzare in maniera sicura, etica e responsabile nell'istruzione e nella formazione. Inoltre, i due *framework* non si limitano a fornire una guida tecnica per l'insegnamento dell'IA, ma intendono formare cittadini consapevoli e responsabili, che possano servirsi dell'IA non solo per migliorare la propria vita, ma anche per dare un apporto significativo alla creazione di una società più giusta, inclusiva e sostenibile. Nel prosieguo i due quadri saranno presentati in modo integrato, dati i numerosi punti di contatto.

I *framework* si fondano su principi come il rispetto della dignità umana e l'uso inclusivo e sostenibile dell'IA, mettendo in risalto come l'IA debba essere al servizio dell'umanità e non viceversa. Inoltre, essi si organizzano attorno a quattro dimensioni principali: mentalità incentrata sull'uomo, etica dell'IA, tecniche e applicazioni dell'IA e progettazione di sistemi di IA. A loro volta queste dimensioni si articolano in tre livelli in progressione: comprendere, applicare e creare.

Ritornando brevemente sulle dimensioni per alcune precisazioni, formare una mentalità incentrata sull'uomo significa sviluppare negli studenti un atteggiamento critico verso l'IA. Essi devono essere resi competenti a giudicare non solo l'efficacia tecnica di un sistema di IA, ma anche la sua incidenza sull'umanità e sull'ambiente. Essi vanno preparati a riconoscere la responsabilità umana nella progettazione e nell'uso dell'IA, garantendo che l'*agentività* – cioè la capacità di una persona di agire in modo intenzionale e di esercitare un controllo sul proprio ambiente e sulle proprie azioni – non venga mai pregiudicata dalle macchine.

Quanto alla dimensione "etica dell'IA", gli studenti devono capire e rispettare le implicanze etiche connesse all'utilizzo dell'IA, come l'osservanza della *privacy*, l'eguaglianza nell'accesso alle tecnologie e la non discriminazione. Specialmente, bisognerà curare la formazione delle competenze per identificare e prevenire i pregiudizi insiti negli algoritmi e nell'uso dell'IA.

Con l'aspetto "tecniche e applicazioni dell'IA" si mira a formare negli studenti una conoscenza valida delle basi tecniche dell'IA, comprensiva dei concetti chiave quali: algoritmi, apprendimento automatico e utilizzazione dei dati per addestrare i sistemi IA. Essa dovrebbe capacitarli ad applicare l'IA a problemi reali, elaborando soluzioni innovative e sostenibili.

La dimensione "progettazione di sistemi IA" riguarda gli studenti più avanzati. Infatti, con tale aspetto si vuole promuovere la creatività e l'innovazione, consentendo agli allievi di diventare non solo utilizzatori, ma anche co-creatori delle tecnologie IA.

Come si è detto sopra, le competenze in esame si distribuiscono su tre livelli in progressione. Con quello iniziale, ossia "capire", si vuole assicurare una conoscenza di base dei concetti chiave dell'IA, comprensivi dei principi etici e delle implicazioni sociali. In particolare si pongono i fondamenti per un atteggiamento critico, incoraggiando gli studenti a interrogarsi su quando e come ricorrere all'IA. "Applicare" costituisce un gradino intermedio, e gli allievi sono formati a servirsi dell'IA in modo pratico e responsabile. Sono stimolati ad applicare le loro conoscenze a problematiche concrete, affrontando situazioni complesse con l'aiuto dell'IA ed elaborando soluzioni innovative. Il livello più avanzato consiste nel "creare". Agli studenti è offerta l'opportunità di progettare nuove realizzazioni, valutando in ogni caso attentamente l'incidenza etica e sociale delle varie applicazioni.

Un elemento trasversale della proposta dell'Unesco è l'integrazione dell'apprendimento tecnico con la maturazione del pensiero critico e della creatività. Gli studenti vanno formati non solo nelle abilità neces-

sarie per utilizzare efficientemente i dispositivi dell'IA, ma anche nelle competenze per giudicare criticamente le loro implicazioni etiche e sociali. Tale *target* è specialmente rilevante in una fase in cui l'IA ha il potere di cambiare interi comparti economici e incidere fortemente sull'esistenza umana e, m particolare, di esercitare un impatto sulla *privacy*, sulla giustizia sociale e sull'eguaglianza.

L'IA non è una tecnologia statica, ma è in costante evoluzione per cui le competenze apprese dagli studenti vanno continuamente aggiornate e accresciute durante la loro esistenza. In questa situazione, il *target* non è solo portare gli allievi a un dato livello di conoscenze e di abilità, ma soprattutto fornire loro le competenze e gli strumenti necessari per apprendere in modo autonomo e permanente le nuove tecnologie di IA che si svilupperanno in futuro. L'apprendimento continuo vale sia per i docenti, che per gli allievi, ed è specialmente importante in un mondo in cui varie delle professioni di domani non esistono ancora. Ne segue che non si tratta solo di trasmettere competenze tecniche immediate, ma di formare capacità di pensiero critico e creativo che consentano agli studenti di re-inventarsi nel loro percorso professionale.

In tale contesto, particolare rilevanza viene attribuita all'apprendimento personalizzato. Ciascun allievo segue un iter di apprendimento unico e le tecnologie di IA possono servire per realizzare esperienze educative che si adeguano ai bisogni, agli interessi e alle capacità di ogni studente. L'apprendimento autonomo è un altro obiettivo centrale dei *framework* in una situazione in cui l'innovazione tecnologica richiede un continuo aggiornamento e sviluppo delle proprie competenze. Gli allievi devono essere spronati a diventare attori del proprio apprendimento, facendo ricorso all'IA non solo come a un dispositivo per ottenere informazioni, ma anche come uno strumento per acquisire nuove conoscenze, risolvere problemi complicati e apprendere competenze trasversali.

Un'attuazione soddisfacente dei framework richiede a monte che gli insegnanti ricevano una formazione continua e adeguata, che permetta loro di apprendere le conoscenze e le competenze per trasmet-

tere i concetti connessi all'IA in maniera comprensibile e accessibile. In particolare, vanno previsti programmi di sviluppo professionale che forniscano agli insegnanti indicazioni pedagogiche concrete e aggiornate; inoltre, essi dovranno tenere in attenta considerazione gli sviluppi a ritmi accelerati delle tecnologie, tra l'altro assicurando agli allievi l'accesso a strumenti digitali, piattaforme di apprendimento e materiali didattici innovativi, nonché a corsi specifici sulle nuove frontiere dell'IA, come il *machine learning*, l'analisi dei dati e l'algoretica.

Un altro elemento fondamentale è l'acquisizione di metodologie didattiche innovative oltre la tradizionale impostazione frontale. Gli insegnanti devono essere preparati a servirsi di approcci di apprendimento basato su progetti (*Project-Based Learning*), in cui gli allievi non solo acquisiscono conoscenze, ma prendono parte attiva alla elaborazione di soluzioni di problemi reali. Invece di apprendere soltanto concetti astratti, gli studenti sono stimolati a sperimentare, progettare e sviluppare soluzioni innovative a partire dai dispositivi dell'IA. Inoltre, si raccomanda l'utilizzazione di piattaforme collaborative che consentano agli insegnanti di condividere le loro esperienze e apprendere gli uni dagli altri.

Secondo i due *framework* una formazione valida all'IA non può essere attuata in maniera totalmente autonoma rispetto alle strutture sociali e culturali proprie di ogni comunità. Pertanto, bisognerà sviluppare la partecipazione attiva delle famiglie, delle organizzazioni locali e dei leader comunitari nel processo di insegnamento/apprendimento. In particolare. le comunità locali possono offrire supporti quali: il sostegno logistico per l'accesso alle tecnologie, l'organizzazione di *workshop* tematici e la cooperazione con esperti locali nell'ambito dell'IA. A loro volta, le famiglie possono esercitare una funzione centrale nello stimolare l'apprendimento extracurricolare, favorendo l'utilizzazione consapevole e responsabile delle tecnologie IA a casa.

Sempre in questo quadro va collocata la collaborazione tra scuole e settore privato. Questa non deve consistere puramente in un ad-

destramento tecnico per l'uso di piattaforme IA a scopo di profitto, ma deve offrire una formazione che potenzi l'etica, l'inclusione e l'*agentività* umana, realizzando i desideri e modellando la propria esistenza, ma al tempo stesso rispettando gli obblighi istituzionali.

5.3. Valutazioni conclusive

In conclusione e molto sinteticamente si può affermare che il Rapporto del 2021 segna un notevole progresso nella evoluzione dei sistemi di istruzione e di formazione poiché sancisce con particolare forza l'impegno del mondo dell'educazione a livello mondiale ad assicurare a tutti l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze necessarie per vivere un'esistenza umanamente degna, per valorizzare le potenzialità di ciascuno e per intervenire da cittadini responsabili ai diversi livelli della società mondiale (Malizia et alii, 2022). In particolare, vanno richiamati i valori fondanti quali l'inclusione, l'equità, la solidarietà, la responsabilità collettiva e l'interdipendenza; la garanzia del diritto di tutti a un'educazione di qualità per tutta la vita e non solo ai giovani né unicamente all'accesso alla scuola; il rafforzamento del ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune.

Un aspetto nuovo rispetto al passato è l'insistenza sulla cooperazione. I problemi educativi hanno raggiunto un tale livello di complessità che non si può pensare che possano essere risolti da un solo Paese, da una Regione del mondo o da una Organizzazione internazionale per quanto potente. È necessario veramente il contributo di tutti e di ciascuno, certamente secondo le proprie potenzialità e le proprie competenze.

Passando agli aspetti discutibili, ancora una volta i Rapporti Unesco dimenticano che lo sviluppo della personalità comprende anche la formazione spirituale e religiosa. Viene affermato il principio di sussidiarietà e di collaborazione tra attori statali e non statali, ma non si riconosce il principio della libertà effettiva di educazione. L'autonomia della comunità educativa riceve meno sostegno che nel passato, mentre cresce lo

statalismo, e la dimensione tecnico-professionale non ha la rilevanza dovuta.

A livello di politiche educative relative all'IA, dai Documenti dell'Unesco che ho esaminato sono stati indicati con precisione rischi e opportunità dell'uso, mettendo l'accento sulle opportunità (Malizia, 2025). È stato elaborato un quadro chiaro e completo dei diritti umani da osservare e delle norme etiche da seguire. Invece, è ancora allo stato iniziale l'integrazione armonica dell'IA nei curricoli e la formazione dei docenti è insufficiente.

Bibliografia

BECCALLI E. et alii (a cura di). *Intelligenza artificiale: rischi e opportunità,* Milano, Vita e Pensiero/Istituto Toniolo, 2024.

BENASSI G., *Quadri di competenza in materia di IA. Come supportare il processo decisionale umano*, in "Scuola 7", 07.09.2024, p. 84-92.

BENASSI G., *Come diventare cittadini responsabili. Framework Unesco: Quadri di competenze per studenti e docenti*, in "Scuola 7", 30.09.2024, p. 139-149.

BUSH T., *Theories of Educational Leadership and Management*, Los Angeles, Sage, 2011, 4. ed.

MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

MALIZIA G., *Politiche Educative e Intelligenza Artificiale. Tendenze ai Livelli Mondiale, Europeo e Italiano*, in "Rassegna Cnos", 41 (2025), n. 2, in corso di pubblicazione.

MALIZIA G. et alii, *Il contratto sociale per l'educazione secondo l'Unesco*, in "Rassegna Cnos", 38 (2022), n. 2, p. 10-23.

SPITZER M., *L'intelligenza artificiale*, Milano: Garzanti, 2024.

UNESCO, *Non-State actors in education. Who chooses? Who loses?* Global education monitoring report 2021/22, Paris, 2021a.

UNESCO, *Reimagining our Futures Together. A new social contract for education.* Report from the International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021b.

UNESCO, *Enseigner l'intelligence artificielle au primaire et au secondaire: une cartographie des programmes validés par les gouvernements*, Paris, 2023a.

UNESCO, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, 2023b.

UNESCO, *AI Competency Framework for Students*, Paris, 2024a.

UNESCO, *AI Competency Framework for Teachers*, Paris, 2024b.

6.
DA SERRA AO PLANALTO

Candido Alberto Gomes [30]

Quem vai de Minas Gerais ao mar passa antes pelas montanhas. São várias cristas superpostas, azuis de longe, verdes de perto. No caminho está a Basílica de Nossa Senhora da Piedade, a menor do mundo, muitas vezes envolta em nuvens, em montanha tão alta que parece tocar os céus. Depois se continua nas serranias, por entre plantações de café cujo aroma se advinha. De estradas vicinais, conforme a época do ano, é possível ver frutos verdes, avermelhados e vermelhos. E lá vêm mais montanhas até chegar ao Espírito Santo, num longo trajeto até o mar.

As serras só se despedem do viajante quando começa a estreita planície que separa as altitudes e o mar. Lá no alto, por estradas serpen-

30 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1968), mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em educação (Ph.D.) pela University of California, Los Angeles (1983). Como consultor sênior, atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, sociologia da educação, democratização da educação, ensino médio, educação profissional e financiamento e custos da educação. Como resultado das suas pesquisas, incluindo dissertações e teses orientadas, mais de 370 publicações acadêmicas, incluindo livros, capítulos de livros, artigos, em diversos idiomas, e outros. Foi assessor legislativo de educação, concursado, do Senado Federal, da Assembleia Constituinte e da Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional, onde desenvolveu um trabalho de construção de pontes entre a pesquisa e as políticas educacionais. Presidiu a Sociedade Brasileira de Educação Comparada e foi membro e presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada. Tem sido consultor de diversas organizações nacionais e internacionais, entre elas a UNESCO, pela qual tem diversas obras publicadas. Foi Professor Catedrático do Instituto de Estudos Europeu de Estudos Superiores de Portugal e diretor do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação. Atualmente é membro externo do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: candidoacg@gmail.com.

teantes, surgem as primeiras cidades, como Venda Nova do Imigrante. Hoje se passa por fora da mancha urbana, mas antes, como em tantas cidades no Brasil, até crescerem demais, a rodovia era a maior avenida, cortando de uma ponta a outra. As características italianas aparecem aqui e ali, em especial nas paisagens do agroturismo. Mais abaixo, de onde se começa a espreitar o mar na imaginação, estão as marcas de alemães pomeranos, a uma distância menor que os seus países originais, que, aliás, eram recentemente unificados ou nem unificados quando os seus ascendentes de lá partiram em navios, com lágrimas salgadas, para lembrar o poeta português.

E quem é este povo? De onde veio? Como veio? Como viveu e vive? Em Venda Nova do Imigrante não há dúvida: respira-se a cultura italiana. Num país mosaico a/o imigrante veio de perto dos Alpes e das Dolomitas para outras montanhas, muito mais baixas e, assim, sem o branco das neves. Uns vieram antes que o Reino da Itália fosse estabelecido, outros pouco depois do novo país. A crise agrária atingira a Europa, enquanto a Revolução Industrial concentrou a renda e gerou riqueza e miséria, mais miséria que riqueza. Com a migração do campo para as cidades, surgiram habitações improvisadas, pessoas mendicantes, as tentações dos roubos e dos furtos. Crianças e adolescentes, como em tantas outras situações sociais, deixaram as famílias, foram para as ruas onde viviam os desafios e as ameaças de entrarem na economia paralela da prostituição, dos crimes contra as pessoas e o patrimônio, sem eira nem beira. A Igreja era e é muito importante, porém ficava na maior parte do tempo dentro dos seus muros. Não era bem uma Igreja em saída: esperava, antes, que as pessoas a buscassem, que recebessem os sacramentos e a frequentassem. Lá estava ela para ajudar os fiéis que a procurassem. É bem verdade que, séculos antes, São Francisco de Assis e Santa Clara promoveram uma "revolução" e se juntaram aos desvalidos. Entretanto, surgiu em terras italianas um padre que fez diferença. Não se podia esperar que meninas e meninos, sem família, sem casa, sem comida, sem escola, nos mundos da rua,

fossem comportadamente às igrejas. Foi o que compreendeu o Padre João Bosco, que passou pela vida e já eram um santo entre os seus contemporâneos: as meninas precisavam de casa, comida, de prevenção para não resvalarem para o crime, precisavam exercer a razão, crer e participar da religião e, sobretudo, ter amor, a *amorevolezza,* cujos profundos significados os dicionários podem ajudar a entender. São João Bosco criou os oratórios, onde havia alegria (não uma sisuda penumbra), trabalho, religião e amor.

Foi nessa situação aflitiva que populações de Vêneto buscaram caminhos para o seu futuro. Faltavam terra e renda no século 19, como em tantos países europeus. Por entre suas mãos, andava o mapa do Espírito Santo, província já abençoada no nome, e as promessas de lotes de terra (Olin, 2019; Souza; Benvenutti, 2024). Estas populações eram pobres? Sim e não. Faltava-lhes muita coisa, contudo, levavam em si muita riqueza: sabiam fazer coisas que outros não sabiam, não só lavrar a terra. Tinham união e solidariedade, disposição para se ajudarem mutuamente, para trocar o que lhes faltava, para não ficarem à espera dos governos. Além disso, tinham fé. Punham mãos à obra e, em breve, havia agricultura, havia comida, havia uma igreja e havia uma escola, ao menos de sala única.

O Brasil que encontraram era dadivoso com as terras e acreditava nos imigrantes. Até os considerava como "raça superior" em relação ao nosso povo (realmente superior à ignorância e ao comodismo nacionais). Era preciso "branquear" a população (Paim, 1981). A nossa brilhante Escola do Recife, que reunia nossos maiores filósofos, não conseguiu abrir a gaiola colonizadora da cópia e importou teorias racistas do século XIX. E não tinham sido os próprios colonizadores e colonizados que trouxeram numerosos africanos para trabalharem obrigados para os seus senhores? Sua situação era tão aflitiva que se suicidavam nas senzalas, até engolindo a língua (Freyre, 2023). Esta mancha hedionda se espalhou no Brasil, de geração em geração, por quatro séculos, de modo que era indigno trabalhar: trabalho era de negro. Não ha-

via comunidade no sentido sociológico do termo, havia latifúndios com populações dispersas, sob ordens monocráticas do senhor, senhor da terra, sobre as mulheres, as crianças, as escravas e os escravos, estes como semoventes, isto é, burros ou cavalos do proprietário. Para que ter iniciativa comunitária se isso era um desafio ao patriarcado? Com este vício congênito, o Brasil queria imigrantes. E foi esta a situação encontrada pelos imigrantes: os portugueses, sem escravos, não tinham braços ou pernas. Haviam abandonado as fazendas capixabas de café. Sem escravos, nada se fazia. No Sudeste e Sul os escravos que havia se foram embora para terras devolutas ou para as franjas e favelas das cidades. Ainda assim, nas lavouras cafeeiras de São Paulo tentaram fazer escrava a população italiana. As fábricas aprenderam o mesmo tratamento desumano para com os seus operários, todavia, as reações não se fizeram esperar muito. "Anarquistas, graças a Deus" é narração desses tempos (Gattai, 1979).

A imigração italiana como as demais, precisaram fazer tudo ou quase tudo – e não tinham vergonha de trabalhar, não tinham tradições aristocráticas de punhos de renda. Só não fizeram a terra, embora tenham tido que amanhá-la. Ao raiar do sol ou antes dele, a família partia para o campo com as suas ferramentas. Era árduo, porém honroso. E faziam. Havia/há coesão das famílias e das comunidades, estas, sim, comunidades. Fizeram não só igreja e escola, como até uma usina hidrelétrica.

Nesse caldo de cultura o feijão, a farinha e a polenta se misturaram, melhor dizendo, se colocaram dia a dia. Geralmente a polenta como comida dominical, com outras recordações gustativas da terra de origem, que saudade não se apaga, raízes não se cortam, quer para italianos, portugueses, espanhóis, alemães, luxemburgueses, poloneses, ucranianos, russos, quer tantos outros que enriqueceram, na pluralidade, o povo brasileiro. E hoje continua a Festa da Polenta, laço com a herança cultural dos antepassados.

Nas comunidades a Igreja era uma instituição central. Como na arquitetura urbana brasileira, espacialmente, a igreja fica no centro e guarda a maioria das obras de arte, amealhadas pelos paroquianos. Os italianos de Venda Nova do Imigrante tinham a fé como poderoso laço coesivo. E que seria mais honroso e realizador se algum ou alguns dos seus membros tivessse/m a vocação de servir à Igreja? Se aliassem à condição de fiéis o tratamento direto com o sagrado, orando e fazendo? Depois de esboçar paisagens geográficas e históricas, vamos à biografia, a biografia de quem, com sua vida, faz diferença: a do menino Geraldo Caliman. Dizem que o sobrenome anda espalhado por grande parte da Terra, sendo muito ocorrente em Treviso, lá pelo nordeste da Itália.

Pois o menino cresceu e se tornou integrante da congregação daquele Santo dos pobres e miseráveis das ruas, no último chão da miséria, cujas obras se espalharam pelo mundo. Entramos nas muralhas de Cartagena de Índias e de repente fomos cercados por um mar de alegres meninas e meninos saindo de uma escola técnica salesiana. Chegamos a Luxemburgo, que já não é país pobre, mas tem pobreza, e lá descobrimos num país do tamanho de Sergipe, a casa dos Salesianos. E não haveria espaço para narrar tantos encontros com jovens, uniformizados ou não, como, aqui mais perto, em Brasília, ali no CESAM.

Assim o menino Geraldo cresceu em corpo e espírito. Estudou, tornou-se padre e, como não bastasse, se tornou professor-pesquisador, no Brasil e na Itália, onde se doutorou. Na última ministrava aulas magistrais, não como os mestres da Idade Média, à semelhança do púlpito de Frei Luis de León em Salamanca (cuja sala de aula está aberta para visitação até hoje) e, sim, mais adequado aos tempos. No Brasil diversificou os objetivos e a metodologia porque, se um grupo ficasse a ouvir conferência durante quatro horas seguidas, é possível que uma parte caísse no sono, ainda mais à noite. Frequentemente, com a discrição que o caracteriza, ele falava aos colegas da família e da sua saudosa mãe, que certamente o influenciou na fé, como fez a minha, embora com menor profundidade.

Pois o menino ítalo-brasileiro deu inúmeros frutos. Uma parte está fechada no segredo da confissão. Quem pode imaginar quantas angústias, quantas dores aplacou, quantas exortações ao bom e verdadeiro? Parte dos economistas poderia inventar um modelo econométrico para estimar o número de horas e os retornos individuais e coletivos em dinheiro. Acham que quase tudo é mensurável. No entanto, só Deus sabe – e seu Reino é imensurável. Quem saberia quantos corações e mentes saíram inspirados das missas? Quantos corações e mentes, no espelho de São João Bosco, saíram de lá e resolveram fazer algo pelo próximo direta ou indiretamente? Quantas pessoas saíram aliviadas de dores? Também só Deus sabe. A maioria de negociantes e economistas nem sabe, aliás, nem querem saber, como no caso de implicações econômicas dos trabalhos femininos.

Que enfrentou torrentes e marés na vida não é objeto de dúvidas. Nenhum de nós passa pela vida sem isto, ainda mais um sacerdote e professor inserido num mundo em que o deus do dinheiro pensa tornar-se todo-poderoso e comprar tudo e todos. Raros se lembram do Rei Midas, que ansiou pela pedra filosofal para transformar em ouro tudo o que tocassem. Contudo, para a sua tragédia, tocou o vinho de que tanto gostava e virou ouro. Tocou a filha tão amada e a transformou em ouro inanimado. Eis que os sacerdotes fazem voto de pobreza com consciência. E eis que as/os educadoras/es também o fazem forçadamente.

O menino crescido no colo da mãe e da família tornou-se autor de um manancial de livros e artigos acadêmicos. Mais ainda: tornou-se editor de tantos outros livros e artigos, em português, italiano, inglês e não sei exatamente em que línguas mais. Na educação optou, sim, pela educação escolar e, mais ainda, ao seguir as pegadas de São João Bosco, buscou a Pedagogia Social – e as obras aí estão. Que é Pedagogia Social? A definição pode gerar dúvidas. Melhor aproximar-se pelo que ela não é, porque enquanto se respira a gente se educa. E precisa, com ou sem querer, transformar-se o tempo todo. Uns franceses a incluem na educação implícita, outros na *éducation buissonière* (Barrère, 2011),

cuja tradução talvez seja educação fora do massacre da escola, educação fora dos muros. É a educação que alivia as pressões da escola, que deixa o pessoal aprender a brincar, jogar, ter alegria como sonhava e, sobretudo, fazia São João Bosco. Como a da minha afilhada, que escolheu a escola mais exigente, onde passa nada menos que 12 horas diárias, como todos os seus colegas. Preocupado, pergunta-se o padrinho, com base no título certeiro de Morin (2000): sairá com a cabeça cheia ou com a cabeça bem feita? Bem que o saudoso Senador da Educação, João Calmon, me dizia: "Candido, a escola com que sonhamos nem será para os nossos netos!".

De crises educacionais entende o Caliman, que vê a escola por dentro e por fora. Este texto curto em homenagem à sua entrada nos 70 (*seventies* para os anglo-saxônicos que gostam de definir realidades pela idade, como *teens, twenties* etc.) leva votos de muita saúde, muita fé (grande desafio no mundo de hoje, mas não só hoje), muita *amorevolezza.* Um dia ele chegou ao Mestrado em Educação, vindo lá das serras do Espírito Santo para o Planalto Central, e, como éramos um programa muito cooperativo, o diretor fez um almoço para nós todos a fim de recebê-lo.

Este texto não é um memorial ou a dissecação de um *curriculum vitae,* nem uma chuva de brilhantes adjetivos de um discurso do Senado ou da Câmara, ainda que a merecesse. Então, são necessários fatos de vida. De uma parte só Deus sabe, como para todos nós. Outros nós sabemos e tocamos. Uma vitrina de livros editados pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade que, a esta altura, já nem cabe numa vitrina, a não ser virtual. Enfim, o Caliman leva há muito tempo, como trabalhador silencioso, esta Cátedra que faz, que introduziu muita gente à pesquisa, que faz muitas/os graduandas/os e pós-graduandos comunicarem com a palavra oral e a letra de forma as suas constatações.

Fundada a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, há muito tempo atrás, ela precisava de um vice coordenador. Ora, quem

melhor do que um salesiano para entender a juventude, a educação e a sociedade? Até hoje não sabemos se, depois de receber a função e passar pela coordenação (ou posição de catedrático à moda europeia), ele bendiz ou pragueja (padre pragueja? Acho que não, mas deve haver uma palavra mais leve...). Ele já explicou o que é uma Cátedra UNESCO a mil pessoas ou mais. Cátedra é uma cadeira com largo espaldar, para sentar-se? (Que perigo, ameaçaria o poder estatuído?) Cátedra é onde ficam pessoas que não dão aulas? Mas a Cátedra era exatamente a cadeira de onde os mestres medievais – e até mais tarde – davam aulas. Que é esse enigma, envolto em névoa, chamado Cátedra UNESCO? E a UNESCO, é um banco? De onde vocês tiram dinheiro para fazer? Outras perguntas, me eximo de apresentar. É assim que é hoje uma Cátedra, projeto de ensino, pesquisa e extensão, associado à UNESCO.

Então, o Caliman tece daqui e dali, dá nós em pingos d'água, entra e sai dos labirintos e tem não só mantido, mas erguido a Cátedra durante todos estes anos. As gentes ajudam. É salesiano com paciência beneditina e rigor franciscano, já lhe disse uma vez. É preciso Fé. É preciso juntar a inspiração de vários santos para realizar. São João Bosco a tinha para concretizar tantas obras. É preciso firme Esperança de quando a alma não é pequena e o Outro vale a pena, parafraseando o poeta português Fernando Pessoa. É preciso amor ao próximo, que é ou inclui a *amorevolezza.*

Referências

BARRÈRE, Anne. *L'éducation buissonière: Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Paris: Armand Collin, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala.* São Paulo: Grupo Editorial Global, 2023.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus.* São Paulo: Bertrand, 1979.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita.* São Paulo: Bertrand, 2000.

PAIM, Antonio. *A filosofia da escola do Recife.* 2. ed. Rio de Janeiro: Convívio, 1981.

OLIN, José. Imigração italiana no Espírito Santo: aspectos históricos e sinais contemporâneos. *Revista GeoNordeste,* São Cristóvão, Sergipe, v. 30, n. 3, p. 56-75, 2019. DOI: 10.33360/RGN.2318-2605.2019.i3.p.56-75

SOUZA, Daniel N.; BENVENUTTI, Cristiane D. S. A imigração italiana e os contextos históricos de Brasil e Itália no século XIX. *Caderno Intersaberes,* Curitiba, v. 13, n. 46, p. 145-159, 2024.

7.
A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DO PROF. GERALDO CALIMAN:
ALICERCES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR PARA TODOS

Leandro Barros Ribeiro[31]

O meu interesse em compreender melhor a Educação Social e investigar mais profundamente sobre este campo de conhecimento é resultado de uma trajetória pessoal e profissional bastante próxima deste tema. Com dezoito anos de idade, quando cursava minha primeira graduação acadêmica na Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, tive contato com os projetos sociais existentes na faculdade, que eram então direcionados para as crianças e adolescentes que moravam nos bairros empobrecidos e periféricos que havia no entorno. As oficinas e cursos que eram oferecidos eram variados, porém sempre esportivos, como futebol, basquetebol, atletismo, corrida, ginástica e outros neste estilo. A intenção da Faculdade de Educação Física era oferecer oportunidades de inclusão social por meio da prática de atividades físicas e esportivas para jovens que não tinham condições de pagar para participar de oficinas e treinamentos desta natureza.

31 Educador Físico e Sociólogo. Doutor em Educação com ênfase em Pedagogia Social pela Universidad Nacional de Rosario - UNR (Argentina). Atualmente trabalha como Supervisor de Gestão dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Juiz de Fora (MG).

Na condição de estudante da faculdade, atuei durante três anos como professor-aprendiz nestas oficinas esportivas, que eram chamadas de Projetos de Extensão Universitária. Eu direcionava aulas de basquetebol, logicamente segundo a orientação de um professor da Faculdade de Educação Física e de acordo com o direcionamento e acompanhamento de um outro aluno-monitor, mais veterano, que estava sempre presente ajudando-me. Logo me chamou a atenção o grau de pobreza e vulnerabilidade apresentado por praticamente todos os alunos e alunas participantes das oficinas esportivas da faculdade. Eram crianças e adolescentes bastante participativos, e gostavam bastante de basquetebol, que, no Brasil, não era uma prática esportiva massificada, como o futebol. Para aqueles alunos a presença nas aulas parecia um deslumbre! A oportunidade de fazer parte de algo assim, uma oficina esportiva organizada, em uma universidade reconhecida, jogando em um ginásio coberto imenso, limpo, com vários materiais disponíveis, com banheiros e, além disso, com a oferta de alimentação (lanche) depois das aulas de basquetebol, sem a necessidade de pagar por nada disto, era realmente um grande privilégio para eles.

Como eu era um recém-ingressado na carreira docente, ainda não tinha ideia e nem uma percepção apurada sobre a importância da educação para os alunos mais pobres e vulnerabilizados, social e economicamente. Havia algo naqueles momentos, nas aulas de basquetebol, que saíam do tradicional esquema de ensino de movimentos esportivos, de simplesmente correr, saltar e arremessar a bola de basquete para o alto. Depois de um tempo, pude perceber que aqueles meninos e aquelas meninas vinham ao projeto para experimentar algo mais profundo, mais além da simples oportunidade de fazer atividades físicas, aprender e jogar basquetebol. Eles e elas pareciam buscar naquele lugar a satisfação de algumas outras necessidades mais intrínsecas e não objetivamente visíveis. Com o passar do tempo junto a estes alunos, aprendi que vinham ao projeto pelo gosto e pelo prazer de fazer parte de um grupo, vinham para serem acolhidos e aceitos por alguém que

não os julgava por suas condições pessoais ou sociais. Aquele grupo que se construiu em razão das aulas de basquetebol na realidade significava um coletivo de pessoas jovens que eram respeitadas, que eram tratadas com atenção, que tinham a presença de adultos preocupados com eles. Por fim, eram alvo de pessoas que trabalhavam com dedicação e afeto sincero para com eles e elas, e que lhes queriam bem.

Depois que compreendi de forma clara a importância dos momentos estruturados de educação para crianças e adolescentes, principalmente aqueles que eram pertencentes às classes sociais que foram marginalizadas e excluídas, que conviviam com situações de pobreza e vulnerabilidades sociais e econômicas, me propus a adentrar neste mundo de conhecimento para ter mais consciência deste universo de atuação pedagógica e também para me tornar um profissional mais competente. Anos depois, com minha busca, aprendi que esta educação, estava preocupada com a socialização, com a inclusão, com a equidade e com o desenvolvimento pessoal e coletivo das pessoas, que demonstrava especial atenção para aquelas pessoas que se encontram em situação de desvantagens e vulnerabilidades, tinha um nome específico: Educação Social. Decidi então dedicar minha vida profissional a este tipo de educação, porque percebi que desta maneira, com este tipo de trabalho, eu poderia contribuir com a sociedade de uma maneira realmente importante.

Desde então, venho trabalhando a vinte e seis anos na área da Assistência Social na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, especificamente junto a projetos, programas e serviços que atendem a crianças, adolescentes, jovens e pessoas idosas que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica, fazendo uso da Educação Social como instrumento de inclusão. Compreendo que a área de conhecimento e de aplicação da Educação Social é muito vasta e complexa. Aprendi que sua importância no campo específico da Assistência Social é inegável e imprescindível, uma vez que busca compreender e melhorar as relações educativas na sociedade, estando pautada no desenvolvimento

das relações humanas com atenção primordial nas pessoas em situação de dificuldades, de conflitos e em vulnerabilidade.

Na minha própria atuação profissional, percebi a importância fundamental dos trabalhos sociais como espaços educativos de comunicação, de proteção, de vinculação e de fortalecimento das capacidades e potencialidades dos indivíduos participantes dos projetos. Acreditando sempre na necessidade de aprimoramento para o trabalho que eu realizava e nos movimentos de busca que fazia por desenvolvimento profissional, tive a oportunidade de ter contato com os conhecimentos oriundos da obra educativa do Prof. Dr. Geraldo Caliman. Em uma determinada oportunidade, dentro de uma reunião de trabalho na Organização da Sociedade Civil em que eu trabalhava na época, prestando serviços de assistência social para a prefeitura da cidade, uma colega me disse: "- Descobri um professor muito interessante, que fala sobre o tema de nosso trabalho de educação social. O nome dele é Prof. Geraldo Caliman, da Universidade Católica de Brasília". Era o ano de 2011. De lá pra cá, me aprofundei na obra do Professor Geraldo Caliman, estudando toda ela.

Precisamente em setembro de 2015, conheci pessoalmente o Prof. Geraldo no V Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na cidade de Vitória, Espírito Santo. Assistindo atentamente às suas exposições, foi possível comprovar, de maneira incisiva, a sua defesa abrangente da Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social no Brasil e a sua imponente contribuição intelectual na construção da dimensão social da educação. O Prof. Geraldo Caliman, nesta oportunidade, ensinou os aspectos fundamentais desta pedagogia, qualificou os debates e as reflexões a respeito da profissionalização do Educador Social no Brasil, incentivou a ampliação das práticas de colaboração no interior das universidades e também com as demais instituições da sociedade em diferentes perspectivas, enfocando a importância da Pedagogia Social no contexto brasileiro contemporâneo.



Participando do V Congresso Internacional de Pedagogia Social em Vitória (ES), setembro de 2015, em que o Prof. Dr. Geraldo Caliman proferiu a conferência de abertura do evento com o tema: "Dimensão social da educação: o resgate da categoria do social".

Ao longo de sua vasta obra, o Prof. Caliman ensinou e defendeu as práticas educativas que vão para além do modelo tradicional de educação bancária criticada por Paulo Freire, muitas vezes ainda produzida e praticada entre os muros e sob as redomas escolares. Sua construção intelectual e acadêmica versou no caminho da construção de alternativas interinstitucionais de diálogo permanente entre diversas disciplinas e segmentos da organização social, sempre colocando a figura do Educador Social como principal agente deste empreendimento. O patrimônio literário erguido pelo Prof. Geraldo Caliman deu enormes subsídios para que os profissionais da Pedagogia Social e da Educação Social pudessem, eles próprios, construir suas alternativas socioeducativas para a promoção de práticas de inclusão e de desenvolvimento pessoal e coletivo, objetivando a superação de inúmeras contradições ao longo de nossa história nacional de país, cujas estruturas sociais permanecem ainda alicerçadas sobre bases coloniais e escravocratas, que se reproduzem em nosso tempo presente, muitas vezes de maneira bastante velada, e outras vezes, explicitamente.

Estudando a obra do Prof. Caliman pode-se compreender que a Pedagogia Social está inserida no amplo campo das teorias dos conflitos sociais, que marcam as instituições brasileiras e os seus sujeitos históricos, em espaços não escolares e escolares. Uma de suas notáveis contribuições é a pavimentação intelectual e acadêmica da Pedagogia Social como uma ciência autêntica, sendo normativa, descritiva e que se apresenta como orientadora da prática sociopedagógica que está mais voltada para indivíduos ou grupos, que, por sua situação de desvantagem e vulnerabilidade, precisam de apoio e ajuda na satisfação de suas necessidades (Caliman, 2010). Ora, acredito ser espetacular esta construção da Pedagogia Social brasileira, de propriedade intelectual do Prof. Geraldo Caliman, como uma ciência do campo da educação e que também transita nos aspectos da Teoria Social Crítica. Essa pedagogia busca ajudar as pessoas de todas as idades a administrarem seus riscos sociais por meio da produção e aplicação de tecnologias e metodologias socioeducativas que são realmente capazes de organizar suportes de diversas estruturas institucionais multidimensionais (Caliman, 2015a, 2021). Trata-se, portanto, de um feito acadêmico extraordinário!

De maneira especial, gostaria de mencionar alguns pontos que considero fundamentais na obra do Prof. Caliman, no sentido de defendê-los como decisivos na busca incessante por uma sociedade mais justa e equânime por meio das manifestações diversas da educação social. Estes aspectos vão se encontrar fortemente inseridos no grande arcabouço da sua Pedagogia Social Crítica. Vejamos.

Primeiramente cabe recordar que o principal objetivo da educação, de forma geral, é a tentativa de melhorar o viver no mundo, proporcionar o compartilhamento igualitário de conhecimentos, a implantação de uma sociedade livre e não hierarquizada, tendo o diálogo como forma ideal de relação num espectro de busca pela justiça social. A educação, em seu idealismo, se encarrega de transmitir a cultura de um grupo de uma geração para a outra e para tal utiliza, para além de seus métodos pedagógicos e técnicas, também das relações sociais que ocorrem em

seus ambientes educativos. O Prof. Geraldo Caliman então nos traz a Pedagogia Social como uma ciência plenamente capaz de analisar as estruturas sociais brasileiras no sentido de verificar se estes constructos mencionados anteriormente estão sendo realmente concretizados na prática. Assim fazendo, torna-se primordial fazer acontecer a dimensão prática desta pedagogia, que é a Educação Social, realizada principalmente fora da escola tradicional, em que precisam ser aplicadas as técnicas, as metodologias, as vivências, as dinâmicas e várias ações geradas no diálogo pedagógico com as estruturas e contextos locais em que vivem as pessoas (Caliman, 2010).

De acordo com as diretrizes do Prof. Geraldo Caliman, a Pedagogia Social Crítica conecta a educação com a estrutura social do país, analisando-a com a intenção de provocar mudanças, ou seja, é uma pedagogia que tem como foco a conscientização daquelas pessoas que estão colocadas em uma condição de subalternidade, refletindo sobre o seu papel no mundo, para que possam agir no sentido de uma alteração desta condição, rumo à emancipação e a condições de vida melhores. O Prof. Caliman aponta que o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber, por compreender o funcionamento da vida. É desejo por conhecimento em busca de respostas. Assim defendendo, organiza a sua Pedagogia Social Crítica para que as pessoas possam aprender a pensar, aprender a fazer perguntas, utilizando a capacidade de pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.

É importante destacar que a Pedagogia Social Crítica organizada por Caliman tem como premissa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício da cidadania, de promoção social, de desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento, de superação da marginalidade e da exclusão das pessoas que foram colocadas, injustamente, nestes patamares, em razão da história de nosso país, marcadamente direcionada por padrões colonizadores e escravocratas (Caliman, 2021). Baseando-se em uma concepção filosófica inspiradora, o Prof. Geraldo Caliman, na sua obra pedagógica, orienta que a ação de

educadoras e educadores sociais teria como mote principal a tarefa de preparar seus educandos para o exercício da cidadania, no trabalho pela modificação do mundo, para torná-lo melhor, não apenas menos inaceitável. O enfoque da Pedagogia Social Crítica de Caliman seria a mudança social e não a limitação da mera discussão da ordem social vigente.

Geraldo Caliman ensina na sua obra pedagógica e humanista a adoção da educação crítica, libertadora, muito notadamente realizada fora da escola institucionalizada/formal, mas não unicamente, uma vez que também precisa ser realizada dentro das paredes escolares. A manifestação de sua Pedagogia Social Crítica busca constituir nos educandos uma contraconsciência, uma contrainternalização, uma alternativa concretamente sustentável ao modelo educativo capitalista excludente e expropriador vigente. A Educação Social oriunda desta pedagogia inovadora deve produzir uma descolonização que deve envolver as massas populares no empreendimento crítico intelectual e consciente para uma transformação concreta, geral e emancipadora. Com estas premissas, o Prof. Caliman organizou, na sua obra, as diretrizes para que os educadores e educadoras sociais pudessem ser capazes de, por meio de uma visão da totalidade social, buscar a transformação das pessoas e da sociedade localmente, no seu campo de atuação, trabalhando no dia a dia de sua influência pedagógica pela inclusão de todos os segmentos sociais marginalizados num processo de melhoria de sua qualidade de vida.

Para Caliman (2008, 2013), a Pedagogia Social é uma ciência eminentemente prática, com seus aspectos sociais e educativos, que vem justificar e compreender em termos mais amplos, a tarefa da socialização e, de modo particular, por meio da Educação Social, realizar a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação de necessidades fundamentais que acometeram grandes parcelas da população brasileira, ou seja, as pessoas mais empobrecidas e abandonadas. Em razão destas características, Geraldo Caliman embasou a sua Pedagogia Social Crítica voltada para a educa-

ção e para a aprendizagem nas áreas da cidadania, dos direitos humanos e da participação política. Seu foco é a emancipação das pessoas precarizadas, sua preocupação é com o verdadeiro bem-estar do povo brasileiro.

Anteriormente mencionamos que as práticas educativas, de maneira geral, compõem uma determinada prática social com suas finalidades específicas, historicamente construídas. Essas práticas educativas, portanto, podem ocorrer em diferentes espaços, em diversas situações na sociedade e de várias maneiras, inclusive além e fora das paredes da escola tradicional. Na defesa da Pedagogia Social, o Prof. Geraldo Caliman explica que é justamente a partir do reconhecimento de que a educação pode acontecer em outros lugares mais, para além da escola, que a Educação Social, como manifestação desta nova pedagogia, é capaz de ser reconhecida e compreendida. O que caracteriza, portanto, o trabalho da Pedagogia Social Crítica é conseguir, nas suas manifestações multidimensionais, em diferentes lugares, fora e dentro da escola, no grau máximo possível, a socialização dos sujeitos de sua intervenção.

Ainda que os processos educativos sejam, na maioria das vezes, identificados junto ao sistema escolar, a demanda cada vez mais emergente de necessidades sociais, especialmente aquelas que são relacionadas à infância e à juventude que se encontram em situação de vulnerabilidade, traz destaque para outros processos educativos existentes, que são tão importantes e significativos (Caliman, 2021). As diretrizes da Pedagogia Social Crítica organizada pelo Prof. Caliman busca qualificar as pessoas em suas comunidades e culturas, para que sejam capazes de compreender seu espaço social e de decidir, de maneira consciente, o rumo de seus conhecimentos, de seu trabalho, de sua vida e de sua ação política. Considero ser uma verdadeira pedagogia revolucionária, em total convergência com as necessidades da classe trabalhadora brasileira.

A Pedagogia Social Crítica vai procurar atuar nos campos de expressividade onde existem necessidades emergentes identificadas e

onde persiste, por consequência, um evidente potencial significativo para o desenvolvimento humano (Caliman, 2015b). Na grandeza de sua perspicácia intelectual, o Prof. Caliman vem dar subsídios e orientar os educadores sociais em sua prática, fornecendo um arcabouço de recursos para estes que atuam na imersão no cotidiano dos territórios, em um momento de extrema importância pedagógica. Explico. Após identificadas as fragilidades dos educandos participantes das ações e atividades, cabe a busca por suas potencialidades visíveis e em estado latente, a fim de que sejam construídas, pelos educadores, as possibilidades de intervenção socioeducativa a nível microssocial-contextual, dando prioridade à qualidade das relações interpessoais sobre os processos de ensino-aprendizagem e aos seus produtos. Esta preocupação de Caliman é crucial e decisiva, uma vez que descreve o caminho do sucesso para uma intervenção em educação social que seja capaz de resgatar a autoestima do sujeito-educando, favorecendo o desenvolvimento de sua sociabilidade, antes precarizada e subalternizada.

Estes e diversos outros ensinamentos estão magistralmente descritos na obra do Prof. Geraldo Caliman. Fomos brindados com um grande elenco de saberes que estão em sintonia com a necessidade emergencial de construção de uma Pedagogia Social com identidade legitimamente brasileira, como resposta aos imensos conflitos desta realidade. Em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela superexploração de seu povo, temos uma Pedagogia Social que nos ajuda a ver a força no que foi fragilizado, a ver a grandeza no que foi apequenado e a ver a potência no que foi despontencializado na história brasileira.

O foco das metodologias da Pedagogia Social Crítica construída pelo Prof. Caliman é para todos e todas que não possuem condições de conviver satisfatoriamente, que possam viver bem e com qualidade na sociedade em que se encontram. Como já referimos, os procedimentos pedagógicos organizados por ele valorizam mais o processo de desenvolvimento das relações humanas, em sua afetividade, no crescimento mútuo, individual e coletivo, do que eventuais produtos finais derivados

do ensino e da aprendizagem. Na luta contra a exclusão social, Caliman nos anima a produzir espaços criativos de humanização e geradores de bem-estar.

Nos espaços em que se encontram seres humanos que precisam ativar relações sociais construtivas, que precisam proteger a sua dignidade, buscar o seu desenvolvimento, aguçar a sua capacidade de compreender a sociedade, de viver nela criticamente, existem campos de ação da dimensão social da educação que podem contar com a potência transformadora da Pedagogia Social Crítica de Geraldo Caliman.

Por fim, ilustrando esta memória, menciono uma fala que ouvi do Prof. Caliman em sua conferência naquele mesmo evento de 2015, em Vitória, Espírito Santo, que resgatei de minhas anotações. Julgo sintetizar sua nobre intenção pedagógica:

> Estão socializados a educanda e o educando que dão importância a cada membro da sua comunidade e a todos os indivíduos, respeitando-os na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens, nas suas fragilidades, nas suas esperanças. Agirão assim não apenas por adaptação às leis jurídicas ou por meio de sanções sociais, mas por uma ética pessoal que determina o outro e a si mesmos como de valor mútuo a ser respeitado (Caliman, 2015a).

Referências

CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social.* Brasília: Universa; UNESCO, 2008.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista Ciências da Educação – UNISAL*, n. 23, p. 341-368, 2010.

CALIMAN, Geraldo. Violências e direitos humanos: espaços de educação. *In*: CALIMAN, G. (Org.). *Violências e direitos humanos*: espaços de educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

CALIMAN, Geraldo. Dimensão social da educação: o resgate da categoria do social. *In*: *V Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Vitória, Espírito Santo, setembro, 2015a.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social, relações humanas e educação. *In*: MAFRA, J. F.; BATISTA, J. C. F.; BAPTISTA, A. M. H. *Educação básica*: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, p. 187-203, 2015b.

CALIMAN, Geraldo. Voz Pedagogia Social. *In*: SÍVERES, L.; NODARI, P. C. (Orgs.). *Dicionário de cultura de paz.* v. 2. Curitiba: Editora CVR, p. 263-267, 2021.

8.
O GUARDIÃO DOS ECOS DA ESPERANÇA

Idalberto José das Neves Júnior[32]
Letícia da Costa e Silva[33]

8.1. O mestre jardineiro: Caliman e o cultivo da palavra como semente viva

Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman é uma dessas presenças raras no mundo acadêmico: um homem de pensamento profundo, de ação silenciosa e de palavra fecunda. Seu legado na Universidade Católica de Brasília (UCB), especialmente por meio da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, transcende a produção intelectual. Ele soube fazer da publicação um gesto pedagógico e, mais que isso, um ato amoroso.

Ao longo dos anos, Caliman assumiu não apenas a tarefa de escrever e organizar publicações, mas a missão de cultivar com cuidado e esperança cada texto, cada autor, cada juventude tocada por essas palavras. Seu compromisso com uma educação transformadora e libertadora manifesta-se tanto nas obras quanto na condução editorial, sempre guiado pelo espírito coletivo e pela coerência entre o pensar e o agir.

32 É doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), professor e pesquisador da mesma instituição e coordenador da Universidade Corporativa do Grupo UBEC. Atua nas áreas de formação docente, pensamento ecossistêmico, contabilidade gerencial e gestão de indicadores educacionais. É membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. E-mail: idalbertoneves@gmail.com.

33 É doutora em Gestão – Ciência Aplicada à Decisão pela Universidade de Coimbra (Portugal). Mestre em Administração pela UFMS. Atua como pesquisadora em metodologias quantitativas, tomada de decisão e gestão de riscos, e trabalha no Banco do Brasil. É coautora dos artigos "A Educação como Colmeia" e "A Educação como Jardim". E-mail: lelscs@yahoo.com.br.

Mais do que produzir conteúdo, sua atuação inspira trajetórias. Ele ultrapassa os muros da universidade, alcançando comunidades, educadores populares, jovens em situação de vulnerabilidade e todos que enxergam na educação um caminho de emancipação. Sua coerência entre vida pessoal, espiritualidade e prática pedagógica é visível em todos os ambientes por onde passa.

Caliman representa uma presença inspiradora na vida acadêmica brasileira. Sua influência ultrapassa os muros da universidade, alcançando comunidades, educadores populares, jovens em situação de vulnerabilidade e todos aqueles que buscam na educação um caminho de emancipação. A coerência entre sua vida pessoal, sua formação espiritual e suas práticas pedagógicas se manifesta em todos os espaços por onde passa.

8.2. A COLMEIA DO SABER: QUANDO A EDUCAÇÃO SE FAZ COLETIVIDADE

Para compreender o impacto de Caliman na construção de redes educativas, é necessário refletir sobre a coletividade como eixo da práxis educativa. No artigo A Educação como Colmeia (Neves Júnior; Costa e Silva; Síveres, 2025), apresentamos a educação como um processo orgânico e coletivo, inspirado na vida das abelhas. Na colmeia, não há lugar para o isolamento: tudo se constrói em interdependência. Esse conceito se aplica diretamente ao campo educacional, onde o saber precisa ser cocriado, compartilhado e sustentado por todos os sujeitos envolvidos.

A colmeia representa uma organização inteligente, sensível, afetiva e produtiva, em que cada membro tem um papel singular e essencial. Em tempos de individualismo e hipercompetitividade, pensar a educação como colmeia é um gesto contra-hegemônico, que valoriza o coletivo, o comum, o comunitário.

Nesse modelo, o educador atua como facilitador de vínculos, como proponente de espaços colaborativos e promotor da construção coletiva do saber. A colmeia também é um lugar de resistência: frente às adversidades do mundo externo, sua força reside na unidade e na cooperação.

Escrevemos: "A colmeia pedagógica é aquele espaço onde todos voam juntos, mas também descansam juntos, compartilham tarefas e produzem um mel coletivo: o conhecimento comprometido com a vida" (Neves Júnior; Costa e Silva; Síveres, 2025, p. 7).

Essa metáfora sustenta a ideia de que a educação libertadora precisa estar ancorada na cooperação, no cuidado e na solidariedade. E Caliman, ao coordenar dezenas de publicações, criou verdadeiras colmeias editoriais.

8.3. A EDUCAÇÃO COMO JARDIM: FLORESCENDO COM O OUTRO

Da mesma forma que a metáfora da colmeia nos leva a pensar o coletivo, a imagem do jardim nos convida à delicadeza do processo formativo. Em A Educação como Jardim (Neves Júnior; Costa e Silva, 2025), desenvolvemos a ideia de que o espaço educativo deve ser compreendido como um jardim simbólico, em que os processos de crescimento, transformação e florescimento humano são cultivados com persistência, sensibilidade e amorosidade.

Nesse jardim, o educador é o jardineiro: cuida do solo, respeita os tempos de cada planta, oferece condições de crescimento, poda com cuidado, protege da seca e da tempestade. Ele não controla o crescimento, mas favorece seu surgimento. E faz isso com a consciência de que cada vida é singular, exigindo escuta, presença e sensibilidade.

Assim também deve ser a educação: um espaço de acolhimento, de cuidado e de desenvolvimento pleno do ser humano. Um lugar onde a diversidade de talentos, tempos e formas de ser é respeitada e valorizada.

A educação como jardim propõe uma ruptura com a pedagogia do controle e da padronização. Defende uma educação sensível, voltada para a autonomia, para o cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Conforme escrevemos: "No jardim da educação, as sementes são vidas que esperam por um solo fértil de escuta, respeito e amorosidade para poderem florescer" (Neves Júnior; Costa e Silva, 2025, p. 11).

8.4. Pensar ecossistêmico: uma ética relacional nas publicações da Cátedra

Ao observar a trajetória editorial do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, destaca-se não apenas sua competência técnica, mas a forma como incorpora uma ética ecossistêmica em todos os aspectos do processo de construção do conhecimento. O pensamento ecossistêmico, conforme proposto inicialmente por Morin (2000), sustenta que os fenômenos devem ser compreendidos em sua complexidade, a partir das conexões, inter-relações e incertezas que estruturam o real. Moraes (2004), inspirada nessa abordagem, transpôs essas ideias para o campo educacional, defendendo uma pedagogia que articula razão, emoção, intuição e espiritualidade. Essa concepção dialoga diretamente com a lógica relacional que permeia as obras da Cátedra UNESCO sob sua coordenação, nas quais a pluralidade de saberes e a interdependência epistemológica são cuidadosamente cultivadas.

Ao reunir pesquisadores de distintas áreas, lugares e histórias, Caliman constrói uma rede viva de produção de saber. Não há hierarquias epistemológicas rígidas nem uniformização das vozes. O que se vê é uma curadoria cuidadosa, que respeita a diversidade de olhares, valoriza a interdisciplinaridade e promove a convergência dialógica entre ciência, espiritualidade, juventude, educação popular e transformação social.

Pensar ecossistêmico, nesse contexto, não é apenas um referencial teórico, mas uma prática cotidiana de publicação, formação e arti-

culação institucional. É um modo de habitar o campo educacional com humildade, abertura e desejo de construir novas possibilidades de existência coletiva.

Para conhecer mais sobre as publicações mencionadas neste testemunho, acesse: https://catedra.ucb.br

8.5. Ecossistemas pedagógicos: a sala de aula como texto e contexto

A pedagogia de Caliman se estende muito além do espaço editorial e alcança o cotidiano das salas de aula, seminários, formações e encontros acadêmicos. Seu olhar sobre o ambiente educativo está intrinsecamente ligado à metáfora do ecossistema: um campo dinâmico, interdependente e aberto, em que múltiplos fatores interagem para possibilitar (ou dificultar) o florescimento humano.

Inspirados na perspectiva de Moraes (2004), compreendemos que a sala de aula deve ser pensada como um ecossistema emocional, ético e cognitivo. Nesse ambiente, não apenas o conteúdo é importante, mas também as relações que se estabelecem, os afetos que circulam, os tempos que se respeitam, os silêncios que se acolhem. A ação educativa passa a ser um ato de cultivo, cuidadoso, paciente e intencional.

Com sua presença serena e seu agir assertivo, Caliman nos convida a tratar a sala de aula como um espaço sagrado de escuta e construção coletiva. Ele entende que o processo formativo é inseparável da ambiência em que ocorre. Por isso, suas práticas sempre envolvem escuta ativa, atenção às vulnerabilidades e estímulo ao protagonismo dos sujeitos.

Mais do que um espaço de ensino, a sala de aula, para Caliman, é território de encontros que transformam, em que o saber floresce no afeto, no olhar e no gesto partilhado. Ele transforma o cotidiano da educação em uma prática relacional, crítica e compassiva – fiel à concepção de que "ensinar é um ato de amor" e de que o conhecimento deve ser nutrido com sensibilidade e compromisso com a vida.

8.6. Publicar como ato de resistência e profecia

No atual cenário de ataques à ciência, desvalorização da educação e desumanização das relações sociais, a publicação assume um papel que vai muito além da difusão de ideias. Publicar, sob a ótica de Caliman, é um ato de resistência e de profecia. É resistir ao silêncio imposto pelas estruturas de poder, ao apagamento das vozes subalternizadas, à lógica utilitarista do conhecimento. E é profetizar futuros possíveis, anunciar alternativas, semear esperança.

Cada livro, cada artigo, cada caderno publicado com sua orientação se transforma em instrumento de luta simbólica e política. As publicações da Cátedra UNESCO/UCB não são neutras. Elas denunciam as estruturas que produzem exclusão e, ao mesmo tempo, anunciam caminhos de justiça, inclusão e convivência.

Caliman atua como um editor-profeta: aquele que não apenas organiza o conteúdo, mas que inspira sentido, que impulsiona os autores a escreverem com coragem, que provoca reflexões e articula redes de resistência pelo conhecimento comprometido. Sua ação editorial é radicalmente vinculada a um projeto ético-educacional.

Mais do que um editor, ele é um semeador de utopias possíveis – atento ao mundo, sensível aos clamores da juventude, comprometido com o projeto civilizatório de uma educação mais justa, fraterna e dialógica.

Referências

MORAES, Maria C. *Pensamento eco-sistêmico*: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

NEVES JÚNIOR, Idalberto J.; COSTA E SILVA, Letícia. A educação como jardim: cultivando amorosidade e fraternidade para políticas públicas

educacionais. *Revista Arace,* v. 1, n. 2, p. 20-35, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3612/4666. Acesso em: 24 jun. 2025.

NEVES JÚNIOR, Idalberto J.; COSTA E SILVA, Leticia; SÍVERES, Luiz. A educação como colmeia: amorosidade e cooperação em tempos de barbárie. *Revista Arace,* v. 1, n. 1, p. 5-15, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4246/5677. Acesso em: 24 jun. 2025.

9.
SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA E (ENTRE)LAÇOS

Carlos Ângelo de Meneses Sousa [34]

Hannah Arendt (1967) em publicação no *The New Yorker* destacou que a alegria e a felicidade se tornam suportáveis e significativas para o ser humano, quando este pode falar sobre elas e contá-las como uma história. O contexto de tal afirmação se deu em um complemento ao pensamento de Karen Blixen que afirmava que todas as dores podem ser suportadas se as transformamos em história ou se contamos uma história sobre elas.

Escrever sobre a vida e a vida de alguém nos é possível por diversos ângulos e perspectivas, a de quem conviveu e testemunhou a vida no mesmo espaço, a de quem compartilhou, mesmo sem estar no mesmo espaço físico, bem como, também, em outro espaço. O espaço da alma, dos ideais, das utopias. Certamente poderíamos apontar aqui muitas possibilidades, mas a dimensão do tempo histórico atravessará qualquer uma das possibilidades, fazendo pulsar mais alguns aspectos e ideias e/ou inibindo-as ou ainda desconhecendo-as, intencionalmente ou não. Somos seres marcados pelo tempo e espaço em nosso existir, em nosso estar e ser no mundo. Haverá laços e entrelaços que nos constituem em nosso ser e se fazer.

34 Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universidade de Bonn(Alemanha) e Universidade de Lisboa(Pós-Doutorado), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Superior, bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor na Graduação(Instituto São Boaventura - ISB) e Pós-Graduação(Convênio entre a CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco), bem como é Pesquisador Associado Externo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Fui convidado a escrever um texto que comporá um livro em homenagem aos 70 anos de vida de Geraldo Caliman, conhecido apenas como Caliman, colega de trabalho ao longo de quase duas décadas na Universidade Católica de Brasília (UCB), inicialmente no Campus da Asa Norte e depois, em 2020, com a transferência das atividades da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação para o Campus da UCB de Taguatinga. Na época, início de 2020, ambos estávamos em estudos de pós-doutorado no Velho Continente, eu em Lisboa, com planos de seguir para a Alemanha e, depois, para a Itália, e ele já se encontrava em Roma. Fomos surpreendidos e tivemos nossos planos de pesquisa forçosamente modificados pela chegada da pandemia da Covid-19. Contudo, permanecemos por lá, em parte por opção, no meu caso, e no caso dele, por impossibilidade de saída, por conta da implacável força com que a referida peste assolou a Itália.

A pandemia da Covid-19 reconfigurou e reconfigura, em seus sintomas que ainda permanecem, muitas das relações sociais e sociabilidades. Os personagens de Albert Camus (2019[1947]) no célebre livro "A peste" oportunizam nos vermos em suas atitudes de belo otimismo, como em Tarrou, e igualmente na desilusão do Dr. Rieux, que, nutrido pela amizade do primeiro, traz ânimo contra a peste que só é vencida na superação dos horizontes individualistas e compondo com a força do coletivo, um processo contínuo, um devir em que cria novos significados e sentidos para a própria existência humana. A grandeza e a pequenez humana se apresentam, especialmente nesses momentos de provação coletiva.

Escrever um testemunho ou trazer à memória as relações de uma convivência em um espaço acadêmico e confessional, nos chega como um amálgama de fatos e acontecimentos que são atravessados por comportamentos e valores que indicam pertencimentos e filiações institucionais, tudo mergulhado em aspectos sociais, políticos, culturais e ideológicos que descortinam contextos históricos em que são constituídos e construídos as relações indivíduo e sociedade no indissociável eu-nós, como bem pontuou Norbert Elias (2008).

Havia ingressado na UCB em 2000, e Caliman em 2005. Quando a UCB transferiu o meu vínculo institucional de docência nas graduações da Pedagogia e Filosofia para compor a equipe de professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB em 2010, tive um contato mais próximo e quase cotidiano com Caliman, pois éramos vizinhos de sala, nos funcionais gabinetes dos professores, da UCB/Asa Norte e que até a presente data não foram repostos aos docentes do Programa de Educação na UCB/Taguatinga. Tínhamos essas salas compartilhadas, geralmente, por dois docentes; o Prof. Candido Gomes e eu estávamos em uma sala que era ao lado da sala de Caliman. As salas ficavam em uma mesma ala, cujo longo corredor unia duas alas. Tal disposição, por concentrar em um mesmo espaço membros de um mesmo Programa, oportunizava encontros e socializações com maior frequência, ensejando o estreitamento de laços e conhecimento mútuo na partilha de projetos de pesquisa e pessoais, do cotidiano da vida, dos estudos, do andamento das aulas, das orientações ao corpo discente do mestrado e doutorado e, sobretudo, alimentava o *corpus* e *espírito* acadêmicos da colegialidade do referido Programa.

Nesse primeiro tempo de contato, especialmente nas primeiras semanas, talvez pela aproximação temática de minha formação básica em Ciências Sociais, sobretudo pelo cariz sociológico e por tematizar as juventudes e adolescências, que lhe era também afeto, conversávamos recorrentemente. Ouvi sobre suas pesquisas realizadas na Itália, onde ele havia realizado os seus estudos de mestrado e doutorado, bem como atuou como professor e pesquisador na Università Pontificia Salesiana (UPS), na mesma universidade em que realizou seus estudos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Conversávamos com frequência sobre as abordagens teóricas e empíricas de cá e de lá. Do Norte e Sul global.

Ele havia pesquisado em seu doutorado em Educação, em 1995, sobre jovens trabalhadores cujo título de tese foi "Giovani lavoratori: povertà e rischio di devianza. Indagine sui bisogni dei giovani apparte-

nenti alle cooperative di lavoro minorile a Belo Horizonte"[35], e eu uma década depois, em meu doutoramento na Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universität Bonn, na Alemanha, para beber na fonte da Sociologia weberiana, a temática da política e religião nas práticas da Igreja Católica em suas diversas organizações populares e educativas, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), especialmente no Movimento de Educação de Base (MEB), tendo a matriz da Teologia da Libertação como foco do problema de pesquisa.

A confluência de interesses não se deu por acaso, havia um *Zeitgeist* no período histórico da formação religiosa na América Latina, advindo dos novos ventos, do *aggiornamento* do Concílio Vaticano II, tempos depois traduzidos nas particularidades das terras do Sul. Caliman se formou dentro deste espírito do tempo. Se não bastasse toda a gênese da matriz salesiana de Dom Bosco que teve desde sempre um olhar e ação a partir e para a juventude desvalida, os pobres, em primeiro plano, somou-se a ela toda a efervescência de uma criativa e inédita teologia e pastoral genuinamente latino-americana. Plasmou-se, assim, a perspectiva de sacerdotes, religiosos e leigos profundamente comprometida com uma espiritualidade e pastoral transformadoras, contrapondo-se ao *establishment* social, econômico e político.

Lembro-me de Caliman ao partilhar alguns relatos sobre sua infância, como filho de descendentes italianos, na atual Venda Nova do Imigrante no Espírito Santo, as exigências do trabalho na agricultura e, depois, ainda criança, aos 10 anos, ingressou na formação religiosa dos Salesianos; e na adolescência, aos 17 anos, fez sua primeira profissão religiosa, que culminou, aos 28 anos, com a ordenação sacerdotal. Caminho inicialmente aberto por seu outro irmão mais velho, Cleto Caliman, que primeiro entrou na Congregação de São Francisco de Sales, ou como mais os conhecemos, os Salesianos de Dom Bosco. O Padre

35 Jovens trabalhadores: pobreza e risco de transgressão. Pesquisa sobre as necessidades dos jovens pertencentes a instituições de atendimento a adolescentes trabalhadores em Belo Horizonte.

Cleto Caliman tem uma notável contribuição à Igreja Católica no campo da formação teológica, na docência e na assessoria por muitos anos à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB).

Ao ingressar nos Salesianos, Geraldo Caliman optou por trilhar uma estrada eclesial pavimentada, mas nem por isso cheia de desafios e marcada pela necessidade do profetismo, este tão negado e escanteado, quando as institucionalidades do mundo ensombram o espírito evangélico. A história de vida de Dom Bosco e a própria institucionalização da Congregação Salesiana estão repletas de casos de conflitos institucionais e atitudes corajosas de seguir adiante, sem tergiversar frente ao ideal evangélico (Agasso; Agasso; Agasso Júnior, 2015).

Lidar com as juventudes, especialmente as empobrecidas, requer uma permanente abertura aos sinais do tempo, pois é próprio desses grupos, não de forma naturalizada, mas construída socialmente, se lançar com maior inclinação ao que desponta na linha tênue entre o conservador e o novo. Conforme as forças adormecidas dentro deles, estarão prontos para um lado ou para o outro, de acordo os estímulos e a formação que receberem e assimilarem para si (Mannheim, 1961, 1984; Sousa, 2015; Feixa; Oliart, 2016; Dentz, 2024).

Dom Bosco, ao observar como alguns padres, com quem conviveu na infância e adolescência, tratavam os adolescentes e jovens, com indiferença e rudeza, já intuía o chamado religioso para dedicar sua vida a esse grupo. Conforme Ceria (2014, p. 205), ele cogitava: "se fosse sacerdote, ouviram-no dizer, procuraria os meninos, chamava-os para volta de mim, queria amá-los, ser amado por eles, dizer-lhes boas palavras, dar-lhes bons conselhos e consagrar-me inteiramente à sua salvação eterna".

Em seu tempo histórico, o mundo, especialmente a Itália, seu torrão, passava por muitas mudanças como revoluções, guerras, êxodo do campo para as cidades, estas cresciam desordenadamente, gerando novos problemas e agudizando antigas mazelas sociais, especialmente

aos mais vulneráveis, aos pobres. Entre eles, os jovens, em particular, se tornaram alvo de abusos e exploração em diversas circunstâncias e estruturas. Este cenário os empurrava à marginalização social, senão à morte prematura.

Não obstante a complexidade política, social e cultural que se descortinava nesse tempo histórico, Dom Bosco não desprezou o que, porventura, a modernidade, que rompia o Velho Mundo, poderia trazer de novo, de renovador. Ser educador exige abertura às mudanças do tempo, em vista de uma fecunda união entre a tradição e o novo, ainda mais no seio da Igreja Católica. Ele, intrepidamente, olha mais além e se desafia e se torna educador: "consagrou-se à educação da juventude com o entusiasmo de quem sabia que essa era a sua missão. Missão recebida especialmente do alto. Tinha boas razões para assim pensar" (Bosco, 2012, p. 119).

Penso que seja importante trazer um trecho das Constituições dos Salesianos que expressa claramente a perspectiva de suas origens, seu elã vocacional e missão. Transcrevo-o:

> O Senhor indicou a Dom Bosco os jovens, especialmente os mais pobres, como primeiros e principais destinatários da sua missão. Chamados à mesma missão, tomamos consciência da sua extrema importância: os jovens vivem uma idade em que fazem opções fundamentais de vida que preparam o futuro da sociedade e da Igreja. Com Dom Bosco reafirmamos a preferência pela juventude pobre, abandonada, em perigo, que tem maior necessidade de ser amada e evangelizada, e trabalhamos especialmente nos lugares de mais grave pobreza (Constituições, 2004, art. 26)..

Ainda gostaria de evidenciar a história de Dom Bosco e a fundação de sua congregação, algo que me parece inovador e próprio de seu carisma e espiritualidade, isto é, a alegria da convivência entre e com os jovens, enquanto testemunho de vida. Onde cresceria sua fundação? Ele adere ao nome consagrado dos oratórios, já existentes na Igreja, mas acrescenta um adjetivo, dando-lhe uma nova fisionomia e dinâmica ao nomeá-lo de oratório festivo (Bosco, 2012, p. 119). Bem antes

em sua vida, anterior ao sacerdócio, em convivência com seus amigos, Dom Bosco era um vetor de companheirismo e amizade a ponto de os colegas passarem o tempo todo com ele: "procuram-no, formam um grupo de amigos e se atribuem o nome proposto por ele: **Sociedade da Alegria**" (Agasso *et al.*, 2015, p. 16 - grifos nossos). Teriam palavras mais aderentes e significativas para expressar e congregar as juventudes?

Faz-nos falta, até hoje, perspectivas teológicas e espiritualidades que não neguem ou diminuam o prazer, a alegria e o gozo como constitutivos da experiência humana e divina, pois "um coração triste, acabrunhado, é um coração que está distante do projeto de Deus" (Jesus; Oliveira, 2014, p. 106).

Nos Exercícios Espirituais (EE), Inácio de Loyola antecipou algumas experiências, mais tarde confirmadas pelos estudos acadêmicos, quanto à completude do ser humano na indissociabilidade entre a razão e a emoção (Serrato; Mariani, 2021; Melo, 2023). Os sentidos e suas sensações foram usados no método e técnicas de seus "Exercícios Espirituais". Ele dizia que "o inimigo" costuma tirar da pessoa que se aproxima de Deus, a suavidade e o gozo, pois é próprio de Deus retribuir com consolação e alegria a quem dele se aproxima e não trazer tristeza e sofrimento (Loiola, 1999, p. 72)[36]. Nesta mesma experiência dos EE, Inácio de Loiola (1999, p. 36)[37] nos apresenta o encontro com Cristo pobre, cerne de seus EE e de toda espiritualidade cristã genuína.

Se olharmos os temas de estudo e pesquisa de Caliman ao longo de sua vida, certamente encontraremos as marcas e concreções des-

36 Transcrevo a regra. Nos EE se encontram no nª 329 – "1. Primeira [regra]. É próprio de Deus e dos seus anjos, em suas moções, **dar verdadeira alegria e gozo espiritual**, tirando toda a tristeza e perturbação que o inimigo suscita. 2. **Deste é próprio lutar contra a alegria e consolação espiritual**, apresentando razões aparentes, subtilezas e contínuas falácias" (Loiola, 1999, p. 72). A tradução portuguesa da edição substituiu o "y" por "i" no sobrenome original Loyola do espanhol.

37 Transcrevo um, dentre vários, possíveis trechos dos EE: "para imitar e parecer-me mais actualmente com Cristo nosso Senhor, eu quero e escolho antes pobreza **com Cristo pobre** que riqueza; desprezos com Cristo cheio deles que honras; e desejo mais ser tido por insensato e louco por Cristo que primeiro foi tido por tal, que por sábio ou prudente neste mundo" (Loiola, 1999, p. 36 - grifos nossos).

se *Zeitgeist* de sua formação acadêmica e religiosa, de um tempo em que as temáticas sociais e políticas se entrelaçam, entendidas como luta pelo bem comum, especialmente atentas aos mais necessitados, a uma "opção preferencial pelos pobres", como bem expressa no "Pacto das Catacumbas"[38], e, depois, nas conclusões da Conferência Episcopal de Puebla, e retomada constantemente pelo Papa Francisco (CELAM, 1992; Beozzo, 2015; Passos, 2019; Francisco, 2020).

A título de exemplificação, ao mapearmos as produções acadêmicas de Caliman, encontraremos abundantemente problemáticas e temas, como a Pedagogia Social enquanto potencial crítico e transformador no trabalho educativo, dentro e fora dos muros escolares, assim como os paradigmas da exclusão social, violências nas escolas e a cultura da paz como recorrentes topografias do mapa no qual se delineia claramente uma preocupação e ocupação com o social, melhor ainda, com a transformação social.

Com as contribuições sócio-históricas, marcadas pelo *Zeitgeist* em seu farnel existencial – a formação salesiana e os aportes filosóficos, sociológicos e teológicos do Pensamento Social da Igreja Católica na América Latina, com destaque aos aportes da Teologia da Libertação, e suas atividades enquanto docente e sacerdote, vividas e refletidas - Caliman realizou aquilo que Ramos (1996) chamou de consciência crítica no processo da "redução sociológica"[39]. Pois observou a realidade em

38 Conforme Beozzo (2015, p. 9),"A três semanas do encerramento do Concílio Vaticano II, nas Catacumbas de Santa Domitila, na periferia de Roma, de maneira discreta, um grupo de padres conciliares celebrou a Eucaristia sobre o túmulo dos mártires Nereu e Aquileu e assinou um compromisso de vida, trabalho e missão que ficou conhecido como Pacto das Catacumbas".

39 Segundo Guerreiro Ramos (1996, p. 71-73), "No domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social" e se dá por meio de uma "1) [...] atitude metódica [...] 2) Não admite a existência na realidade social de objetos sem pressupostos [...] 3) Postula a noção de mundo [...] 4) É perspectivista [...]5) Seus suportes são coletivos e não individuais [...] 6) É um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira[...] 7) Embora seus suportes coletivos sejam vivências populares, a redução sociológica é atitude altamente elaborada".

que viveu e vive no Brasil, deslocou-se de seu torrão em alguns momentos de sua formação acadêmica, mas não deixou de estar com os pés e a cabeça mergulhados na realidade brasileira ao assumir o estudo do conhecimento científico a favor de uma visão crítica e transformadora da realidade social, especialmente dos mais necessitados, com um desvelo especial, tal qual seu pai e mestre espiritual Dom Bosco, à juventude desvalida e às problemáticas que a envolve.

Já iniciando o processo de conclusão deste escrito, não poderia deixar de registrar que o envelhecer em um mundo como o nosso, em que um corpo juvenil é tido como padrão de beleza e vitalidade, a ser seguido a qualquer custo, mesmo que apenas na aparência, tende a gerar alienações, inclusive turvar as nascentes primaveris da juventude existencial que existe em cada ser humano. Completar 70 anos é, especialmente na realidade brasileira, apesar do aumento da expectativa de vida, um privilégio e se constitui um presente para se viver efetivamente a vida, sem muitas muletas.

Contudo, é necessário dizer que não há uma relação automática entre envelhecer e aprender sabiamente com a vida e vivê-la com sabedoria. Há pessoas que não obstante o tempo cronológico de experiências que a vida lhes proporcionou, por vezes, se fecham ao aprendizado ou optam por seguir a não sabedoria. A sabedoria é irmã siamesa da vida e vida só é vida, quando bem vivida, com sabedoria, cuja característica primeira é a abertura, o lançar-se à vida, não obstante os enganos e tropeços, próprios do viver. Acrisolam-se no medo de desabrochar e, por isso, se emburrecem, não amadurecem à exposição do sol da vida, preferem a luz artificial das sombras institucionais, convenções e normas estéreis. Com isso se tornam pessoas azedas, opacas e sem *ânima*, sem força vital. Por vezes, contraditoriamente, na própria juventude da vida.

Na Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus Vivit*, Cristo está vivo, o Papa Francisco descreve magistralmente essa problemática existencial. Embora originalmente escrito para a juventude e no trecho destacado a seguir, para a Igreja, penso ser igualmente válido para os adultos

e idosos, especialmente os que compõem e dirigem esta instituição. Opto por transcrever alguns trechos literalmente, pela força e riqueza da escrita papal. Ele assevera que:

> [...] ser jovem, mais do que uma idade, é um estado de coração. Assim, uma instituição antiga como é a Igreja pode renovar-se e voltar a ser jovem em cada uma das várias fases da sua longa história. Com efeito, nos seus momentos mais dramáticos, sente a chamada a retornar ao essencial do primeiro amor. Ao recordar esta verdade, o Concílio Vaticano II afirma que, 'rica de um longo passado sempre vivo, e caminhando para a perfeição humana no tempo e para os destinos últimos da história e da vida, ela é a verdadeira juventude do mundo' (Francisco, CV, n. 34).

Em outro significativo texto da mesma exortação, destaca ainda alertas para a necessidade da identidade cristocêntrica diante do apego míope ao passado, bem como para as armadilhas de uma adesão cega ao que desponta como novo:

> Peçamos ao Senhor que liberte a Igreja daqueles que querem envelhecê-la, ancorá-la ao passado, travá-la, torná-la imóvel. Peçamos também que a livre doutra tentação: acreditar que é jovem porque cede a tudo o que o mundo lhe oferece, acreditar que se renova porque esconde a sua mensagem e mimetiza-se com os outros. Não! É jovem quando é ela mesma, quando recebe a força sempre nova da Palavra de Deus, da Eucaristia, da presença de Cristo e da força do seu Espírito em cada dia. É jovem quando consegue voltar continuamente à sua fonte (Francisco, CV, n. 35).

E, para os nossos propósitos neste escrito, o Papa Francisco nos ensina que:

> [...] às vezes toda a energia, os sonhos e o entusiasmo da juventude se atenuam pela tentação de nos fecharmos em nós mesmos, nos nossos problemas, sentimentos feridos, lamentações e comodidades. Não deixes que isso te aconteça, porque ficarás velho por dentro e antes do tempo. Cada idade tem a sua beleza, e à juventude não pode faltar a utopia comunitária, a capacidade de sonhar juntos, os grandes horizontes que contemplamos juntos (Francisco, CV, n. 166).

Por fim, mas enquanto continuidade da vida, relembro as sábias palavras de Valter Hugo Mãe (2022, p. 252) sobre um personagem que vive a terceira idade, em suas descobertas e agruras de envelhecer: "eu acabara de aprender que a vida tem de ser mais à deriva, mais ao acaso, porque quem se guarda de tudo foge de tudo". E segue outra passagem igualmente significativa:

> aqueles peixes bonitos que vês dentro dos aquários pequenos, sabes que têm uma memória de uns segundos, três segundos, assim. é por isso que não ficam loucos dentro daqueles aquários sem espaço, porque a cada três segundos estão como num lugar que nunca viram e podem explorar. Devíamos ser assim, a cada três segundos ficávamos impressionados com a mais pequena manifestação de vida, porque a mais ridícula coisa na primeira imagem seria uma explosão fulgurante da percepção de estar vivo. Compreendes a cada três segundos experimentávamos a poderosa sensação de vivermos, sem importância para mais nada, apenas o assombro dessa constatação (Mãe, 2022, p. 247)[40].

Caliman, continue a cultivar a irreverência nos bastidores e no palco da vida, bem como, e especialmente, o sorriso largo. Isso gera vida em si, como escrevem os portugueses, e também serve de alerta, ensino, ato educativo para os que estão a não viver nas circularidades da frieza e indiferença institucionais, empobrecendo o humano e consequentemente obliterando o divino. Estes danosos modos de pensar e proceder, expressos no fetiche da contabilização dos números de produção acadêmica, na fuga de entender a conflitualidade como própria da vida e usar o "consenso" pela força, imposição e medo, entre tantos outros, geram ritos sem espírito, consequentemente estéreis, que embotam o necessário assombro que a vida nos presenteia. Viva a vida! Assombremo-nos! Parabéns! Que assim seja! Amém! Axé!

40 Valter Hugo Mãe possui um modo próprio de lidar com a escrita e, por opção, usa apenas as letras na forma minúscula, não seguindo o padrão convencional da norma culta, inclusive na grafia do próprio nome.

Referências

AGASSO, Domenico; AGASSO, Renzo; AGASSO JÚNIOR, Domenico. *Dom Bosco, uma história para todos os tempos*. Brasília, DF: EDB, 2015.

AQUINO, Maurício de. O pensamento antropológico do Papa Francisco. *Revista Fragmentos de Cultura* - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 34, n. 4, 2024, p. 785-794. Disponível em: https://doi.org/10.18224/frag.v34i4.14776. Acesso em: 19 jun. 2025.

ARENDT, Hannah. Truth and Politics. *The New Yorker*, February 25, 1967, p. 49.

BEOZZO, José Oscar. *Pacto das catacumbas*: por uma igreja servidora e pobre. São Paulo: Paulinas, 2015.

BOSCO, João. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales de 1815 a 1855*. Ensaio introdutório e notas históricas de Aldo Giraudo. Porto: Edições Salesianas, 2012.

CAMUS, Albert. *A peste*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CELAM. Conselho Episcopal Latino-Americano e Caribenho. *Conclusões de Puebla*. São Paulo: Loyola, 1982.

CERIA, Eugénio. *Dom Bosco com Deus.* Porto: Edições Salesianas, 2014.

CONSTITUIÇÕES da Sociedade de São Francisco de Sales. Edição Extra Comercial. Lisboa, 2004.

DENTZ, René. Espiritualidade e juventude: entre a busca por sentido e os sintomas contemporâneos. *Caminhos de Diálogo*, PUCPR-Curitiba, v. 12, n. 21, p. 217-228, 2024. Doi: 10.7213/cda12n21p217228. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/caminhosdedialogo/article/view/31547. Acesso em: 19 jun. 2025.

ELIAS, Norbert. *Sociología fundamental*. 2. reimpresión. Barcelona: Ed. Gedisa, 2008.

FEIXA, Carles; OLIART, Patricia. *Juvenopedia*: Mapeo de las juventudes latinoamericanas. Barcelona: Ned Ediciones, 2016.

FRANCISCO, Papa. Catequeses - "Curar o mundo": 3. A opção preferencial pelos pobres e a virtude da caridade. Audiência geral. *Boletim da Santa Sé*, Vaticano, 19 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200819_udienza-generale.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

FRANCISCO, Papa. *Exortação Apostólica pós-sinodal "Christus vivit"*. Do Santo Padre Francisco aos Jovens e a todo o povo de Deus. Vaticano, 2018. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html. Acesso em: 18 jun. 2025.

JESUS, Ana Márcia Guilhermina de; OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. *Teologia do prazer*. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Teologia hoje)

LOIOLA, Santo Inácio de. *Exercícios Espirituais*. 3. ed. Braga, Livraria A.I., 1999.

MÃE, Valter Hugo. *A máquina de fazer espanhóis*. 2. ed. (22 reimpressão). São Paulo: Biblioteca Azul, 2022.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. p. 36-61.

MANNHEIM, Karl. *Konservatismus*. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt/M: Shurkamp, 1984.

MELO, Marcos Antonio Radaelli de. *A espiritualidade inaciana como fenômeno de valorização da subjetividade e interioridade humana*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Campinas: PUC-Campinas, 2023.

PASSOS, João Décio. Puebla na atualidade e atualidade de Puebla. *Espaços*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 7-21, 2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

SERRATO, Andreia Cristina; MARIANI, Ceci Maria Costa Baptista. Espiritualidade Inaciana e Vocação Laical: testemunhos femininos. *Perspectiva Teológica*, v. 53, n. 2, p. 273-299, maio de 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20911/21768757v53n2p273/2021. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.). *Juventudes e Tecnologias*: Sociabilidades e Aprendizagens. UNESCO, Liber Livro, Brasília, 2015. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/juventudes-e-tecnologias-_site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

10.
LA MARGINALITÀ SOCIALE TRA MODELLI SCIENTIFICI E APPARTENENZE VALORIALI

Sandra Chistolini[41]

10.1. Introduzione

L'incontro accademico con il prof. Gerardo Caliman risale a diversi decenni fa in Italia a Roma, presso l'Università Salesiana, in relazione agli studi sulla devianza giovanile e allo sviluppo della ricerca scientifica sul fenomeno che vedeva i docenti dell'università e della scuola impegnati a cercare vie di prevenzione alla deriva sociale, soprattutto delle fasce più fragili tra gli adolescenti di per sé appartenenti a una categoria sociale altamente e sempre a rischio di esclusione sociale (Caliman, 2006, p. 383-396).

In questo saggio si ripercorrono tre temi forti che accomunano percorsi di ricerca esplorati anche dall'illustre Collega e che trovano una significativa congiunzione nel concetto di marginalità sociale che condensa la criminalità, la formazione, la povertà. Partiamo dalla teoria del funzionalismo sociologico come base epistemologica rilevate e come critica motivante la costruzione dello *stereotipo del criminale* per cercare di spiegare la scelta degli adolescenti di essere centrali nella periferia culturale urbana. Adolescenti che deviano per guadagnare prestigio e seguito in gruppi giovanili metropolitani. La doppia valenza dell'essere centrali e dell'essere alla periferia invita a riprendere la *labeling theory*

41 Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, Italia..

(Alissi; Chistolini, 1996, p. 79-82) come secondo ausilio epistemologico per l'esame della costruzione dello status deviante e delle interazioni sociali connesse alle relazioni interpersonali tra soggetto, gruppi, ambienti di vita.

Procedendo con questa analisi, ci si interroga sulle *preoccupazioni dei docenti* in contesti scolastici nei quali si vivono insoddisfazioni che rischiano di diventare croniche e di condurre a ripetuti *burnout* nel mestiere dell'insegnante. Contesti dove l'educare diventa sempre più difficile anche perché la professione docente ha perduto molto dell'autorevolezza del passato. L'esperienza dei giovani sfuggenti al dialogo intergenerazionale sviluppa stati di esclusione che solo in qualche caso diventa interruzione e abbandono della carriera scolastica, in diversi momenti la scuola resta sullo sfondo impotente, si va avanti per inerzia e si lasciano andare alla deriva quegli adolescenti il cui malessere è nascosto da un apparente benessere guadagnato anche con azioni di piccola criminalità urbana.

La nuova *povertà educativa* declina ulteriormente l'antica devianza giovanile quando anticipa il fenomeno dell'essere fuori dalle norme socialmente condivise dalla maggioranza che conta. Le fasce povere della popolazione che in mancanza di servizi e risorse un tempo cadevano, quasi automaticamente, nella criminalità, oggi sono le fasce degli immigrati di seconda e terza generazione, dei giovani soli, degli adolescenti benestanti, dei bulli fortificati dall'indifferenza delle istituzioni. Gli adulti appaiono disarmati di fronte alla constatazione di insorgenze sociali logicamente e, forse giornalisticamente, incomprensibili. I media e i social network riportano fatti di giovani picchiati da compagni che sottraggono un cellulare, giovani uccisi per frasi offensive sfuggite inavvertitamente, ragazze stuprate per gioco, violenze a minori e prostituzioni digerite oltre ogni etica sociale, secondo una concezione di normalità acritica. L'abbassamento dell'età dei soggetti protagonisti di fatti delinquenziali fa parte del volto nuovo della devianza giovanile. I richiami alla responsabilità sono fondamentali insieme all'opera di educazione nella scuola e nella società.

10.2. Teoria critica della devianza secondo il funzionalismo

La ricognizione teorica sulla devianza conduce a ritenere che il comportamento deviante non sia solo il risultato di impulsi individuali o solo la conseguenza di forze distruttive e disorganizzate presenti nella società. È una tesi accreditata quella degli scienziati che studiano la devianza come effetto degli stessi processi sociali cosiddetti *normali* che procedono e funzionano secondo meccanismi che generano forme di devianza più o meno tollerata. La definizione di devianza, dei limiti dei comportamenti ad essa attribuibili e della tolleranza varia da società a società ed anche la pratica di sanzionatoria, così come l'azione preventiva, dipendono decisamente dal contesto culturale e sociale nel quale il comportamento deviante si manifesta.

In ambito sociologico, la teoria del funzionalismo rappresenta un contributo rilevante allo studio del sistema sociale e alla insorgenza nel suo interno di forze destabilizzanti la normalità. Nel funzionalismo si annoverano contributi accreditati che hanno avuto una ampia diffusione dal punto di vista dell'analisi della devianza come fenomeno disfunzionale alla società e da interpretare nell'alveo dei fini e dei mezzi che garantiscano un equilibro sociale soddisfacente di integrazione ed adattamento. Il funzionalismo ha cercato di spiegare e ha parallelamente mostrato la incapacità di dare letture estese nella applicazione dei propri assunti teorici. Tuttavia, l'aspetto che non va sottovalutato, tipico del funzionalismo è quello di affrontare direttamente il problema dell'integrazione sociale e dell'adattamento dell'individuo alla società e di cercare di descrivere la dinamica dell'allontanamento dalle norme socialmente condivise, andando a definire il come e il perché della non integrazione in contesti predeterminati. Sebbene il funzionalismo non risolva le contraddizioni sociali, è comunque in grado di identificare ciò che produce devianza, pur riferendosi a sistemi di valori dominanti e a contesti parziali.

La teoria funzionalista (Merton, 2000) ritiene che nella società ci siano forze normali che creano le condizioni dell'anomia laddove larghi segmenti della popolazione sono influenzati, in modo sproporzionato, ad assumere adattamenti devianti. Come sintetizza Tamar Pitch (1975, p. 71-74) lo schema di Merton riguarderebbe quatto punti fondamentali secondo i quali: a) il comportamento individuale in una società si comprende e si esamina in quanto è orientato verso un fine che segue percorsi regolati da massime sociali; b) la società si integra intorno a un sistema di valori caratterizzati da fini e mezzi; c) il fine è diffuso e riconosciuto, le norme istituzionalizzate sono contradditorie e non interiorizzate, d) in una società divisa in classi quello che viene chiamato "disgiunzione culturale" provoca quel comportamento deviante rispetto al sistema normativo inteso nel suo complesso. La successiva critica alla teoria strutturale-funzionale fa vacillare la definizione delle variabili che dovrebbero spiegare le condizioni dell'integrazione sociale denunciandone la parzialità applicativa e quindi l'impossibilità di riferire la teoria a una generalizzazione scientificamente valida. In sostanza, il metodo funzionalista fallisce nel dare proposizioni e categorie che possano essere valide in un sistema sociale che non può essere considerato in forma globale, e in modo definito.

Proprio a partire dalle opportunità e dai limiti del funzionalismo, il contributo dell'interazionismo simbolico nello studio della devianza mostra la sua pregnanza rilanciando la questione della centralità della persona e della rilevanza del contesto interpersonale delle relazioni umane nella vita quotidiana.

10.3. Lo stereotipo del criminale

Alcuni decenni fa diverse ricerche condotte presso l'Università di Roma La Sapienza sul tema della marginalità e della devianza evidenziavano con chiarezza il processo di costruzione dello stereotipo del criminale da parte dei quotidiani. In particolare, i giornali rinforzavano il profilo

del criminale che doveva necessariamente essere maschio, di carnagione scura, del Sud, povero, disoccupato, disadattato, senza o con poche risorse culturali. L'antica tesi dello psichiatra antropologo positivista Cesare Lombroso (1835-1909) ricompariva per etichettare somaticamente, oltre che socialmente, il presunto criminale. Nel 1894 Lombroso individuava i tratti criminali nel volto dei libertari e degli anarchici: archi sopraccigliari accentuati, naso deviato a destra, orecchie a ansa, mascella inferiore quadrata e sporgente. Così veniva descritto il delinquente nato, maschio e femmina, considerato un pazzo e quindi isolato.

La teoria dei criminali nati riemerge periodicamente quando si vogliono individuare le peculiarità anatomiche e psicologiche di chi commette azioni considerate criminali, trascurando la stessa descrizione dei fatti realmente accaduti. Di conseguenza, il profilo del criminale precede l'azione classificata come crimine e condiziona il risultato dell'indagine. I giornali adoperano il metodo di Lombroso, anche inconsciamente, quando forniscono i tratti somatici, antropologici, etnologici, geografici di chi ha eventualmente commesso una azione riprovevole, comunicando un giudizio che precede l'indagine di chi ha per legge il compito di giudicare l'accaduto. Spesso i giornali influenzano l'opinione pubblica che viene guidata all'etichettamento del deviante e è portata a dare sentenze prima del tribunale, condannando senza processo la persona presa di mira.

Il deviante infrange le regole dominanti dei sistemi sociali, è un escluso, è valutato negativamente, adotta comportamenti disfunzionali che disturbano l'equilibrio sociale. Studiare la devianza vuol dire studiare l'ordine sociale ed interrogarsi sul modello di società e dei suoi fini, nonché dei mezzi per raggiungere quei fini.

Sin dal 1975 si distingue tra "devianza" e "diversità". La devianza si sviluppa sia verso comportamenti criminali che verso comportamenti diversi, tra loro eterogenei, come gli stili di vita dei giovani, i costumi sessuali meno conformisti, l'uso di droghe, l'alternatività culturale. Non tutta la devianza è criminalità e non tutta la diversità e alternatività culturale. La devianza implica sempre un riferimento alle norme, più o meno

esplicite. Mentre, la diversità non riguarda la normatività, la diversità ha a che fare con l'esistenza sia al di fuori che contro le norme. Ne segue che la diversità rivendica uno spazio nel quale si vuole prevenire la costruzione del criminale connessa alla creazione dello stereotipo sociale. L'enfasi sulla diversità potrebbe anche essere considerata la controtendenza a leggere i comportamenti non conformisti come ammissibili e legittimabili. I comportamenti diversi non si puniscono e le sanzioni vengono eliminate nel corso del tempo con interventi sociali, politici, culturali. Il deviante che diventa criminale è punito dal sistema giudiziario e paga delle sanzioni anche con il carcere. Il diverso gode di uno spazio di accettazione sociale che permette di vivere l'alternativa culturale senza essere punito. Esiste anche il concetto di "differenza" come valvola di contenimento dei comportamenti che non sono comunemente accettati ma che non possono essere puniti da sanzioni sociali. I diversi e i differenti convivono con la parte maggioritaria della popolazione e solo se diventano devianti incorrono nelle sanzioni sociali. La differenza, entro certi limiti, è indice di esercizio di un diritto di appartenenza ad una categoria sociale definita come per esempio LGBTQIA**+** che indica le molteplici diversità sessuali.

La teoria sociologica della stigmatizzazione studia come l'interazione sociale influisca sulla vita degli individui producendo devianza e controllo sociale. Nello studio del processo di stigmatizzazione si esamina come la gente considera le situazioni che inducono la comunità e la società a definire devianti certi comportamenti, si rilevano le etichette che vengono applicate a singole persone e a gruppi, ma anche la dinamica di attribuzione delle etichette. Quindi si studiano i momenti di formazione del deviante e l'abilità di alcuni di creare il deviante. A questo riguardo la letteratura sociologica è molto ampia. Howard S. Becker (1967), scrive che i gruppi sociali creano la devianza stabilendo le regole le cui infrazioni costituiscono la devianza, applicano le regole a determinate persone stigmatizzandole come *outsider*. In tal senso la devianza è la conseguenza dell'applicazione da parte di altri di regole e sanzioni

a un trasgressore. Deviante è il comportamento che la gente stigmatizza come tale, senza possibilità di replica. Chi ha ricevuto l'etichetta di deviante è veramente difficile, se non impossibile, che se la possa cancellare (Chapman, 1971, p. 30-33).

L'analisi del fenomeno dell'emarginazione sociale e culturale di fasce specifiche della popolazione come i disoccupati, le donne, i malati, i poveri, i ribelli, i minori che abbandonano la scuola include anche coloro che vivono ai margini dal punto del tessuto sociale perché adottano comportamenti diversi non condivisi dalla maggioranza della popolazione. Potrebbe trattarsi di mode passeggere o della costruzione di identità personali specifiche riconosciute in gruppi sociali di nuova formazione.

La marginalità culturale è un processo nel quale i soggetti sono alla periferia della struttura sociale governata da proprie regole di convivenza. Potrebbe essere una marginalità prodotta dalla difficoltà di seguire le norme, oppure potrebbe trattarsi di una marginalità scelta dalla persona che decide di vivere secondo modi di essere e di apparire preferiti e comunque distanti da quelli della maggioranza. La marginalità che nasce dal rifiuto del conformismo di massa deriva da condizioni sociali e culturali di deprivazione economica, sociale, culturale.

La marginalità come scelta di vita richiede l'adesione ad un credo, ad una visione di sé stessi nella società e rappresenta una marginalità dell'anticonformista di lusso, vale a dire di chi vuole essere diverso adottando pratiche che lo pongono al centro dell'attenzione dei social networks. Di conseguenza, si tratta di marginali che attraggono, generano curiosità, interesse e si coalizzano in gruppi identitari caratterizzati da tratti specifici. Pensiamo alla sottocultura dei Punk degli anni 70 e degli anni 80 che diventò una ideologia entrata nella letteratura, nella poesia, nella moda, ed esprimeva la ribellione politica dei giovani. Monica Sklar parla di *Punk Style* (2013) come di un modo proprio delle comunità subculturali che manifestano i propri pensieri e i propri punti di vista, mescolando elementi artistici, musicali, della moda, e adottando comportamenti, tradotti in stili di vita, considerati ai margini della società

(Ingram, 2023). La rete riporta i Punk al centro dell'attenzione e con la piattaforma del TikTok la comunità PunkTok si rende globalmente visibile svelando identità ed appartenenze (Cano; Sklar, 2024, p. 236). I nuovi modelli interpretativi riprendono la teoria di Erning Goffman (1959) sulla rappresentazione di sé nella vita quotidiana e ne esaminano la nuova interazione sociale (Bullingham; Vasconcelos, 2013, p. 102).

Dal punto di vista della pedagogia sociale la nascita di gruppi giovanili che scelgono di stare ai margini della società, adottando comportamenti violenti contro gli altri, o di egocentrismo passivo verso sé stessi, evidenzia il bisogno di educazione responsabile del giovane e degli adulti. Chi si pone ai margini e usa la violenza per affermare potere e leadership richiede interventi che aiutino a misurarsi con i propri limiti umani. È necessaria la raccomandazione sul valore dei diritti umani e sulla educazione alla percezione del diverso. Prevenire il disagio sociale dei giovani vuol significare difendere la diversità che non conduce alla devianza e alla criminalità. Questa diversità rappresenta la genuina espressione dell'essere nelle condizioni di vita attuali. I giovani che vogliono uscire da definiti processi sociali di identificazione di sé, come nel caso dell'identità sessuale, rivendicano il diritto alla differenza, alla libertà di parola e chiedono di non essere sanzionati culturalmente. Il dibattito si apre sulla preparazione critica dei giovani che richiedono una sana e veritiera informazione e formazione.

La diversità, la differenza, la devianza sono termini cruciali per lo studio di chi vive ai margini delle società e gli approfondimenti di scienziati ed educatori ricevono informazioni basilari dalle teorie classiche sulla devianza (Winkin; Goffman, 2022). Gilberto Velho (2020, p. 281-299) ha dato importanti prove scientifiche sulla influenza delle intuizioni di Howard S. Becker e Erving Goffman negli studi di antropologia e sociologia in Brasile. D'altra parte, gli addetti ai lavori, studiosi e insegnanti, sono inviati a rileggere il fenomeno della devianza oggi in concomitanza all'isolamento prodotto dalla rivoluzione digitale (Spiniello; Piotti; Comazzi, 2015; Lancini, 2019; Procacci; Sette, 2024) e alle crescenti

urgenze di ravvivare la vita sociale degli adolescenti (Iori et al., 2025) dopo la pandemia e le conseguenze di destrutturazione della comunità e delle relazioni sociali studiate tra gli effetti antropologico-culturali del long Covid-19 (De Vecchis, 2021, p. 102-107; Asadi-Pooya *et al.,* 2021, p. 495-499; Castaldi, 2021, p. 205-210; Vasu, 2022).

10.4. Le preoccupazioni degli insegnanti nel XXI secolo

Per evidenziare la qualità dell'interazione sociale ed educativa tra i docenti e il contesto scolastico, abbiamo condotto in Italia una recente indagine nazionale qualitativa rivolta ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, prevalentemente donne e insegnanti di sostegno, per far luce sulle preoccupazioni dei docenti rispetto al proprio ruolo e alle relazioni con gli studenti. I risultati evidenziano la centralità degli alunni nei pensieri degli insegnanti.

Dal punto di vista dell'ordine di classificazione delle preoccupazioni raccolte in otto categorie descrittive emergono i seguenti dati:

- risposte concentrate sugli alunni, al primo posto in ordine di importanza;
- risposte sul valore della società, al secondo posto in ordine di importanza;
- risposte indirizzate alla valutazione dell'ambiente di lavoro, al terzo posto in ordine di importanza;
- risposte di autovalutazione della propria personalità, al quarto posto in ordine di importanza;
- risposte di apprezzamento delle istituzioni, al quinto posto in ordine di importanza;
- risposte sull'insegnamento, al sesto posto in ordine di importanza;
- risposte pluriarticolate che comprendono elementi presenti nelle categorie precedenti, all'ottavo posto in ordine di importanza.

I due commenti degli insegnanti, estrapolati dal campione e qui riportati, lasciano emergere il sostrato di "devianza" nella scuola dal punto di vista di crescita del disagio, della caduta di motivazione e interesse, della presenza di opposizioni nei comportamenti quotidiani degli *alunni*.

"L'odierna difficoltà di suscitare interesse e motivazione nei giovani, e al contempo una sfida e un motivo di preoccupazione" (Insegnante 1).

"Le dinamiche comportamentali soprattutto collegate alle non regolazione emotiva stanno emergendo sempre di più" (Insegnante 2).

Oltre all'attenzione per l'interesse, la motivazione e i comportamenti degli alunni, gli insegnanti parlano di preoccupazione per il successo scolastico, per la gestione e il coinvolgimento della classe. Sottolineano anche la presenza di "alunni oppositivi", lasciando intravedere i limiti della loro preparazione specialistica.

Per quanto riguarda le risposte raccolte nella seconda categoria, la *società*, si nota il forte peso assegnato al contesto sociale e ai suoi protagonisti, quale preoccupazione sul che cosa pensano gli altri dell'insegnante e del suo lavoro. Sono compresi i genitori che rappresentano una cassa di risonanza importantissima e tale da influenzare e condizionare la stessa dedizione del docente al proprio lavoro. Le due affermazioni significative qui di seguito riportate, mostrano l'alto impatto della comunicazione interpersonale e dei cambiamenti intergenerazionali.

> "La comunicazione con i genitori è sempre più difficile" (Insegnante 3).

> "L'incapacità di stare al passo con i veloci cambiamenti della società e delle nuove generazioni" (Insegnante 4).

Circa la terza categoria sull'*ambiente* di lavoro emerge la realtà raccapricciante sui colleghi che sembrano poco sensibili tanto ai percorsi di inclusione nella scuola quanto alla propria qualificazione professionale. A questo proposito, alcuni rispondenti scrivono:

> "Incompetenza dei colleghi e poca inclusività" (Insegnante 5).

> "Quello che mi preoccupa di più sono i colleghi che hanno come obiettivo quello di finire i quaderni, ma non vanno oltre, non conoscono aggiornamenti, non si documentano, e con loro è quasi impossibile un confronto" (Insegnante 6).

Nella quarta categoria si collocano le risposte di autovalutazione della propria *personalità* umana e professionale. Qui emergono i dubbi e le perplessità sul proprio ruolo continuamene messo in discussione da agenti esterni e interni alla scuola.

> "La paura di non riuscire a trasmettere le conoscenze a tutti" (Insegnante 7).

> "Il non essere all'altezza di soddisfare i bisogni dei miei bambini" (Insegnante 8).

Paura, adeguatezza, limiti sono le variabili che maggiormente incidono sulla autovalutazione del ruolo docente.

Nelle risposte raccolte nella quinta categoria, appare il richiamo alle istituzioni che non facilitano i compiti educativi attraverso la rigidità delle procedure e delle regole, come scrivono i pensieri di due insegnanti qui estratti dal campione generale.

> "La troppa burocrazia che si sta imponendo agli insegnanti" (Insegnante 9).

> "Il mancato rispetto delle regole scolastiche e della figura del docente" (Insegnante 10).

La sesta categoria raggruppa le osservazioni sulla struttura dell'*insegnamento*. Si lamenta la insostenibilità della quantità delle discipline da insegnare, delle metodologie ataviche, della pluralità degli stili di apprendimento:

> "L'immobilità di alcuni metodi di insegnamento, costantemente uguali nei decenni che non si pongono minimamente il

> dubbio di dover osservare prima la popolazione scolastica profondamente cambiata nel tempo" (Insegnante 11).
>
> "Quando sono molti alunni in classe non riesco contemporaneamente a gestire i diversi stili di apprendimento" (Insegnante 12).

Sono presenti anche osservazioni sulla problematicità dell'etica digitale. Inoltre, emerge la viva consapevolezza del fallimento delle buone pratiche introdotte nella classe, il fallimento è una vera preoccupazione dei docenti:

> "Avere la consapevolezza che non sempre le buone pratiche inclusive strategiche e metodologiche che tanto mi attivo di introdurre nella classe affinché siano comprese ed attuate da tutti non vengano comprese nella loro modalità o praticate efficacemente" (Insegnante 13).

Infine, riportiamo le osservazioni di una insegnante che rilascia commenti pluriarticolati nei quali si ravvede l'ampia preoccupazione dei docenti rispetto a sé stessi, alla società e al futuro.

> "La non collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglie risulta essere una delle grandi problematiche di relazione nel contesto scolastico. La collaborazione é fondamentale per capire il vissuto dell'alunno e partendo da ciò e dalle sue peculiarità bisogna capire come effettuare una programmazione didattica personalizzata per valorizzare le sue potenzialità e una volta compresi i suoi punti deboli, grazie alla collaborazione con le famiglie e con tutte le figure della scuola, è necessario aiutarlo nell'affrontare al meglio il percorso scolastico" (Insegnante 14).

Nel complesso, si ha uno spaccato realistico del vissuto delle insegnanti che si mostrano consapevoli dell'importanza del proprio ruolo

e ben attente ai limiti e alle possibilità di miglioramento della propria azione educativa e pedagogica.

Dal punto di vista dell'intersezione tra il tema della devianza e quanto rilevato nella scuola circa i comportamenti che potrebbero essere anticipatori della devianza, notiamo come gli insegnanti siano in grado di identificare negli alunni stati d'animo e situazioni in cui la diversità, più che la devianza, costituisca una difficoltà da monitorare anche in assenza di supporto delle famiglie e dei colleghi. Non si tratta solo di far ricorso a delle competenze di carattere empatico (Chistolini, 2011, p. 255-302; European Commission, 2023), quanto piuttosto di elevare la consapevolezza di dovere lavorare maggiormente sulla intersezione dei comportamenti soggettivi con le domande istituzionali, in modo da abbassare i livelli di contraddizione tra dinamiche personali e norme amministrative a ricaduta sociale.

I richiami alle difficoltà di leggere i cambiamenti sociali e intergenerazionali costituiscono due componenti decisive di analisi macro sociale con effetti significativi nelle relazioni interpersonali ravvicinate. La citazione della non osservanza delle regole riporta al tema del rapporto tra fini e mezzi di cui parlava Merton. Il fine dell'educare non è in discussione come quadro di riferimento generale, ma di fatto la caduta di autorevolezza del docente fa presagire la frustrazione e la sfiducia ad incidere sui processi evolutivi positivi.

I temi dell'inclusione e della collaborazione sono costanti come risoluzione di conflitti più o meno manifesti tra le persone che educano e verso le istituzioni che lasciano trasparire disfunzionalità strutturali.

Sul piano dell'analisi funzionalista si confermano le contraddizioni tra soggetti ed istituzioni, sul piano dell'analisi interazionale si notano le preziose risorse che nel contesto scolastico sono rappresentate da insegnanti, vere risorse di prevenzione di quella devianza che potrebbe scaturire dalla diversità.

10.5. La povertà educativa anticipatrice della devianza

Il concetto di "povertà" è connesso al concetto di "esclusione sociale" e vede la coincidenza in uno status esistenziale nel quale la persona sperimenta la precarietà economica, psicologica, culturale, sociale (Black, 2021). Dalla sovrapposizione tra la condizione economica marginale di povertà e l'esclusione sociale deriva la marginalità, e viceversa, si comprende così la coincidenza dei due termini e dei due contenuti. Il povero è escluso e chi è escluso è povero. Adolescenti e giovani sono le prime vittime di questo fenomeno di povertà a graduale esclusione sociale. Una recente indagine nazionale condotta in Italia tra gli adolescenti di 11-17 anni di età ha avuto l'obiettivo di decostruire gli stereotipi, per contrastare l'omologazione a modelli comportamentali che talvolta nascondono l'interdipendenza dei fattori scatenanti la povertà e l'esclusione sociale viste come stadi di anticipazione della devianza (Chistolini, 2023; Conte; Cardanobile, 2023). La ricerca è anche stata un utile mezzo per insegnare ai ragazzi a conoscere la propria specificità e unicità e a considerarla come ricchezza per costruire il proprio percorso di vita e esserne fieri.

La valorizzazione dei talenti degli adolescenti è un valore aggiunto che ha lo scopo di rimotivare e prevenire lo stato di malessere provocato dalla scarsità delle risorse necessarie per vivere decentemente.

Negli ultimi decenni, uno dei temi maggiormente attenzionati dalla ricerca pedagogica e sociale internazionale è proprio quello della crescente povertà, ampiamente intesa, generata da quelle condizioni di particolare negligenza educativa messe in atto, talvolta inconsapevolmente, da una comunità sostanzialmente incapace di rispondere ai bisogni di crescita degli adolescenti (Prowse, 2009, p. 160-168). La determinazione dei due poli di interesse, il fenomeno povertà da un lato e l'ambiente comunità dall'altro, implica l'analisi del contesto e dei protagonisti agenti in interazione continua e tali da rappresentare il punto di partenza

della prevenzione del malessere e il punto di arrivo della costruzione di ambienti significativi nei quali vivere positivamente e con lo sguardo al futuro liberato da tutto quello che abbassa i livelli di integrazione sociale. Per fare un esempio, l'abbassamento dei livelli è provocato dalla dispersione scolastica, dalla violenza di ogni tipo, dalla sfiducia nelle istituzioni, dalla mancanza di riferimenti valoriali costanti e sicuri.

Presupposto che nella relazione mezzi e fini del modello funzionalista, il sistema sociale determina un assetto valoriale che stabilisce il grado di integrazione e di adattamento sociale, e considerato che nella vita quotidiana l'assimilazione e la condivisione dei valori richieda un processo di interazione permanente e reciproco tra il soggetto, il gruppo, la comunità, le istituzioni e le associazioni, abbiamo studiato la dinamica tra stato di povertà educativa e azione della comunità educante al fine di far emergere l'effetto positivo di concrete azioni di prevenzione, rimedio e compensazione del malessere definito e circoscritto e di cui sono protagonisti gli adolescenti.

La ricerca nazionale italiana di riferimento, in via di conclusione, definisce il contesto culturale selezionato per la sperimentazione di buone pratiche anti devianza e per la progettazione di interventi preventivi, di rimedio e compensazione, secondo un piano di attività promosse da più organizzazioni non governative, senza fini di lucro, impegnate a offrire condizioni di crescita ben monitorate così da disporre di riscontri precisi e scientifici sugli obiettivi formativi raggiunti.

L'assunto di base è che, oltre a programmare le attività, sia fondamentale seguirle per rendersi conto dello stato di avanzamento del progetto di prevenzione, rimedio e compensazione. La contromisura per arginare la povertà educativa è quella di offrire risorse molteplici e differenziate opportunamente predisposte e guidate non lasciando nessuno indietro e da solo. Nel caso del focus sulla comunità educante, l'offerta è rivolta a tutti i cittadini, bambini, ragazzi, adulti. Essa riguarda l'opportunità di socializzare, di riscoprire il piacere di utilizzare piazze e strade della propria città per momenti ludici, ricreativi e di intrattenimento,

liberi da stress, aggressività e solitudine, e di apprezzare la possibilità di sentirsi protagonisti degli spazi urbani riconquistati alla cultura e all'associazionismo. Per favorire il processo di diminuzione della povertà educativa, ricercatori e operatori hanno agito sulle fonti di rischio stesso invertendo la tendenza, in modo da trasformare il segno negativo in segno positivo, così da raccogliere un effetto soddisfacente in termini di sviluppo personale e comunitario.

Le priorità hanno riguardato: a) il sostegno ai genitori; b) la valorizzazione delle risorse e delle competenze specifiche della famiglia come primo ed importante nucleo educativo; c) la collaborazione con la scuola e con le altre agenzie educative; d) l'accoglienza delle richieste dei genitori che si trovano in difficoltà nell'affrontare le problematiche nella relazione con i propri figli; e) la sensibilizzazione e l'aiuto rivolti ai nuclei familiari affinché contattassero i servizi territoriali per i disagi gravi; f) l'approfondimento delle problematiche specifiche dell'età evolutiva con l'aiuto di esperti e consulenti; g) l'organizzazione di incontri tematici a scuola con la partecipazione delle famiglie.

Nel contesto territoriale circoscritto di intervento, la costituzione della comunità educante è stato il principale obiettivo in grado di dare continuità a tutte le attività prefigurando una evoluzione positiva dello sviluppo educativo e sociale. Uscendo dal solo ambito scolastico, si è inciso profondamente sulla rimozione delle ragioni che determinano il fenomeno della povertà educativa includendo i diversi piani di impegno della persona nella società.

Certamente, il sistema scolastico rappresenta il punto nevralgico nel contrasto alle varie forme di esclusione sociale, come la ricorrente dispersione scolastica, tuttavia, il progetto anti devianza ha spaziato nel sociale e ha creato la consapevolezza sulla convergenza delle azioni promosse da più fonti e tutte orientate a contrastare e a prevenire il fenomeno, rendendolo oggetto di attenzione in tutto il territorio. È stato importante evidenziare il ruolo dei vari soggetti come, ad esempio, le organizzazioni non governative, quali organizzazioni non lucrative di utilità

sociale, le associazioni, che sono state preparate, con una formazione dedicata allo scopo, a dare sostegno alle attività promosse dal progetto.

10.6. Conclusioni

La ricerca sociologica classica continua ad esercitare una forte attrazione per conoscere la natura della devianza giovanile e pur nei limiti riscontrati nella applicazione delle teorie esaminate ed utili alla riflessione condotta, i modelli descrittivi giocano un ruolo rilevante nella formazione di docenti, educatori, operatori responsabili della sana e giusta crescita degli adolescenti. Soprattutto i giovani a rischio di comportamenti che potrebbero essere etichettati come delinquenziali e criminali richiedono competenza ed empatia degli adulti.

La recrudescenza della violenza giovanile nelle società contemporanee necessita di nuovi strumenti di analisi che non possono essere circoscritti alla sola scienza criminologica. Le componenti educativa e sociale mostrano la interdipendenza delle variabili nei processi di decisione della devianza e le potenzialità di cui la scuola e la comunità educativa possono avvalersi per prevenire le situazioni sanzionatorie a monte dell'insorgenza del fenomeno.

L'esclusione sociale del diverso richiede interventi culturali di carattere etico che mobilitano gli adulti e le varie istituzioni educative affinché siano in grado di intuire preventivamente il problema in modo da evitare che si trasformi in una devianza da sanzionare.

Nell'ordine delle raccomandazioni alla responsabilità sociale delle istituzioni formative, si sottolinea l'apporto indispensabile dell'associazionismo come esperienza di ricostruzione dei legami comunitari e intergenerazionali, in grado di costruire quei sentimenti di appartenenza che sono alla base di scelte valoriali fondamentali per elevare la qualità della vita e promuovere il benessere sociale comune.

Riferimenti bibliografici

ALISSI, Albert; CHISTOLINI, Sandra. *Società ed educazione negli Stati Uniti.* Razzismo immigrazione devianza/Society and Education in the United States. Racism immigration deviance. Torino: SEI, 1996.

ASADI-POOYA, Ali A. *et al*. Long COVID in children and adolescents. *World Journal of Pediatrics*, 17, 2021, p. 495-499.

BECKER, Howard S. *The other side*: perspectives on deviance*.* New York: The free press, 1967.

BLACK, Donna Lord. *Essentials of Social Emotional Learning (SEL*): The Complete Guide for Schools and Practitioners. John Wiley & Sons, 2021.

BULLINGHAM, Liam; VASCONCELOS, Ana C. 'The presentation of self in the online world': Goffman and the study of online identities. *Journal of Information Science*, v. 39, n. 1, February 2013, p. 101-112.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 52), julio-septiembre, 2006, p. 383-396.

CANO, Kendal; SKLAR, Monica. PunkTok: Identity and dressing the part. *Critical Studies in Fashion & Beauty,* v. 15, n. 2, 2024, p. 221-243.

CASTALDI, Maria Chiara. Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19. Verso una necessaria riscrittura pedagogica/ The school-family relationship in the post-COVID 19 school community. Towards a necessary pedagogical rewriting, *Formazione & Insegnamento*, v. 19, n. 2, 2021, p. 205-210.

CHAPMAN, Dennis. *Lo stereotipo del criminale.* Componenti ideologiche e di classe nella definizione del crimine. Torino: Einaudi, 1971.

CHISTOLINI, Sandra. La formazione dei docenti*.* Analisi comparativa dei risultati del questionario somministrato ai docenti delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario del Lazio, di Padova, di Bergamo, di Salerno. *In:* BERTAGNA, Giuseppe; XODO, Carla (a cura di). *Le competenze dell'insegnare.* Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite. Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011, p. 255-302.

CHISTOLINI, Sandra (a cura di). Povertà educativa e comunità educante, numero monografico de *Il Nodo.* Per una pedagogia della persona, v. 27, n. 53, 2023, p. 1-289.

CONTE, Matteo; CARDANOBILE, Maurizio. Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza, *IUL research: open journal of IUL University*, v. 4, n. 8, 2023, p.124-141.

DE VECCHIS, Kevin. Long Covid e sindrome post-Covid: nuove parole dalla pandemia. *Italiano digitale*, v. 18, n. 3, luglio-settembre, 2021, p. 102-107.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Organizzare ed elaborare il curricolo e sviluppare competenze centrali.* Messaggi chiave. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023.

GOFFMAN, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959.

INGRAM, Simon. Che cosa era il punk e perché spaventava il mondo*? National Geographic Italia*. Che cosa era il punk e perché spaventava il mondo? | National Geographic, 07/09/2023.

IORI, Vanna *et al*. (a cura di). *Adolescenti e vita emotiva.* Tra Generazione Z e Generazione Alpha, rilevazione 2023-2024. Milano: Vita e pensiero, 2025.

LANCINI, Matteo (a cura di). *Il ritiro sociale negli adolescenti.* La solitudine di una generazione iperconnessa. Milano: Raffaello Cortina, 2019.

LOMBROSO, Cesare. *Gli anarchici*. Torino: Bocca, 1894.

MERTON, Robert King. *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il mulino, 2000.

PITCH, Tamar. La devianza. Firenze: La Nuova Italia, 1975.PROWSE, Martin. The chronic poverty report 2008-2009. *European Journal of Development Research*, v. 21, n. 2, 2009, p. 160-168.

PROCACCI, Michele; SETTE, Stefania. *Da soli per forza*. Il ritiro sociale in adolescenza. Roma: Carocci, 2024.

SKLAR, Monica. *Punk Style*. Oxford: Bloomsbury, 2013.

SPINIELLO, Roberta; PIOTTI, Antonio; COMAZZI Davide (a cura di). *Il corpo in una stanza.* Adolescenti ritirati che vivono di computer. Milano: Angeli, 2015.

VASU, Thanthullu. *Managing Long CoVID Syndrome*, Shrewsbury: TFM Publishing Ltd, 2022.

VELHO, Gilberto. Becker, Goffman y la antropología en Brasil. *Sociológica*, v. 35, n. 99, enero-abril, 2020, p. 281-299.

WINKIN, Yves; GOFFMAN, Erving. *Communication Conduct in an Island Community*. Mediastudies.press, 2022. *Project MUSE*: https://muse.jhu.edu/book/109567.

11.
A TRAJETÓRIA DO DOUTORADO AO LADO DO PROFESSOR GERALDO CALIMAN E ANÁLISE DA AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL NA LEGISLAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Loni Elisete Manica[42]

11.1. Introdução

Poderia aqui registrar os inúmeros livros, publicações e ações na educação formal e não formal do nosso querido professor Caliman, mas isso excederia o espaço disponível. Decidi, então, que a melhor forma de o homenagear é, inicialmente, testemunhar a minha trajetória de acertos e erros no caminho percorrido nos anos de doutorado em Educação, pela Universidade Católica de Brasília. Trajetória esta construída junto ao professor e meu orientador Dr. Geraldo Caliman. Neste espaço, não vou apresentar fontes bibliográficas, será um relato informal para relembrar momentos ao lado deste grande mestre e prestar minha homenagem pelo que trilhamos na construção do conhecimento.

42 É doutora em Educação pela UCB – Universidade Católica de Brasília - na área da Pedagogia Social e autora de vários artigos e livros sobre a pessoa com deficiência, inclusão e diversidade educacional e profissional. Mestre em Educação pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atualmente atua no Senado Federal como Assessora Parlamentar na área de Inclusão e Diversidade.

O caminho percorrido teve momentos de alegrias, choro e alguns obstáculos que precisamos vencer. O relato apresenta fatos vivenciados entre orientador e a orientanda (autora deste texto) que visa incentivar os que buscam o doutorado, a não desistir do seu objetivo, bem como perceber que todo pesquisador passa por alguns embaraços, nada muito fácil, mas jamais deve esmorecer em terminar o curso.

Algumas experiências relatadas foram bem vividas, aprendizados e marcas deixadas por um grande homem na vida desta aluna. Na trilha compartilhada entre aluna e professor, aprendi a admirar meu mestre, que foi também meu orientador e exerce o sacerdócio. O acompanho mesmo após os laços acadêmicos terem sido desfeitos. Como sujeito aprendiz, o reverencio sempre que tenho oportunidade.

Após este testemunho como aluna do curso de doutorado, descrevo na segunda parte do texto, uma breve explanação sobre um assunto polêmico, que trata da avaliação biopsicossocial das pessoas com deficiência. Esta avaliação foi citada na minha tese de doutorado e, mesmo sendo aprovada na Lei Brasileira de Inclusão em 2015, Lei n. 13.146/2015, ela atualmente, permanece sem regulamentação.

Neste novo item, busco compartilhar a legislação que nos ofereceu a avaliação biopsicossocial, como forma de não tipificar a pessoa com deficiência apenas pelos impedimentos da sua vida cotidiana. A verdade é que a avaliação biopsicossocial não extrapolou a vida e a realidade das pessoas com deficiência. Cito e analiso alguns dos prejuízos na falta da regulamentação e como isso impacta na vida de muitas dessas pessoas que aguardam a legislação na prática.

11.2. Testemunho de vida de doutoranda ao lado do orientador Dr. Caliman

Inicialmente opto pelo testemunho de vida, que abre espaço para uma linguagem simples, sem contribuições bibliográficas, em que relato, brevemente, a trajetória vivida nos quatro anos de doutoranda ao

lado do Dr. Caliman, meu orientador. Ele me ajudou não apenas a receber o meu título de doutora, mas, acima de tudo, a construir a minha história de vida acadêmica. Penso que tal testemunho impulsionará aos que buscam o doutorado, os quais observarão que a caminhada não é fácil, mas se houver comprometimento o êxito será alcançado.

Professor Caliman foi parceiro em diversos artigos e em dois livros[43] que publicamos. Foi apoio constante, tanto em momentos difíceis quanto em momentos de alegria; foi, também, o professor que, acima de tudo, me levou a descobrir que por trás de uma aluna existe uma pessoa capaz de criar, pensar e pesquisar.

Esta aluna ao pensar em desistir ou parar no meio do caminho contou com uma mão acolhedora que pôde ajudar a fluir o melhor dos seus anseios como pesquisadora. Como nada é por acaso, precisava que fosse ele a pessoa a me orientar durante o meu curso de doutoramento.

Tudo começou em 2009, após quase dez anos do término do meu mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Decidi concorrer a uma vaga no curso de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). O caminho não foi tão fácil: passei por vários momentos positivos no processo, bem como alguns obstáculos.

Ao ser aprovada em algumas fases no processo de seleção para o curso de doutorado, cheguei em uma das últimas etapas, que na época era a entrevista com professores do curso de doutorado, sendo que um desses poderia ser meu futuro orientador. No momento da entrevista, me vi diante de dois grandes professores do curso, um deles, era o professor Caliman. Ele estava sentado em uma cadeira da sala de aula da UCB (campus da Asa Norte), com aquele olhar sereno, tranquilo e

43 CALIMAN Geraldo; MANICA, Loni Elisete. A Educação Profissional para Pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente da Cátedra da UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Brasília. 2015. E o livro: MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo: Inclusão das Pessoas com deficiência na Educação profissional e no Trabalho: limites e possibilidades. 2015.

escutando atentamente a todas minhas respostas. Uma das perguntas que ele me fez foi: "qual é o tempo que você terá para destinar ao doutorado?" (Caliman, 2009). Logo pensei que não poderia ser tão verdadeira ao responder à questão formulada, pois meu futuro orientador não entenderia como uma pessoa que estava trabalhando quarenta horas semanais, conseguiria participar das aulas e se comprometer com as leituras e publicações exigidas no curso.

Por outro lado, decidi que não poderia mentir e, confesso, foi uma das melhores decisões que tomei, pois ainda não sabia que meu orientador não era apenas professor, pois tinha o sacerdócio como profissão. Imagina mentir para um padre! Começaria muito mal! Optei em responder que eu teria vinte horas livres na semana e todos os sábados e domingos para produzir e estudar.

Lógico que não avisei que estas vinte horas semanais citadas eram após meu trabalho diário e me referia às noites que eu teria, após um longo dia de trabalho. Percebi que, caso fosse aprovada, teria que dormir menos. Isso significava correr ainda mais e sacrificar meu tempo de lazer e convívio familiar. Estava consciente de que, só assim, poderia cumprir o objetivo de cursar o meu doutorado.

Quando saiu a listagem da aprovação, recebi uma ligação informando que eu seria doutoranda a partir do ano de 2010 e que meu orientador seria o professor Geraldo Caliman. No momento da notícia, senti um misto de sentimentos: primeiro, sentimento de muita alegria, euforia, pois objetivava isso e, logo depois, o medo natural de que pudesse não vencer os desafios.

Quem conhece minha vida e trajetória trilhada nos meus 61 anos de existência, sabe que não tenho o perfil de desistir ou de abandonar algo, mas como mãe solo de um filho universitário naquele ano, não poderia me dar ao luxo de apenas estudar, como aconteceu em meu mestrado, pois o trabalho e o salário eram primordiais.

No início, conversei com minha chefia imediata em meu trabalho, para que eu pudesse conciliar meus turnos de aulas obrigatórias com

o cargo que eu exercia. Claro que procurei horários de aulas no período da noite e sabia que teria que compensar possível falta no trabalho. A chefia era uma pessoa extremamente sensível e obtive o apoio inicial.

Como aluna que concomitantemente trabalhava, procurava adiantar deveres futuros e, nesta perspectiva, fui desenhando e aperfeiçoando a ideia do meu projeto de pesquisa. Nas férias escolares, antes mesmo do início do ano letivo do doutorado, intensifiquei as leituras com intuito de aprimorar a bibliografia e comecei a estudar inglês, pois sabia que seria a pior barreira que eu teria à frente.

Na primeira disciplina que cursei em 2010, minhas publicações começaram a ser direcionadas ao meu referencial teórico, que poderia ser utilizado no projeto de pesquisa. Senti que conseguiria vencer a etapa das disciplinas, a leitura dos textos, mas o meu inglês não seria suficiente para ser aprovada na prova.

Tinha o prazo de um ano para fazer a prova de inglês, foi quando meu orientador, professor Caliman, me avisou que muitas leituras em outras línguas, as quais eu estava fazendo nas disciplinas, se intensificariam na hora da redação da pesquisa quando o inglês seria primordial. Resolvi me inscrever em um curso noturno três vezes por semana, concomitante a este ano de estudos que ora iniciava. Com a proficiência no espanhol que eu já tinha adquirido, precisava ter a fluência na leitura em inglês. Além das três aulas semanais, fazia aulas sábado pela manhã em curso de inglês preparatório para provas, concursos e fluência na leitura e interpretação de textos. Não foi algo fácil, mas venci o primeiro desafio. Nem acreditei quando peguei o texto da prova de inglês e consegui ler, entender e traduzir muito rapidamente.

A escolha do tema da pesquisa já tinha sido objeto relatado durante minha entrevista com meu orientador, Dr. Caliman. A ideia era pesquisar alunos com deficiência, limites, possibilidades, entraves na área da educação profissional.

Abro um parêntese para explanar o motivo da escolha do tema de pesquisa. Nasci em um lar em que minha mãe se dedicava a trabalhar

voluntariamente com pessoas com deficiência. Ela foi a grande idealizadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE na cidade onde nasci (Santo Ângelo-RS), pois tenho um irmão, dois anos mais velho e com deficiência intelectual.

A exemplo da minha mãe, fui para a área da Educação e ao chegar em Brasília, início de 1999, já mestre em Educação pela UFSM e servidora federal, fiquei lotada no Ministério da Educação na Secretaria de Educação Especial. O trabalho começou a ser encaixado exatamente nos princípios educacionais da educação especial. Enquanto profissionalmente eu estava feliz com a área, paralelo a isso minha vida pessoal foi virada ao avesso.

Neste mesmo ano, precisei deixar meu emprego como servidora federal e procurar novos desafios que financeiramente pudessem sustentar o lar. Participei de uma seleção para a Confederação Nacional da Industria (CNI) e fui aprovada. Foi neste local, trabalhando como Gestora Nacional na área da Educação, que criei um programa de profissionalização para as pessoas com deficiência. Inicialmente, fui buscar recursos junto ao FNDE[44] que nos apoiou para uma experiencia piloto em cinco regiões do País.

Em meados de 1999, época em que grande parte dos empresários ainda não acreditava no potencial das pessoas com deficiência, inovamos. O projeto não apenas foi um sucesso como se transformou em um Programa que a própria CNI financiava anualmente, o qual seria levado a todos os estados do País. É importante dizer que tinha ao meu lado um gestor responsável pelo programa de ações inclusivas em cada órgão Regional ligado à CNI. Assim, em cada estado teríamos alguém disseminando a educação profissional inclusiva.

Após este breve parêntese, deixo claro que a escolha do tema em 2009 foi a forte aliança entre a questão familiar e o tema no qual atuava profissionalmente.

44 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Voltando à trajetória como doutoranda junto ao meu orientador: foi após minha aprovação no inglês e a definição do tema que passei a objetivar defender meu projeto de pesquisa. Foram muitas redações, aprendizados, tristezas e alegrias. Textos que iniciava, mas não conseguia chegar ao final, alguns rascunhos e papéis rasgados após análise do professor Caliman. Alguns choros e algumas indagações. Colocava o relógio para despertar entre três e quatro horas da madrugada para poder fazer minhas leituras e redigir meu projeto de pesquisa, pois o silêncio me fazia refletir melhor. Não era algo fácil, mas a vontade era imensa.

O Projeto de Pesquisa construí lado a lado do professor Geraldo Caliman e a fundamentação teórica era de textos que já tinha conseguido redigir nas primeiras disciplinas que cursei, mas, evidentemente que tive que reescrever com base nas orientações do meu mestre, que sempre proporcionava liberdade ao meu pensamento e autonomia na redação.

Foram momentos de publicações intensas junto ao professor Geraldo Caliman. Trabalhávamos e buscávamos aprovação em revistas e apresentações em congressos, seminários, colóquios e diversos eventos na área da Pedagogia Social, inclusive fora do País. Tivemos várias oportunidades e, inclusive, fui duas vezes indicada pelo próprio orientador para apresentar meus resultados na Universidade Fernando Pessoa, na cidade de Porto, em Portugal.

Foram anos de muito progresso intelectual e o professor Caliman não esmorecia. Confesso que sua calma me intrigava, pois sabia que ministrava aulas na UCB, fazia parte da Cátedra da UNESCO, exercia o sacerdócio, entre muitas outras ações. Então pensava: como este professor consegue transmitir esta calma? Como consegue ler e orientar tantos alunos? Mas era o Caliman, com sua paciência e competência para lidar com tantos afazeres.

Lembro de ser orientada em alguns momentos na sala do Colégio Dom Bosco, onde ele residia. Às vezes, quando lá chegava ele estava fazendo a sua caminhada rotineira, mas, sem dúvida, o melhor local da

orientação acontecia quando tínhamos a paz da Ermida Dom Bosco. Eu amava aquele lugar! Muitas vezes, nossos momentos eram quase perfeitos, entendia as orientações e voltava para casa entusiasmada; outras vezes, saía do encontro cheia de chateação e frustração, pois sabia que tinha que reescrever muita coisa, mas não podia reclamar, afinal, conforme o professor Caliman, eu precisava redigir de forma que toda e qualquer pessoa que fosse ler pudesse compreender o que estava escrito, mesmo que o leitor não tivesse formação na área da educação ou na área da escolha do tema da pesquisa.

Tinha convicção que meu projeto de pesquisa ainda não estava perfeito, mas estava pronto para defender aquilo que eu queria pesquisar. Apesar de já ter definido o tema e o problema da pesquisa, tive o desafio de escolher os atores que seriam pesquisados. Inicialmente, pensava em coletar dados apenas com os docentes, mas a partir da defesa na banca quando apresentei o projeto, veio a sugestão de uma professora, que seria importante pesquisar além dos docentes, ou seja, considerava importante pesquisar os alunos e, talvez empregadores. Fui incisiva no que eu queria e, sabia que pesquisando apenas docentes já daria um resultado muito bom. A ideia era pesquisar, no mínimo oitenta e um docentes, sendo três de cada estado do Brasil. A divergência entre quem seriam os pesquisados me levou a um pequeno embate com esta professora da banca.

Após a defesa, fui chamada pelo orientador e levei uma "bronca" pelo meu desempenho na discussão da defesa do projeto. Não esperava aquilo e foi então que cai no choro em frente ao meu orientador, Dr. Caliman. Olhei para ele e desabafei: "Não vou conseguir fazer uma pesquisa tão ampla".

Pensei em desistir, mas estava à frente de um orientador que também não sabia ensinar a desistir. O choro começou a diminuir, fui me acalmando e penso que a paciência dele naquele momento foi fundamental. Voltei a centrar no objetivo de refazer meu projeto, seguindo a sugestão e incluindo mais atores a serem pesquisados.

A pesquisa se tornou algo imenso, pois eu precisaria ir a cada estado do nosso Brasil e entrevistar docentes, discentes em duas grandes áreas: educação profissional e mercado de trabalho. Cheguei a pensar que, diferente do mestrado, a parte mais difícil do meu doutorado seria a coleta de dados e depois tudo seria mais tranquilo. Quanta inocência!

Consegui viajar e coletar os dados, também obtive ajuda dos interlocutores do Programa que eu coordenava ainda empregada na CNI, que contava com um representante em cada estado. Esses colegas, na época, facilitaram minha entrada nas escolas profissionais, bem como a marcação de entrevistas com docentes e discentes.

Finalmente, recolhi uma gama imensa de dados, tinha à minha frente entrevistas gravadas para transcrever, questionários respondidos para análise, filmagens realizadas e comecei a tão sofrida fase da análise dos dados, propriamente dita. Foi uma fase de imersão total do pouco tempo que eu tinha. Nesta altura, tinha um quarto em meu apartamento que ninguém podia entrar além de mim. Nele, o chão estava coberto por folhas espalhadas e dados separados por estado, por segmento pesquisado que ainda precisariam ser transcritos para iniciar a análise.

Neste momento, percebi que não conseguiria ficar no emprego e analisar os dados da pesquisa, pois já estava sofrendo uma pressão imensa internamente em meu trabalho. Já não tinha o mesmo chefe compreensivo. Como já escrevi acima: não sou de desistir. Priorizei meu doutorado e conciliei com a pressão do meu trabalho para, corajosamente, pedir demissão e abandonar a função de gestora nacional do Programa de Ações Inclusivas em nível de Brasil.

O que me desmotivou totalmente a continuar naquele trabalho foi perceber que não teria mais o apoio para terminar minha pesquisa. A nova chefia estava me designando a sair do Programa de Ações Inclusivas, que era a base do meu doutorado, o qual eu já estava à frente por quase 14 anos e tinha sido a sua gestora. Me sentia como uma mãe abandonando um filho, o qual tinha idealizado e implantado junto

aos interlocutores. Era um imenso Programa de educação profissional inclusiva em todo o Brasil e as escolas profissionais já atuavam fortemente com as pessoas com deficiência.

Achei um pouco absurda a decisão superior da chefia no trabalho, mas estava feliz, pois o mais importante eu já tinha conquistado: a coleta dos dados. Iniciei minha análise, desempregada e sem salário. Queria um novo emprego que eu pudesse conciliar meus estudos. Em menos de um mês eu já estava empregada novamente. Meu novo local de trabalho me daria a chance de terminar meu doutorado e conciliar minha área de trabalho com o tema da minha pesquisa.

Assim, no ano de 2012 passei a atuar no Senado Federal e acompanhar o Projeto de Lei que culminou na Lei Brasileira de Inclusão. Minha nova função me permitia participar de inúmeros eventos na área, criar e acompanhar projetos de lei sobre pessoas com deficiência. Meu vínculo profissional, nesta fase da análise dos dados, não poderia ser melhor.

Em vários encontros com meu orientador, professor Dr. Caliman, fui desenhando minha tese. Era algo quase inadmissível o número de páginas e, pior, a cada nova análise, só aumentava. A cada novo capítulo eu percebia que teríamos algo gigantesco.

Finalmente ajustamos os capítulos e as conclusões. A tese se aproximava de 500 páginas. Não teria como diminuir, pois a pesquisa envolvia todos os estados do Brasil, no mínimo uma escola profissional em cada estado, bem como discentes com deficiência, docentes dos alunos com deficiência no âmbito escolar e no mercado de trabalho.

No final de 2013, eu estava correndo para finalizar minha tese e percebia que, quanto mais corrigia mais entendia que precisava corrigir. Também descobri junto ao meu orientador que nunca conseguiria chegar a um texto ideal, sempre iriam existir falhas. Foi quando decidimos (aluna e orientador) que precisávamos encerrar a redação.

Final do ano se aproximando, fomos enfrentar a banca para defesa da tese. A escolha dos professores da banca foi sugerida pelo meu orientador, Dr. Caliman, e posso afirmar que estava muito satisfeita com

as escolhas que ele fez, que acatei literalmente. Os doutores leram minha tese, analisaram e me trouxeram parecer extremamente positivo, quando obtive aprovação sem aperfeiçoamento da tese. Foi bom perceber que, na visão dos avaliadores, não tínhamos nada a corrigir, mas eu e o professor Dr. Caliman sabíamos que nossa parceria não terminava naquele instante, pois depois da avaliação da banca a pesquisa merecia ser divulgada ao mundo.

Após a aprovação da banca, com louvor, providenciei dez volumes da tese, devidamente encadernados, sem dúvida, uma pesquisa ampla, notória e que tinha a assinatura de um grande orientador, o Dr. Geraldo Caliman.

Tivemos que dividir a pesquisa em dois grandes eixos o que resultou em dois livros. O primeiro voltado aos docentes e, um segundo ao mercado de trabalho. O primeiro livro foi financiado pela Cátedra da UNESCO e ainda é uma bibliografia amplamente utilizada por pesquisadores. O segundo livro trata da inclusão no mercado de trabalho na visão dos docentes e discentes e tem sido comercializado por uma editora.

Aluna e professor Caliman caminharam lado a lado brilhantemente, tivemos artigos publicados em revista internacional, temos artigo no SciELO e juntos alcançamos grandes resultados nas publicações.

Finalizando este primeiro momento, não posso deixar de agradecer cada momento que percorri nos quatro anos no curso de doutorado ao lado do professor Dr. Caliman. Da mesma forma, preciso citar que tenho grandes recordações dos ensinamentos e da paciência que ele sempre teve para conduzir o processo. Mas, acima de tudo, agradeço a liberdade que sempre tive como aluna, para pesquisar o que eu gostaria, me posicionar, criticar e aprender. Uma gratidão imensa de ter sido orientada por este grande mestre, padre e pesquisador.

Essa trajetória me levou a refletir sobre a legislação que impacta diretamente as pessoas com deficiência, em especial a avaliação biopsicossocial, tema que abordarei a seguir.

11.3. Prejuízos da falta de regulamentação da avaliação biopsicossocial

A Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n. 13.156/2015, que tramitou por mais de 12 anos no Parlamento, trouxe inúmeros ganhos, seja pela manutenção de aspectos já conquistados ou por uma nova redação ainda mais inclusiva. O foco da LBI foi amparado no objetivo de *não retroceder às legislações já conquistadas.*

O Projeto de Lei número 6 de 2023 foi apresentado no Senado Federal, iniciando a caminhada, a qual só terminou no dia 21 de dezembro de 2006, quando aprovado com parecer favorável, momento este que o projeto de lei foi remetido à Câmara dos Deputados.

Depois de amplamente discutido, inclusive com formação de grupo de trabalho designado pelo Ministério dos Direitos Humanos, no qual tive o privilégio de participar, foi sugerido um novo texto o qual foi entregue pela Ministra da época, aos presidentes do Senado Federal e Câmara dos Deputados.

Foi designada como relatora na Câmara a Deputada Mara Gabrilli. O projeto foi novamente discutido, inclusive com abertura de consulta pública, originando um robusto relatório que foi aprovado e retornou ao Senado Federal, no início do ano de 2015. Minha tese de doutorado foi defendida exatamente um ano e meio antes da aprovação final da LBI, mas meu envolvimento profissional me proporcionou acompanhar tal Lei no Congresso Nacional, por todos os anos que tramitou até chegar à sanção presidencial.

Em 2015, passei a atuar no gabinete de um senador, que acabara de ser eleito e chegar ao Senado Federal com um histórico de lutas na área das pessoas com deficiência. Assim que este senador assumiu, em início de fevereiro, eu já passei a fazer parte do time dele, justamente para atuar como assessora de inclusão e diversidade neste gabinete.

Seu primeiro trabalho foi ser o relator da LBI que voltava ao Senado Federal para aprovação e possível sanção presidencial e minha primeira demanda era criar juntamente com a sociedade e consultoria legislativa, o relatório que seria entregue para análise no plenário, por parte de todos os senadores.

Tive a grata satisfação de trabalhar durante um semestre juntamente com este senador e consultores na área, bem como ouvir a sociedade em geral, para a consolidação de um relatório que foi apresentado, analisado e aprovado no plenário do Senado Federal, por unanimidade, em junho de 2015.

Após aprovação, o Projeto de Lei foi remetido à sanção presidencial, transformando-se em Lei em julho de 2015, Lei nº 13.146, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O primeiro ganho que a LBI trouxe está no *conceito* da pessoa com deficiência, em permanente evolução, sem especificar cada uma de suas tipologias e parâmetros. E encampou a diretriz da Convenção, remetendo a identificação da deficiência para uma avaliação biopsicossocial a cargo de equipe multidisciplinar e interdisciplinar. Porém, o grande prejuízo é a falta de regulamentação dessa avaliação, o que torna ineficaz o avanço conquistado.

A avaliação biopsicossocial é:

> [...] um procedimento que visa validar determinado aspecto relacionada a saúde de uma pessoa. Ou seja, o foco é certificar ou garantir que alguém está apto ou atende aos requisitos relacionadas a uma determinada questão como: capacidade ou incapacidade de realizar uma função, confirmar uma condição, atestar alguma doença e afins [...] (Brasil, Lei Brasileira de Inclusão, 2015).

A LBI está em total consonância com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, desde março de 2007. Em 9 de julho de 2008 o Parlamento brasileiro aprovou a Convenção por meio do Decreto Legislativo nº 186, logo ratificado junto às Nações Unidas.

No parágrafo primeiro, do artigo segundo da LBI, lemos: "A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)".

Após anos de estudo e trabalho de grupos brasileiros unidos em prol da regulamentação do artigo acima citado, foram definidos os principais pontos a serem considerados na análise e avaliação: são os impedimentos nas funções e estrutura do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

O conceito da avaliação biopsicossocial também tem sido considerado pelos governos na busca de uma regulamentação. O grupo interministerial responsável pela análise e considerações desta avaliação, fortalece que a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência representa um avanço importante para garantir o acesso equitativo às políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil. Para este grupo:

> [...] o modelo reconhece a deficiência como uma interação complexa entre condições de saúde, fatores psicológicos e contextos sociais e ambientais. Isso torna a avaliação mais justa, alinhada com os direitos humanos e com as diretrizes internacionais e nacionais sobre inclusão.
>
> A **Avaliação Biopsicossocial Unificada** é realizada por meio da **aplicação de um instrumento** adequado a esta finalidade. Com a implementação desse instrumento, será possível planejar e monitorar políticas públicas com base em uma compreensão mais abrangente das necessidades de apoio das pessoas com deficiência, contribuindo para a eliminação de barreiras e a promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (Brasil, Avaliação biopsicossocial, 2024, grifo nosso).

Em 2015 após a LBI ser sancionada, o Poder Executivo ficou responsável pela regulamentação dos artigos, para que a nova avaliação ocorresse de fato.

Desde 2015, a avaliação biopsicossocial é amplamente discutida pela sociedade e por especialistas na área. Já temos a aprovação e a es-

colha dos instrumentos para que de fato a avaliação ocorra na prática. Também já foram definidos os parâmetros a seguir, quais as legislações que teriam impactos e possíveis alterações, bem como todo arcabouço necessário para a regulamentação. Infelizmente, nenhum dos quatro presidentes que se sucederam nesse período conseguiu regulamentar essa importantíssima legislação que beneficiaria inúmeras pessoas com deficiência. Por conta disso, o prejuízo social, educacional e trabalhista é evidente.

O governo atual criou um grupo de trabalho, assim como governos anteriores.

> Em 2023 foi criado o **Grupo de Trabalho Interministerial**, instituído pelo Decreto nº 11.487 de 2023, foi criado com o objetivo de desenvolver uma proposta de avaliação biopsicossocial unificada da deficiência no Brasil. Esse modelo supera a abordagem médica tradicional e avança na compreensão da deficiência como resultado da interação entre a pessoa com impedimentos de longo prazo e barreiras sociais e ambientais. A proposta está em conformidade com os princípios da **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** e a **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)** (Brasil, Ministério dos Direitos Humanos, Decreto 11.487/2023, grifo nosso).

No dia 18 de setembro de 2024, o grupo publicou as principais recomendações, que foram atualizadas no site em 24 de fevereiro de 2025. O relatório final consta uma metodologia para implementação da avaliação biopsicossocial, o qual teve a participação de diversos órgãos, especialistas e representação de toda sociedade. Várias recomendações que se consolidam na inclusão. Infelizmente apesar de um grande esforço da equipe, tanto em governos anteriores como o atual, a regulamentação até o momento desta redação, não aconteceu.

Pior! Sem essa medida, vários outros artigos da LBI ficam sem efeito. Inclusive outras leis deixam de ser executadas. Por exemplo, a lei da deficiência monocular, grande conquista para pessoas com essa deficiência, ainda aguardam por uma avaliação biopsicossocial para terem

direito aos benefícios e garantias que outras pessoas com deficiência já têm.

Outro caso se refere às pessoas com surdez unilateral. Elas ainda não conseguiram uma lei que lhes garanta a inclusão no rol das pessoas com deficiência, pois aguardam pela avaliação biopsicossocial. Só então terão garantias mínimas de inclusão, também na cota relacionada ao trabalho. Reparou bem, caro leitor, o prejuízo de direitos humanos, social e trabalhista dessa omissão governamental?

Após todos os instrumentos sobre essa questão serem validados, está claro que falta o "querer" para uma decisão política efetiva. É preciso que o governo federal designe um órgão federal que responda pela orientação nacional e organização da indispensável avaliação. Uma década praticamente se passou. Sem a regulamentação citada, obviamente, as garantias da LBI prejudicam pessoas com deficiência. É um prejuízo – sem falar no desrespeito – que a sociedade brasileira como um todo não pode suportar por mais tempo.

Não é justo que não aconteça na prática o que a LBI trouxe como avanço real. Parlamentares já provocaram os governos nesse sentido, mas sem sucesso. Porém, não percamos a esperança de que, um dia, a LBI será efetiva na sua totalidade, será incluída na rotina das pessoas com deficiência. Esperamos ansiosos por este dia que marcará mais um passo para a inclusão e diversidade em nosso País.

11.4. Comentários finais: Contribuição para educação e sociedade.

Reconheço que o testemunho inicial, ocupou um espaço redacional maior do que poderia, mas como deixar de mencionar parte da nossa trajetória acadêmica que rendeu tantos frutos? O testemunho é a forma de agradecimento ao professor Caliman, assim como desejo de que ele consiga ler e compreender quão significativa foi nossa parceria firmada entre aluna e professor.

Anseio ainda que o texto possa servir de inspiração para aqueles que desejam cursar um doutorado ou que estejam cursando e que em alguns momentos pensam em esmorecer. Digo aos leitores que se este momento aparecer, tenham na pessoa do seu orientador aquele profissional que, além de ensinar *a pescar*, poderá *pescar* com você e entender as dificuldades para que possam atravessar juntos as barreiras que sempre aparecem.

A vida de pesquisador é dinâmica, tudo à nossa volta passa a ter um olhar diferenciado quando assumimos o papel de pesquisar; as mínimas coisas passam a ter importância. Um professor orientador tem um papel fundamental, para nos apoiar neste novo momento. Caliman tem uma paz inspiradora que nos faz seguir em frente.

Caliman, um verdadeiro italiano, não apenas na identidade, mas no dia a dia acadêmico com sua sabedoria ímpar. Italiano nos vinhos que gosta de saborear em seus momentos de lazer, mas, acima de tudo, italiano no aperfeiçoamento do conhecimento. Foi naquele país em que ele ficou isolado no período da Covid-19[45], em que acredito foram momentos tensos, mas que o fortaleceram na leitura, na redação e no seu conhecimento intelectual e cristão.

Não precisamos aqui listar os inúmeros trabalhos publicados. Professor Caliman é uma referência na área da Pedagogia Social e uma pessoa indispensável na Cátedra da juventude da Unesco. É uma pessoa que atua não apenas na educação formal, mas especialmente tem um olhar cristão que o leva a trabalhar incansavelmente na educação não formal.

A sociedade e a educação jamais estão desvinculadas, e todo pesquisador tem o compromisso de buscar a contribuição de uma para com a outra. Não conseguimos construir uma sociedade mais justa e igualitária sem a educação, também não conseguimos educar sem estarmos

45 COVID-19 é uma doença infeciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2. Os sintomas mais comuns são febres, tosse seca e cansaço.

inseridos em um contexto social. Não teremos uma educação formal de qualidade se não tivermos alguém para nos apoiar na educação não formal. Neste caso, o professor Caliman consegue desempenhar com eficiência e segurança o seu papel de mestre nos dois tipos de educação.

Obrigada professor Caliman, por ser um verdadeiro educador social. Obrigada pelos ensinamentos, pela confiança, pela paciência – acredito adquirir em momentos de lazer nas suas pescarias. Obrigada por ter aceitado o desafio de me orientar durante quatro longos anos. Obrigada pela produção acadêmica que desenvolvemos!

No segundo momento deste texto, utilizei o espaço concedido para apelar ao Poder Executivo, a fim de que efetive a regulamentação da avaliação biopsicossocial. É fundamental que se compreenda, de forma definitiva, a importância de promover a prática dessa avaliação, já legalmente aprovada.

A garantia dos direitos das pessoas com deficiência torna-se extremamente difícil diante da ausência de regulamentação da avaliação biopsicossocial. Um dos principais impactos é a existência de barreiras que impedem essas pessoas de acessarem seus direitos, como o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, há um grave problema de insegurança jurídica, pois a falta de critérios objetivos abre margem para avaliações subjetivas por parte de peritos e assistentes sociais.

Outro prejuízo relevante com a falta de regulamentação é a permanência do enfoque exclusivamente biomédico, uma abordagem ultrapassada que ignora aspectos fundamentais como o contexto social e as atitudes do indivíduo diante das limitações impostas pelo meio.

Este entrave de não regulamentar e colocar em prática a avaliação biopsicossocial, acarreta grande desigualdade no reconhecimento da deficiência. Isso significa que pessoas em condições semelhantes podem ser tratadas de maneiras diferentes, o que compromete a efetividade das políticas públicas. Sem uma base nacional unificada para identificação da pessoa com deficiência, fica difícil desenvolver políticas públicas eficazes e inclusivas.

Dessa forma, a regulamentação da avaliação biopsicossocial é urgente e imprescindível para garantir o reconhecimento adequado das condições das pessoas com deficiência e, consequentemente, assegurar o acesso igualitário aos seus direitos. Trata-se de uma medida que vai além da justiça social, é uma obrigação legal e um passo fundamental rumo à inclusão plena.

Nossa esperança ainda não morreu. Embora a avaliação biopsicossocial esteja prevista na Lei nº 13.146/2015, é necessário que sua regulamentação deixe o papel e se torne, de fato, aplicável e efetiva na vida das pessoas.

Referências

BRASIL. Governo Federal. *Lei nº 13.146 de 2015.* Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Avaliação Biopsicossocial*. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/relatorio-final-gt-avaliacao-biopsicossocial-de-2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 7.699 de 2023*. Autoria: Senador Paulo Paim; Relatoria: Deputada Mara Gabrilli. Brasília, 2023.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. *Inclusão das pessoas com deficiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 212 p.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. *A educação profissional*. Brasília: Liber Livro, 2015. Coleção Juventude, Educação e Sociedade. 280 p.

OLIVEIRA, Hugo. *Avaliação biopsicossocial*: o que é e para que serve? Gran Faculdade, 2024. Disponível em: https://faculdade.grancursosonline.com.br/blog/avaliacao-biopsicossocial/.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei nº 6 de 2023*. Senador Paulo Paim. Brasília, 2023. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/54729.

12.
GERALDO CALIMAN, EXPOENTE DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL, É TAMBÉM MEU AMIGO!

Suzete Terezinha Orzechowski[46]

Notadamente Professor Dr. Geraldo Caliman é um exemplo de vida dedicada à inclusão, respeito e amorosidade, articulada ao sacerdócio pedagógico com sua base em Dom Bosco. Como professor, sua dedicação à educação no contexto da Pedagogia Social promove nossos olhares para que nos aprofundemos na realidade sociopolítica do país e, dali, tracemos alternativas coletivas para a emancipação com os homens e mulheres em construção. Para o professor Caliman a oportunidade para "ser mais", como apontava Freire (1921-1997), está sempre presente, fundamentada na confiança que tem na ação humanizadora da educação social.

Conheci-o pessoalmente em Canoas-RS, na ULBRA, onde aconteceu o III Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social, em outubro de 2011. Juntamente com outros grandes expoentes da Pedagogia, da Educação e da Pedagogia Social e Educação Social, dentre representantes nacionais e internacionais, lá estava o Professor Dr. Geraldo Caliman, com quem pude desenvolver uma entrevista repleta de fundamentação epistemológica sobre a Pedagogia Social no Brasil. A competência invejável, sua simpatia e acolhida me cativaram logo de início.

46 Doutora em Educação pela PUC-Pr e professora no PPGE-UNICENTRO, membro da RePPed, Líder do Grupo de Pesquisa GETFOP, coordenadora do LAPSU. Email- sorzechowski@unicentro.br

Considerado um dos grandes autores da Pedagogia Social no Brasil, integra o rol de notáveis na academia, em que trata dos fundamentos desta concepção. Integra, como titular, a Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, assim se ocupa de aprofundamentos na garantia de direitos para a adolescência. Sempre um defensor da vida em sua plenitude, requer para todos os adolescentes a segurança necessária para que se processe o desenvolvimento integral. Assim, no Congresso de Canoas em 2011, escreveu:

> Os adolescentes resilientes são encontrados com mais probabilidade entre as famílias caracterizadas pelo calor humano, pela afetividade, pelo suporte emotivo, por uma estrutura racional e por uma consciência dos limites comportamentais. A presença de outro membro da família, diferente dos pais, pode substituir em boa parte tal clima positivo. O vínculo com um dos pais, mas também a qualquer figura extrafamiliar significativa poderia ter o mesmo efeito protetor: existem claras evidencias de que os efeitos protetores dependeriam muito mais da qualidade, da intensidade e da segurança das relações (Caliman, 2011, p. 209).

Com as ideias acima o autor demonstra sua atenção com a educação na adolescência e, principalmente o cuidado que se deve ter com o outro na construção da sua identidade, respeitando a existência dos vínculos afetivos necessários. Assim, Dr. Caliman subsidia as ações entre os(as) pedagogos(as) que em espaço escolar ou não escolar trabalham e promovem a concepção da Pedagogia que é social, pois, a educação (objeto da Pedagogia, como ciência) é um processo social. E, neste contexto de identidade se consolidam as relações entre os membros que compõem a realidade socioeducativa e sociocultural, na qual, o adolescente se promove e contempla seus dilemas e anseios de forma mais segura. Daí a importância de uma sociedade madura, justa e fraterna na colaboração com o projeto de vida para cada jovem.

Isso posto, é evidente a influência do prof. Dr. Geraldo Caliman, na minha vida, na elaboração contínua de meu projeto de vida. Como pedagoga de formação nosso encontro solidifica os meus interesses como

pesquisadora da Pedagogia Social. Assim se estabeleceu um elo de ligação entre a Pedagoga e o Pedagogo, Sociólogo, Professor, Pesquisador, Educador Social e Padre Salesiano. Desde 2011, nunca mais, nos distanciamos, e atualmente continuamos a nos falar e a promover um diálogo integrador com respeito e muita interação científica. Minha admiração é sempre uma constante pelas suas obras e pelo seu envolvimento seguro, confiável, aprofundado com seus orientandos, com os quais tive contatos em bancas e recentemente em visita à UCB. Na visita técnica ao Programa de Pós-graduação em Educação da UCB, em roda de conversa pudemos estreitar e enternecer alguns elos investigativos. Portanto, estar próxima do Prof. Dr. Geraldo Caliman é sentir sua fé na vida e nos projetos pedagógicos em que cada um promove a sua existência como educador e educando desejosos da justiça social em uma dimensão colaborativa de construção humana.

Identificando a importância do projeto de vida, creio ser importante trazer aqui a trajetória do nosso amável e amado professor e orientador, poiso mesmo me contava, lá em Canoas-RS, a sua caminhada acadêmica, a construção do seu próprio projeto de vida, conforme segue:

> CALIMAN - Bem, eu comecei em 1973, quando entrei na Universidade, na época eu tinha 17 anos de idade e escolhi Pedagogia. Em uma sala de aula com 60 alunos, só tinha 2 alunos homens. Já naquela época o ambiente da educação tinha uma presença prevalente do sexo feminino. Eu, sempre fui muito ligado às questões da educação e quando eu comecei a trabalhar, na área social, comecei como diretor de instituições sócio-educativas, formando adolescentes entre 13 até 17 anos, para o trabalho. Colocando-os no trabalho e acompanhando-os no trabalho. Isso durante 7 anos, eu trabalhei neste sistema pois tínhamos, em Brasília, mais de 500 jovens empregados, nas empresas. Empregados na instituição sócio-educativa mas a serviço das empresas, com todo o sistema de monitoramento educativo. Foram 5 anos de trabalho, nesta área, mais uma parte disso, conjugado ao trabalho com menor de rua em Belo Horizonte [...] Isso me levou a necessidade de estudar mais, porque [...] disso, pensava eu, o que eu sei? Eu sei fazer. Mas, não sei se estou fazendo bem, se estou fazendo certo ou errado. As teorias eu não sabia,

não tinha tempo para leitura, porque você está o tempo todo envolvido [...]. Envolvido com a prática da educação social, sentia falta da teoria da educação social[...]. Foi aí que me veio a possibilidade de ir para a Itália, a minha família é de origem [...] igual a metade do Brasil (risos).

SUZETE – É, Somos todos uma miscigenação (risos)!

CALIMAN – É, eu fui prá lá e estudei o mestrado. Eu fui pra lá mas eu nem sabia se existia a pedagogia social. Cheguei na Universidade, que era a Pontifícia Universidade Salesiana de Roma e vi que tinha lá um curso que me interessou muito. Eles falavam que era Pedagogia Social. Eu perguntei: O que é isso? Alguém me disse: Isso é pra ajudar as pessoas que querem trabalhar na área social, do ponto de vista educativo. Então... é pra mim! [...] Mas nessa área social a gente prepara sobretudo pessoas para atuar nas instituições de recuperação para toxicodependentes, comunidades terapêuticas, comunidades de acolhida. E, na Itália, existiam centenas delas. Bom [...] eu pensei [...] tudo bem, não é o meu campo mas, pode vir a ser também. Fiz o mestrado, terminei e vim para o Brasil depois de dois anos e pouco. Aqui no Brasil, depois de um tempo eu recebi uma carta da Universidade, propondo a complementariedade dos meus estudos, fazendo um doutorado. E, concluindo o doutorado eu deveria continuar na universidade durante 5 anos, ensinando. E, terminado o doutorado, fiquei mais que isso; se eu pudesse ficaria lá até hoje. Mas os problemas de saúde no coração [...] Tive estes problemas de saúde e senti necessidade de voltar para o Brasil e ficar mais tranquilo. Entrei na Universidade Católica de Brasília e lá continuei [...] quer dizer, a minha formação lá na Itália [...] você me perguntou qual a aminha afinidade com a Pedagogia Social [...] Eu acabei assumindo, a gestão do programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social, que nós temos lá na Universidade Salesiana, em Roma, até hoje. E, adaptando o currículo para aquele novo contrato de "Bologna", que modificou os títulos e os intercâmbios entre as Universidades. E lá eu estudava e dava prioridade para a sociologia na educação, na área comportamental: a sociologia da toxicodependência, a sociologia da delinquência juvenil, sociologia da juventude. Era isso que eu focalizava mais. Chegando no Brasil, eu falei assim: Bom, aqui acho de sociólogo tem muito [...] risos.

Suzete – (risos) Aí pensou: não vou competir, não vou entrar nesta área! (risos)

CALIMAN - (risos) Já tem muito sociólogo cuidando disso,

mas não tinha ninguém cuidando desta área da Educação Social que pra mim era muito importante. E, quando teve este primeiro Congresso internacional de Pedagogia Social, na USP, em 2006, o Roberto da Silva me convidou pra falar também, em uma das conferências. E, a partir daí entrei pro Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social. Pensei: a sociologia é importante pra entender a sociedade, entender a juventude, interpretar e fazer a leitura [...] e isso eu já tenho bem forte, agora eu vou entrar de cheio na Pedagogia Social, que era o programa que eu trabalhava lá e, dava aula também, nos seminários de Pedagogia Social da Itália. E assim eu dei preferência pra pedagogia social e trabalho fazendo uma "ponte" entre a sociologia e a educação. Trabalho com meus alunos, tenho uma disciplina lá na PUC de Brasília que é "Pedagogia e Educação Social". Dentro de uma linha de pesquisa que é "Juventude, Educação e Sociedade". E, dentro de uma Cátedra da UNESCO, também, intitulada "Juventude, educação e sociedade", atualmente coordeno esta Cátedra. A UNESCO mantém uma rede de pesquisa com várias Universidades. Bom... criando esta disciplina, com o tempo [...] eu fui percebendo com o tempo a demanda que existia por cursos de formação de educadores sociais, no Brasil. Aí veio uma primeira demanda de uma instituição, era uma rede salesiana, presente no Brasil inteiro, que é a "Rede Salesiana de Ação Social". Eles tem mais de 100 mil crianças assistidas em 70 a 80 instituições sócio-educativas. E eles falaram: porque a gente não faz um curso a distância de formação para educadores sociais? E aí eu já tinha um projeto, que já tinha começado antes pois minha intenção era de fazer um curso presencial. Eu adaptei o projeto existente, fiz novos grupos focais pra entender como é que eu poderia trabalhar estes cursos e desenvolver o conteúdo deles. Então saiu este curso de pós graduação (lato sensu) em educação social. Lá na Universidade Católica de Brasília-Virtual já formamos 250 educadores sociais no Brasil, a distância, em nível de especialização. Isso é muito bom, porque o Brasil é muito grande. Isso na Universidade Católica de Brasília, que tem a católica virtual, (que a gente chama lá). Ela tem polos no Brasil inteiro e estes polos são utilizados para formação, para áreas que precisam de um acompanhamento presencial, também. [...] Então, foi o primeiro curso a distância em educação social lato sensu, no Brasil. Dentro da Universidade Católica de Brasília a gente está colocando a Pedagogia Social nesta linha de pesquisa, tem esse curso da educação a distância de formação de educadores sociais e estamos pensando em criar também um

> curso tecnológico para graduação de dois anos, em educação social. Já mandamos para o MEC e estamos aguardando. Então existe esta evolução e ao mesmo tempo nós estamos acompanhando este grupo de pesquisa que está presente neste evento, aqui em Canoas. E, dentro da Universidade a gente tem uma estratégia já muito orientada, firme e decidida em privilegiar a Pedagogia Social, dentro do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Depois, nós participamos externamente desse grupo de pesquisa, com um grupo de pesquisa no Brasil na USP que pensa conjuntamente a teoria da educação social (Entrevista com Dr. Geraldo Caliman, Canoas-RS, 2011).

É perceptível o engajamento que foi sendo consolidado no projeto de vida deste grande pesquisador, considerado por muitos como o precursor da Pedagogia Social no Brasil, a partir dos fundamentos científicos adquiridos na Itália e suas práticas sempre vinculadas à Educação Social. Quando tive a oportunidade de realizar minha licença sabática com a supervisão desse competente e amável pesquisador, em 2023, me convidou a estar com seus alunos. Naquela oportunidade aprofundamos nossas contribuições à Pedagogia como ciência da educação e estreitamos nossas interpretações sobre a relevância da Pedagogia que é social. Aliás, promover a Pedagogia e ampliar seu foco científico para abarcar as demandas socioeducativas, socioculturais e sociopolíticas, não é abandonar a escola, mas sim, reconhecer que a sociedade é pedagógica, como nos lembra Libâneo (1999) e Franco (2008), quando citam Beillerot (1985). A Pedagogia Social contribuiu, e muito, para pensar a formação de Pedagogos(as) no Brasil. Conforme Caliman (2011):

> [...] eu digo que a atual Pedagogia, com a formação em 4 anos, ela implica também um conteúdo de educação não formal, a partir das Diretrizes de 2006. Então, é o único espaço que existe para se falar da Pedagogia Social ou da Educação Social. Eu tenho aula no curso de Pedagogia, na minha Universidade e você entra na sala de aula, eles já estão no segundo ano e você fala de Pedagogia Social, eles dizem: O que é isso? Eles não sabem, claro, mas ao menos escutam atentos e eu costumo situar esta Pedagogia dentro de uma educação não formal. Uso essa distinção somente enquanto categoria de

> análise, visto que na realidade a pedagogia social e a educação social estão dentro e fora da escola [...] porque o que penso ser mais importante dentro dos conteúdos da Pedagogia Social. Ela não trabalha dentro da escola ou fora da escola. Ela trabalha com conceitos como de sociabilidade humana, conceitos de relações humanas... e, isso existe tanto na sala de aula...quanto fora dela. Então hoje ... as classes média e alta por exemplo, que estão nos grandes colégios, em geral particulares... Se você for olhar o "déficit" de consciência social, das realidades sociais e... dos problemas sociais ...a preocupação com estes problemas ou então, se você for medir o índice de indiferença social, eu diria hipoteticamente que estes índices seriam altos. O que significa isso? Se um aluno de classe média diz: "Eu não tenho nada a ver com os buracos que tem lá na minha rua, eu não tenho nada a ver com estes políticos que estão roubando, o problema é deles..." Então, aonde está o lugar da Educação social da Pedagogia Social? É justamente trabalhar a sociabilidade humana, a capacidade do homem de viver em sociedade, em grupo com responsabilidade e cidadania. Do jeito que falava o nosso palestrante, o professor Brandão. Ele dizia que é "uma cidadania ativa". Eu interpretaria desse jeito: tem que trabalhar a consciência cidadã. Então eu não faço esta distinção entre o formal e não formal. Ela pode existir enquanto categoria de análise, para esclarecer que existe, em alguns momentos, mais fora do que dentro dos ambientes escolares. Mas, no meu entender a educação social e a Pedagogia social enquanto concepção, podem e devem trabalhar métodos e práticas para levar às pessoas (estejam elas onde estiverem, na escola ou fora dela), a pensar a sociedade como algo que requer responsabilidade cidadã. E não somente pensada nas questões de utilitarismo pessoal. Estudar para ser médico e me virar na vida. Este é um pensamento individualista. Então, esta formação para a "sensibilidade social" ela está em todo lugar, inclusive dentro da sala de aula (Caliman, Entrevista Canoas-RS, 2011).

Assim a Pedagogia e a concepção da Pedagogia Social são abraçadas, integradas e contempladas com aprofundamento científico pelo pesquisador Geraldo Caliman, que integra e reverbera tais interlocuções resistindo às tendências frágeis que fragmentam o conhecimento e descontextualizam o processo educacional da realidade socioeducativa

e sociocultural. Portanto, nosso respeito e nossa profunda admiração ao trabalho proeminente do nosso querido Professor Geraldo Caliman. A ele nossos desejos de saúde, alegrias e muito sucesso em seus projetos futuros. Gratidão!

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999

ORZECHOWSKI, Suzete Teresinha; CALIMAN, Geraldo. *Entrevista no III Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social*. ULBRA, Canoas/Rio Grande do Sul, Outubro de 2011.

13.
UM LEGADO QUE NOS TRANSFORMA: HOMENAGEM AO PROF. DR. PE. GERALDO CALIMAN

José Ribeiro[47]
Cristina Costa-Lobo[48]

Ao aproximar-se a significativa data do 70º aniversário do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, não poderíamos deixar de prestar esta homenagem àquele que, com a sua sabedoria serena e humanidade profunda, tanto marcou e marca o percurso do Externato Santa Clara e da Academia Beatriz Ribeiro.

A sua presença junto da nossa comunidade educativa em 2022 foi – e permanece– um sopro transformador que atravessa dimensões acadêmicas, pedagógicas e, acima de tudo, humanas.

Na qualidade de coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, impressionou-nos pela sua cordialidade, pelo imenso interesse em conhecer as nossas rotinas e pelo voto de confiança no trabalho que nos tem permitido assumir em representação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

A chegada do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman à nossa história deu-se com a assinatura do protocolo com a Cátedra UNESCO de Juventude,

47 Diretor do Externato Santa Clara/da Academia Beatriz Ribeiro (Porto, Portugal).

48 Consultora do Externato Santa Clara/Academia Beatriz Ribeiro (Porto, Portugal). Coordenadora do Mestrado de Psicologia da Educação e Aconselhamento no Instituto Piaget (ISEIT/Viseu, Portugal). Investigadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Brasília, Brasil) e da Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social (Madrid, Espanha) e do INSIGHT- Piaget Research Center for Ecological Human Development.

Educação e Sociedade, em junho de 2022. Desde então, uma nova etapa se abriu para a nossa comunidade educativa, uma etapa tecida por ideais elevados, por momentos de rigor e com marcado compromisso ético, sempre com horizontes alargados.

A cerimônia de descerramento da lápide da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade nas instalações do Externato Santa Clara, o extraordinário e memorável almoço na Academia Beatriz Ribeiro e a visita singular do homenageado à cidade do Porto, visita integralmente organizada por Docentes e Estudantes do Externato Santa Clara, são circunstâncias que se inscreveram no tecido da nossa memória coletiva como expressão viva de uma presença que inspira e orienta.

A atuação do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman transcende a formalidade institucional.

A sua abordagem integra, com harmonia, com exigência científica e com escuta empática, o rigor investigativo e a sensibilidade social.

Com o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman aprendemos que a educação é um espaço de mediação, onde se constroem sentidos, se reconhecem identidades e se cultivam possibilidades de futuro.

A sua influência é tangível nos frutos gerados desde o início desta parceria.

As práticas pedagógicas tornaram-se mais reflexivas, abertas à diversidade e comprometidas com a cultura de paz e a não violência.

A produção científica desenvolvida no Externato Santa Clara/na Academia Beatriz Ribeiro, a partir de então, com afiliação institucional à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, como demonstram os trabalhos, entre muitos outros, disponíveis na biblioteca digital da *International Academy of Technology, Education and Development*, revela um amadurecimento investigativo do Externato Santa Clara/da Academia Beatriz Ribeiro, amadurecimento que se alicerça na Pedagogia Social, na Antropologia da Educação, na Psicologia da Educação, na escuta ativa das juventudes e na missão educativa ancorada nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

No Externato Santa Clara/na Academia Beatriz Ribeiro tem sido permanente a opção, de, ao abrigo do convênio de cooperação científica, técnica e cultural assinado em 13 de junho de 2022 com a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, assegurar a presença em eventos internacionais. Entre muitas outras iniciativas, destaca-se a participação nos eventos 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 15th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation e 18th annual International Technology, Education and Development Conference.

No conjunto muito plural de trabalhos que a comunidade educativa do Externato Santa Clara/na Academia Beatriz Ribeiro tem publicado, ao abrigo do convênio de cooperação científica, técnica e cultural assinado com a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, destacam-se os seguintes: *Talk Like A Pro: From Psychopedagogical Project To Skills Training*, *Problem & Project-Based Learning In Pre-University Education: From Idealogy To Practice*, *Higher Education For All: From Dilemmas To Implementation, Psychological Well-Being And Giftedness: Challenges And Contributions To Psychoeducational Intervention*, *Digital Tranformation And Home Education: Challenges And Opportunities For Educational Psychology* E *How To Ensure Inclusive Schools? Steps And Contributions Of An Integrative Literature Review.*

Destaca-se, no conjunto de contributos que o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman tem publicado, o artigo "Educar no plural: práticas para a paz e para a equidade", no qual reflete sobre práticas pedagógicas promotoras de inclusão e transformação social, bem como "Caminhar com as juventudes: entre desafios e utopias", ambos profundamente influenciados pelas diretrizes da Cátedra UNESCO coordenada pelo Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman. Esses textos, entre outros, não apenas dialogam com as ideias do homenageado, mas são também testemunhos do impacto concreto de seu pensamento e ação.

Entre as muitas contribuições do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, destaca-se o seu compromisso inabalável com o ODS 4 – Educação de Qualidade.

Em diversos estudos, Caliman defende uma conceção de educação centrada no sujeito, promotora da dignidade humana e da inclusão social.

A partir de uma visão humanista e transformadora, entende a escola como espaço de encontro de saberes, de escuta ativa e de construção de cidadania.

Nas suas palavras, a educação precisa ser compreendida como bem público e direito universal, orientada por princípios de justiça social, equidade e sustentabilidade. Esta visão está claramente expressa na obra "Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável", na qual o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman associa o papel das universidades e das Cátedras como espaços privilegiados de reflexão crítica, inovação e compromisso ético.

Segundo Caliman, a Cátedra UNESCO não pode ser apenas um centro de produção científica, mas deve também atuar como catalisadora de processos sociais transformadores, em estreita relação com as realidades vividas por jovens e comunidades vulneráveis. Essa abordagem evidencia o entrelaçamento entre teoria e prática, saber acadêmico e compromisso social.

O contributo do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman estende-se também ao ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes. Em diversos trabalhos, o nosso homenageado examina os temas da violência simbólica, das desigualdades educativas e da urgência de se promoverem ambientes escolares seguros, dialogantes e democráticos.

A cultura de paz, conceito central na produção intelectual do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, é apresentada não como ausência de conflito, mas como presença ativa de justiça, diálogo e reconciliação. Para Caliman, a educação para a paz é, antes de tudo, uma pedagogia da esperança, um caminho que exige coragem ética e compromisso político.

Outro campo relevante da sua atuação é o da formação de educadores sociais. O Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman argumenta que é preciso preparar profissionais sensíveis às diferenças culturais, capazes de escutar as vozes das juventudes, especialmente as mais silenciadas.

A sua proposta de pedagogia social está alicerçada na valorização da diversidade, na responsabilidade coletiva e na construção de projetos de vida significativos. Esta perspetiva relaciona-se diretamente com os ODS 10 (Redução das Desigualdades) e 5 (Igualdade de Gênero), fortalecendo o papel da educação como instrumento de empoderamento e transformação.

Ao integrar estas dimensões em sua produção e atuação, o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman inspira-nos a repensar a missão educativa à luz dos desafios contemporâneos. A sua trajetória, marcada por coerência entre discurso e prática, reafirma que é possível – e necessário – construir uma educação orientada para o bem comum, enraizada em valores humanos e aberta ao diálogo intercultural.

Ao refletirmos sobre a marca do Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman na nossa instituição, vemos emergir um *ethos* educativo comprometido com a escuta, com a justiça social e com a promoção da dignidade humana.

O seu legado desafia-nos a continuar a investir na construção de uma escola que seja mais do que lugar de transmissão de saber: que seja espaço de encontro, de construção de vínculos e de promoção de aprendizagens significativas.

Partilhar tempo e conversas com o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, é testemunhar exemplo de excelência de práticas com postura ética e transformadora diante do mundo. É reconhecer que educar é mais do que ensinar conteúdos: é formar consciências, é abrir caminhos, é favorecer processos de crescimento pessoal e coletivo. A partir da sua visão, compreendemos que a escola é lugar de missão, de compromisso, de humanidade partilhada.

Em nome de todos os que fazem parte da comunidade educativa do Externato Santa Clara e da Academia Beatriz Ribeiro, agradecemos ao Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman não apenas pelo que nos trouxe, mas pelo que despertou em nós: o desejo de sermos melhores educadores, investigadores mais comprometidos, cidadãos mais conscientes. Obrigado, Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman, por caminhar conosco, por partilhar os sonhos e os caminhos de uma educação humanizadora, e por nos mostrar que é possível aliar excelência acadêmica com sensibilidade humana.

Que esta homenagem seja, também, um compromisso renovado com o caminho iniciado.

Que saibamos honrar, com nosso trabalho diário, o legado que o Prof. Dr. Pe. Geraldo Caliman nos confiou.

Com profunda gratidão, celebramos os seus 70 anos como se celebra uma vida que é sementeira de muitas outras.

14. LEGADO DO PROFESSOR DR. GERALDO CALIMAN NA CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

José Ivaldo Araújo de Lucena[49]
Vanildes Gonçalves dos Santos[50]

Legado é a memória viva
do compromisso com algo
maior que o próprio tempo.
(Rubem Alves)

14.1. Introdução

O legado representa tudo aquilo que uma pessoa, grupo ou civilização transmite às gerações futuras, sejam valores, conhecimentos, tradições ou contribuições culturais. No campo científico, o conceito de legado pode ser entendido como a transmissão duradoura de conhecimento, descobertas e impactos que moldam o progresso da ciência e da sociedade.

49 Professor na Universidade Católica de Brasília, Mestre em Educação, Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB de 2014 a 2024. Atualmente é voluntário na Cátedra.

50 Professora na Universidade Católica de Brasília, Mestra em Ciências Sociais, Assistente da Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade de 2014 a 2021. Atualmente é voluntária na Cátedra.

Este memorial tem por objetivo evidenciar o legado do Professor Dr. Geraldo Caliman na Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, sediada na Universidade Católica de Brasília (UCB). A sua atuação como coordenador, desde 2013, representou um marco significativo no desenvolvimento de pesquisas, publicações, formações e articulações institucionais que configuraram, ao longo dos anos, uma sólida rede de cooperação nacional e internacional voltada à promoção dos direitos da juventude e ao fortalecimento de uma educação ética, crítica e transformadora.

14.2. Quem é Geraldo Caliman?

Compreender o legado de uma pessoa exige, antes de tudo, conhecer sua história e identidade. O Professor Dr. Geraldo Caliman, também conhecido como Padre Caliman, nasceu em 16 de outubro de 1955, no município de Venda Nova do Imigrante (ES). Proveniente de uma família de tradição religiosa, desde jovem demonstrou afinidade com a missão da Congregação Salesiana de Dom Bosco, fundada em 1859 com foco na educação de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade.

A sua formação religiosa foi consolidada com a ordenação sacerdotal em 5 de julho de 1980. Desde então, dedicou-se a formação acadêmica e ao trabalho social. Possui doutorado (1995) e pós-doutorados (2001 e 2020) em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma. Atuou como professor na mesma instituição entre 1995 e 2003, tendo exercido o cargo de Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social entre 1998 e 2000. Além disso, esteve à frente de instituições socioeducativas em Brasília e Belo Horizonte nas décadas de 1980 e 1990. Foi nesse período que teve a oportunidade de atuar na implantação e na proposta pedagógica do Centro Salesiano do Menor – CESAM, na cidade de Ceilândia-DF, com a criação de um modelo de formação socioprofissional voltado a adolescentes em situação de vulnerabilidade, incorporando os valores de Dom Bosco no acolhimento,

na educação integral e no protagonismo juvenil.

Atualmente, o CESAM-DF continua esse legado com mais de mil jovens aprendizes inseridos no mercado de trabalho e parcerias com mais de 100 empresas. O impacto do trabalho iniciado por Pe. Caliman ainda ecoa na vida de milhares de jovens do DF.

Desde 2005, integra o corpo docente da Universidade Católica de Brasília, onde atuou como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, e atualmente leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. É também professor convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), em Portugal.

14.3. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Caminhos e Contribuições

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade foi instituída na UCB em 2007, sendo reconhecida oficialmente pela UNESCO em 2008. Seu objetivo central é promover a pesquisa, a formação e a incidência pública voltada às juventudes, em consonância com os princípios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Inicialmente concebida como um observatório de violências nas escolas, a Cátedra expandiu a sua atuação para outros aspectos da realidade juvenil e da educação brasileira.

Sob a coordenação do Professor Caliman desde 2011, a Cátedra adquiriu um perfil inovador, interdisciplinar, tornando-se ao longo da sua história um centro de excelência para estudos sobre juventude. A sua ação está centrada na articulação entre educação, juventude e transformação social, mobilizando diversos atores sociais em torno de temáticas como:

- Políticas públicas de juventude;
- Educação e cidadania ativa;
- Juventude e Direitos Humanos;

- Cultura da paz e justiça social;
- Pedagogia Social;
- Formação de educadores sociais.

Ao longo de 17 anos, a Cátedra tornou-se um polo de referência nacional e internacional, articulando teoria e prática, saberes acadêmicos e populares. Atualmente, a rede formada pela Cátedra UNESCO-UCB, como também é conhecida, é composta por mais de 16 organizações educacionais, além de reunir um grupo de mais de 30 pesquisadores e pesquisadoras com atuação consolidada no campo da pesquisa e da atuação profissional em educação, com foco nos temas centrais que compõem essa cátedra: Juventude, Educação e Sociedade.

14.4. A pesquisa como Compromisso Social: Produção Intelectual de Referência

O Professor Caliman sempre compreendeu a pesquisa como uma forma de ação política e compromisso com os sujeitos historicamente marginalizados, em especial as juventudes em situação de vulnerabilidade. Sua produção científica é extensa e dialoga com as demandas contemporâneas da educação.

Dentre suas publicações mais relevantes, destacam-se:

- CALIMAN, Geraldo; ARAÚJO, Gilvan Charles. *Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2024.
- CALIMAN, Geraldo; GOMES, Cândido Alberto (Orgs.). *Educação e direitos humanos*: cultivando culturas de paz. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2024.
- CALIMAN, Geraldo; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de (Orgs.). *Formação de professores a partir da dimensão social da educação.* Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023

- CALIMAN, Geraldo. (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã.* Brasília: Líber/Cátedra UNESCO-UCB, 2014
- CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social.* Brasília: Universa, UNESCO, 2008.

A relação entre direitos humanos e educação social é um eixo central nas obras de Geraldo Caliman, haja vista seus trabalhos terem contribuído para o reconhecimento das juventudes como sujeitos políticos e históricos, cujas culturas e experiências devem ser respeitadas e valorizadas. A sua abordagem combina compromisso ético, sensibilidade social e rigor acadêmico.

14.5. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: a construção de uma rede acadêmica viva

A Cátedra UNESCO da UCB, sob a liderança do Professor Caliman, consolidou-se como um espaço articulador entre universidades, movimentos sociais, fóruns de juventude e organismos internacionais. Entre suas atividades, destacam-se seminários, publicações, assessorias, grupos de pesquisa, intercâmbios e convênios com universidades da América Latina e Europa.

A formação de novos pesquisadores e a produção de conhecimento comprometido com a justiça social são aspectos importantes desse legado. O incentivo ao protagonismo estudantil e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão demonstram a sua compreensão integral da função social da universidade.

14.6. Um legado humanista, ético e transformador

Mais do que um intelectual de renome, o Professor Geraldo Caliman é reconhecido por sua conduta ética e por seu compromisso com os

processos formativos. A sua liderança na Cátedra UNESCO sempre esteve pautada pela escuta, pelo cuidado, pela relação dialógica e pela esperança ativa.

Seu legado está inscrito na memória institucional da UCB, nos projetos que inspirou e nas trajetórias de vida que ajudou a transformar por meio das diversas orientações de mestrado e doutorado realizadas ao longo da sua carreira acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação. A Cátedra segue sendo, sob sua influência, um espaço de formação, pesquisa e intervenção social alinhado aos princípios da dignidade humana e dos direitos das juventudes.

14.7. Considerações finais

Este memorial é mais que um registro institucional, é uma expressão de reconhecimento profundo à trajetória do Professor Dr. Geraldo Caliman à frente da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Sua atuação, pautada pela seriedade intelectual, pelo compromisso ético e pela sensibilidade social, transcendeu os limites da função acadêmica para constituir um verdadeiro projeto de transformação humana e social.

O legado do Professor Caliman não se encerra em publicações ou cargos ocupados: ele se projeta na formação de novas gerações de educadores, pesquisadores e líderes comprometidos com a justiça social, os direitos humanos e a dignidade da juventude. A sua visão da educação como instrumento de emancipação e construção da cidadania permanece viva e atuante.

Como nos lembra Rubem Alves na epígrafe que abre este memorial, o "legado é a memória viva do compromisso com algo maior que o próprio tempo". Assim é o legado do Professor Caliman: uma presença que continua a inspirar, orientar e provocar novos sentidos na formação acadêmica e nas práticas educativas. Seu trabalho, alicerçado em valores éticos e na esperança ativa, seguirá frutificando em cada projeto

que valorize as juventudes, a educação e a construção de uma sociedade mais humana.

Referências

CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social*: fundamentos e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2006.

CALIMAN, Geraldo. *Educação Social e Ética da Presença*. Brasília: Liber Livro, 2010.

CALIMAN, Geraldo. *Educar na Fronteira*: juventude e compromisso social. Brasília: Liber Livro, 2015.

SALESIANOS. *Inspetoria São João Bosco*. Disponível em: https://www.salesianos.br. Acesso em: 1 jul. 2025.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade*. Disponível em: https://www.ucb.br. Acesso em: 1 jul. 2025.

15.
COLABORAÇÕES CONJUNTAS – INSTITUTO DE SOCIOLOGIA DA UNIVERSIDADE SALESIANA DE ROMA

Vittorio Pieroni[51]
Antonia Fermino[52]

Eu, Vittorio Pieroni, e minha esposa Antónia Santos Fermino (cidadã italiana de origem cabo-verdiana), colaboradores de pesquisa no Instituto de Sociologia da Pontifícia Universidade Salesiana (UPS) em Roma, colaboramos proveitosamente com o Prof. Don Geraldo Caliman durante os anos de sua permanência no mesmo Instituto como professor e pesquisador. Especificamente, a colaboração envolveu as seguintes publicações.

- CALIMAN, G. ; PIERONI, V. *Lavoro e tossicodipendenza*. Le nuove frontiere d'intervento delle Comunità Terapeutiche. In: Orientamenti Pedagogici. Turim: SEI, v. 48, n. 2, 2001, p. 233-260.

O presente artigo traz os principais resultados de uma pesquisa-ação integrada ao "Progetto Integra" chamado, na Itália "Lavoro non Solo" (Nem só trabalho). A pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto de Sociologia da Pontificia Universidade Salesiana de Roma. Promovido pela Comunidade Europeia, cofinanciado pelo Ministério do Trabalho e confiado à FICT (Federação Italiana das Comunidades

51 Professor aposentado da Università Pontificia Salesiana (Roma-Itália).

52 Doutora em Psicologia.

Terapêuticas). Tal projeto respondia ao objetivo específico de analisar, experimentar, avaliar e difundir um modelo de intervenção em favor dos trabalhadores que consomem drogas, valorizando o papel educativo de todos os sujeitos que pertencem à rede de referência. A finalidade era de criar uma "comunidade educativa" que, por um lado, assinalasse uma passagem histórica do *Welfare State* ao *Welfare Community* e, por outro lado, apontasse para a valorização dos recursos da comunidade local em prevenir e recuperar fenômenos de marginalização. De fato, a pesquisa resultou em um livro que vemos a seguir.

- CALIMAN, G.; PIERONI, V., *Lavoro non solo. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento*, Milano, Angeli, 2001.

Já nestes anos, o estudo sobre a condição juvenil indicava que o uso de substâncias entorpecentes marcava uma evolução no panorama dos consumidores de drogas. Os tipos de consumo pareceram estar positivamente correlacionados não apenas com as categorias de jovens ricos, mas também com as categorias médio-ricas e médio-baixas, caracterizadas em particular por deficiências afetivo-relacionais e de personalidade.

Além disso, o "novo" que emerge dessas categorias é dado pelo fato de que o consumo remete à necessidade de obter efeitos estimulantes e excitantes, diferentemente das gerações anteriores que eram mais propensas a obter com as drogas uma "fuga de si mesmo", alienação, anestesia dos problemas.

Em particular, a relação dessas gerações com as substâncias é entendida como um meio para atingir um "barato", aquela euforia que oferece suporte à relacionalidade. Portanto, falar dessas novas gerações é lidar com um conjunto de visões de vida como a de um "futuro de curto prazo", em que não há certezas, e isso as leva a "consumir" tudo e imediatamente as experiências que estão vivendo.

O seu "tempo de vida" torna-se, portanto, o fim de semana, depois do trabalho (de sexta-feira à noite até domingo), em que investem energias e planos "descartáveis" através das drogas, que são levados a considerar como as experiências "reais" da vida.

A investigação destacou assim como a experiência de ficar "chapado" serve para libertar o seu potencial neste espaço-tempo. Os resultados do estudo revelam ainda que os sujeitos em tratamento nas Comunidades Terapêuticas apresentam as seguintes características: são jovens e adultos jovens com experiência profissional que não se querem identificar com a figura do toxicodependente tradicional, considerando-se consumidores ocasionais e que não apresentam sintomas particulares de abstinência, até que se traduzam numa verdadeira "dependência".

Ao mesmo tempo, esses consumidores de novas drogas evitam perceber os riscos que elas acarretam e, consequentemente, tomam cuidado para não se considerarem pessoas que precisam de ajuda. Pertencem, portanto, à categoria dos chamados "consumidores submersos", que vivem condições de vida "normais" (trabalho, família, amizades, relacionamentos, etc.).

A contribuição da investigação reside, portanto, em ter ajudado a identificar novas estratégias de intervenção no tratamento destes sujeitos através de uma abordagem interdisciplinar que vise permitir uma oferta terapêutica.

- PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. *Pedagogia da Alteridade:* para Viajar a Cosmópolis, Brasília: Liber, 2014, 239 p. (ISBN 978-85-7963-103-0) (DOI: 10.13140/2.1.4311.5201).

A publicação brasileira remonta à obra original italiana: Pieroni V., Fermino, A.S., La valigia del migrante. Viagem a Cosmópolis, CnosFap, Roma, 2010, para a qual o Prof. Caliman contribuiu com a tradução para o português brasileiro e inserindo sua própria contribuição.

A publicação italiana nasceu de uma série de temas que a Associação Salesiana CnosFap naqueles anos confiava anualmente ao Instituto de Sociologia para a promoção da Formação Profissional dentro dos Centros Profissionais aos quais pertence na Itália.

O volume – como relata na Apresentação o próprio diretor do CnosFap – representa uma ferramenta válida para abordar o mundo do "outro" com um mapa e uma série de bússolas a serem utilizadas para um diálogo mais profundo entre as diversidades.

A obra está dividida em duas partes: a primeira explora uma série de temas a partir do conceito de Cosmópolis, entendida como uma cidade que reúne diferentes culturas em diálogo. No segundo, há uma série de reflexões sobre a necessidade de encontrar e acolher o outro, justamente porque todos somos portadores de uma "identidade diferente" que enriquece a todos. Portanto, o outro é tão "diferente de mim" que não pode ser alcançado a não ser através da partilha da sua própria "alteridade".

Daí decorre que o convite da obra é fazer a "ultrapassagem" de um multiculturalismo de *melting pot* para uma interculturalidade entendida e vivida como um 'mosaico', cujo elemento distintivo se constitui no diálogo entre as diferenças e na troca simétrica-bidirecional, a partir do cenário segundo o qual "tudo migra" (não só os homens, mas também os animais, o próprio tempo histórico).

Portanto, é preciso esclarecer que este não é um livro sobre imigrantes, mas sim sobre "viajantes" no tempo e no espaço, pois todos somos "migrantes", tudo é resultado de processos migratórios, em que hoje flutuam 8 bilhões de "outros".

O objetivo do trabalho insere-se, portanto, na ideia de nos munirmos dessas "ferramentas conceptuais" para levarmos na nossa "mala" (forma mentis) para que possam ser úteis para lidar com a sociedade cosmopolita como "cidadãos do mundo".

É com base nessas reflexões que se concentram os interesses do Prof. Caliman, por sua vez oriundo de diversas culturas ítalo-brasileiras,

a ponto de induzi-lo a empreender o posterior e penoso trabalho de tradução, produção de parte do livro e sua relativa publicação. E por isso somos imensamente gratos.

- CALIMAN, G.; PIERONI, V. *Dependências e drogas: melhor prevenir que remediar*. *In*: CALIMAN, Geraldo; GOMES, Cândido Alberto (Orgs.). *Educação e Direitos Humanos: Cultivando Culturas de Paz*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. 2024, p. 91-115. [*ISBN digital 978-65-6036-526-1; ISBN físico: 978-65-6036-525-4; DOI: doi.org/10.36599/ucb-978-65-6036-526-1*]

Publicado em 2024, em parceria com a Universidade de Salamanca (Espanha). Os Professores Geraldo Caliman e Cândido Alberto Gomes são os organizadores do novo livro intitulado Educação e Direitos Humanos: Cultivando culturas de Paz. O Prof. Caliman é o Titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. O Prof. Cândido Gomes foi o fundador da referida Cátedra UNESCO, em 2008.

O capítulo 5, de autoria de CALIMAN e PIERONI, é dedicado à prevenção das dependências de drogas deve incluir políticas públicas que abordem fatores de risco como pobreza, desigualdade social, violência, exclusão e discriminação. É fundamental garantir a proteção dos direitos humanos das pessoas que usam drogas e promover abordagens baseadas em direitos, que respeitem a dignidade e a autonomia dos indivíduos. A prevenção das dependências de drogas é fundamental para proteger os direitos humanos das pessoas e promover a saúde e o bem-estar de toda a sociedade. E uma prevenção inclui o investimento em políticas e programas de prevenção eficazes, que abordem as causas subjacentes das dependências de drogas e promovam uma sociedade mais justa, inclusiva e saudável.

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade teve a honra de copatrocinar e de organizar um grupo de trabalho sobre educação e direitos humanos no *XXVI Congreso Semipresencial e Internacional de Historia de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca*, de 20

a 22 de novembro de 2023, com a direção da Profª Doutora María Paz Pando Ballesteros (USAL) e da Profª Doutora María Esther Martínez Quinteiro (USAL/FIURJ). Uma sucessão de encontros por mais de um quarto de século é uma realização notável na modernidade líquida em que vivemos. Assinala o interesse contínuo e intenso de profissionais e estudantes de diversas áreas na história dos direitos humanos, que, para alguns, teria se desvanecido ante o ímpeto da competitividade econômica e do produtivismo. Os encontros se desenvolveram na Universidade de Salamanca, uma instituição que ora completa 806 anos e que tem ampla contribuição para os diversos ramos do Direito. Atendendo ao convite da Profª Doutora María Esther Martínez Quintero, que já há tempos nos dá a honra de ser membro desta Cátedra, organizamos um modesto grupo de trabalho lusófono. Atendendo à chamada, recebemos quatro trabalhos sobre temas candentes da atualidade no que tange à educação: direitos dos idosos, das crianças, o cyberbullying, e a inteligência artificial. E complementamos com temas ligados aos direitos humanos na prevenção à dependência de drogas, e no uso das novas tecnologias durante a pandemia. Resumindo, em todos esses anos, nossa colaboração com o Prof. Caliman sempre foi ótima, tanto presencialmente quanto remotamente, sob a égide e graças, sobretudo, ao seu caráter primoroso, positivo, generoso, alegre e otimista que o caracteriza, como produto de uma dupla cultura ítalo-brasileira.

16.
TORNAR-SE SEMPRE MELHOR CIDADÃO!

Rita Rezende

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível.

Paulo Freire

A história desse homem inicia-se em outubro, em uma simples cidade do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante é o berço de seu nascimento e sua trajetória, enquanto cidadão, começa nesta pequena cidade e se expande para o mundo.

Atualmente, sua bagagem vivencial abarca 40 anos de vida sacerdotal e 35 anos de vida pedagógica. Caliman conseguiu aliar dois grandes marcos existenciais, ser padre e ser professor. Duas formações que se uniram, se completaram e resultaram nesse mestre que perpassa os caminhos de seus orientandos com maestria e gentileza. É difícil definir se foi o magistério que mais influenciou a docência, ou a docência que mais influenciou o sacerdócio. Só é possível identificar que, independentemente do que mais teve influência, o resultado foi um ser humano de integridade, de empatia e de compromisso com o outro.

Ao longo destes 35 anos na docência, o professor Caliman ou Mestre, como sempre o chamamos, mostrou seu legado de conhecimento em muitos países, em muitos eventos e em muitas palestras. Mas é na sala de aula, que temos o prazer de vivenciar sua experiência de vida, de conhecimento e de preocupação com a formação de uma sociedade melhor.

> Orientar é um gesto de escuta e generosidade. Cada troca com o professor Caliman me permite conhecer um pouco mais da pesquisadora que quero ser e os caminhos que preciso trilhar para conquistar. Sou muito agradecida pela oportunidade de caminhar nesse percurso com alguém tão humano, divertido, presente, que abraça nossas dificuldades, e consegue deixar o processo mais leve (Jullyana Souza – Orientanda).

As ações de se preocupar com o outro está nos atos do professor Caliman desde o início de sua chegada à Brasília, ele trouxe a tantos jovens possibilidade de formação e de melhoria de condições de trabalho com sua atuação dedicada ao Cesam-DF (Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador do Distrito Federal). Para a educação, sua preocupação não fugiu ao seu propósito de acolher ao outro; diversos livros abordaram e abordam, ainda, temas que contribuem com a melhoria da vida de jovens, de estudantes, e, na pedagogia social, ele se destaca como um dos maiores nomes, em nível mundial, sobre esta temática.

Frente à Catedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, o papel do professor Caliman é fundamental, por meio da Cátedra, há a possibilidade de publicação de trabalhos dos estudantes do curso de pós-graduação, bem como a realização de eventos que trazem conhecimento, partilha e ações de conscientização social e pedagógica.

Quanto às orientações, elas são um misto de partilha, de direcionamento e de algumas risadas. Ele não impõe, ele nos mostra caminhos possíveis para percorrermos na construção de nosso trabalho acadêmico. Também nos abrilhanta quando relata experiências vividas que mostram o quanto sua bagagem de conhecimento é rica e profunda.

> Professor Geraldo Caliman, sua trajetória me inspira, profundamente, pela contribuição significativa à educação, à pedagogia social e à promoção da cultura de paz, com especial atenção às juventudes. Como educador, pesquisador e homem de fé, o senhor é uma referência ética e intelectual para todos que acreditam na formação humanizadora e na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Elisséia Ramos – Orientanda).

Falar do professor Caliman é fácil, ele é professor, padre salesiano, escritor, palestrante, pesquisador e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, desde 2005, e também, na mesma instituição, é o coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Mas ele é muito mais que estas titularidades, ele é o orientador que nos acolhe sempre com seu sorriso no rosto, dá sugestões relevantes para nossos trabalhos acadêmicos e se preocupa em estarmos produzindo conhecimento.

Contudo, o professor Caliman, por meio de sua caminhada como ser humano, como padre e como professor, e por meio de suas atitudes de dedicação e de responsabilidade, nos ensina o mais importante: que devemos ser melhores como cidadãos.

17.
CRÍTICA DA FORMAÇÃO MORAL PARA A CIDADANIA:
DO PARADIGMA POSITIVISTA AO HUMANISTA

Gidalti Guedes da Silva[53]

17.1. Introdução

A Pedagogia Social é um campo de estudo que tem se difundido no Brasil nas últimas décadas, com pesquisas que abrangem quatro domínios fundamentais: o *sociopolítico, sociopedagógico*, o *sociocultural* e o *epistemológico* (Caliman; Ferreira, 2023). Por ocasião da celebração dos 70 anos do professor Geraldo Caliman, e como forma de homenageá-lo, dedico este capítulo à reflexão sobre um tema que perpassa dois dos três domínios fundamentais da Pedagogia Social: o *sociopolítico* e o *sociocultural*. Refiro-me ao tema "formação moral laica para a cidadania", objeto de estudo que aborda aspectos da cultura e da identidade nacional, ao passo que reconhece a relevância da educação social para a construção da cidadania, em uma sociedade democrática.

De modo específico, este estudo deposita atenção especial à análise do paradigma positivista de formação moral laica, proposta por Émile Durkheim, sociólogo influenciado pela doutrina positivista de Augusto Comte. Aqui, a escola é compreendida como difusora de uma moral laica, capaz de promover ajustamento dos indivíduos à sociedade e, desse

53 Doutor (UCB) e Mestre em Educação (UFRO). Graduado em Teologia, Pedagogia e Sociologia. Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB), atuando no Núcleo de Formação Geral e Humanística; Coordenador dos Cursos de Filosofia e Teologia; Coordenador do MBA em Liderança e Gestão Inovadora de Instituições Educacionais; Editor da Revista Periagoge e Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: gidalti.gs@gmail.com.

modo, minorar a fragmentação social e a anomia. Ao assumir esta perspectiva de análise, reconheço que apesar de privilegiar estudos sobre os espaços educacionais não escolares, a pedagogia social também se debruça sobre a vocação eminentemente social da escola.

17.2. Modernidade, positivismo e educação

Renato Ortiz afirma: "A modernidade é um modo de ser, uma sensibilidade. Em termos antropológicos eu diria, ela é uma cultura, uma visão de mundo com suas próprias categorias cognitivas" (1998, p. 263). Para que esse modo de ser se constituísse foi necessário todo um conjunto de transformações, que ocorreram a partir dos séculos XVIII e XIX, tais como: a consolidação dos estados nacionais; as grandes descobertas científicas; o desenvolvimento de novas técnicas de produção; a revolução industrial; a mecanização do campo e consequente estabelecimento de latifúndios; o êxodo rural e o processo de urbanização. Por fim, o século XX presenciou a consolidação do capitalismo financeiro, o advento do rádio, da televisão, a revolução no campo da informação e a globalização econômica e cultural.

Ao longo dos últimos três séculos, o projeto da sociedade moderna tem sido difundido ao redor do planeta. Primeiramente, as transformações ocorreram na Europa e na América do Norte. Depois, gradativamente, a modernidade se expandiu para os países situados na periferia do sistema capitalista, como no caso brasileiro (Furtado, 2000). As transformações ocorridas na Europa anteriormente, foram implementadas no Brasil de modo intenso somente na segunda metade do século XX. Milton Santos (1982) afirma que em meio século o Brasil foi submetido a um processo intenso de transformações, desencadeadas pela industrialização e urbanização. Um novo projeto de nação fora concebido de acordo com os ditames econômicos e valores socioculturais do capitalismo global.

A filosofia social de Augusto Comte (1798-1857) exerceu papel fundamental, como discurso científico, sociopolítico e ideológico, que colaborou para a consolidação de uma sociedade moderna firmada na razão positiva. Sob influência do Iluminismo (século XVIII) e do evolucionismo (século. XIX), Comte desenvolveu uma filosofia social a serviço da organização da sociedade. Ele assumiu dois enfoques sociológicos: o estudo da Estática social, voltada para a compreensão das forças que mantêm a sociedade coesa; e a Dinâmica social, para a compreensão das causas das mudanças sociais. Sua intenção não era apenas compreender os processos sociais em curso, mas intervir na sociedade desde as instâncias governamentais, à luz de argumentos científicos. Daí porque não se justifica olhar para a modernidade como um resultado evolutivo natural das sociedades humanas, mas como um projeto de sociedade baseado em fundamentos científicos e políticos específicos.

No seu "Discurso Preliminar Sobre o Espírito Positivo", Comte (2002) afirma que a humanidade passou por uma evolução intelectual, classificada em três estágios: o estado teológico ou fictício, o estado metafísico e o estado positivo. Para que o ser humano alcance seu pleno potencial, os dois primeiros estágios devem ser superados pelo Espírito Positivo, firmado nos postulados científicos, no Estado democrático e nas leis do mercado. Conforme intensão do pensador, gradativamente, os elementos religiosos que unem as pessoas e regulam seus vínculos deveriam ser substituídos por um senso de dever cívico e de corresponsabilidade social por parte de cada indivíduo.

Nesta nova ordem social, teólogos e militares devem ser substituídos por cientistas e pela civilidade pacífica.

> A sociedade que nasce é científica, no sentido em que a sociedade que morre era teológica: o modo de pensar dos tempos passados era o dos teólogos e sacerdotes. Os cientistas substituem os sacerdotes e teólogos como a categoria social que dá a base intelectual e moral da ordem social. [...] A partir do momento em que os homens pensam cientificamente, a atividade principal das coletividades deixa de ser a guerra de homens contra homens, para se transformar na luta dos

> homens contra a natureza, ou na exploração racional dos recursos naturais (Aron, 2002, p. 85).

Buscava-se o cumprimento do ideal positivista da sociedade secular, que – por meio do progresso científico, do Estado democrático e do capitalismo – seguiria 'naturalmente' o caminho da superação das ambiguidades humanas e das contradições sociais. Para David Lyon,

> [...] a ênfase ao movimento progressivo da história foi facilmente combinada com a convicção de que as coisas, de uma maneira geral, estavam melhorando, especialmente sob o impacto do pensamento iluminista emergente. O afastamento da razão com relação ao medievalismo e à tradição levou muitos a acreditar que os poderes humanos podiam promover um avanço maior e mais rápido. Ironicamente, os próprios comentadores cristãos muitas vezes fomentavam essa visão. Mas, com o destaque ao papel da razão e com a depreciação da intervenção divina, foram lançadas as sementes para uma variante secular da **Providência**, a ideia de **Progresso**. A certeza de nossos sentidos suplantou a certeza nas leis de Deus e preparou o caminho para o surgimento de uma cosmovisão científica moderna. Mas, concomitantemente, a Europa assumia um domínio econômico e político (1998, p. 14 e 15 - grifo meu)[54].

Nesses termos, o Projeto da Modernidade se constituiu a partir de uma espécie de otimismo, alicerçado na concepção de um progresso inevitável. "O ponto central da visão de futuro da modernidade se relaciona fortemente com a crença no progresso e com o poder da razão humana de produzir liberdade" (Lyon, 1998, p. 35). Em certo sentido, a razão moderna se inspirava em uma crença nas suas próprias realizações, representada no mito do progresso moderno, como bem conceitua Gilberto Dupas (2007).

54 David Lyon, sociólogo canadense contemporâneo, faz uma associação da idéia de progresso presente na ciência moderna com o conceito teológico de providência (Agostinho de Hipona), segundo o qual Deus possui o controle e cuidado com o destino da humanidade, supervisionando e garantindo um sentido para a história. Esta concepção haveria exercido uma influência modeladora profunda sobre a civilização ocidental.

A consolidação deste projeto de sociedade exigiu que se formassem cidadãos. Não mais homens e mulheres do campo, analfabetos, apenas conhecedores do instrumental básico da produção de subsistência. Não mais se buscavam pessoas orientadas por uma visão de mundo teológica e/ou mística. A própria concepção de tempo e espaço do homem rural, regulado pela natureza, não mais servia aos interesses da sociedade capitalista.

Contudo, além das transformações econômicas, demográficas, científico-tecnológicas e políticas, a modernidade foi marcada pela criação de um sistema educacional, capaz de absorver as massas de trabalhadores pobres em um projeto de adaptação moral e de preparação técnica de mão de obra, visando suprir as necessidades do sistema produtivo. O historiador Franco Cambi reconhece as implicações entre modernidade e a pedagogia:

> Com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma **pedagogia social** que se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente (Cambi, 1999, p. 199 - grifo meu).

O advento da modernidade apresentou um novo conceito, intencionalidade e estrutura educacional, desde suas origens mais remotas. Ao passo que as classes dominantes perceberam a importância da escola para o projeto de sociedade em curso, o Estado tornou-se o protagonista das iniciativas educacionais, criando o ensino público laico e ampliando a rede escolar para as camadas populares.

No início do Brasil república,

> Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através

> da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (Ribeiro, 2003, p. 65).

Note-se que não havia suspeitas sobre a validade do modelo positivista de sociedade, pretendido para o Brasil. Reconhecia-se, contudo, que a sociedade brasileira ainda se encontrava atrasada nos estágios da evolução intelectual humana. A educação pública laica foi instituída, portanto, como alternativa para superação deste atraso. Em 1890, segundo Ribeiro (2003), 85% dos brasileiros não sabia ler e escrever, algo característico para uma sociedade predominantemente rural[55].

Portanto, a invenção e gradual democratização da escola pública se deu como um política necessária para uma intensa transformação social. As novas gerações passaram a se adequar às novas dinâmicas da sociedade positiva. A escola deveria dar conta de boa parte destas adequações, especialmente no que tange a dois aspectos: a formação técnica e científica do indivíduo (progresso); e a transmissão de valores morais e cívicos que garantissem a coesão social (ordem)[56]. A seguir, volto a atenção para esse segundo aspecto, analisando o papel da educação pública como difusora de uma moral laica para a cidadania.

17.3. O papel da escola na formação moral positivista

Neste tópico, será analisado o pensamento de Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, que teve a educação como um dos seus

55 Apesar das intenções educacionais de liberais e positivistas, durante a chamada Republica Velha, o Brasil pouco investiu na democratização do acesso à escola. Em 1920, cerca de 75% dos brasileiros eram analfabetos. Somente após a superação do modelo agrário-comercial exportador dependente, e implantação do modelo nacional-desenvolvimentista industrial (após 1930), houve empenho do Estado na reestruturação e expansão da educação pública no Brasil (Ribeiro, 2003).

56 Nenhuma coincidência há no fato das palavras ordem e progresso estarem presentes na bandeira brasileira, constituindo-se como prova irrefutável da intenção positivista na recente história do Brasil.

maiores objetos de estudo[57]. Raymond Aron faz uma descrição muito oportuna do sociólogo:

> Durkheim é, por formação, um filósofo de universidade francesa. Pertence à posteridade de Augusto Comte e coloca no centro da sua reflexão a necessidade do consenso social. Por outro lado, como francês, o modo como formulou o problema das relações entre ciência e religião recebeu a influência do clima intelectual da França no fim do século XIX, época em que a escola laicista buscava uma moral diferente da religiosa (Aron, 2002, p. 453).

Durkheim identifica como o processo de modernização não se deu de modo harmônico, mas repleto de contradições. Entretanto, imerso na intencionalidade positivista, ele vê os percalços encontrados pelas ondas de progresso como algo passageiro, que seria superado no momento em que seu projeto se instalar por completo em uma sociedade. Nesse caminho, o fazer sociológico procura diagnosticar estes percalços e propor medidas para sanar os problemas sociais, porém sem apresentar alternativas que refutem a essência material da sociedade moderna capitalista.

Na obra "Da divisão do trabalho social" (1999), publicada originalmente em 1893, resultado de sua tese de doutoramento, Durkheim desenvolve um estudo sobre a relação entre os indivíduos e a coletividade. Identifica que para que uma sociedade viva de modo harmônico, deve haver um fundamento moral que perpasse a consciência coletiva, conferindo sentido e identidade aos indivíduos. Contudo, o sociólogo constatou que ao passo que se intensifica a divisão do trabalho social, os vínculos de solidariedade entre os indivíduos são fragilizados, ocorrendo a fragmentação social e a anomia.

57 A presente análise do pensamento de Durkheim sobre moral e educação toma por base o texto O ensino da moral na escola primária, escrito originalmente na primeira década do século XX, mas que ficou desconhecido por mais de 80 anos. Trata-se de uma conferência realizada pelo sociólogo poucos anos antes de sua morte, onde ele apresenta de modo sintetizado seu pensamento educacional.

Na busca de superação do que ele considera uma patologia social, Durkheim dedicou-se a um empreendimento pedagógico que, segundo ele, está entre os mais ousados que já se tentou realizar. Afirmou: "Decidimos ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos. Estou entre aqueles que acreditam que esse empreendimento é necessário e possível" (Durkheim, 2007, p. 62). Esta foi uma das principais preocupações da vida do sociólogo, segundo o qual a função primordial da educação formal é justificar racionalmente as regras morais que regulam uma sociedade democrática de governo laico.

Neste ponto, apresento a seguinte questão: como ensinar a moral na educação das crianças sem se apoiar em uma espécie de religião revelada, tampouco em qualquer teologia racional? Na busca de responder a esta questão, Durkheim procurou mostrar o caráter essencial da moral, distinguindo-a de tudo o que ela não é. Para tanto, ainda que na tentativa de prescindir das religiões no processo educativo, o sociólogo assume a religião como objeto de estudo, ao reconhecer que existem elementos da vida religiosa que cumprem muito bem a função de estabelecer a moral e promover a coesão social.

A moral é um sistema de regras, mas não quaisquer regras, que possam ser obedecidas ou desobedecidas segundo critérios utilitaristas, segundo o indivíduo ser ou não ser beneficiado pelo cumprimento de tais regras. Segundo Durkheim, a moral é diferente, pois "[...] a existência dessas regras, dessas máximas, que determinam a ação, não é algo particular à vida moral" (2007, p. 64). Ainda mais,

> Para que um ato seja moral, ele deve ser levado a cabo de uma maneira determinada. Para que a regra seja obedecida tal como convém que seja obedecida, nós devemos nos submeter a ela não para evitar penas ou para lograr recompensas, mas tão-somente porque a regra ordena, e por respeito à própria regra, porque ela se apresenta a nós como respeitável. [...] É preciso que o ato reclamado não nos seja estranho, que possamos desejá-lo, que, de algum modo, {ele} apareça para nós como algo bom e digno de ser amado (Durkheim, 2007, p. 65).

A obediência a um princípio moral implica em uma profunda admiração pela regra estabelecida, gerando sentimento profundo de dever cumprido. Está para além da busca de ser aceito pela coletividade, ou da consciência de estar livre de punições. Por esse motivo, ao infringir uma regra moral, o indivíduo sofre coerção social, é rejeitado, advertido, colocado à margem das relações ou mesmo sofre sanções (punições). Porém, a regra moral deve ser algo tal que o indivíduo tenha satisfação em cumpri-la, estando ou não sob vigilância. Implica na capacidade de abrir mão de seus desejos, paixões e cobiças, fazendo escolhas que condigam com princípios que são amados, contemplados como o belo, desejados como aquilo que é bom e correto a ser feito.

Durkheim afirma que "[...] quando agimos moralmente, arrancamos, em alguma medida, alguma coisa de nós mesmos, voltamos nosso olhar para algo que nos transcende, que nos domina. Essa é a razão pela qual as ideias morais precisaram estar envoltas em símbolos religiosos" (2007, p. 67).

A associação da moral com símbolos religiosos indica que os princípios morais se firmam em normas (próprias da ética), e, especialmente, em sentimentos (próprios da linguagem estética), que estão presentes na consciência coletiva e que constituem os próprios indivíduos. Desse modo, antes mesmo de se tratar de um compromisso social, a obediência aos princípios morais se firma numa coerência do indivíduo consigo mesmo, ao orientar-se por crenças ou valores que lhe são caros.

Na tentativa de compreender a razão pela qual o indivíduo possui admiração por um preceito moral, a ponto de sacrificar seus próprios desejos em prol dele, Durkheim (2007, p. 67) observa:

> A religião ensina que, acima do mundo em que vivemos e do qual fazemos parte, existe um poder moral de outro gênero, que nos domina, que é superior a nós, e do qual dependemos. Porque nos é superior, tem tudo aquilo que é necessário para ser o legislador de nossa conduta, e nós somos apenas seus súditos. É o poder divino. [...] Um deus é, ao mesmo tempo, um poder seguro que nos ajuda e nos assiste. Foi Deus quem nos fez, diz a religião, é dele que procede nossa existência. É

> nosso pai, nosso amigo, podemos contar com ele, se estamos de acordo com suas ordens. Tem, pois, tudo aquilo que é necessário para nos governar, tem tudo aquilo de que precisa para ser amado.

Esta, pois, é a origem da obediência à norma moral religiosa, fundada no respeito e amor a um deus, digno de ser admirado, desejado, temido e obedecido. Uma vez que se renuncia a religião como reguladora da sociedade, torna-se necessária uma expressão simbólica que tenha o mesmo poder moral. Eis a questão crucial para o estabelecimento de uma moral laica: o que poderia equivaler a esse elemento divino, presente na vida religiosa, na construção de uma moral não religiosa? O que poderia ser apresentado à criança e ao adolescente, em termos seculares, como algo diante do qual ele deve se prostrar, venerar, admirar e obedecer?

Para o sociólogo francês, essa potência moral é a sociedade da qual fazemos parte. Uma vez que, "[...] com efeito, uma sociedade é para seus membros aquilo que um deus é para seus fiéis. Um deus é um poder superior ao homem, que lhe dá ordens, da qual o homem depende" (Durkheim, 2007, p. 68). Da mesma forma o faz a sociedade, que age por meio dos mecanismos de coerção social e dos aparelhos do Estado, estabelecendo as ordens. Ela também se firma pelos vínculos de solidariedade, que garantem o acolhimento e a própria sobrevivência do indivíduo. Deve, portanto, a sociedade ser temida e amada.

O indivíduo é um ponto diante do infinito social. A sociedade existe antes dele e continuará a existir após sua morte. Todo o conhecimento, as artes, as ciências, a filosofia, a economia e normas de conduta da sociedade são superiores ao indivíduo, o qual possui somente uma pequena parte do todo. Toda moral provém da sociedade, pois é ela que a ensina. Logo, o sentido de existência do indivíduo está na plena realização da vida em coletividade, organicamente articulada por vínculos de solidariedade. O que garante esta unidade dos indivíduos na diversidade de suas funções e lugares sociais é, fundamentalmente, o fato de serem originados e dependentes da sociedade.

Nessa perspectiva, não há como se pensar a existência do indivíduo fora da sociedade. Ela o constitui enquanto ser. As consciências dos indivíduos são constituídas a partir dos processos de socialização. Ao aprender a língua materna, não somente palavras, mas ideias, um modo de pensar se constitui. A ciência é também a outra escola que forma os indivíduos, subsidiando as noções que necessitamos adquirir no cotidiano. Mesmo aqueles que não tem acesso à cultura científica se beneficiam dela, sofrendo forte influência na formação da subjetividade. Os sentimentos também são apreendidos desde a vivência familiar na infância até a fase adulta.

Durkheim (2007, p.73) compreendeu que

> A sociedade pode desempenhar na vida moral o mesmo papel que as mitologias atribuíram aos deuses de todos os tempos. São as sociedades que representam o papel dos deuses. Podemos substituir o poder religioso pelo poder político, pelo poder social. Essa substituição é totalmente legítima. Não se faz mais do que colocar as coisas em seu devido lugar. Dessa forma, substitui-se o símbolo pela realidade que ele expressava, mas que a distorcia ao exprimi-la.

Senso assim, o paradigma positivista de formação moral se baseia em apresentar à criança a própria realidade social na qual está inserida, fazendo-a perceber sua relação de dependência para com a coletividade. A moral, neste sentido, não provém de ensinos livrescos, mas da indução. A criança deve ser levada a perceber como é fraca ao estar sozinha, e como é forte ao estar em grupo. O ensino da história deve oportunizar às crianças a tomada de consciência dos laços que unem os indivíduos. Todo o ensino das ciências demonstra como as espécies vivem em grupos, as estrelas se agrupam. A criança deve compreender por meio da observação e das próprias leis naturais que necessita viver em sociedade de modo harmônico.

Apesar de não combater diretamente o direito ao cultivo de uma religião por parte dos cidadãos, a escola moderna desenvolveu papel crucial na condução das massas para uma compreensão da realidade a

partir de uma racionalidade secular. Havia a clara pretensão de substituir o discurso teológico pelo discurso científico, que assumiu lugar de verdade, no intuito de conferir sentido histórico e promover coesão social. Nesse contexto, a escola, diante de seu dever cívico, alicerçada na razão científica e na filosofia social positivista, procurou desincentivar qualquer questionamento da ordem social estabelecida.

Portanto, é papel da escola apresentar à criança princípios morais estabelecidos pela própria sociedade, que deve ser reverenciada e servida. Entretanto, Durkheim conclui que o Estado, a Pátria, é a maior representante da própria sociedade (fonte da moral), devendo ser respeitada por todos. O indivíduo que negar ou contestar a Pátria ou os seus representantes incorre no erro de danificar a vida moral em sua própria fonte. Tal respeito à Pátria se transmite especialmente por meio dos símbolos nacionais, tais como a bandeira nacional, o hino nacional, as cerimônias e datas cívicas, o respeito às autoridades públicas, a história dos heróis nacionais etc. A criança deve ter orgulho da Pátria, isto é, de seu Estado-Nação[58].

17.4. A crise do paradigma positivista de formação moral

Com efeito, além dos estudos acadêmicos, Durkheim dedicou boa parte de sua vida à atuação política, contribuindo para que se implantasse na França sua proposta educacional, que visava a coesão social. O ensino de uma moral laica, posto nos termos acima discutidos, procurou minorar os efeitos nocivos deixados pelo progresso, como a fragmentação, o individualismo e a marginalidade. No entanto, pode-se afirmar

58 A proposta sociológica educacional de Émilie Durkheim ofereceu fundamento teórico ao grupo das teorias educacionais consideradas *não-críticas*, conforme Dermeval Saviani, em "Escola e Democracia" (2009). Estas teorias (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista), apesar de apresentarem diferenças metodológicas, organizacionais e/ou didáticas, não apresentam uma crítica ao modelo de sociedade que está posto. Elas não questionam as bases da sociedade moderna.

que esta proposta intenciona a formação de indivíduos que reproduzam o modelo de sociedade estabelecido pela modernidade capitalista industrial.

Até o início do século XX, o projeto da modernidade caminhava a passos largos. A despeito da concentração de renda e dos problemas sociais, o entusiasmo dos economistas, sociólogos e políticos se justificava pelos avanços científicos de toda sorte, pelo desenvolvimento de novas técnicas de produção (mais lucrativas), pelo crescimento, estruturação, luxo e fascínio das cidades, pelo fortalecimento da economia e pela expansão do capitalismo no mundo. Aquela era uma sociedade que inspirava confiança, ainda mais porque se consolidava sobre bases científicas, o que fortalecia os ideais positivistas no cenário francês e em outros centros de reflexão sociológica.

Conforme salientado anteriormente, a ideia de progresso científico, firmada em leis universais da ciência legitimadoras da ordem social imposta, anunciava que os caminhos trilhados pela sociedade ocidental a levariam para a superação das ambiguidades humanas, em todos os aspectos da vida em sociedade. Contudo, a proposta iluminista de eliminar a incerteza e a ambivalência encontrava sempre o desafio de fazer calar o pensamento autônomo, transformando a promessa iluminista de liberdade em uma força coercitiva massificadora (Adorno, 2002).

O século XX presenciou a profunda crise de autoridade da racionalidade científica moderna. A Quebra da Bolsa de Nova York (1929), no campo econômico, expôs as fragilidades das leis de mercado. As grandes Guerras Mundiais expuseram ao mundo, de modo escancarado, que mesmo as sociedades ditas positivas não conseguiram formar sujeitos promotores da paz, que tivessem superado o paradigma militar da guerra de homens contra homens. A expansão dos mercados e as intenções de lucro se colocaram acima dos vínculos de solidariedade moralmente propostos como fundamento de uma vida social harmoniosa.

A história positivista, como discurso ideológico que conferia sentido de vida aos indivíduos e para a coletividade, passou por uma séria

revisão epistemológica que dialogava com a relatividade da verdade. No campo artístico-cultural, houve um movimento de crítica, que questionava os imperativos da sociedade moderna. Por meio de manifestações estéticas, denunciavam as contradições sociais, sua crise de valores, a ausência de sensibilidade e consequente desumanização das relações.

As latentes contradições do projeto de sociedade em curso colocaram a racionalidade técnica moderna diante de seus limites, enquanto discurso científico e civilizatório. Em "Dialética do Esclarecimento" (publicado originalmente em 1944), Adorno e Horkheimer (1985) denunciaram o modo como a racionalidade técnica, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, acabou por promover um projeto de massificação e estabelecer um tecido sociocultural legitimador da reificação das consciências, da coisificação do humano e da barbárie.

Em "Eclipse da Razão", Horkheimer (2015, p. 8) afirma:

> Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte do pensamento e da atividade do homem, sua autonomia como um indivíduo, sua capacidade de resistir ao crescente aparato de manipulação de massa, seu poder de imaginação, seu juízo independente, são aparentemente reduzidos. O avanço nos meios técnicos de esclarecimento é acompanhado por um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o próprio objetivo que ele supostamente deveria realizar – a ideia de homem.

Os acontecimentos históricos do último século, bem como as inquietações epistemológicas e éticas de Adorno (2000), Horkheimer (2015), Erich Fromm (1959), dentre outros pensadores da Teoria Crítica, conduzem ao reconhecimento de que o paradigma positivista de pensamento e de formação moral para a cidadania possui contradições insuperáveis.

A primeira contradição está em seu caráter eminentemente totalitário, que se evidencia por uma espécie de compulsão pelo controle, na busca de coesão e harmonia social. Essa forma de compreender e de gerir grupos sociais, instituições e de construir discursos conferidores

de uma identidade nacional não reconhece a pluralidade sociocultural, étnica, religiosa e ideológica que constitui a sociedade contemporânea. Ao invés de possibilitar o desenvolvimento da autonomia da criança, reconhecida desde suas origens, a formação moral positivista incorre no aplastamento das diferenças, em busca de nivelar os diversos, tomando por base o capital simbólico do grupo detentor de poder e influência. Evidência deste processo está na constante busca de grupos políticos contemporâneos de índole nazifascista, que evocam os símbolos nacionais vinculando-os a grupos étnicos e religiosos específicos, enquanto excluem outras.

Outra contradição está em estabelecer o Estado, a Pátria, como representante absoluto da sociedade e, por conseguinte, como fundamento da moral. Nesse ponto, o paradigma positivista incorre no equívoco de sacralizar estruturas de poder vinculadas à sociedade capitalista. Uma vez que o fundamento da moral não pode ser questionado, o resultado inevitável é a construção de uma formação moral marcada pelo autoritarismo, que impede o próprio caminhar da sociedade para a superação de suas contradições e conflitos. É possível afirmar que a base ideológica dos estados totalitários está na formação moral de cunho positivista, que sacraliza o Estado-Nação e os poderes constituídos.

Em "Paradigmas da Exclusão Social", Caliman (2008, p. 210) afirma:

> Antes de tudo observamos como o positivismo não leva em consideração a sociedade e os processos provocados por ela e que explicam a origem do desvio; todo sistema social é considerado um dado evidente, fundamentado e justificado pelo consenso atual das maiorias. O seu objetivo principal é o de socializar as pessoas por meio de processos de adaptação e conformização, entendidos em sentido determinista.

Mais adiante, ele destaca: "O positivismo livra de responsabilidade o sistema social por sua possível causação do desvio e da marginalidade" (Caliman, 2008, 2010). A formação moral que elege o próprio Estado por seu fundamento, portanto, impede que os cidadãos ajam de modo

consciente e autônomo, como sujeitos que identificam os problemas enfrentados pela sociedade e propõem ações corretivas ou de reforma nos domínios da economia, do direito e das políticas públicas. Essa postura questionadora é estigmatizada como uma negação dos próprios pilares da sociedade, o que torna o cidadão-questionador um desviante da conduta padrão. Obviamente, este paradigma de formação moral atende aos interesses das classes que mais usufruem do poder e das riquezas produzidas pelo coletivo da sociedade. Manter a massa dos cidadãos moralmente cativa garante maior controle social e continuidade dos mecanismos de exploração econômica.

Por fim, a crise do paradigma positivista está no próprio tecido sociocultural contemporâneo. Bauman (2021) apresentou análise perspicaz da sociedade no capitalismo tardio, estabelecendo a diferença sociocultural que se consolidou entre o capitalismo pesado (fordista) e o capitalismo leve (toyotista). Em ambos, os valores que sustentam o tecido social se fragilizam, contudo, no capitalismo leve potencializado pelas novas tecnologias as relações sociais se tornam ainda mais líquidas (superficiais). Em outros termos, advertem Pierre Dardot e Christian Laval (2016), que o mundo atual é marcado pela globalização econômica e cultural, na qual os valores neoliberais são globalmente difundidos, os quais acabam por fragmentar ainda mais os laços sociais e responsabilizar unicamente os indivíduos por seu sucesso ou fracasso.

Como consequência, vivemos em uma sociedade individualista e consumista, caracterizada por identidades fluidas e por uma identidade nacional fragilizada pelo descrédito do próprio Estado, que não cumpre satisfatoriamente a promessa de proporcionar aos seus cidadãos a satisfação de suas necessidades elementares. A relação dos cidadãos com os símbolos nacionais se tornou difusa e carente de maior significado. Além disso, como bem constata Lyotard (2021), a sociedade contemporânea é marcada por uma pluralidade de razões e sentidos, pela ausência de metanarrativas que garantam a constituição de um conhecimento universalmente consensuado.

Ao passo que se relativizam as culturas locais e os princípios morais, a cultura de mercado oferece bases para uma nova moral universal. Não a moral calcada em normas e valores religiosos, nem mesmo aquela inspirada no racionalismo humanista, preocupado com a manutenção de condições dignas de sobrevivência aos seres humanos. Trata-se sim de um sentido de vida alicerçado na experiência cotidiana do consumo e do prazer individual, sem conexão ou responsabilidade alguma com as tradições e conquistas da humanidade. Os vínculos de solidariedade e os próprios valores se desfazem na liquidez da cultura contemporânea, fazendo prevalecer apenas os valores vinculados à autopreservação e a satisfação dos indivíduos, enquanto as dinâmicas de pertencimento das culturas locais, dos grupos de trabalhadores e do Estado-Nação se dissolvem.

Este contexto sociocultural agrava a crise e torna o paradigma positivista de formação moral inadequado e sem eficácia.

17.5. Considerações finais: por um outro paradigma da formação moral do cidadão

Ao longo deste breve ensaio, pretendi primeiramente situar o surgimento da escola pública no ambiente histórico da consolidação da modernidade, como um projeto de sociedade firmado na razão científica, de cunho positivista. Em um segundo momento, refleti acerca do fundamento da moral laica positivista e sua forma de ensino. Em terceiro, apontei para elementos que evidenciam a crise do paradigma positivista de formação moral laica para a cidadania, considerando tanto suas contradições internas quanto sua ineficácia, diante do atual contexto sociocultural.

Um elemento que deve ser reconhecido no paradigma positivista é que toda sociedade tende a construir estruturas que convergem para a coesão social. Mais ainda, considero não ser possível que a sociedade contemporânea subsista sem um consenso mínimo em torno de valores e comportamentos aguardados da parte de seus cidadãos. Entretanto,

a questão é a necessidade de construção de pilares éticos e de valores que não se fundamentem no nacionalismo totalitário.

Acredito que na obra "Ethos Mundial" encontremos uma proposta coerente. Boff (2009) reconhece as contradições e os desafios da sociedade contemporânea global. De um lado a necessidade de fortalecer as culturas e identidades locais e nacionais frente ao ímpeto de massificação cultural do neoliberalismo. De outro, a necessidade de que os seres humanos busquem um consenso ético mínimo, que garanta a coesão e harmonia imprescindível para que a civilização não se converta em barbárie novamente.

Nesse ponto, a escola assume a vocação de garantir a formação técnica para o mundo do trabalho e de promover uma formação moral para a cidadania. Contudo, as bases dessa formação moral devem fortalecer princípios éticos e valores que possibilitem o enfrentamento do espírito da barbárie, entendido como um tipo de agressividade primitiva, fundamentalista, etnocêntrica e violenta. A bem da verdade, Adorno (2000) considera esta a mais cara e urgente questão para a educação contemporânea. A formação moral de nossas crianças e adolescentes potencializará a repetição dos ciclos de violência e barbárie da história recente, calcados na racionalidade técnica, ou será capaz de promover experiências formativas emancipatórias, que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade e do reconhecimento da alteridade?

Após a Segunda Grande Guerra, na década de 1960, a Alemanha se via diante do desafio de redesenhar o currículo de história, sociologia e filosofia para a educação básica. Um dos dilemas enfrentados foi o modo que a história recente do holocausto seria contada para as crianças e adolescentes. Qual versão da história da Segunda Guerra estaria presente nas aulas e qual seu impacto para a formação moral do cidadão alemão? Nesse contexto, Adorno (2000) propõe que a história não deve esconder os equívocos do passado, as contradições do próprio povo. Não deve ser, portanto, a história dos heróis nacionais, reduzida à veneração dos símbolos e ícones patrióticos.

Em substituição ao paradigma positivista totalitário, proponho que a formação moral do cidadão deve se basear em uma ética humanista, nos termos do que anuncia Erich Fromm (1959, p. 24):

> A ética humanista, em contraste com a autoritária, pode ser semelhantemente distinguida por critério formal e material. Formalmente, ela se baseia no princípio de que só o próprio homem pode determinar o critério do que é virtude ou pecado, e não uma autoridade a ele transcendente. Materialmente, baseia-se no princípio de que "bom" é aquilo que é bom para o homem e "mau" o que é nocivo a este – sendo o bem-estar do homem o único critério do valor ético.

O autor prossegue: "A posição humanista é de que nada há de superior ou mais digno do que a existência humana" (Fromm, 1959, p. 25). Nesse sentido, todo exercício do poder do Estado e das autoridades constituídas, dos governantes, poderia ser submetido a esse critério ético: a garantia da dignidade humana e a promoção do bem-estar de todos os cidadãos, não somente determinado grupo étnico, religioso ou político-ideológico. Aqui, o fundamento da moral não estaria mais calcado em um conceito metafísico, tampouco na suposta constatação positivista das leis e fatos sociais que tendem à coesão da sociedade, operantes por meio da coerção dos indivíduos. O próprio ser humano, seu direito à existência e dignidade, se constitui como o elemento absoluto, que deve inspirar as ações de cada cidadão e as políticas públicas, em todos os campos da vida em sociedade.

Portanto, o ser humano deve ser o fundamento objetivo para a formação moral dos cidadãos, tal como proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, com a proclamação da "Declaração Universal dos Direitos Humanos". Desde então, muitas iniciativas foram tomadas para que este fundamento moral fosse difundido, adotado pelos povos e ensinado aos seus cidadãos. O paradigma humanista possui uma radicalidade na defesa da vida humana, que dificulta a propagação de discursos que legitimam práticas econômicas desumanizadoras. Por isso mesmo, sua adoção e ensino ainda hoje se

constitui como ato de resistência e enfrentamento às lógicas presentes na infraestrutura econômica e nas dinâmicas socioculturais, políticas e ideológicas.

Encerro este capítulo, ressaltando a importância desse tema para a Pedagogia Social. Urge a realização de pesquisas em torno da formação moral do cidadão, bem como a elaboração e implementação de propostas pedagógicas subsidiadas pelo paradigma humanista. Para tanto, os objetos de pesquisa no campo das ciências da educação devem escapar das garras do tecnicismo, que se apresenta politicamente neutro, mas incorre em espantosa omissão frente às injustiças e desigualdades que estruturam a sociedade contemporânea.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial*: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, UNESCO, 2008.

CALIMAN, Geraldo; FERREIRA, Arthur Vianna. Introdução: aonde queremos chegar com as pesquisas em Pedagogia Social? In: FERREIRA, *et al*. *Os meios, os fins e os (re)começos da pedagogia social*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 13-22.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

COMTE, Augusto. *Discurso preliminar sobre o discurso positivo.* Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: https://saltheebooks.com.br/wp-content/uploads/2023/10/comte.pdf

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. *Novos estudos CEBRAP*, n. 77, p. 73-89, mar. 2007.

DURKHEIM, Émile (Trad. Raquel Weiss). O ensino da moral na escola primária. *In*: *Novos Estudos.* Nº 78. Julho/2007. p. 59-75. Disponível em: *Da divisão do trabalho social.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FROMM, Erich. *Análise do homem.* São Paulo: Zahar, 1959.

FURTADO, Celso. *O capitalismo global.* 4.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Unesp, 2015.

LYON, David. *Pós-modernidade.* Paulus: São Paulo, 1998.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*: a França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Milton. *A urbanização desigual.* A especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

18.

CLIMA ESCOLAR EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A DIFUSÃO DE CULTURAS DE PAZ

Geraldo Caliman[59]
Vittorio Pieroni[60]

O presente artigo de livro pertence ao conjunto de uma pesquisa que foi realizada no ano de 2020, como pesquisa de pós-doutoramento no exterior, voltada a estudar o tema "Clima Escolar e Prevenção da Violência em Ambiente Universitário: entre prevenção e promoção de culturas de paz", pelo Prof. Geraldo Caliman. Caiu em plena pandemia o que exigiu o redirecionamento de metodologias anteriormente planejadas e adaptação à nova realidade. Foram trabalhados uma base de dados qualitativos e quantitativos provenientes de respondentes de duas Universidades: uma brasileira e outra italiana. Ocorreram duas fases correspondentes à pesquisa qualitativa e quantitativa, complementadas também por uma pesquisa documental: Na fase qualitativa da pesquisa os dados foram coletados entre professores e alunos italianos e brasileiros, por meio de duas técnicas específicas: análise documental de documentos emanados pela universidade que contemplavam normas disciplinares e reguladoras das relações sociais dentro do campus; e análise de conteúdo propostas por Bardin (2011) e Franco (2008). Condicionamentos ligados a fatores relativos à pandemia, forçaram à

59 Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília/DF. Professor Pesquisador Permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: caliman@p.ucb.br

60 Professor aposentado da Pontificia Universidade Salesiana – Roma/Itália.

ausência de alunos e professores das universidades, os quais passaram a frequentar os ambientes virtuais de aprendizagem e utilização de pesquisas em base a e-mails e redes sociais. Nesse sentido foram feitas adaptações por meio de entrevistas on-line com os mesmos: 16 professores de uma Universidade Brasileira (UNBR); 9 professores de uma Universidade Italiana (UNIT); 4 estudantes de uma Universidade Italiana (UNIT).

Na fase quantitativa foi construído um questionário, em base às informações provenientes da pesquisa qualitativa, a ser aplicado a aproximadamente 200 estudantes universitários de cinco cursos, escolhidos dentre os diversos cursos presentes nas Universidades. Neste artigo nos ativemos aos dados relativos à pesquisa qualitativa.

Queremos analisar aqui o comprometimento da qualidade das relações que intercorrem entre professores e alunos, mas também dos alunos entre si, e da instituição e seus representantes com esses dois atores sociais. De modo particular os casos de violência nas relações. Não tanto a violência física, mas sobretudo a violência simbólica que tende a gerar mal-estar suficientes para afastar os alunos das universidades, diminuir o nível de sua aprendizagem. Acreditamos que o esclarecimento de tais relações possa dar respostas para a melhoria do clima escolar.

A presente investigação tem a ver com três grupos chamadas de "testemunhas privilegiadas", pessoas que, pelo papel que desempenham, embora em diferentes níveis (como professores ou como estudantes), foram entrevistados para o prestar depoimento direto / pessoal sobre o assunto em análise, em duas instituições acadêmicas, a Universidade Brasileira e a Universidade Italiana.

Pretendemos prosseguir na análise e tratamento do conteúdo das entrevistas:

a) antes de tudo, consideramos a distribuição da descrição dos resultados em 6 temas, de acordo com a subdivisão temática das entrevistas, analisando cada uma das respostas e seu conteúdo relativo às perguntas referentes a cada questão;

b) analisamos em seguida o conteúdo que emerge, considerando, em sequência, as respostas de 16 professores de uma Universidade Brasileira (UNBR), 9 professores de uma Universidade Italiana (UNIT), 4 estudantes de uma Universidade Italiana (UNIT);
c) ao final de cada tema, faremos uma síntese sobre os conteúdos emersos, colocando-os em confronto ou com os três grupos de entrevistados;
d) uma vez concluída a análise do conteúdo emerso nos 6 temas, o relatório se conclui com a definição de uma imagem dos resultados obtidos em relação ao objetivo geral e específicos subjacentes ao projeto de pesquisa.

Os informantes foram identificados com as siglas PB (para Professor da Universidade Brasileira); PI (para Professor da Universidade Italiana); e EI (para Estudante italiano).

18.1. Expectativas e benefícios pelo fato de ser estudante desta Universidade

(perguntas n. 2 e 3) (perguntas n. 2 e 3)

O objetivo específico subjacente a esse tema foi verificar o que significa estar na universidade em que o entrevistado ensina ou estuda e quais são as expectativas e perspectivas em relação à futura área profissional na qual encontrar emprego.

18.1.1. Pergunta n. 2 - Considera que o fato de ser estudante desta Universidade agrega algo a mais nas suas expectativas, e em que sentido?

O objetivo desta primeira pergunta foi centrado nas "expectativas" que caracterizam as duas universidades e as diferenciam das demais com base nos princípios que orientam a universidade.

18.1.1.1. Os professores da UNBR

Uma parte dos professores confirma o valor agregado que oferece aos que frequentam esta Universidade, sem, no entanto, especificar ou entrar no mérito do que a diferencia de outras universidades (PB-8, PB-9, PB-12, PB-14, PB-16).

Outros professores, além de sublinhar a diferença, especificam os valores que ela oferece, no nível de treinamento integral de qualidade e relações humanas (PB-2, PB-3, PB-7), de princípios pedagógicos (PB-6), de treinamento contínuo (PB-11) e treinamento profissional (PB-13), de capacidade organizacional (PB-10), de contribuição para a formação social e democrática (PB-1, PB-5, PB-15), do valor que tem para a colocação do profissional em escala geográfica regional, nacional e internacional (PB-4).

18.1.1.2. Os professores da UNIT

A série de respostas sobre essa pergunta pode ser distribuída em três níveis:

a) nível positivo: os professores que consideram o UNIT um "valor agregado" em todas as frentes, espiritual e de treinamento integral: a Universidade privilegia a dimensão espiritual graças ao trabalho da pastoral universitária que oferece momentos de orações, retiros, peregrinações (PI-1). Os estudantes matriculados tendem a melhorar muito a qualidade de seus estudos em função do treinamento "integral" (PI-2). Os termos que dão nome à "Universidade", são garantia, mais-valia, fator de distinção tanto no campo espiritual que profissional (PI-7).
b) nível intermediário positivo-crítico: refere-se aos professores que veem o copo meio cheio e meio vazio e que gostariam que a situação tivesse melhorado. Para eles, o crescimento pessoal deve ser consolidado e isso exige mais colaboração e comu-

nicação entre todos os atores da vida universitária (PI-5). A instituição efetivamente propõe momentos para aprofundar a jornada espiritual; no entanto, se tem a impressão de uma experiência religiosa "generalizada" (PI-6). Segundo eles, é necessário distinguir entre os que frequentam as disciplinas da área teológica e humanística: os primeiros (quase todos os padres, religiosos) escolhem a UNIT para obter uma formação integral; os segundos (especialmente os leigos) optam por obter uma formação puramente profissionalizante. No entanto, é fato que os pais dos estudantes leigos preferem matricular seus filhos porque recebem uma educação mais completa (PI-8).

c) nível negativo-crítico : são professores que têm uma visão menos positiva sobre o valor agregado da UNIT em termos de formação espiritual, pois acreditam que a principal razão para a maioria dos membros é para satisfazer aspirações profissionais, e neste sentido pode-se dizer que a UNIT está "secularizada" (PI-4). Os estudantes que dizem estar em uma universidade diferente dessas universidades públicas são poucos; consequentemente, o risco é o de tornar-se uma universidade "massificada" e indiferenciada (PI-3).

18.1.1.3. Estudantes da UNIT

Os estudantes da UNIT também exibem avaliações diferentes em relação às expectativas. Há quem confirme que o valor agregado da UNIT está acima de tudo no campo da pastoral (EI-1). Ou quem admita viver belas experiências de oração, estudo, diálogo com confrades de vários países do mundo (testemunho de quem mora no campus acadêmico (EI-3). Há ainda quem não se exponha, afirmando que depende do que se entende por bem-estar espiritual (EI-4). Há também o crítico que afirma que a UNIT no que diz respeito às experiências espirituais não oferece muito mais do que o básico, e que se ele pudesse ter escolhido teria ido para uma universidade pública (EI-2).

18.1.2. Pergunta 3 - O fato de estar inscrito nesta Universidade traz algum benefício a mais tipo: prestigio? Seriedade? Garantias de profissão e emprego?

18.1.2.1. Os professores da Universidade Brasileira

Todos os 16 entrevistados responderam em uníssono, reconfirmando os benefícios como o prestígio, seriedade, credibilidade da instituição. Outros concluíram as respostas, apontando que o ensino na UNBR confere prestígio superior a outras universidades brasileiras (PB-10), pois possui reputação nacional e internacional (PB-13); permite que você tenha um profissionalismo mais ampla, tanto como professor quanto como pesquisador (PB-1, PB-11); e permite enfrentar com maior seriedade e profissionalismo as consequências da crise econômica causada pela pandemia (PB-6).

18.1.2.2. Os professores da Universidade Italiana

Em relação a uma maior oportunidade que a UNIT oferece, todos concordam; para 9 professores entrevistados , você tem o cuidado de distinguir a Faculdade dentro dela: Teologia, Filosofia, Direito, Letras clássicas atraem poucos membros, pois têm forte concorrência com outras universidades Italiana. Os cursos tops da UNIT são a Faculdade de Ciências da Educação (FSE) e Comunicação (FSC), que se destacam por seu prestígio não apenas em comparação com outras universidades, mas também daquelas estatais porque representam uma forte atração para os estudantes em nível nacional e internacional. Note-se que na UNIT, os membros vêm de cerca de 200 países no mundo.

Essas "grandes oportunidades" da UNIT são identificadas em diferentes setores: antes de tudo, no carisma salesiano, marcado pedagogicamente pela realização das aspirações profissionais do jovem; no reconhecimento de títulos entre o Estado italiano e o as Universidades

europeias; no que diz respeito ao curso de Psicologia, por exemplo, as indicações resultantes do processo de Bolonha foram aplicadas há mais de uma década. No que diz respeito ao curso de Pedagogia Social, houve um forte aumento de matrículas após a aprovação da lei sobre a figura do educador profissional. Quanto ao ensino multidisciplinar teórico e prático (seminários, oficinas, estágios práticos) levam à aquisição de maior profissionalismo para encontrar emprego. Ressaltam ainda o acompanhamento personalizado através do ensino centrado no estudante, como também uma grande disponibilidade para ambos os professores e estudantes de multimídia Equipamento tecnológico (salas de aula equipadas, biblioteca informatizada, seminários, auditórios). Observam que existe um amplo espaço tanto dentro dos edifícios (escritórios, locais de expediente, para trabalho em grupo...) quanto ao ar livre (estacionamento, espaço verde etc.).

18.1.2.3. Estudantes da Universidade Italiana

Sobre a questão sobre benefício/prestígio, o grupo de estudantes entrevistados divide-se ao meio em suas opiniões: dois argumentam que a Faculdade que frequentam garante a preparação da missão a que têm direito quando retornam aos seus países / locais de origem (EI-3 e EI-4); os outros dois (EI-1, EI-2), vice-versa, mostram descontentamento e até se arrependem de terem se cadastrado. Os motivos dizem respeito: a um ensino centrado no modelo italiano, que por sua vez depende do modelo dos EUA, o que limita a utilidade de ser aplicado no contexto operacional para o qual o estudante está se preparando; devido à falta de colaboração dentro do campus; devido ao fracasso nas expectativas que tinham em ter uma experiência internacional.

A visão sinóptica do conteúdo surgiu no primeiro tópico: *Expectativas e benefícios pelo fato de ser estudante desta Universidade* (perguntas n. 2 e 3).

Professores da UNBR	Professores da UNIT	Estudantes da UNIT
Expectativas (perguntas n.2)		
a) todos avaliam positivamente ao verificar a presença de: → princípios pedagógicos; → treinamento integral; → treinamento profissional; → habilidades organizacionais; → contribuição social / democrática.	a) positivos: → valores espirituais; → treinamento integral; → treinamento profissional; b) crítico-positivo: - mais colaboração; - mais comunicação; c) críticos negativos: → formação religiosa generalizada; → treinamento "padronizado": → UNIT "secularizada".	a) um positivo: → formação espiritual; → formação pastoral; b) críticos: → A UNIT não oferece nada de especial.
Benefícios (pergunta n. 3)		
a) todos concordam com o prestígio da UNBR porque: → é mais profissionalizante; → é superior a outras universidades; → é capaz de enfrentar a atual crise econômica.	a) todos concordam com as "maiores oportunidades" que a UNIT oferece graças à ativação de múltiplos aspectos como: → carisma salesiano; → ensino multidisciplinar; → acompanhamento personalizado; → reconhecimento de qualificações; → ampla disponibilidade de tecnologias, equipamentos, espaços internos / externos; b) é feita uma distinção entre → Faculdades com matrículas mais altas -números (Educação, Comunicação); → e todas as outras faculdades com baixo número de matrículas, menos valorizadas.	a) os estudantes são divididos igualmente entre satisfeitos e insatisfeitos.

Por meio dessa estrutura sinótica, é possível detectar o que diz respeito às *expectativas (Pergunta n. 2)*:

a) O que se destaca em primeiro lugar é a diferença nas avaliações entre a Universidade Brasileira e a Italiana. Os entrevistados da Universidade Brasileira estão totalmente satisfeitos com as contribuições que a UNBR oferece para retribuir suas expectativas. Quanto aos italianos, sejam os professores e os estudantes entrevistados se dividem entre positivos e críticos na avaliação de sua contribuição.

b) Analisando quais contribuições respondem melhor ao atendimento das expectativas, os professores da UNBR os identificam nos princípios pedagógicos que permitem obter uma formação integral / profissionalizante e, assim, contribuir para o desenvolvimento social e democrático do país. Os professores da UNIT, por sua vez, restringem suas avaliações ao campus e as dividem entre treinamento espiritual / integral / profissional, positivo e padronizado / secularizado (o mais crítico). As avaliações dos se dividem entre aqueles que estão perfeitamente integrados e aqueles que ficaram desapontados com suas expectativas.

c) Basicamente, podemos observar características que unem e diferenciam as duas instituições acadêmicas: o que as une e que têm como objetivo em comum refere-se à transmissão de uma formação integral / profissional. A diferença, no entanto, está clara aos entrevistados: enquanto os professores da UNBR são compactos em expressar satisfação em realizar suas expectativas, tal sensação é encontrada em uma minoria dos professores / estudantes da UNIT. Seus depoimentos indicam que existem vários tipos de descontentamento e insatisfação em relação à oferta de treinamento e à sua gestão, em relação às expectativas daqueles que ensinam e dos que frequentam os currículos.

No que diz respeito aos *benefícios (pergunta n. 3),*

a) todos os professores brasileiros confirmam o prestígio que a UNBR possui, porque, dizem, é mais profissionalizante; é superior a outras universidades; é capaz de enfrentar a atual crise econômica.

b) Por sua vez os professores da UNIT também concordam que a instituição é capaz de oferecer "maiores oportunidades", em relação às características que apresenta, em relação ao carisma salesiano, ensino multidisciplinar, acompanhamento personalizado, reconhecimento de qualificações e ampla disponibilidade. tecnologias, equipamentos, espaços internos / externos. Ao mesmo tempo, fazem notar como nem todas as faculdades gozam do mesmo prestígio. Portanto, é necessário distinguir entre as faculdades com maior número de matrículas (Educação e Comunicação) e todas as outras faculdades com baixo número de matrículas e que sofrem concorrência com outras universidades.

c) quanto aos estudantes da UNIT, eles se manifestam divididos entre satisfeitos e insatisfeitos.

Em última análise, do conteúdo que emerge entre "expectativas" e "benefícios" observa-se que, entre as duas instituições existe uma parte que é comum e outra que é diferenciada. O que os une é puramente o interesse / atenção para oferecer uma formação integral e profissionalizante, amplamente compartilhada por ambos. O aspecto que as diferencia diz respeito ao fato que, enquanto na UNBR, todos os entrevistados exprimem avaliações positivas, na UNIT percebe-se um certo mau humor, embora em parte minoritária. Isso na medida em que esses últimos gostariam de melhorar um estilo de formação que alguns definiram como "generalizada / padronizada" e até "secularizada" e pouco afinada com seus princípios. São humores que não se limitam aos professores da UNIT, mas que são confirmadas também por parte dos estudantes entrevistados.

18.2. O clima de convivência social dentro do campus (pergunta n. 1)

Um outro objetivo sob investigação está centrado em torno da necessidade de pressentir o clima acadêmico de convivência e as relações que vivem no campus. *Como avalia o clima de convivência social dentro do campus?*

18.2.1. Os professores da Universidade Brasileira

Ao avaliar o clima interno da UNBR, apenas um professor afirma que existe harmonia entre todos os diferentes atores presentes no campus: professores, estudantes, administradores (PB-6). Uma proporção significativa de professores (cerca de metade) se limita a dar julgamentos que vai de bom, agradável, sem conflitos/problemas, muito bom, excelente (PB-2, PB-12, Pb5, PB-14, Pb15, Pb3, Pb8). A outra metade está dividida:

entre quem vê o copo meio cheio e meio vazio, alegando: que há aspectos positivos, mas também problemáticos, que precisam ser aprimorados (PB4); que existe respeito e cooperação entre estudantes e professores; que por outro lado, existe um bom relacionamento entre os gestores / administradores e aqueles que ensinam ou estudam no campus (PB1). Outros afirmam ainda que antes da pandemia o clima era aceitável, o descontentamento vinha com a restrição do contato devido ao vírus, a ausência de professores carismáticos e a oferta reduzida de ensino presencial (PB10). A coexistência poderia ser melhorada se fosse dado mais espaço ao relacionamento entre colegas e às atividades culturais e artísticas (PB-13). Alguns professores se manifestam decididamente críticos, afirmando que o campus carece de um ambiente capaz de promover esse compartilhamento, fato que facilitaria a permanência no interior (PB1); e que a infraestrutura do campus não favorece boas interações entre seus diferentes atores (PB-7).

18.2.2. Os professores da Universidade Italiana

Como observado anteriormente, há uma certa diversidade de opiniões entre quem vê tudo positivamente, quem vê o copo meio cheio e meio vazio e quem relata uma lista de aspectos críticos.

Os "otimistas" afirmam que: o clima é pacífico, em nome das relações humanas / entre professores e estudantes (PI-1); a universidade tem boa reputação devido ao clima familiar presente nele (PI-6); é um privilégio poder pertencer à UNIT e, por esse motivo, o clima é pacífico e responsável (PI-8); a presença e interação serena, respeitosa e alegre que você vive dentro da UNIT são variadas devido à presença de professores e estudantes de origem internacional, e isso caracteriza o campus pela aceitação da diversidade e uma constante intercâmbio cultural (PI-7).

Os "críticos positivos" por sua vez afirmam que o que faz a diferença com outras universidades Italiana é a atenção ao relacionamento interpessoal entre professores e estudantes; ao mesmo tempo, observam um certo individualismo na gestão do poder devido à falta de coordenação (PI-9), fato que é observado dentro do corpo acadêmico, mas também entre os administradores da UNIT. Para eles geralmente o clima é positivo. Mas as relações entre professores, no entanto, poderiam ser melhores. A qualidade do ensino e da pesquisa também deve ser aprimorada e as atividades periódicas de autoavaliação poderiam ser uma oportunidade para fazer essas melhorias (PI-5).

Os "críticos": entre os professores da Universidade, observa-se um clima "ambíguo", no sentido de que "estou aqui, mas evito complicações" (PI-3); nenhum ambiente do campus é bem construído (PI-2). Certos fatores críticos causam frustração e insatisfação entre as fileiras de professores (PI-4) e dizem respeito à crise econômica; à perda / diminuição da presença de professores não italianos. Assinalam uma maneira desconcertante de escolher novos professores, que também não são acompanhados na colocação acadêmica. A falta cada vez mais

acentuada do senso de pertencimento dos estudantes à vida no campus (no sentido de que eles chegam apenas no último minuto para a aula e depois saem imediatamente); a assistência pastoral universitária em declínio, incapaz de interceptar os interesses dos estudantes.

18.2.3. Estudantes da Universidade Italiana

- → Eles ainda estão divididos entre:
  - aqueles que percebem uma atmosfera de serenidade e boas-vindas, referindo-se, em especial, à cerimônia de "boas-vindas" realizada no início de cada ano acadêmico (EI-3, EI-4); e que leva em consideração aspectos identificados entre mais e menos positivos (EI-1, EI-2): um clima muito propício ao estudo, mas não muito aberto a interações, especialmente entre italianos e provenientes de países estrangeiros; muitas oportunidades são oferecidas no campo de esportes recreativos, mas não no campo acadêmico; a existência de uma separação evidente entre religiosos e leigos, devido à idade, à escolha vocacional e às diferentes atividades a serem realizadas na sala de aula e fora dela. Resumindo assinalam a existência de um clima aceitável que não pode ser definido como "familiar".

Uma visão sinóptica do conteúdo emerge no segundo tópico *O clima de convivência social dentro do campus* (pergunta n. 1):

Professores da UNBR	Professores da UNIT	Estudantes da UNIT
Clima (pergunta n. 1)		
a) positivos "acríticos" (a metade dos respondentes): → dão avaliações que variam de boas a excelentes; b) crítico-positivo (a outra metade): → boas relações estudante/professor; → maus relacionamentos entre administradores e campus; → o meio ambiente não favorece o compartilhamento; → mais espaço deve ser dado às atividades culturais e artísticas; → ausência dos professores carismáticos devido à pandemia; → problemas econômicos devido à pandemia.	a) positivo: → clima sereno; → a Universidade tem uma boa reputação; → é um privilégio pertencer a esta → Universidade; → a existência de intercâmbios culturais internacionais; b) crítico-positivo: → boas relações estudante-professor; → más relações estudante-diretor; → clima "ambíguo" devido à má seleção de recém-chegados no corpo docente; → perda de membros; → pastoral universitária é deficiente.	a) avaliações conflitantes: → para alguns o clima é pacífico, acolhedor; → outros percebem o "fechamento " entre italianos e não italianos e entre religiosos e leigos.

Quanto à percepção do clima nas duas instituições acadêmicas, o quadro sinótico acima permite observar algumas características comuns entre os professores: em primeiro lugar, existe uma clara divisão entre quem avalia como tudo bem e quem também destaca os aspectos críticos e / ou de melhoria; estes últimos evidenciam uma ulterior convergência nas relações dentro de ambas as instituições: são avaliados positivamente entre os docentes e estudantes e não tão bom com os gestores.

Em relação especificamente à UNIT, no entanto, observam-se convergências "divergentes" entre o corpo docente e os estudantes: há quem veja tudo bem dos dois lados: ambiente acolhedor, intercâmbio intercultural, pertença privilegiada; e aqueles que destacam os aspectos menos positivos e críticos: clima "ambíguo", perda de estudantes, pastoral universitária deixando a desejar, "deficiência" nas relações entre italianos e não italianos e entre religiosos e leigos. Há também aqueles que aconselham a fazer melhor uso das autoavaliações periódicas das faculdades e cursos.

18.3. Como avalia as relações dos estudantes com gestores, administradores e outros colaboradores (pergunta n. 4)

Como você avalia as relações com: pessoal da administração (secretaria, diretor de escola, coordenadores de curso...); pessoas ligadas a serviços (tipo biblioteca, TI ...); pessoal colaborador na área de limpeza, segurança etc.

Essa pergunta teve como objetivo verificar a qualidade das relações entre gestores/ administrativos e estudantes do campus, na forma de expressões agressivas, depreciativas e discriminatórias nas modalidades de tratamento.

18.3.1. Os professores da Universidade Brasileira

Já na pergunta anterior (n. 1), algumas queixas foram manifestadas em relação aos gestores da UNBR. Nesta questão, mais orientada a avaliar as relações entre os estudantes e todos os outros atores presentes no campus que não são membros da equipe de ensino (equipe de gerenciamento e manutenção etc.), observa-se que as críticas expressas apenas por uma minoria de professores dizem respeito: aos relacionamentos tidos como deficientes e frios, para alguns até "odiosos", devido à precariedade das comunicações (PB-7, PB-11); à constante ro-

tatividade, nos últimos anos, na gestão da UNBR, considerada inapropriada a uma estrutura universitária (PB-4, PB-6).

Uma parte avalia como positiva e gentil o estilo de relações entre estudantes e pessoal não docente que atua na UNBR: acentuam a gentileza, o respeito, disponibilidade (PB-8, PB16), pessoas com as quais se pode fazer amizade, e manter boas relações (PB-2, PB-3, PB-5).

18.3.2. Os professores da UNIT

As respostas dos professores da UNIT sobre o estilo de relações entre estudantes e gestores situam-se entre os que dizem que "depende" de pessoa a pessoa e do papel daqueles que exercem "poder" de maneira personalizada. Manifestam como que um desejo para que todos melhorem a qualidade dos serviços.

Revendo as várias categorias de serviços os professores da UNIT enumeram:

a) em relação à gestão de departamentos (institutos) e ambientes (seminários): em geral, relações positivas, de confiança, respeito (PI-1, PI-2, PI-3, PI-9); assinalam casos de tensões com as secretarias dos departamentos (institutos) (PI-2);
b) em relação à Secretaria Geral: se lamentam de atendimentos apressados e descuidados (PI-2, PI-4, PI-8);
c) em relação à biblioteca central: assinalam casos de tensão e atrito (PI-2, PI-8);
d) em relação aos gestores (diretores): algum se queixa da falta de ideias, pouca capacidade de prever, tomar decisões (PI-6); e das relações formais, "paternalistas" e "despóticas" (PI-3);
e) quanto ao pessoal auxiliar responsável pela limpeza interna (salas de aula / escritórios) e externa (área verde e jardins ...): geralmente todos os entrevistados apontam que os relacionamentos são bons, em nome do respeito; mas também há quem apontou que trabalha sob pressão e em estado precário (PI-7).

18.3.3. Estudantes da UNIT

Os quatro definem as relações satisfatórias com os vários funcionários da UNIT, em nome do respeito, bondade, ajuda, eficiência, capacidade de resposta às necessidades das pessoas. Consideram que o nível das relações é ainda maior se comparado com o de outras universidades (EI-2, EI-3, EI-4). Há ainda quem faz observação a respeito da diferença de tratamento entre aqueles que são italianos (aos quais são reservadas relações amáveis e acolhedoras) e aqueles que são estrangeiros (interação às vezes marcadas por mal-humor e impaciência - EI-1).

Abaixo temos uma visão sinóptica do conteúdo que emerge do terceiro item: *As relações dos estudantes com gestores, administrativos e outros colaboradores* (pergunta n. 4):

Professores da UNBR	***Professores da UNIT***	***Estudantes da UNIT***
Relações com os diversos atores ligados aos serviços auxiliares do campus (pergunta n. 4)		
a) em geral: → aqueles que prestam serviços no campus são educados e prestativos; → apenas alguns se queixam de um estilo de relações frias e não à altura da gestão acadêmica.	a) em geral: → relacionamentos positivos e respeitosos, mas nem sempre e / ou em todos os lugares; b) registram casos de maus relacionamentos nos escritórios administrativos, na biblioteca, na secretaria geral e nos departamentos (institutos): → tensões, relacionamentos ruins e precipitados, paternalismo, despotismo, gestão deficitária; c) com o pessoal encarregado dos serviços auxiliares (cantina, limpeza ...): → boas relações; → lamentam um certo estado de insegurança e pressão no trabalho.	a) em geral: → bons relacionamentos; → a qualidade do serviço varia dependendo de você ser italiano ou estrangeiro.

Como pode ser visto na série de respostas de todos os três atores da investigação não emergem formas de violência que possam estar relacionadas a ações realmente agressivas; em geral, os relacionamentos são classificados como "bons" e respeitosos. No entanto, e ao mesmo tempo, foram observados os seguintes fatos (em particular na UNIT): tensões; relações débeis caracterizadas por formas de discriminação; paternalismo/despotismo na área de gestão; formas de pressão / precariedade; debilidades na administração em ambos os campus.

18.4. Percepção sobre as relações entre professores e estudantes (pergunta n. 5)

"Nas relações entre os professores e estudantes (atualmente ou no passado) nota algumas das seguintes relações problemáticas: discriminações, preconceitos, palavras ofensivas, insultos, humilhações, ameaças, formas de constrangimento, brincadeiras ou gozações (em relação à pertença de raça, gênero, características pessoais...)".

18.4.1.. Os professores da Universidade Brasileira

Uma parcela minoritária dos entrevistados simplesmente afirma que não viu nenhuma das formas de relações listadas na pergunta em questão (PB-3, PB-8, PB-12, PB-15, PB-16). Também há quem acrescente que seria inconciliável com a linha de princípios da instituição (PB-5, PB-10).

A maioria, em vez disso, admite relações que podem estar relacionadas a diferentes formas violentas, expressas mais ou menos abertamente. Alguns não especificam, mas se limitam a dizer apenas que esses tipos de relações existem (PB-4, PB-9), que podem ser observadas ultimamente com maior frequência (PB-11), embora nem sempre seja fácil identificá-las (PB-10). Os relatos que assinalam as formas de violência investigadas, dizem respeito: à discriminação contra os estu-

dantes negros (PB-1); àqueles que obtiveram bolsas de estudo (PB-13, PB-14); preconceitos de professores e estudantes contra outros estudantes com baixa rentabilidade, ou com dificuldades nos estudos (PB-6); piadas, provocações, expressões verbais agressivas na forma de violência velada por professores e / ou aqueles que têm papéis de "poder" em relação a estudantes, homossexuais, aqueles que usam roupas religiosas, etc. São ações que afetam a qualidade dos relacionamentos (PB-7, PB-13).

18.4.2. Os professores da UNIT

Alguns não admitem que possam ocorrer estes estilos de relações pelo simples fato de que seriam incompatíveis com os da identidade cristã da Universidade (PI-4, PI-6, PI-9). Outros admitem a existência de tais tipologias de violência, alguns por as terem experimentado ou testemunhado em primeira mão. E as assinalam em diversas formas: de discriminações que humilham os estudantes (PI-2); de preconceitos de professores que consideram os estudantes que não dominam o idioma italiano como inferiores, provocando piadas sobre etnia (PI-1); de incapacidade de ouvir (PI-5); de mal-entendidos ideológicos relacionados à cultura de origem (PI-7, PI-8); de falta de sensibilidade intercultural dos professores, o que faz com que os não italianos se sintam desconfortáveis (PI-1). Existem até aqueles que relatam a ocorrência de casos de "assédio sexual" (PI-3).

18.4.3. Estudantes da Universidade Italiana

A problemática é sentida de diferentes maneiras: tem quem assume que existem alguns tipos de relacionamentos, mas você não tem coragem de se expor na primeira pessoa (EI-3); há quem declare que os problemas estão presentes e se referem ao que chamam de "arrogância intelectual" (EI-1); há quem, em vez de falar em discriminação real, veja o

problema a partir dos preconceitos, indiferença e, às vezes, impaciência com que os estudantes não europeus são tratados (EI-4). Finalmente, há aqueles que explicitamente apontam que existem verdadeiras formas de discriminação que ocorrem contra os estudantes estrangeiros, considerados como de um grupo inferior, porque eles não falam bem a língua e / ou fazem muitas solicitações (EI-2).

Resumo sinóptico do conteúdo que emergiu do quarto tema: *As relações entre professores e estudantes* (pergunta n. 5)

Professores da UNBR	***Professores da UNIT***	***Estudantes da UNIT***
As relações entre professores e estudantes (pergunta n. 5)		
a) existem aqueles que admitem a presença das formas de violência mencionadas na entrevista, sem especificar; b) as formas de violência especificadas, dizem respeito, em especial: → à discriminação; → a preconceitos; → a piadas, brincadeiras e palavras ofensivas.	a) uma minoria nega a presença de formas de violência mencionadas na entrevista por aduzida incompatibilidade com a inspiração cristã da instituição; b) as formas de violência especificadas, dizem respeito, em especial: → à discriminação; → a qualidades étnicas e linguísticas; → a mal-entendidos ideológicos; → à falta de sensibilidade intercultural.	a) existem aqueles que admitem a presença das formas de violência mencionadas no requerimento, sem especificar; b) as formas de violência especificadas pelos estudantes dizem respeito em especial: → à discriminação contra estudantes não europeus; → à arrogância intelectual por parte de docentes.

Em essência observa-se a) uma proporção minoritária de respondentes que tende a negar a presença de formas de violência entre os professores e os estudantes ou, mesmo se admitem, não a especificam; b) quem, por sua vez, especifica as formas de violência nos três grupos entrevistados, assinalam a discriminação particularmente contra negros, bolsistas e não europeus; c) outros casos assinalados dizem respeito a: piadas, provocações, expressões verbais ofensivas (UNBR);

arrogância intelectual de docentes, mal-entendidos ideológicos, falta de sensibilidade intercultural (UNIT).

É um dado de fato que esta última pergunta levou abertamente / realmente a confirmação de 'existência de várias formas de violência simbólica entre professores e estudantes de ambas as universidades. Fato que já está sinalizado na pergunta anterior como algo velado e de forma camuflada.

Em particular, não se pode deixar de destacar como os respondentes da UNIT, professores e estudantes, se manifestaram em relação à arrogância e à falta de sensibilidade intercultural de alguns professores em relação a estudantes não europeus.

Especificamente, para a UNIT, uma instituição que se orgulha de ter dois terços dos membros de países não europeus, isso coloca sérios problemas não apenas em nível relacional, mas também pedagógico-metodológico, considerando que as sinalizações são de "insensibilidade intercultural" e de "arrogância intelectual".

18.5. As relações dos estudantes entre si (pergunta n. 6)

Após termos analisado as relações entre professores e estudantes, passamos a considerar a percepção dos entrevistados em relação às relações entre estudantes entre si. A questão foi assim colocada:

> *Entre estudantes e estudantes (atualmente ou no passado) percebe algumas das seguintes relações problemáticas, tipo: discriminações, preconceitos, palavra ofensiva, insultos, humilhações, ameaças, formas de constrangimento, brincadeiras ou gozações (em relação a pertença de raça, gênero, características pessoais...), formas de agressividades (verbal, física...), casos de bullying ou de cyberbullying, atos de vandalismo, furtos, outro tipo de manifestação de violência?*

18.5.1. Os professores da Universidade Brasileira

Metade dos entrevistados nega a presença de formas de violência listadas na entrevista (PB-1, PB-3, PB-5, PB-8, PB-9, PB-12, PB-15, PB-16, PB-16 - os mesmo que negaram anteriormente, em relação às relações entre professores e estudantes). Na outra metade, além de um que admite, mas não especifica (PB-4), são relatados a incidência dos seguintes tipos de atos relacionados à violência: discriminação entre estudantes com responsabilidades e estudantes com déficits intelectuais e / ou de competências / habilidades (PB-6, PB-7); discriminação, agressão verbal durante competições esportivas (PB-2, PB-10, PB-14); formas de bullying e cyberbullying (PB-7); provocações, humilhações, palavras ofensivas disfarçadas de piadas com gays, lésbicas, que usam roupas de certa religião (PB-7, PB-13). E um entrevistado que ressalta a necessidade de manter o diálogo com aqueles que pertencem a diversidades (PB-11).

18.5.2. Os professores da UNIT

A maioria dos entrevistados defende não apenas a ausência de formas de violência, mas, pelo contrário, apontam várias formas de solidariedade / colaboração em uma escala intercultural entre estudantes italianos e estrangeiros, como por exemplo a ajuda para o aperfeiçoamento da língua italiana e / ou na aprendizagem de competências disciplinares (PI-1, PI-2, PI-3, PI-4, PI-8). Somente uma minoria admite (PI-6, PI-7, PI-9) a incidência de casos de roubo, no entanto devido a pessoas "infiltradas" entre os estudantes; algumas situações raras em que se observou que "pequenos grupos" de italianos evitavam fazer parte de grupos onde também havia estudantes estrangeiros; formas que não podem ser definidas como vandalismo, mas negligência (como deixar banheiros, salas de aula ou outras salas sujas, não desligar as luzes ...); atitudes que mais do que formas de preconceito poderiam ser atribuí-

das a uma mentalidade diferente entre religiosos e leigos, entre leigos italianos e religiosos não europeus. Há quem defenda que as relações entre os estudantes não devem se limitar à "curiosidade", mas deve-se aproveitar a oportunidade da presença de diferenças culturais para educar para a interculturalidade (PI-5).

18.5.3. Estudantes da Universidade Italiana

Um estudante que não só não denuncia qualquer uma das formas de violência listados acima, mas, pelo contrário, destaca as atividades lúdicas e de caráter intercultural como fator de integração entre os estudantes (EI-1). Os outros três estudantes entrevistados apontam para a presença de: humilhações para com aqueles que não são avaliados e / ou apresentam desvantagens com relação à idade ou por terem tido menos oportunidade nos estudos, a ponto de acreditar que o multiculturalismo que deve ser a força da UNIT acaba se tornando uma de suas fraquezas (EI-2). Apontam ainda a divisão dos estudantes em grupos de italianos e estrangeiros e sua colocação em locais separados nas várias infraestruturas, tais como nas salas de aula, cantina, atividades esportivas e recreativas... (EI-3). E assinalam certa indiferença geral dos italianos em relação aos estrangeiros que não falam bem o idioma; em certos casos se chega até mesmo a ofensas verbais ou físicas (EI-4).

Da temática em discussão emerge o resumo sinóptico abaixo: *As relações entre estudantes e estudantes* (pergunta n. 6)

Professores da UNBR	***Professores da UNIT***	***Estudantes da UNIT***
As relações entre estudantes e estudantes (pergunta n. 6)		
a) uma metade dos entrevistados nega todas as formas de violência entre estudantes; b) a outra metade destaca: → várias formas de discriminação (competições esportivas, déficits, posse ou não de habilidades...); → bullying / cyberbullying; → humilhações e palavras ofensivas disfarçadas de piadas; → falta de diálogo em relação às pessoas com deficiência.	a) a maioria aponta várias formas de ajuda / apoio dos italianos para estudantes estrangeiros; b) os seguintes casos são relatados como casos raros: → furtos; → "panelinhas" de italianos que se isolam; → negligência / indiferença; → falta de diálogo entre religiosos e leigos e entre italianos e não europeus.	a) são relatados os seguintes: → humilhações entre aqueles que têm ou não facilidades em seus estudos; → divisão em grupos entre estudantes italianos e estrangeiros; → indiferença / ofensa para com aqueles que não falam bem o idioma.

Em síntese, observa-se que:

a) pelo menos metade dos professores de ambas as instituições não apenas nega a existência de formas de violência nas relações entre estudantes e estudantes, como assinalam como na UNIT são identificadas várias atividades de apoio entre estudantes italianos e outros;
b) essa negação é, no entanto, confirmada pela outra metade dos professore que destacam na UNBR, episódios de discriminação, bullying, cyberbullying, ofensas de várias formas; na UNIT, embora em raras ocorrências, podem acontecer casos de falta de relacionamentos, formas de isolamento entre as pessoas religiosas e leigos, entre os italianos e não italianos, e a falta de respeito ao meio ambiente;

c) a ocorrência de relações ruins / seletivas / insatisfatórias entre os estudantes é confirmada pela maioria dos estudantes da UNIT.

Portanto, há também uma confirmação adicional nessa área da presença de violência expressa de várias formas entre os estudantes de ambas as instituições. As informações confirmam e acrescentam ao que já foi observado nas duas áreas anteriores (estudantes-administradores, estudantes-professores) e sugere que o fenômeno é mais extenso do que se gostaria de admitir, ou pior ainda, não se deseja "admiti-los" por metade dos professores de ambas as instituições.

18.6. Textos normativos da Universidade sobre as relações no campus (pergunta n. 7)

Tem conhecimento de textos normativos da Universidade que orientam para o bom relacionamento entre estudantes, e estudantes e professores?

18.6.1. Os professores da Universidade de

Os entrevistados respondem dividindo-se em várias categorias: a) entre aqueles que dizem não ter conhecimento dos regulamentos (PB-8, PB-16); b) os que admitem que quem sabe que existe, mas pessoalmente não possui nenhum documento a esse respeito (PB-14); c) aqueles que simplesmente dão um "sim" , ou fazem avaliações (excelentes, permitem alcançar os objetivos da pastoral universitária...) com base em sua experiência (PB-1, PB-3, PB-4, PB-5, PB-9, P B12, PB-15); d) e quem especifica o que são tais textos: Estatuto, Carta de Princípios, Normas Acadêmicas (Regimento Interno), código de ética ou sistema de qualidade (PB-2, PB5, PB-6, PB-7, PB-10, PB-11, PB-13).

18.6.2. Os professores da UNIT

Todos os professores entrevistados admitem a existência de regulamentos, e avaliam mais ou menos positivamente tais textos. a) Alguns admitem a validade e sustentam que: no início do ano acadêmico, os responsáveis p elo trabalho pastoral da universidade entregam informações que regulam a vida acadêmica do ponto de vista das relações (professores-estudantes, estudantes-estudantes) e dos serviços que a UNIT oferece (PI-6, PI-7); que através do opúsculo "Sendo estudante da UNIT", o regulamento vincula-se à "identidade educacional" da universidade através do "Projeto Institucional e Estratégico". Neste documento, as relações são regulamentadas de acordo com as disposições da legislação do Estado italiano (PI-2, PI-3, PI-4, PI-6, PI-9). Existe também uma guia chamada "Projeto de Tese" voltado à regulamentação das relações orientador-orientando e da metodologia do trabalho científico (PI-7). b) Entre os críticos, há quem admita que o regulamento existe, mas na prática ele foi "arquivado" e esquecido (PI-5); e aqueles que acreditam que a atual regulamentação não basta, pois não levaria em conta as relações interculturais e internacionais (PI-1).

18.6.3. Estudantes da UNIT

Todos os quatro estudantes entrevistados admitem a presença de regulamentos no UNIT. Um que tenta aprofundar sobre o assunto enfatizando que tais regulamentações ajudam em particular, favorecendo a atmosfera de convivência e respeito entre os estudantes (EI-2).

Resumo sinóptico dos conteúdos que emergem do sexto tema: *Textos normativos da Universidade sobre as relações no campus* (pergunta n. 7)

Professores da UNBR	***Professores da UNIT***	***Estudantes da UNIT***
Textos normativos da Universidade (pergunta n. 7)		
Diferentes posições são observadas entre: a) uma minoria que nega a presença de regulamentos; b) e uma maioria composta por aqueles que simplesmente admitem que existem e que também especifica o que são.	Todos os 9 respondentes admitem a presença de regras: a) mencionam: → o "Projeto institucional estratégico"; → o opúsculo "Ser estudante da UNIT"; → o "Guia do Projeto de Tese" b) alguns críticos afirmam que estes são regulamentos: → atualmente engavetados; → não suficientes para regular as relações interculturais e internacionais.	Todos os estudantes confirmam a presença de regulamentos e alguns argumentam que eles "funcionam" bem para favorecer uma atmosfera de boa convivência no campus.

Sintetizando, podemos afirmar que: a) uma minoria desconhece, mas a presença de regulamentos é confirmada pela maioria dos três grupos de entrevistados; b) entre aqueles que admitem a sua existência, alguns professores também especificam o nome das normativas e / ou o que são. Entre os estudantes, há aqueles que manifestam uma opinião positiva sobre o seu funcionamento; c) as críticas em relação ao arquivamento e engavetamento das normativas foram feitas apenas por alguns professores da UNIT.

Tudo isso atesta que os regulamentos existem, que talvez devam ser atualizados ou aplicados, em especial para que possam contribuir para a melhoria do clima das relações entre os vários atores da vida

acadêmica de ambas as instituições. Pode-se supor que, após a epidemia e com a retomada das atividades acadêmicas, os regulamentos também passem por revisões.

18.7. Reflexões finais

Primeiro serão relatados, em resumo, os resultados que emergem em cada uma das 6 áreas investigadas, seguidos de uma avaliação final voltada à consecução do objetivo geral subjacente à pesquisa.

1) Do conteúdo emerso em relação às expectativas e benefícios, fica claro que entre as duas instituições acadêmicas existe uma parte que as une e outra que as diferencia. O que elas têm em comum é o interesse / atenção em ministrar um treinamento integral e profissionalizante, amplamente compartilhado por ambas. O que as diferencia deve ser visto acima de tudo no fato de que, enquanto na UNBR, todos tendem a fazer avaliações positivas, dentro da UNIT percebe-se um certo mau humor, embora em parte minoritária, pois gostaríamos de melhorar um sistema formativo que alguns definiram "generalizado / padronizado" e até "secularizado", não se definindo de acordo com os princípios que a orientam. É um descontentamento que não se limita aos professores, mas que também é confirmado por uma parte dos estudantes.
2. Quanto à percepção do clima nas duas instituições acadêmicas, entre os professores podem ser observados alguns traços comuns: em primeiro lugar, existe uma clara divisão entre quem vê tudo bem e quem também destaca os aspectos críticos e / ou que devem ser melhorados. Por parte destes últimos, destaca-se uma maior convergência no que diz respeito às relações entre as duas instituições: são avaliados "bons" entre professores e estudantes e "não tão bons" entre estudantes e gestores/administrativos.

Permanecendo em vez dentro das UNIT, observam-se convergências "divergentes", tanto entre o corpo docente quanto entre os estudantes: há quem veja tudo bem dos dois lados: ambiente acolhedor, intercâmbio intercultural, pertença privilegiada; e aqueles que destacam os lados menos positivos e críticos, entre clima "ambíguo", perda de matrículas, deficiência nas relações com os estudantes (pastoral universitária), "rupturas" nas relações entre italianos e não italianos e entre religiosos e leigos.

É aconselhável fazer melhor uso das autoavaliações periódicas cursos, departamentos e faculdades.

3) Da série de respostas relativas às relações entre estudantes e administradores / gerentes dos campus, de todos os três atores da investigação não emergem formas de violência que possam estar relacionadas a ações realmente agressivas. Em geral, os relacionamentos são classificados como "bons" e "respeitosos". No entanto, foram observadas as seguintes inconveniências (em particular na UNIT): tensões; relações dissimuladas caracterizadas por formas de discriminação; paternalismo / despotismo no gerenciamento do poder; formas de pressão / precariedade; gestões deficitárias em ambos os campus.
4) Quanto às relações entre professores e estudantes, destacamos: a) que uma parcela minoritária dos entrevistados tende a negar a presença de formas de violência entre professores e estudantes ou, mesmo que admitam, não são especificadas; b) aqueles que, em vez disso, especificam a forma das relações destacadas por todos os três grupos de entrevistados, em particular os relativos a uma velada discriminação em relação a estudantes negros, bolsistas, e não europeus. Outros casos dizem respeito à ocorrência de:

provocações, piadas, expressões verbais agressivas (UNBR);

arrogância intelectual, mal-entendidos ideológicos, falta de sensibilidade intercultural (UNIT).

É evidente que esta última questão revelou aberta / efetivamente à confirmação e especificação da existência de várias formas de violência de tipo simbólico, entre professores e estudantes de ambas as universidades. Fato que já era possível perceber a partir da pergunta anterior, mas que se revelam de forma velada.

Em particular, não se pode deixar de destacar como de depoimentos dos respondentes da UNIT, professores e estudantes, emergem relatos de arrogância e de falta de sensibilidade intercultural por parte de alguns professores em relação a estudantes não europeus.

Especificamente, para a UNIT, uma instituição que se orgulha pela sua internacionalidade (dois terços dos membros de países não europeus), isso desvela sérios problemas não apenas no estilo de relações internas, mas também no nível pedagógico-metodológico, considerando que os depoimentos se referem a episódios especificamente de violência simbólica, de "insensibilidade intercultural" e de "arrogância".

5) No que se refere às relações estudante-estudante, verifica-se que: a) pelo menos metade dos professores de ambas as instituições nega a presença de formas de violência nas relações estudante-estudante. São evidenciadas várias atividades de apoio sobretudo na UNIT para as relações entre estudantes italianos e não italianos; b) essa negação de ocorrência de formas de violência é, no entanto, negada pela outra metade dos professores. Eles destacam, na UNBR, episódios de discriminação, bullying, ofensas de várias formas; na UNIT, embora em casos menos raros, mas ainda presentes, a falta de relacionamento ou até de isolamento entre religiosos e leigos, entre italianos e não italianos, e uma certa falta de respeito pelo meio

ambiente; c) a manifestação de relações deficitárias / seletivas / insatisfatórias entre os estudantes é confirmada por todos os estudantes da UNIT entrevistados.

Portanto, há também uma confirmação adicional nessa área da presença de formas de violência entre os estudantes de ambas as instituições. Uma confirmação que acrescenta e redefine o que já foi observado nas duas áreas anteriores (estudantes--gestores, estudantes-professores) e sugere que o fenômeno é mais extenso do que se gostaria de admitir, ou pior ainda, "percepção" da metade professores de ambas as instituições.

6) Com relação ao conhecimento da presença, nas duas instituições acadêmicas, de regras / regulamentos, destaca-se que: a) à parte a percepção de uma minoria, a presença de regulamentos é confirmada pela maioria dos três grupos de entrevistados; b) por parte de quem admite sua presença, alguns professores também especificam o nome e / ou indicam o que sejam tais normas, enquanto entre os estudantes há aqueles que opinaram positivamente sobre seu funcionamento; c) as críticas sobre a insuficiência / obsolescência das normas foram feitas apenas por alguns professores da UNIT.

   Tudo isso confirma que a regulamentação existe, mas que talvez devam ser atualizadas ou aplicadas, em especial para melhorar o clima das relações entre os diversos atores da vida acadêmica de ambas as instituições. Como alguém apontou, nos últimos anos essas normativas foram negligenciadas, tanto na UNBR quanto na UNIT.

   Pode-se pressupor que, após a epidemia e com a retomada das atividades acadêmicas, os regulamentos também passem por revisões.

   Nesse ponto, é necessário responder expressamente ao objetivo geral subjacente à investigação: constata-se formas violência, fazem parte das relações / interações entre os diferentes

atores na vida acadêmica de ambas as instituições? se houverem, de que tipo são? Quais são suas causas? É um fenômeno percebido por todos?

Em relação à primeira questão, a resposta é óbvia: a presença de formas de violência na vida acadêmica de ambas as instituições foi confirmada pelos resultados emergidos nas três áreas temáticas responsáveis p ela análise das relações estudantes-administrativos / gestores (n. 3), estudantes-professores (n. 4) e estudantes - estudantes (n. 5). O conteúdo emergente nessas áreas já é suficiente para sustentar que a investigação alcançou o objetivo geral subjacente à pesquisa.

Quanto ao tipo de violência, dificilmente ela se manifesta por formas expressamente agressivas, do tipo de violência física. Mas, em geral parece bastante velada, mascarada por piadas, palavras agressivas, vulgaridades, pela segregação em panelinhas.

Na origem dessa violência, a "mãe" que desencadeia as expressões mais evidentes, manifesta-se em e várias formas de discriminação: entre italianos e não italianos; entre religiosos e leigos; entre aqueles que se comportam com arrogância intelectual e aqueles acometidos por déficits de aprendizado, de habilidades de linguagem...; entre aqueles que administram / gerenciam o poder (intelectual, econômico...) e os serviços de maneira desrespeitosa em relação aos que portam uma cor de pele diferente e / ou provem de países estrangeiros.

Tudo isso não só comprometem a imagem de Universidade, que as duas universidades possuem, mas como foi observado por vários respondentes: perdem-se oportunidades valiosas para promover caminhos educacionais no campo intercultural; a formação "integral" da personalidade não é favorecida, conforme exigido pelas regras e regulamentos; as expectativas e os benefícios esperados daqueles que são parte ativa da vida

no campus ficam frustradas, mesmo que em níveis diferentes, como professor ou como estudante.

Finalmente, em relação à última pergunta, em relação àqueles que percebem a presença de formas de violência no campus, é necessário distinguir entre: um primeiro grupo de professores "ortodoxos", ou seja, aqueles que dizem que "não veem" e / ou "não" querem ver atos de violência no campus, também pelo fato de o fenômeno ser pouco conciliável com os princípios que orientam as universidades investigadas, como indicam orgulhosamente os participantes das duas instituições acadêmicas. Um segundo grupo que "vê", mas não tem coragem de especificar formas de violência entre a linha de professores e estudantes, algumas vezes justificando tal posicionamento com o fato de que é difícil discernir entre atitudes/comportamentos e outras formas. Por último, uma parcela de professores e estudantes que, em vez disso, revelam com um certo senso de responsabilidade, formas de violência relacionadas às diversas modalidades indicadas nas perguntas.

Estes últimos são a "ponta do iceberg", uma minoria entre os entrevistados, mas de qualquer modo preciosa, pelo fato de que testemunham a existência de formas de violência.

Uma violência que pouco aparece, velada, disfarçada, entre professor-estudante, estudantes-estudantes e administrativos/gestores e estudantes. Simbólica, enfim.

Estamos, portanto, diante de um fenômeno "submerso", mas precisamente por esse motivo, como um "iceberg", supõe-se que, abaixo do nível do "emerso", formas de violência simbólica sejam mais perceptíveis e extensas do que aparentemente se observa. Considere-se além disso, o fato de que – como foi apontado – nos últimos anos, o fenômeno vem crescendo cada vez mais.

Neste ponto, a investigação trouxe à superfície o que poderia estar submerso, que está lá sem ser visto, o que não se quer ver para não manchar a imagem da instituição".

Uma vez trazido à luz o fenômeno, espera-se poder tomar consciência e rever o estilo de relações entre os diferentes atores da vida nos campus, privilegiando / redescobrindo as oportunidades que eles oferecem, em particular os relativos à escala de valores interculturais. É prioritariamente o nível de intercâmbio internacional entre diferentes culturas o que enriquece e dá sentido à imagem de "católico" e "pontifício" das duas instituições acadêmicas.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, Maria L. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

19.
UMA CELEBRAÇÃO COM SABOR E ALMA: OS 70 ANOS DO PADRE GERALDO CALIMAN

Luiz Síveres[61]

Ao longo da vida, o Padre Geraldo Caliman brindou o mundo com sabedoria, fé e generosidade. Poderíamos falar de seus inúmeros títulos, cargos, publicações e serviços prestados à Igreja e à educação. Mas, nesta data tão especial, escolhemos celebrar algo que talvez só os mais próximos conheçam bem: seu talento, quase sagrado, para apreciar um bom vinho.

Sim, Padre Caliman é daqueles que não apenas tomam vinho. Ele contempla, analisa, saboreia. Com um olhar atento e um paladar refinado, transforma cada encontro em um momento de contemplação, partilha e, claro, histórias bem contadas. Entre um tinto encorpado e um branco mais leve, ele nos ensina que a vida, como o vinho, precisa de tempo, paciência e boas companhias para revelar seu melhor.

Nesta homenagem aos seus 70 anos, queremos erguer nossas vozes, não só à sua trajetória admirável, mas também ao seu jeito único de viver, com profundidade, elegância e um toque de humor. Afinal, celebrar o Padre Caliman é também brindar à alegria de estar com ele à mesa, onde fé e vinho se encontram com naturalidade.

Portanto, ao longo de sete décadas, o Padre Geraldo Caliman tem nos ensinado que a vida não se resume em respostas prontas, mas sim em boas perguntas, feitas com inteligência, sensibilidade e, se possível, acompanhadas de uma taça de vinho. E tais procedimentos poderiam

61 Doutor em Educação. Fundador do Instituto Pedagogia Alpha.

ser melhor ilustrados se nos remetêssemos à belíssima obra de Matt Kramer: *Os Mistérios do Vinho*.

E com base nesse texto e considerando esta data tão especial poderíamos, ainda, enfileirar seus feitos como um bom discípulo de São João Bosco, porém, optamos pela via de homenageá-lo por aquilo que talvez o defina de maneira mais sutil e profunda, que é seu raro talento de ser um exímio degustador de vinhos. Não daqueles que apenas tomam, mas dos que compreendem que "conhecer um vinho não é um processo mecânico, mas uma questão de postura e de abordagem" (Kramer, 2007). Padre Caliman não apenas bebe o vinho, ele o escuta, como quem reconhece que "as uvas costumam dar voz à Terra".

E que bela voz! Voz que ecoa como a própria vida de Caliman: firme, terrosa, com notas de doçura e acidez equilibradas pela sabedoria do tempo. Há algo de profundamente espiritual nesse gesto e como o vinho, o Padre Caliman também se revela com o tempo, porque mais do que avançar na idade, ele se transformou porque "mais do que envelhecer, os melhores vinhos se transformam" (Kramer, 2007). Seu amadurecimento não foi uma escalada rumo ao topo, mas um caminhar constante e generoso, como aquele platô de Kramer, onde a qualidade se estabiliza em plenitude.

A cada encontro com ele, é como se estivéssemos diante de uma boa garrafa: não se sabe exatamente o que esperar, mas há sempre o mistério, a promessa, a experiência, porque "o vinho numa garrafa se configura muito mais com uma pergunta do que com uma resposta". Talvez seja isso que tanto nos cativa nele: sua presença é viva, instigante, inquieta. E como o próprio Kramer aponta, "no fundo, o que nos atrai no vinho é o seu mistério".

Além do mergulho nesse mistério, o vinho é um ser vivo, como afirma Kramer e, talvez por isso, ele combine tão bem com a vida de alguém que sempre soube valorizar a vitalidade das ideias, dos encontros e das diferenças. Não à toa, "a experimentação está no coração da vinicultura" (Kramer, 2007), e também parece estar no coração deste homem

que sempre arriscou, inovou e ousou na educação, na fé, nas relações humanas.

"O que bebemos é uma promessa, e não uma realização", diz Kramer. E talvez seja assim que Padre Caliman vive: como quem acredita que a vida, como o vinho, está sempre se fazendo. Sempre aberta ao novo, sempre disponível ao outro, sempre com espaço para mais um encontro, mais uma conversa, mais uma possibilidade.

Assim, nesta homenagem, levantamos nossas taças para celebrar, não apenas os seus 70 anos de vida, mas também a maneira como o Geraldo Caliman nos ensina a apreciar cada momento, como se fosse um bom vinho – com paciência, atenção e gratidão.

Parabéns, Padre Geraldo Caliman! Que sua vida continue sendo esse vinho raro: complexo, generoso e inesquecível. Parabéns!

20.
AMOR, RAZÃO E FÉ:
ASSIM FOI, SERÁ E É!

Marta Helena Freitas[62]

Para: Geraldo Caliman

"Em todo jovem, mesmo no mais infeliz, há um ponto acessível

ao bem. E a primeira obrigação do educador é buscar esse ponto,

essa corda sensível do coração, e tirar bom proveito".

São João Bosco

Aproxima-se o mês de agosto,
Em que nasceu São João Bosco.
E foi no dia dezesseis!
É, então, com muito gosto,
Que esse cordel meio tosco
Vem expresso em Português.

62 Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2002), com Pós-Doutoramentos em: Psicologia da Religião, pelo Department of Religious Studies, School of European Culture and Languages, University of Kent at Canterbury, UK (2011-2012); Psicologia Intercultural, pelo Programa Doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (2014-2015); e Antropologia da Religião, pelo Alister Hardy Religious Experience Centre, University of Wales Trinity University Saint David, Lampeter, UK (2019-2021). Graduada em Psicologia e Licenciatura em Psicologia (1985) e mestre em Psicologia Social e da Personalidade (1991), ambos pela Universidade de Brasília. Professora adjunto da Universidade Católica de Brasília - UCB, desde 1989, atuando hoje no programa de mestrado e doutorado em Psicologia.

Cordel jovialidade
Inspirado em trajetórias
Traçadas na numerologia.
Seja a expressa na idade
Ou nas genuínas histórias
Que superam a teoria.
Também no dia dezesseis,
Mas então do mês de outubro
Nasceu Geraldo Caliman.
E floresceu, como os ipês.
Celebremos com vinho rubro!
Ontem, hoje e amanhã.
Duzentos e dez anos depois
De nascido São João Bosco
Aqui estamos a celebrar:
Bodas de vinho, ora pois!
Setenta anos, seu moço,
Caliman a completar.
Sete é número cabalístico.
Contam os dias da semana.
Assim como o três, a Trindade.
Se você diz que isso é místico,
Digo ser dado estatístico
E que com a fé se irmana
No educador e sua idade.
Ainda não entendeu?
Basta então multiplicar

A idade do discípulo por três.
Você viu no que que deu?
No seu Mestre a se inspirar,
E na Trindade se ancorar,
O cientista floresceu.
Deu vida-plena e fluidez
A um princípio incomum,
Para além do zum, zum, zum:
Juventude é vicejar,
Raiz do bem a lhe habitar.
Com isso, o que mereceu?
A vital-idade alçar.
No itinerário de Caliman,
Com clareza e sem enrosco,
Ontem, hoje e amanhã,
O lema de São João Bosco
Com vigor se realiza:
Na dedicação à pesquisa,
Mais transverte que hostiliza
A violência vilã.
Na obra do pensador
E mais que cientista, até,
Fulgura o educador.
É assim que, com leveza,
Pratica o amorevolezza!
Amor, razão e fé!
Assim foi, será e é!



"The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries. The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization."

Gidalti Guedes da Silva
Doutor (UCB) e Mestre em Educação (UFRO). Graduado em Teologia, Pedagogia e Sociologia. Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB), atuando no Núcleo de Formação Geral e Humanística; Coordenador dos Cursos de Filosofia e Teologia; Coordenador do MBA em Liderança e Gestão Inovadora de Instituições Educacionais; Editor da Revista Periagoge e Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: gidalti.gs@gmail.com.

Paulo César Nodari
Graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998); doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha (2002-2003), e Pós-Doutorado pela Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, UNI-BONN, Alemanha.. Atualmente, é Pesquisador Associado Externo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: paulocesarnodari@hotmail.com.

“Pedagogia social: um reconhecimento! Festschrift em comemoração aos 70 anos de Geraldo Caliman” é uma obra que celebra, em páginas repletas de afeto e rigor intelectual, a vida e o legado de um dos maiores expoentes da pedagogia social no Brasil.

Reunindo vozes de colegas, discípulos e parceiros de caminhada, este livro é mais do que uma homenagem: é um testemunho vivo da influência transformadora do Professor Doutor Padre Geraldo Caliman. Sua trajetória como educador, pesquisador e sacerdote Salesiano uniu fé e razão, espiritualidade e ciência, vocação pastoral e acadêmica, demonstrando que a educação é, antes de tudo, um ato de amor responsável.

Ao longo de décadas, Caliman consolidou a pedagogia social como campo teórico e prático, integrando reflexão crítica e compromisso com os direitos humanos, a inclusão e a justiça social. De Roma a Brasília, de experiências comunitárias à coordenação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, sua atuação deixou marcas significativas em gerações de educadores e pesquisadores.

Cada capítulo desta coletânea traduz a força de sua presença, seja no magistério, na orientação acadêmica ou na convivência generosa com seus pares. O livro convida o leitor a mergulhar em reflexões plurais e inspiradoras que, ao mesmo tempo em que celebram um percurso de 70 anos, reafirmam a urgência de uma educação voltada ao cuidado, à solidariedade e à esperança.

Uma leitura indispensável para quem acredita que educar é semear futuro e transformar realidades.

UNESCO
UNITWIN
unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília