

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XIX no 39 jul./dez. 2017

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESIE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 39 (2017) -

Ano XIX no 39 jul./dez. 2017

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XIX no 39 jul./dez. 2017
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacarias

Pró-Reitora Acadêmica: Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Me. Antonio Wardison C. da Silva

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Comissão Editorial

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Bruno Pucci – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Organizada por: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Revisor de espanhol: Daniele Jeronymo da Silva Custódio (danijeronymo@gmail.com)

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Lilian de Souza (lilianfacions@gmail.com)

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Menção a discente voluntário: Alana Rodrigues da Silva

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Editorial

O número 39 da Revista de Ciências da Educação traz diversas discussões teóricas, perpassadas pela relação entre processos educacionais e educativos, formais ou não formais, e a comunidade. Nessa perspectiva, um dos artigos da Seção Internacional discute um projeto irlandês de educação de adultos, fundamentado em um protocolo para ajudar a pessoa em situação de aprendizagem a identificar seus objetivos e a reconhecer os passos necessários para alcançá-los, identificando o domínio que o aprendente adulto deve ter em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. O outro artigo dessa seção, cujo autor é docente da Universidade Católica de Moçambique, aborda, conceitualmente, a vinculação entre a coesão social, o desenvolvimento comunitário e a educação, indicando que essa é a base para o desenvolvimento comunitário, alavancando a coesão social e mobilizando o sentimento de pertencimento à sociedade e a tomada de decisões que privilegie o bem-estar geral.

Na Seção Nacional, dois artigos enfocam a educação inclusiva: um pela ótica da superdotação e de modelos teórico-práticos não usuais na educação das altas habilidades, como a Pedagogia Waldorf e aquele da Escola da Ponte; o outro, debatendo o ensino de LIBRAS, defendendo-o como fundado em uma pedagogia visual. Ambos argumentam a favor de um ensino que se projete para fora das instituições educativas, remarcando a importância de se construírem pontes entre a educação inclusiva e a comunidade. Outros dois artigos dessa seção versam sobre a educação e a constituição da cidadania: um arrazoando sobre a cultura hip-hop e sua influência no processo de formação do jovem das periferias urbanas; enquanto o outro aponta para um tratamento filosófico da temática da formação do cidadão, analisando as contribuições trazidas por Pascal e

Descartes. O fenômeno do humano também é o cerne do artigo sobre a frondescência, propondo a reflexão sobre a teoria da complexidade e o holismo, que deve estar presente no desenvolvimento dos saberes.

O artigo da Seção Educação Salesiana discute os princípios do Sistema Preventivo, como idealizado por Dom Bosco, e aqueles da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mostrando como podem enriquecer-se e suportar-se mutuamente, indicando desafios que o Sistema Preventivo deve enfrentar para decisivamente promover os direitos humanos.

O texto da Seção Relato de Experiência narra a convergência entre o brincar e o imaginar, no âmbito da pedagogia por projetos, e suas contribuições para a construção do conhecimento infantil. O imbricamento da vida cotidiana das crianças e a apropriação dos conhecimentos escolares, conceituais, ganham vida e impulsionam a constituição de sujeitos do conhecimento.

Na Seção Resenha, a obra resenhada para este número aborda um tema que nos inquieta e revela um lado obscuro da relação ciência e sociedade: aquele das indústrias de medicamentos e seus projetos de enriquecimento, que, tantas vezes, ignoram os interesses da população.

Por fim, os textos da Seção Educação dos Sentidos trazem dois ensaios: um deles sobre a constituição da criança em ser social e sua transmutação em obra de arte, enquanto o outro trata do potencial educativo da moda, no caso discutindo o feminismo por meio de um veículo especial: o desfile de moda.

Consideramos que, em épocas de tantas angústias sociais, que nos impactam e nos instigam a discutir os rumos e as opções para a construção de uma sociedade mais justa, os textos e as ideias aqui apresentadas apontam caminhos para que o binômio educação-comunidade se fortaleça. É a esperança para superarmos os importantes desafios que temos pela frente...

A Comissão Editorial

Sumário

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

The CABES (Clare Adult Basic Education Service) framework as a tool for teaching and learning

O modelo CABES (Clare Adult Basic Education Service) como um instrumento para o ensino e a aprendizagem
El marco CABES (Clare Adult Basic Education Service) como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje

MOIRA GREENE..... 15

A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão social

Education and community development as a crucial lever for social cohesion
La educación y el desarrollo comunitario como palanca crucial para la cohesión social

BONIFÁCIO DA PIEDADE 35

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Escolarização de alunos com altas habilidades/superdotação: reflexões sobre métodos de ensino alternativos

Schooling of students with high abilities/giftedness: reflections about alternative teaching methods
Escolarización de alumnos con altas capacidades/superdotación: reflexiones sobre métodos de ensino alternativos

BÁRBARA AMARAL MARTINS E MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON 55

Práticas pedagógicas no ensino de
LIBRAS: possibilidades por meio de
uma pedagogia visual

*Pedagogical practices in LIBRAS teaching:
possibilities through a visual*

*Prácticas pedagógicas en la enseñanza de LIBRAS:
posibilidades por medio de una pedagogía visual*

RAQUEL DA SILVA GOMES, ALESSANDRO BARBOSA FERNANDES E DIENNEF

GOMES DO CARMO.....

75

O dispositivo de formação no campo
da educação não formal

The formation device in the field of non-formal education

*El dispositivo de formación en el campo de la
educación no formal*

DALTRO ROTTA

95

Educação para cidadania: uma leitura
comparativa entre Descartes e Pascal

*Education for citizenship: a comparative reading
between Descartes and Pascal*

*Educación para la ciudadanía: una lectura
comparativa entre Descartes y Pascal*

MILENA LETÍCIA PFISTER

117

O homem se reencontra e se olha em
tudo o que vê: a frondescência do
saber autoconsciente no paradigma da
complexidade

*Man finds itself and looks at everything
he sees: the frondescence of self-conscious
knowledge in the paradigm of complexity*

*El hombre se reencontra y se mira en todo lo
que ve: la frondescencia del saber autoconsciente
en el paradigma de la complejidad*

KAREN GEISEL DOMINGUES E INÉS MARIA ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA.....

131

SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESINA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

O método educativo de Dom Bosco
(Sistema Preventivo) e os princípios da
Declaração Universal dos Direitos Humanos

*Don Bosco's educative method (Preventive
System) and the tenets of the Universal
Declaration of Human Right*

*El método educativo de Don Bosco (Sistema
Preventivo) y los principios básicos de la
Declaración Universal De Derechos Humanos*

JOSE KUTTIANIMATTATHIL, SDB.....

147

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção do conhecimento

To play and to imagine: the pedagogical project as a possibility of children's action in the construction of knowledge

Jugar e imaginar: el proyecto pedagógico como posibilidad de acción infantil en la construcción del conocimiento

GISELLE CRISTINA GAUDÊNCIO VALE E ANDREA DESIDÉRIO 187

SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Medicamentos mortais e crime organizado. Como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica

Deadly medicines and organized crime. How big pharma has corrupted healthcare

Medicamentos mortales y crimen organizado. Como la industria farmacéutica corrompió la asistencia médica

LEO BRUNO BALDASSARI PINHEIRO 217

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Criança-arteira

Artfulness child

Niño arteiro

BERNARDO DE VITO SCHNEIDER E RENATA SIEIRO FERNANDES 227

Semana de Moda do UNISAL e feminismo: instrumento cultural de educação da sociedade acerca da valorização do humano

UNISAL Fashion Week and feminism: cultural instrument of society's education about the valorization of the human

Semana de Moda de UNISAL y feminismo: instrumento cultural de educación de la sociedad acerca de la valorización de lo humano

DANIEL BASSO POLEZI, GABRIELA GOMES SOARES DALCIN E LETICIA FARIAS PACHECO 231

LISTA DE PARECERISTAS 241



Seção Internacional

The CABES (Clare Adult Basic Education Service) framework as a tool for teaching and learning¹

MOIRA GREENE²

Abstract

This article describes a Framework that can be used to help bridge the gap between theory and practice in adult learning. The Framework promotes practice informed by three strands important to adult literacy work: social theories of literacy, social-constructivist learning theory and principles of adult learning. The Framework shows how key factors can be utilised to establish existing learner knowledge onto which new learning can be built, identify relevant and effective learning objectives, and provide a means of evaluating learning.

Keywords: Assessment. Constructivist learning. Learning difference. Social practice.

O modelo CABES (Clare Adult Basic Education Service) como um instrumento para o ensino e a aprendizagem

Resumo

O artigo descreve um modelo que pode ser usado para ajudar a transpor a distância entre a teoria e a prática na educação de adultos. O modelo encoraja a prática, informada por três constituintes importantes no trabalho de letramento com o adulto: as teorias sociais do letramento, a teoria social-constructivista da aprendizagem e os princípios da aprendizagem do adulto. O modelo aponta como cinco fatores-chave podem ser empregados para estabelecer o conhecimento já existente do aprendente, a partir do qual novas

aprendizagens podem ser construídas; a identificar objetivos de aprendizagem relevantes e efetivos, e como prover um meio de avaliar a aprendizagem. Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem construtivista. Aprendizagem da diferença. Prática social.

El marco CABES (Clare Adult Basic Education Service) como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje

Resumen

Este artículo describe un marco que se puede utilizar para ayudar a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica en el aprendizaje de adultos. El marco promueve la práctica informada por tres líneas importantes para el trabajo de alfabetización de adultos: las teorías sociales de la alfabetización, la teoría del aprendizaje social-construccionista y los principios del aprendizaje de adultos. El marco muestra cómo se pueden utilizar factores clave para establecer el conocimiento previo del alumno sobre el que se puede construir un nuevo aprendizaje, identificar objetivos de aprendizaje relevantes y efectivos, y proporcionar un medio para evaluar el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación. Aprendizaje constructivista. Diferencia de aprendizaje. Práctica social.

Introdução

O Departamento Público de Educação Básica de Adultos de Clare³ constituiu um planejamento de atividades e ações multifacetado, destinado ao desenvolvimento de habilidades básicas do adulto, localizando-se no Condado de Clare, uma região predominantemente rural, no oeste da Irlanda. Há cerca de 20 anos, esse Departamento desenvolveu o modelo CABES como um instrumento para o ensino e a aprendizagem, visando promover e expandir a concepção de letramento, fundamentado em pesquisas-chave nos campos da linguagem, letramento e aprendizagem. O modelo está, atualmente, sendo aplicado pelo Departamento em um espectro que vai da educação formal à informal, de aulas individualizadas àquelas grupais, para ajudar a planejar, delinear e avaliar a aprendizagem.

No início dos anos de 1980, o Comitê de Educação Vocacional do Condado de Clare⁴, com outros comitês vocacionais da Irlanda, elaborou uma proposição de letramento voluntário de adultos (mais tarde transformado no Departamento Público de Educação Básica de Adultos de Clare) como parte

dos seus serviços de desenvolvimento da educação de adultos. Uma capacitação individualizada foi oferecida para um pequeno grupo de voluntários. Alguns voluntários estavam motivados por uma preocupação caritativa de colaborar com aqueles menos afortunados ou pelo desejo de “compartilhar o dom da leitura”. Outros estavam profundamente conscientes de que as desigualdades econômicas, sociais e educacionais eram desproporcionalmente evidentes na população de adultos que apresentava dificuldades no letramento (KELLEGHAN *et al.*, 1995; SMYTH, 1999). Acreditavam que o letramento era uma questão de justiça social, similar à educação como um direito humano básico (NALA, 2011). Poucos tinham qualquer experiência, quer na educação, quer na instrução de adultos. Frequentemente, suas únicas experiências eram suas próprias memórias de aprendizagem.

No treinamento básico ofertado pelo Departamento aos voluntários – futuros tutores –, foi dada uma introdução sobre os princípios da educação de adultos e um conjunto de recomendações para o ensino das habilidades de letramento. Foram encorajados a envolver ativamente o aprendente na colocação de objetivos de aprendizagem concretos e relevantes e a planejar o seu próprio aprendizado. Por exemplo, para o planejamento, os tutores foram aconselhados a usar uma abordagem orientada aos objetivos, derivada do “Perfil de Progresso”, do Adult Literacy Basic Service Unit (ALBSU), usado no Reino Unido. As questões-chave incluídas no planejamento são: aonde quero chegar? O que preciso aprender? Como chegarei lá? (ALBSU, s/d). Esse modelo de “planejamento retroativo” direcionado aos objetivos foi mais tarde adotado no modelo CABES. Exemplos de objetivos de aprendizagem práticos e relevantes identificados pelos aprendentes incluíram ler os jornais locais, ajudar as crianças com a lição de casa, preencher formulários e cheques e escrever cartas.

No trabalho de letramento de adultos hodierno, a compreensão de que o letramento envolve mais que habilidades é amplamente aceita (NALA, 2005; PIAAC LITERACY EXPERT GROUP, 2009; DES, 2013). Na época (início dos anos de 1980), o letramento era compreendido como um conjunto discreto de habilidades, que, uma vez aprendidas, poderiam ser aplicadas universalmente. No treinamento básico desse período, uma grande ênfase foi posta sobre o reconhecimento de palavras, com metodologias incluindo a leitura oral, a construção de palavras pautada no treinamento de habilidades, como aquelas fônicas, lista Dolch⁵, palavras sociais-visuais, desenvolvimento de um vocabulário pessoal relevante. O trabalho sobre habilidades de

soletrar, com dicionário, gramática básica e pontuação também foi enfatizado. Os tutores foram encorajados a construir essas habilidades usando ou materiais da vida real (frequentemente simplificados), familiar, refletindo os interesses do aprendente, ou textos personalizados, desenvolvidos a partir da própria experiência da linguagem do aprendente.

Similar à experiência de outros esquemas de letramento, o progresso no desenvolvimento das habilidades de letramento desejadas era frequentemente lento, mas a maioria dos aprendentes parecia se beneficiar em termos da autoconfiança e do sentimento quanto às suas habilidades para aprender (STREET, 1995). Na verdade, a visão emergente era a de que o progresso no letramento não seria de fato possível sem isso. A avaliação, quando ocorria, era muito informal. O progresso era observado por meio da manutenção de registros informais e revisões.

Nos anos de 1990, uma série de evoluções aconteceu, as quais mudaram significativamente a forma das intervenções no letramento. Primeiro, a investigação coletivamente, conhecida como os novos estudos do letramento (BARTON; HAMILTON, 1998), desafiou a concepção prevalente de que o letramento deveria ser compreendido como um conjunto neutro e discreto de habilidades, as quais deveriam ser ensinadas isoladas e sistematicamente, para então serem aplicadas universalmente. O foco de muita dessa investigação estava nos estudos sobre como a leitura e a escrita eram empregadas na prática social (BARTON, 2007). Os pesquisadores dos novos estudos da linguagem argumentavam que o letramento não era simplesmente uma entidade, mas uma coleção de multiletramentos (STREET, 1994), ou seja, eventos de letramento e suas práticas modeladas pelos contextos sociais e culturais mais amplos, no âmbito dos quais eram criados (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Assim como as práticas sociais não são “neutras”, as práticas de letramento também não o são (STREET, 1994). A expressão “novos letramentos” tem sido, desde então, expandida para abranger os “novos letramentos” da era digital (LEU *et al.*, 2013), com a crescente natureza multimodal das práticas de letramento (KRESS, 2003).

Os conceitos de múltiplos letramentos e de práticas de letramento colaboraram para significar a experiência local. A Irlanda estava entrando em um período de rápida mudança social, trazida pelo crescimento econômico e pela inovação tecnológica. Parecia que, se a vida das pessoas estava se tornando mais complexa, assim o estavam as práticas de letramento. Um cres-

cente número de aprendentes estavam procurando ajuda, mas por diferentes razões. Alguns aprendentes queriam ajuda para usar novas tecnologias (celulares, computadores, serviços automatizados, como os caixas automáticos). Outros buscavam ajuda para lidar com demandas dos locais de trabalho, ou seja, a introdução de avaliações regulatórias, novas tecnologias, qualificações para empregos que anteriormente requeriam habilidades mais simples. Havia também procura por aulas de inglês, inicialmente pelos recém-chegados refugiados/asilados e, mais tarde, por trabalhadores migrantes pouco qualificados, atraídos pela expansão econômica da Irlanda.

Outra mudança importante nesse período resultou da publicação do International Literacy Survey pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), no qual a Irlanda ocupava o penúltimo lugar em um grupo de 20 nações. Quase 25% dos adultos que completaram o levantamento foram avaliados no nível mais baixo de letramento, abaixo daquele considerado “funcional”. Na crescente “Sociedade do Conhecimento” (OECD, 1997), as preocupações sobre o problema do letramento em adultos na Irlanda elevaram-se significativamente, por isso estabeleceu-se o Fundo para o desenvolvimento do letramento do adulto⁶. A Agência Nacional para o letramento do adulto⁷ ampliou campanhas de conscientização, destacando a visibilidade do letramento como um problema partilhado por muitos (NALA, 2010).

O resultado foi que mais e mais aprendentes começaram a fazer-se conhecer. Contudo, os aprendentes dos novos letramentos se apresentavam com novos problemas. Muitos mostravam habilidades de reconhecimento de palavras e alguma fluência na leitura cotidiana, mas lutavam com textos em contextos novos e desafiadores. As dificuldades incluíam navegar em estruturas de textos não familiares, usar novas tecnologias, coletar informações de múltiplas fontes e escrever com diferentes propósitos, especialmente em situações mais formais. Suas ansiedades eram ainda acrescidas quando suas experiências tinham lugar em uma situação social, por exemplo, o local de trabalho ou em um serviço público.

Ficou claro que o modelo individualizado de voluntários tutores não seria capaz de contribuir nem com o número nem com as complexidades das necessidades de letramento emergentes. Foi então que o Departamento Educacional de Clare tomou a decisão de mover-se para além da tutoria focada nas habilidades, para uma abordagem de letramento tematizada no contexto social. Começou-se, assim, a desenvolver modelos de tutoria

grupais, construídas sobre objetivos compartilhados pelos aprendentes, por exemplo, preparatórios para os exames teóricos de habilitação para dirigir, fazer uso das novas tecnologias para acessar serviços bancários, colaborar com as tarefas de casa dos filhos, cidadania ativa etc. Essa nova abordagem do “letramento temático” mostrou-se bastante popular com os aprendentes.

Entretanto, os responsáveis estavam preocupados se esse novo modelo grupal se manteria fiel ao foco “centrado-no-aluno”, que tinha sido a base para o trabalho de letramento da década anterior. Isso apresentava-se como um novo desafio, pois, embora visando a objetivos compartilhados, os aprendentes não estavam, necessariamente, no mesmo ponto de partida. Também, permanecia a necessidade de expandir a perspectiva de letramento e de introduzir novas estratégias suportadas pelo crescente campo da pesquisa sobre o letramento. Para contemplar esses desafios-chave, o modelo CABES foi desenvolvido.

O modelo CABES

Adicionalmente à influência dos novos estudos sobre o letramento, tal modelo está entretecido com ideias da teoria social da aprendizagem e daquela construtivista, bem como dos princípios direcionadores da aprendizagem do adulto. A teoria construtivista em si é perspectivada por um número de diferentes enfoques, os quais têm informado o trabalho do letramento de adultos, por exemplo, a aprendizagem baseada em questionamentos de Dewey, a teoria dos esquemas de Bartlett, a teoria transacional da leitura de Rosenblatt, a consciência metacognitiva de Flavell (TRACEY; MORROW, 2006). Ao mesmo tempo, os construtivistas compartilham a concepção de que a aprendizagem é um processo ativo, no qual os aprendentes usam aquilo que eles já conhecem para engajarem-se, refletir e fazer sentido de novas compreensões e esquemas.

O construtivismo social, um ramo do construtivismo, propõe que a construção ativa do conhecimento seja mediada pela experiência sociocultural. Uma forte voz para o conhecimento socialmente construído é aquela do psicólogo russo Lev Vygotsky (1978). Embora sua pesquisa tivesse por foco as crianças, o ponto-chave de Vygotsky é que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, uma ideia que prontamente se mostra pertinente aos ambientes interativos da aprendizagem do adulto (por exemplo, trabalho em grupo, aprendizagem baseada em projeto, aprendizagem entre pares etc.).

Na teoria de Vygotsky, o espaço ideal para a aprendizagem socialmente interativa tem lugar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse espaço provê o equilíbrio certo entre desafio e apoio. E marca uma distância razoável entre o que o aprendente conhece e pode fazer agora e o objetivo que deseja.

Poderia ser dito que a Zona de Desenvolvimento Proximal estabelece o espaço em que os aprendentes podem ser participantes ativos (não recipientes passivos) na experiência de aprendizagem, um princípio direcionador da aprendizagem do adulto. Um curso na Zona de Desenvolvimento Proximal do aprendente é aquele que:

- Reconhece e se constrói sobre o conhecimento e a experiência prévia do aprendente.
- Acontece em um ambiente de aprendizagem no qual o aprendente pode participar ativamente.
- Proporciona uma distância segura e atrativa entre aquilo que o aprendente conhece e pode fazer e aonde ele/ela quer chegar.

Um outro princípio-chave para a aprendizagem do adulto é que os aprendentes são “orientados a um objetivo”. O modelo ajuda os aprendentes a serem orientados a um objetivo por focar a atenção sobre a destinação da aprendizagem e o que é necessário para alcançá-la. Sobretudo, o modelo CABES reflete boas práticas de educação de adultos, por colocar o aprendente no centro de sua própria experiência de aprendizagem, reconhecendo e valorizando suas experiências, envolvendo-os diretamente no planejamento e na avaliação e, ao fazer isso, ajudá-los a empoderarem-se como aprendentes adultos (NALA, 2005).

O design do Modelo

O modelo CABES encoraja a consideração de cinco fatores distintos, ainda que interligados, que impactam a experiência de aprendizagem:

- Conjunto de conhecimentos.
- Familiaridade com textos e tecnologias (e outras ferramentas de aprendizagem).
- Prática linguística (verbal e matemática).
- Experiência social.
- Autoconsciência.

Os cinco fatores no modelo CABES fornecem uma ponte entre teoria e prática, porque estão enraizados na teoria, ainda que visíveis na prática cotidiana.

Conjunto de conhecimentos

A pesquisa tem mostrado que a compreensão da leitura é um processo construtivo, traçado sobre o conhecimento e a experiência prévios, organizado, estocado e recuperado no cérebro, por meio do uso de modelos mentais, ou “esquemata” (BARTLETT, 1932; RUMELHART, 1980 *apud* TRACEY; MORROW, 2006). O esquemata pode refletir a experiência cultural compartilhada, bem como a experiência individual. Podem ser formados e reformados sem a consciência perceptiva. Novas informações e experiências podem ser adicionadas ou acomodadas nos esquemas existentes, ou se, muito diferente, podem resultar na formação de um novo esquema (TRACEY; MORROW, 2006).

Nas práticas de letramento, os aprendentes “constroem significados” ao vincular o que eles já conhecem a novas ideias e experiências (HUGHES; SCHWAB, 2010). O conjunto de conhecimentos do aprendente pode incluir, por exemplo:

- Conhecimento geral (por exemplo, sobre a família, comunidade, cultura, práticas de trabalho etc.).
- Conhecimento tópico/assunto (por exemplo, termos, conceitos, informação factual).
- Conhecimento sobre “como fazer” e experiência em solucionar problemas.
- Atitudes e crenças sobre aprendizagem e vida.

Selecionar textos e planejar as atividades de aprendizagem, levando em conta o conhecimento prévio, é uma forma de situar a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal do aprendente. Ocasionalmente, os tutores apontam que os aprendentes estão operando a partir de algumas más concepções, as quais podem inibir a aprendizagem. Ainda, identificar e refletir sobre o conjunto de conhecimentos também eleva a consciência do tutor, mas, especialmente nas classes de letramento, algumas vezes, mesmo o conhecimento básico sobre um tópico não pode ser assumido.

Familiaridade com textos e tecnologias (e outras ferramentas de aprendizagem)

A palavra “texto” aqui se refere à comunicação escrita ou visual com um propósito. Os textos, atualmente, usam diferentes mídias, surgem em diferentes formas, modelos e estilos e incorporam uma variedade de modos comunicacionais, frequentemente em um único texto. São produzidos usando metodologias diferentes para uma multitude de propósitos. Crescentemente, os textos estão se tornando contextos multimodais, usando informação escrita, falada e visual, a partir de várias combinações de material impresso, interfaces digitais, conversações telefônicas e discussões face a face (BARTON; TUSTING, 2005; KALANTZIS; COPE, 2012).

O significado é construído não somente na linguagem do texto, mas na sua forma, estrutura, design, uso de recursos visuais, gráficos, logos, pontos focais, indicadores direcionais, uso do espaço, a materialidade do texto em si. Identificar e compreender os significados embebidos nesses elementos textuais requerem estratégias adicionais à tradicional decodificação textual (KALANTZIS; COPE, 2012; KRESS, 2003).

Diferentes gêneros textuais têm características comumente identificáveis de linguagem, estrutura e convenções. Reconhecer os diferentes tipos de texto e conhecer as convenções textuais ajuda o leitor a distinguir os propósitos do texto e selecionar as estratégias apropriadas para navegar e encontrar significado. Os indivíduos ficam sempre mais confortáveis com aqueles textos que eles usam regularmente em circunstâncias com as quais estão mais familiarizados. Nesses textos, os aprendentes sabem pelo que procuram (propósito) e como fazê-lo (estratégia) (BARTON, 2007).

Os aprendentes com experiências limitadas de texto necessitarão despende mais tempo aprendendo diferentes formas textuais, características e convenções, desenvolvendo estratégias para aquele texto (por exemplo, pistas para navegar on-line, uso de organizadores gráficos, mudanças de direção) e fazendo conexões entre textos. Isso ajudará, gradualmente, a construir um repertório textual. O processo não é estático, mas contínuo. As práticas de letramento mudam conforme as experiências de vida mudam; assim, o engajamento com novos tipos de textos e com os propósitos dos textos, quer independentemente, quer com suporte, é um processo a longo prazo.

Prática de linguagem

Uma recomendação permanente no ensino do letramento para o adulto tem sido empregar a própria experiência do aprendente com a linguagem para criar textos para que ele os leia. A vantagem de usar textos autogerados é que o aprendente engaja-se na criação do texto e que a linguagem e o contexto lhe seriam familiares. Contudo, na prática social cotidiana, múltiplas formas de linguagem são usadas; algumas são coloquiais e familiares; muitas outras são formais e distantes da experiência do aprendente. As estruturas mais formais da linguagem são frequentemente conectadas com as práticas de letramento institucionais ou “impostas”. Para estas, a experiência linguística textual não prepara o aprendente para usá-las (BARTON, 2007).

Há imensa variação no uso da linguagem (verbal e matemática) para diferentes propósitos sociais e em diferentes formatos textuais, por exemplo, escolha de vocabulário, uso de formas gramaticais, complexidade frasal, fórmulas e frases de rotina, o uso de convenções sociais e culturais. Os aprendentes necessitam ser capazes de identificar não somente os elementos da linguagem (vocabulário, estrutura da sentença, gramática e pontuação), mas como esses elementos funcionam em contextos específicos (HUGHES; SCHWAB, 2010).

Experiência social

Há agora um “reconhecimento compartilhado de que os aprendentes necessitam desenvolver um espectro de capacidades de letramento, que permite a eles engajarem-se efetivamente no ambiente de trabalho, lazer e contextos comunitários” (WYATT-SMITH; ELKINS, 2008, p. 901). Em outras palavras, o letramento é atualmente reconhecido como encompassando conhecimento, habilidades e processos de “socialização” nas suas práticas. Todos os indivíduos e comunidades são “socializados” em algumas práticas de letramento, e não em outras. Oportunidades mais amplas para engajar-se nessas práticas são altamente valorizadas na sociedade, promovendo confiança, bem como “mobilidade letrada”.

Além disso, os cursos de educação de adultos tipicamente colocam grande ênfase na aprendizagem por meio da interação social. Aos aprendentes podem ser ofertados estudos de caso ou problemas para ser solu-

cionados que envolvam os aprendentes dentro e fora da sala de aula. O trabalho em grupo pode envolver discussões face a face nas aulas e o uso de mídias sociais. Alguns aprendentes podem considerar esse tipo de interação discrepante em relação às suas experiências prévias de aprendizagem e, dessa forma, resistir a “enquadrarem-se” nele.

Há também contextos sociais e vocacionais extraescolares a serem considerados. Para uma aprendizagem mais profunda ser consolidada, os aprendentes precisam ter oportunidades para aplicar e adaptar a aprendizagem para completar tarefas e solucionar problemas em situações reais. Os aprendentes que se mostram ansiosos acerca das suas interações sociais na sala de aula são, provavelmente, aqueles menos propensos a engajarem-se nas atividades da “vida real” correspondentes, nas quais poderiam aplicar sua aprendizagem no mundo ao redor. Sem a aplicação na “vida real”, é improvável que a aprendizagem se sustente ao longo do tempo (OATES, 2003).

Autoconsciência

Trinta anos atrás, os profissionais do letramento observaram que o progresso para os aprendentes relacionava-se tanto com a autoconfiança e com a autoeficácia na aprendizagem como em adquirir habilidades específicas (CHARNLEY; JONES, 1987; STREET, 1995). Pesquisa relevante tem, desde então, demonstrado a importância de os aprendentes desenvolverem maior consciência tanto dos seus modos de conhecer (consciência metacognitiva) como das emoções que podem afetar a aprendizagem (KRATHWOHL, 2002; DIRKX, 2011). Além do mais, “aprender a aprender”, ou seja, compreender e desenvolver estratégias de aprendizagem apropriadas, é essencial para incrementar e suportar as habilidades de transferência e adaptabilidade (OATES, 2003).

A consciência metacognitiva significa que o/a aprendente compreende seu próprio processo de pensamento e reconhece que há diferentes caminhos para o aprender (TRACEY; MORROW, 2006). Isso inclui ser capaz de identificar o conhecimento prévio relevante a determinada tarefa e empregar estratégias efetivas para a aprendizagem e a resolução de problemas. Também significa que os aprendentes podem refletir sobre sua própria aprendizagem, rever estratégias e monitorar seu progresso, identificar fragilidades e requerer auxílio.

Aprendentes com autoconsciência também sabem quais atitudes e emoções impactam a aprendizagem, tanto positiva como negativamente. Sabem que fortes motivos e desejos podem estimular e energizar sua aprendizagem, enquanto a ansiedade ao aprender (como resultado da pouca confiança, de experiências negativas prévias, por exemplo, medo de falhar) inibe a aprendizagem (concentração, memória, desejo de assumir riscos, atitudes) (DIRKX, 2011). Esse autoconhecimento os ajuda a ser mais conscientes das suas próprias “questões de aprendizagem” e também a ser mais compreensivos sobre as necessidades de seus colegas aprendentes.

Considerar esses cinco fatores conjuntamente constrói um quadro do ponto de partida do aprendente, ou de sua prontidão, conferindo uma indicação da Zona de Desenvolvimento Proximal e dos objetivos alcançáveis. Essa informação é essencial para o tutor ser capaz de planejar efetivamente segundo as necessidades e diferenças do aprendente, incluindo inserir “habilidades transversais” e podendo também oferecer um modelo para avaliar o progresso da aprendizagem.

Como o modelo CABES é empregado na prática

O modelo adota um padrão orientado a um propósito, ou “planejamento retroativo”, largamente usado no letramento do adulto. Cada um dos cinco fatores-chave delineados no modelo CABES são considerados primeiro no contexto de uma destinação identificada de aprendizagem (O que é necessário para chegar aonde quero?), conforme o Quadro 1. As informações estão postas na coluna da direita (Passo 1).

O aprendente pode, então, considerar seus próprios recursos com uma boa compreensão do que é necessário para alcançar um objetivo. O tutor e o aprendente exploram as experiências atuais do aprendente (De que ponto estou partindo? Quais recursos já tenho?). As informações estão colocadas na coluna da esquerda (Passo 2).

As duas reflexões são, então, comparadas. O tutor e o aprendente identificam onde estão as lacunas e o que precisa ser trabalhado (O que mais eu necessito para atingir meus objetivos?). As informações estão postas na coluna do meio (Passo 3). Em seguida, eles formarão a base do Plano Individual de Aprendizagem. Se a lacuna entre o ponto de partida e aonde o aprendente deseja chegar for muito grande, o tutor poderá aconselhá-lo a rever um objetivo em passos menores, mais atingíveis.

Quadro 1 – Exemplo do modelo CABES usando um padrão de planejamento retroativo focado em objetivos.

Nome do aprendente:			
Objetivo do aprendente: Aonde pretendo chegar?			
	Passo 2: Identificar os recursos do aprendente	Passo 3: Identificar lacunas e fazer um plano	Passo 1: Descrever a destinação
Cabeçalho do modelo	Qual meu ponto de partida?	Do que necessito?	O que atingir esse objetivo representa?
Conhecimento prévio.	Quais informações, observações e experiências o aprendente traz para a aprendizagem?		Conhecimento factual ou conceitual, por exemplo, termos, conceitos, fatos e outras informações.
Familiaridade com textos, ferramentas e tecnologias.	Que equipamentos, ferramentas e materiais o aprendente pode já usar para ajudá-lo?		Textos, tecnologias e outras ferramentas que podem ser empregadas.
Prática de linguagem.	Que tipos de práticas de linguagem o aprendente usa, ou já usou, em sua vida cotidiana?		Exemplos dos tipos de tarefas de linguagem envolvidas, por exemplo, ler, interpretar e expressar informação e ideias.
Experiência social.	Que experiência o aprendente tem para interagir com situações similares àquela da sala de aula e aquelas associadas a atingir seus objetivos de aprendizagem?		Contextos sociais e interações sociais envolvidas.
Autoconsciência.	Como esse objetivo se relaciona à motivação do aprendente? O aprendente pode refletir sobre experiências prévias de aprendizagem e identificar potencialidades e fragilidades pessoais?		Habilidades de aprendizagem e estratégias de resolução de problemas, habilidades organizacionais, aplicações de aprendizagem, senso de bem-estar e sucesso.

Fonte: como no original (2016, p. 55).

Alternativamente, um tutor trabalhando com grupos voltados para a Qualidade e Qualificações de acreditação da Irlanda (QQI)⁸ pode primeiro desenvolver um Plano de Aprendizagem Grupal, em consulta com os aprendentes, e, então, customizá-los para aprendentes individuais, ao longo das primeiras poucas semanas do curso. Por exemplo, cinco aprendentes da tutoria intensiva em educação básica de adultos⁹ podem compartilhar um objetivo comum, tal como trabalhar para conquistar uma acreditação QQI, mas os conteúdos dos seus planos de aprendizagem individual, fundamentados na informação do modelo, indicarão diferenças individuais.

Quando o plano é concluído, o aprendente será capaz de compreender que, ao assumir o que já conhece e poder fazer e acrescentar a isso aquele fundo de conhecimento, habilidades e competências, por meio da aprendizagem, os seus objetivos podem ser alcançados. O modelo CABES pode ser empregado em uma avaliação inicial e no planejamento e, então, reavaliado para guiar uma avaliação formativa e somatória.

Pontos fortes do modelo

O modelo emprega uma “estrutura de riqueza de recursos” em sua abordagem de ensino e aprendizagem. O modelo CABES é desenhado para colocar o aprendente no centro de sua própria experiência de aprendizagem. Por incluir um foco nos recursos que o aprendente já possui, bem como na nomeação de suas necessidades de aprendizagem, o modelo CABES identifica o aprendente como um recurso essencial para sua própria aprendizagem. Os tutores são, então, encorajados a planejar as experiências de aprendizagem que maximizarão as oportunidades do aprendente para usar seus próprios recursos.

O modelo CABES enfatiza uma visão holística da aprendizagem

Empregar uma abordagem orientada a objetivos, ou de “planejamento retroativo” no modelo, auxilia tutores e aprendentes a conectar conhecimento, habilidades e competências em um todo significativo e identificado com os propósitos da aprendizagem. Além disso, os cinco fatores no modelo delinham e encorajam tutores e aprendentes a ativar as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2011), conforme aprendem. Ainda,

um foco explícito em elementos intra e interpessoais destaca o papel que as emoções podem desempenhar na aprendizagem, tanto positiva como negativamente (DIRKX, 2011).

O modelo é versátil

Tutores e aprendentes fora dos serviços prestados pelo Departamento de Letramento podem empregar o modelo para pensar sobre a aprendizagem e planejá-la. Por exemplo, tutores poderiam usar o modelo para ajudar a identificar recursos-chave necessários para o aprendente participar efetivamente em um curso e, então, informar a avaliação inicial.

O modelo pode também ser empregado em conjunção com outras estratégias de avaliação. Por exemplo, em Clare tem sido integrado com práticas de entrevistas iniciais, no Department of Education and Skills Programme, Back to Education Initiative (BTEI) e com a avaliação inicial no ITABE.

O modelo pode ajudar a planejar a aprendizagem para contemplar a diferença na aprendizagem

Como afirmado anteriormente, os aprendentes têm um objetivo comum, mas não os pontos de partida. O modelo ajuda tutores e aprendentes a identificar pontos de partida individuais e as necessidades do aprendente no contexto do propósito grupal. Isso pode auxiliar tutores e aprendentes a customizar um Plano de Aprendizagem Grupal para atender aos requerimentos do aprendente individual. Os tutores podem colaborar a contemplar tais requerimentos, fazendo ajustes no conteúdo, atividades ou avaliações e/ou provendo ajuda adicional (no próprio módulo, em paralelo a ele ou, algumas vezes, fora do módulo).

O modelo pode ajudar o despertar da consciência do tutor para o risco do “excesso de demanda cognitiva”

Os aprendentes empregam sua memória de trabalho para temporariamente estocar e gerir a informação requerida para conduzir tarefas cognitivas complexas, tais como aprender, raciocinar e compreender. Con-

tudo, a memória de trabalho tem uma capacidade limitada de estocagem. Quando muitos elementos de uma nova aprendizagem são introduzidos de uma vez, os aprendentes podem experimentar o que Sweller, van Merriënboer e Paas (1998) descreveram como “excesso de demanda cognitiva”, tornando difícil processar a informação e completar as tarefas. Os aprendentes podem experimentar estresse, ansiedade e frustração com um resultante impacto negativo sobre a aprendizagem. Cada um dos cinco fatores delineados no modelo CABES pode pressionar a memória de trabalho. Quando muitos desses elementos são novos para o aprendente, é provável o excesso de demanda cognitiva. O modelo pode lembrar os tutores de se conscientizarem disso e limitar o número de novos elementos de aprendizagem introduzidos em um episódio de aprendizagem e, assim, reduzir o risco de “excesso de demanda cognitiva”.

O modelo identifica “habilidades transversais” como fundamental para o processo de aprendizagem

O modelo enfatiza a visibilidade de habilidades interpessoais e intrapessoais (incluindo consciência emocional e metacognitiva) necessárias não somente para a aprendizagem, mas para outras competências. Subtipos do conhecimento da NFQ (National Framework of Qualifications) destacam as competências no papel, contexto, aprender a aprender e dos insights em todos os níveis de aprendizagem, mas são vistos como “habilidades transversais”, adquiridas informalmente como um bônus para habilidades e conhecimentos conteudísticos mais substanciais.

No modelo CABES, as “habilidades transversais” são integrais para a aprendizagem. São elas que capacitam um aprendente a agir sobre sua aprendizagem fora da sala de aula. Projetar para construir resultantes capacitantes em um plano de aprendizagem significa que sua conquista bem-sucedida pelos aprendentes pode ser registrada como parte do progresso do sucesso deles. Além disso, sua crescente competência de aprendizagem resultará não somente em melhores resultados, mas também fortalecerá a resiliência do aprendente e incrementará a probabilidade de progressos futuros. Usar o modelo pode colaborar para que os aprendentes demonstrem que, enquanto o letramento e o numeramento conquistados podem, ocasionalmente, ser pouco substanciais, progressos significantes podem ser feitos em outras áreas.

Pensamentos finais

O modelo foi desenhado para atender a dois desafios-chave: o primeiro foi para expandir as perspectivas de aprendentes e tutores sobre “letramentos” e o que isso significava para o ensino e a aprendizagem. O segundo desafio foi tentar assegurar que, em uma era de rápida mudança, o Departamento de Educação de Adultos não poderia perder o foco “centrado-no-estudante”, que está no cerne não somente do letramento, mas de toda boa aprendizagem. Esses desafios são contínuos. Os tutores que se juntam ao Departamento provêm de uma variedade de contextos: alguns são ex-voluntários, alguns com experiência de ensino no setor formal, alguns com experiência técnica específica. Todos trazem suas próprias concepções do que é o letramento e do que significa ensinar e aprender. O modelo pode reforçar ou desafiar perspectivas longamente mantidas. Os tutores somente são convencidos do valor do modelo quando o consideram útil em sua própria prática. Também, em tempos recentes, a educação do adulto tem estado sob pressão para ser desempenhada de modo que possa forçar “velhos princípios” a dar espaço para preocupações mais pragmáticas, por exemplo, atender às demandas por padronização e lidar com a redução de recursos. O modelo, portanto, é apresentado não tanto para prover uma solução fixada, mas, antes, como modo de manter um diálogo aberto, tão necessário, entre tutores e aprendentes, assim como com educadores de adultos e colaboradores-chave.

O modelo CABES é versátil e holístico, podendo ser usado com indivíduos e grupos para planejar e avaliar a aprendizagem. Fundamentado por teorias de letramento como prática social, teorias de aprendizagem social e construtivista e princípios da aprendizagem do adulto, o modelo direciona tutores e aprendentes por uma aprendizagem dialógica. Mais importante, empregar o modelo CABES colabora para assegurar que uma genuína experiência de aprendizagem do adulto, com um foco holístico sobre a aprendizagem (isto é, um que integra o desenvolvimento pessoal e social com conhecimento e habilidades curriculares), seja mantido entre as vertentes do programa e ao longo de todo design e efetivação curricular.

Recebido em: 14/08/2017

Aprovado para publicação em: 31/10/2017

GREENE, M.

O modelo CABES (Clare Adult Basic Education Service) como um instrumento para o ensino...
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XIX, n. 39, p. 15-34, jul./dez. 2017

Notas

1 Artigo originalmente publicado no periódico *The Adult Learner* (2015). Traduzido pela Profa. Emmariane Campanha, doutoranda na Universidade Tuiuti do Paraná, vinculada ao Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Mestre em Educação. Coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora dos Anjos, Cascavel, Paraná. E-mail: ir.emarianne.fa@gmail.com. A publicação deste artigo é original no Brasil e resulta de um acordo entre a Revista de Ciências da Educação e o *The Irish Journal of Adult and Community Education*, editado pela National Adult Learning Organisation (AONTAS), para a divulgação de trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito da educação de adultos e da intervenção (socio)comunitária. O texto original está disponível em: <<http://www.aontas.com/pubsandlinks/publications/the-adult-learner-journal-2015/>>.

2 Formadora do Comitê de Educação Vocacional do condado de Clare (Irlanda), volta-do para a educação de adultos. Também atua no condado de Limerick, Irlanda. E-mail: moira.greene15@gmail.com

3 Clare Adult Basic Education Service (CABES).

4 County Clare Vocational Education Committee (VEC).

5 Nota da tradução: lista composta por pronomes, adjetivos, advérbios, preposições, conjunções e verbos, que devem ser aprendidos (memorizados) pela sua identificação visual. Foi compilada por Edward Dolch, um defensor do método global de alfabetização em 1936 e publicada originalmente em 1948 (JOHNS, 1970).

6 Adult Literacy Development Fund.

7 National Adult Literacy Agency.

8 Quality and Qualifications Ireland.

9 Intensive Tuition in Adult Basic Education (ITABE).

Referências

ALBSU - Adult Literacy Basic Skills Unit. London: The Progress Profile, s/d.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell, 2007.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; TUSTING, Karin. **Beyond communities of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.

CHARNLEY, Alan; JONES, Henry. **The concept of success in adult literacy**. London: The Basic Skills Agency, 1987.

DES - Department of Education & Skills. **Adult literacy programme: operational guidelines for providers**. Dublin: DES, 2013. Disponível em: <<https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Adult-Literacy/Adult-Literacy-Programme-Operational-Guidelines-for-Providers.pdf>>. Acesso em:

DIRKX, John. The meaning and role of emotions in adult learning. In: MERRIAM, Sharan; GRACE, Andre (Eds.). **The Jossey-Bass Reader on Contemporary Issues in Adult Education**. San Francisco: Wiley, 2011.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 2011.

HUGHES, Nora; SCHWAB, Irene. **Teaching adult literacy: principles and practice**. Berkshire, UK: Open University Press, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KELLEGHAN, Thomas et al. **Educational disadvantage in Ireland**. Dublin: Department of Education/Combat Poverty Agency/Educational Research Centre, 1995.

KRATHWOHL, David. A revision of bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice, College of Education**, Ohio State University, v. 41, n. 4, ago. 2002.

JOHNS, Jerry. The dolch basic word list- then and now. **Journal of Reading Behavior**, v. 3, n. 4, p. 35-40, 1970.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LEU, Don et al. new literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In ALVERMANN, Donna; UNRAU, Norman; RUDELL, Robert (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 6 ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 1150-1181. Disponível em: <www.reading.org/Libraries/books/IRA-710-chapter42.pdf>. Acesso em:

NALA - National Adult Literacy Agency. **Guidelines for good adult literacy work**. Dublin: NALA, 2005.

_____. **Nala 1980-2010: a living history.** Dublin: Nala, 2010. Disponível em: <https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/nala_1980-2010_a_living_history.pdf>. Acesso em:

OATES, Tim. Key skills/key competencies: avoiding the pitfalls of current initiatives in contributions. In: RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh; MCLAUGHLIN, Mary Elizabeth. **Contributions to the Second DeSeCo Symposium.** Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 2003. p. 171-190. Disponível em: <www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf>. Acesso em:

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development. **Literacy Skills for the knowledge society: further results from the International Adult Literacy Survey.** Paris: OECD, 1997.

PIAAC LITERACY EXPERT GROUP. **PIAAC literacy: a conceptual framework.** Paris: OECD, 2009. (OECD Education Working Papers, 34).

SMYTH, E. Educational Inequalities among School Leavers in Ireland 1979-1994. **Economic and Social Review**, v. 30, p. 267-284, jul. 1999.

STREET, Brian. Cross-Cultural Perspectives on Literacy. In MAYBIN, Janet (Ed.). **Language and literacy in social practice: a reader.** Clevedon, England: Open University/ Multilingual Matters Ltd, 1994. p. 139-150.

_____. **Adult literacy in the United Kingdom: a history of research and practice.** Philadelphia: NCAL/UPenn, 1995.

SWELLER, John; VAN MERRIENBOER, Jeroen; PAAS, Fred. Cognitive Architecture and Instructional Design. **Educational Psychology Review**, v. 10, n. 3, p. 251-296, 1998.

TRACEY, Diane; MORROW, Lesley. **Lenses on Reading: an introduction to theories and models.** New York: The Guildford Press, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MS: Harvard University Press, 1978.

WYATT-SMITH, Claire; ELKINS, John. Multimodal Reading and comprehension in online environments. In: COIRO, Julie et al. **Handbook of research on new literacies.** Routledge: London, 2008. p. 899-940.

A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão social

BONIFÁCIO DA PIEDADE¹

Resumo

Actualmente, existem várias discussões sobre a educação e desenvolvimento comunitário, sobretudo a relação entre os dois conceitos. O nosso objectivo fundamental foi analisar os elementos que sustentam que a educação e o desenvolvimento comunitário são factores pertinentes para a coesão social. Para tal, levamos a cabo um estudo bibliográfico que trouxe uma discussão à luz das matérias de educação, desenvolvimento comunitário e coesão social. O estudo conclui que a educação é a base para o desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento comunitário acontece quando as pessoas são conscientes das suas necessidades e graças ao esforço por elas empreendido para alcançar o seu bem-estar. Essa atitude de compreender e de tornar-se consciente tem a ver com aprendizagem proporcionada pela educação, por um lado. Por outro lado, a união de esforços, a participação e a cooperação são alguns dos valores que acontecem motivados pela coesão social. Portanto, a coesão social é entendida como resultado da combinação das ações entre a educação e o desenvolvimento comunitário que promovem uma forma de viver na qual as pessoas interagem, motivadas pelo princípio da sua união e do seu entendimento, da sua interajuda e sobretudo da solidariedade manifestada entre elas na comunidade onde vivem. Nesse sentido, a educação e o desenvolvimento comunitário impulsionam a coesão social e como resultado promove o senso de pertença a uma sociedade na qual a pessoa se sente útil e valorizada quando dá o seu contributo e participa nas decisões em prol do desenvolvimento humano, com vista ao alcance do bem comum.

Palabras-chave: Educação. Desenvolvimento comunitário. Participação. Coesão social.

Education and community development as a crucial lever for social cohesion

Abstract

At present, there are several discussions about education and community development, especially the relationship between the two concepts. In this article, we seek to discuss these concepts of education and community development as driving social cohesion. Our main objective was to examine the elements that support education and community development as relevant factors for social cohesion. For this, we carried out a bibliographic study that brought a discussion in light of the subjects of education, community development and social cohesion. The study concludes that education is the basis for community development. Community development happens when people are aware of their needs and thanks to the effort they make to achieve their well-being. This attitude of understanding and becoming aware has to do with learning provided by education on the one hand. On the other hand, joint efforts, participation and cooperation are some of the values that are motivated by social cohesion. Therefore, social cohesion is understood as a result of the combination of actions between education and community development that promote a way of living in which people interact, motivated by the principle of their union and their understanding, their inter-help and above all solidarity manifested among them in the community where they live. In this sense, community education and development fosters social cohesion and as a result fosters a sense of belonging to a society in which the person feels useful and valued when he makes his contribution and participates in decisions for human development, with a view to within reach of the common good.

Keywords: Education. Community development. Participation. Social cohesion.

La educación y el desarrollo comunitario como palanca crucial para la cohesión social

Resumen

Actualmente existen varias discusiones sobre la educación y el desarrollo comunitario, sobre todo la relación entre ambos conceptos. Nuestro objetivo fundamental es analizar los elementos que sostienen que la educación y el desarrollo comunitario son factores pertinentes para la cohesión social. Para ello, llevamos a cabo un estudio bibliográfico que traía una discusión a la luz de las materias de educación, desarrollo comunitario y cohesión social. El estudio concluye que la educación es la base para el desarrollo comunitario. El desarrollo comunitario

rio ocurre cuando las personas son conscientes de sus necesidades y gracias al esfuerzo por ellas emprendido para alcanzar su bienestar. Esta actitud de comprender y hacerse consciente tiene que ver con el aprendizaje proporcionado por la educación, por un lado. Por otro lado, la unión de esfuerzos, la participación y la cooperación son algunos de los valores que se producen motivados por la cohesión social. Por lo tanto, la cohesión social es entendida como resultado de la combinación de las acciones entre la educación y el desarrollo comunitario que promueven una forma de vivir en la cual las personas interactúan, motivadas por el principio de su unión y de su entendimiento, de su interacción y sobre todo de la solidaridad manifestada entre ellas en la comunidad donde viven. En este sentido, la educación y el desarrollo comunitario impulsan la cohesión social y, como resultado, promueven el sentido de pertenencia a una sociedad en la que la persona se siente útil y valorada cuando da su contribución y participa en las decisiones en favor del desarrollo humano, al alcance del bien común.

Palabras clave: Educación. Desarrollo comunitario. Participación. Cohesión social.

Introdução

O conceito de educação tem vindo a evoluir nos últimos tempos com a crescente discussão dos diferentes autores de renomado calibre que se preocupam em dar o seu significado mediante o dinamismo do tempo e em função dos contextos e circunstâncias da sua abordagem.

Por educação entende-se o processo de aquisição de ferramentas entre eles hábitos e destrezas para dar resposta aos desafios que a vida individual vai exigindo como resposta as diferentes solicitações. Por um lado, podemos compreendê-la como instrumento pelo qual o indivíduo na sociedade usa para obter elementos que lhe permitam a sua inserção na comunidade onde ele pertence. Por outro lado, a educação tem sido considerada fundamental para uma sã convivência humana e conseqüentemente para um desenvolvimento sustentado e sustentável das sociedades (LAITA, 2015).

Neste capítulo, de revisão da literatura, trouxemos a discussão sobre a importância da compreensão da educação e o desenvolvimento comunitário como elementos que favorecem a coesão social.

O desenvolvimento comunitário, para além de tomar o significado de esforço empreendido pelos membros da comunidade que se tornam conscientes das suas dificuldades, pode ser considerado como uma forma de perceber a realidade do mundo circundante, no qual existe a compreensão dos fenómenos que são vividos num determinado espaço. A percepção des-

ses fenómenos acontece quando as pessoas, através da educação adquiriram conhecimentos que impulsionam a capacidade de distinguir e acompanhar os acontecimentos que se manifestam dia a dia, na vida social.

Assim, neste contexto, entende-se, que a questão da coesão social acontece quando as pessoas num espaço estão, suficientemente preparadas e compreendem a necessidade de viverem em comunhão porque somente assim a sua convivência se torna plena e plena é, também, a sua forma de compreender os fenómenos que as rodeiam.

Na base desta discussão queremos relevar a educação como um instrumento que vai estimular o individuo a compreender o factor vital da educação como impulsionadora e geradora das atitudes e, ao mesmo tempo leva ao entendimento da educação como a chave que condiciona a coesão social.

Por um lado “a coesão social envolve várias dimensões, desde a confiança e ligações em grupos particulares ao sentido comum de cidadania e valores” (MOURA *et al.*, 2014). Por outro lado, este termo, toma o seu sentido como o encontro das ideias de diferentes indivíduos que partilham as suas experiências com o objectivo de criar condições para que todos tenham lugar, na comunidade, de participar, activamente, nas diversas decisões que conduzem ao bem-estar colectivo.

Neste sentido, a educação compreende a formação do individuo que, transformado, consegue fazer uma leitura dos fenómenos e percebe a sua acção na comunidade, contribuindo para o seu crescimento intelectual, moral e social e também dos outros com os quais convive. Assim, nesta matéria consegue notar que o outro membro da comunidade merece o seu lugar, pois o sentido de solidariedade nasce da capacidade de perceber a necessidade do outro como alguém que complementa a sua existência no meio social.

Educação e desenvolvimento comunitário

O termo educação tem suscitado nos vários autores definições que vão de acordo com o contexto em que ele é percebido, partindo de uma realidade de uma experiência própria.

O sociólogo Durkheim (1978) na sua definição tinha em frente a sociedade e, como se pode depreender, cada sociedade apresenta certas características que a identificam como particular, com a sua forma de concepção e organização das ideias.

Para este teórico, a educação é uma actividade na qual os adultos exercem a sua missão de transmitir os conhecimentos aos mais novos como forma de inculcar neles os instrumentos de ordem intelectual, moral e cultural, necessários para sua integração e sobrevivência na vida social.

A educação, percebida neste contexto, leva os indivíduos, primeiro a conhecimento de si e depois a interiorização das ferramentas que lhe vão ajudar a compreender os outros para a sua convivência num determinado meio.

Como se nota, na lógica do sociólogo Durkheim, neste processo de socialização a família assume uma tarefa e um compromisso como “uma comunidade em que, desde a infância, se podem aprender os valores morais [...] a família deve viver de modo que os seus membros aprendam” (MOREIRA, 1999, p. 542). A ideia do compromisso dos mais velhos sobre os mais novos, por um lado, é vista como uma responsabilidade dos mais velhos de transmissão dos valores que, pela autoridade que eles têm, toma um sentido para os mais novos, por outro lado evidencia-se, neste contexto, a necessidade de preparar uma sociedade na qual predomina a harmonia, vivendo-se num ambiente de respeito de um pelo outro e, acima de tudo, ter na sociedade pessoas que se interessam em promover a sua própria dignidade humana.

Nesta perspectiva, Martins (2009, p. 247) refere que “Rousseau considera que a educação dos filhos, idealmente, deve ser da responsabilidade do pai”. Como se nota para este, o pai é visto como detentor do saber que deve ser passado como testemunho para os mais novos para que possam adquirir hábitos e atitudes de membros da sociedade.

Sapato (2016) revela que a educação deve conduzir o homem a atingir a plena maturidade, estando condicionado ao desenvolvimento das suas faculdades físicas, morais e intelectuais. Em diante este autor (2016, p. 13) explica que “a educação romana visava desenvolver no homem a racionalidade que fosse capaz de fazê-lo pensar corretamente e se expressar de forma convincente”. Estas ações demonstram o carácter transformador da educação determinado pela aquisição de competências e que, como resultados, confere as pessoas o saber estar, o saber fazer e ser no seio da sociedade. Para este autor, consubstanciando a ideia da necessidade educação, refere que tudo que não dispomos no momento do nosso nascimento e que é útil na vida adulta adquirimos através da educação. Neste sentido verifica-se o carácter educativo que tem a sua preocupação na valorização da humanidade. Assim, os objectivos da educação se circunscrevem na

formação do homem criativo, inovador e com capacidade de fazer novas buscas para o seu crescimento e constante busca da autonomia. A autonomia aqui pode ser entendida como a possibilidade que a pessoa tem de discernir, avaliar, reflectir sobre as suas acções num contexto em que se reconhece as suas limitações como um ser humano e para isso preocupa-se para superar e assimilar o que lhe falta.

Laita (2015), falando da relação entre educação e sociedade, sublinha que a sociedade contemporânea tem evoluído num passo mais acelerado devido a novas formas de produção, mudanças nas relações entre pessoas e tal acção traz consigo alguns resultados nos âmbitos político sócio cultural, sendo que para o efeito temos uma sociedade do conhecimento. Ora, a questão do conhecimento demonstra, por um lado a força da acção educativa que resulta da transformação da humanidade que assimila este conhecimento e assume-o como conquista fruto do seu esforço. O conhecimento aqui referido assume uma nova realidade, permitido que as pessoas percebam e vejam as coisas, numa nova abordagem, desde a família, e no seio da própria sociedade, pois a sociedade requer um tipo de intervenção que atenda os contextos e acompanhe a dinâmica temporal em relação sua compreensão sobre mundo.

Entrando na componente da relação de educação e desenvolvimento comunitário pode-se dizer que a sua ligação reside no facto de que, um homem educado produz, age, realiza e transforma porque já reúne requisitos para fazer o que compreende para sua sobrevivência e torna-se um instrumento para a promoção do bem-estar individual e colectivo.

Gómez, Freitas e Callejas (2007) esclarecem que a educação e desenvolvimento são conceitos inseparáveis pois o seu propósito é fazer com que as pessoas alcancem melhores condições de vida, por isso a educação pode ser percebida como resultado do desenvolvimento ou então a educação pode ser vista como um factor crucial para o desenvolvimento. Tendo em conta este raciocínio, depreende-se que há uma relação mais próxima entre estes conceitos. Se por um lado compreendemos que a educação prepara as pessoas para uma participação activa, podemos entender que ela potencia nelas as competências necessárias para acção, facto que nos remete a pensar que com a educação as pessoas reflectem, agem e tomam consciência sobre o que elas são e tem capacidade de empreender esforços para alcançar um certo objectivo na sua vida. Ora, esta atitude de tomada de consciência, de reunir esforços para a solução de seus pro-

blemas relaciona-se a um percurso que se toma rumo ao desenvolvimento comunitário. Neste sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento é uma consequência da educação.

Para Carmo (2007) desenvolvimento comunitário relaciona-se com a participação activa dos indivíduos nos processos decisórios sobre assuntos que determinam a mudança da vida social das pessoas que vivem num determinado espaço comungando os mesmos objectivos de sobrevivência.

Silva (2011) esclarece que, recentemente, a educação deve ser percebida como um instrumento essencial que promove o desenvolvimento pessoal e social da humanidade com destaque para preparação do indivíduo para a compreensão e, sobretudo, para dar resposta a diversas solicitações que o mundo circundante, no qual ele está inserido, pede. Quando um indivíduo consegue reagir a várias situações da sua vida e tem uma profunda capacidade de reflexão sobre o que se passa no mundo, compreende-se que tem um certo conhecimento. Mas também, para ter esta destreza de análise, não é algo adquirido ao acaso, é sim, fruto de uma conquista que se faz durante o processo educativo. A questão do desenvolvimento remete-nos a uma franca reflexão sobre a base que o homem deve cultivar para poder demonstrar a sua capacidade em tornar-se consciente sobre os seus problemas, sobretudo, o esforço que ele pode empreender para contornar situações que comprometem o seu progresso ou reaproveitar as oportunidades que se lhe oferecem como potencialidade para o seu avanço para a construção de uma vida digna. Neste sentido, verifica-se que o indivíduo está perante um processo de desenvolvimento quando usa todos os seus recursos para dar respostas a sua adaptação ao contexto do momento em que ele vive e de acordo com o que a vida lhe pede, sobretudo para o alcance do seu bem-estar.

Laita (2016, p. 31) no seu texto “aborda a educação como direito fundamental e uma alavanca para o desenvolvimento das pessoas e das nações”. Neste sentido, percebe-se que a educação permite que as pessoas adquiram competências com as quais podem ao serviço, para si e para a comunidade. Com a educação as pessoas conseguem compreender a necessidade de uma vida em comum e podem, em comunidade, contribuir para uma boa convivência.

A questão do desenvolvimento que, no nosso entender, se relaciona com a capacidade das pessoas terem a consciência de si e dos seus problemas e se esforçarem para encontrar uma solução, vai neste sentido de

compreensão das necessidades que a humanidade tem e que passa, necessariamente, pela transformação que se circunscreve na tomada de novas atitudes, comportamento e sobretudo a maneira de estar e ser diante dos acontecimentos do mundo circundante. Percebe-se que as pessoas inspiradas, neste sistema de desenvolvimento, pensam e reflectem como actores de acções que levam a uma mudança, para o melhor, da própria vida social.

Uma pessoa educada ganha a consciência e atitude de reagir sobre os vários fenómenos que ocorrem na natureza. Ela tem a capacidade de responder alguns dos desafios da sua vida e da vida da comunidade em prol do bem-estar. Mas também esta pessoa, compreende e sente a necessidade de participar ativamente, criticando e refletindo sobre o modelo de vida ideal que se deve adotar para alcançar o bem-estar. “Com a educação uma pessoa tem maiores possibilidades de viver uma vida e ter uma convivência plena e harmoniosa” (LAITA, 2016, p. 31).

Na verdade, o fim último do desenvolvimento comunitário é o alcance do bem estar. O bem estar alcança-se quando se pode fazer a leitura do passado, analisam-se os factos para compreender o presente e em função disso perspectivar a vida em diante.

Dowbor (2009), falando da educação para o desenvolvimento, sublinha que ela está ligada a compreensão e da pertinência de se formar pessoas que no futuro possam participar ativamente em várias frentes com vista a criar mudanças e gerar dinâmicas construtivas na comunidade. Percebe-se, então, que a educação serve-se neste contexto como um meio para aquisição de conhecimento úteis a serem usados neste manancial de realizações que vão beneficiar a pessoa individualmente como também ao colectivo.

A este respeito se relaciona ao facto de que a educação forma o homem que tendo adquirido as competências, desempenha a sua tarefa na sociedade, na promoção do desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento comunitário, por um lado está relacionado com a aplicação das competências, ao uso sustentável dos recursos, a reflexão do homem que está focalizada no seu dia-a-dia, que busca um olhar para o futuro. Este homem tem as suas atenções viradas para a sua preparação (educação) tomado como o único garante para a sua actualização, em todos os contextos.

Neste sentido, também se compreende o desenvolvimento comunitário como a busca constante dos interesses comuns, a união de esforços,

a conjugação de decisões para um entendimento comum numa perspectiva do alcance de um bem comum, na perspectiva de bem-estar social. Dowbor (2009, p. 23) refere que “a educação emerge como grande trunfo por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e de sociedades”. Mais uma vez, este autor apresenta a educação como um instrumento sem o qual faltaria algo na vida das pessoas, sublinhando que, ela cria, nos indivíduos, a possibilidade da busca constante do crescimento intelectual, social e cultural.

Piedade (2014, p. 27) esclarece que “falar da educação e desenvolvimento comunitário é referir-se às acções de transformação que as pessoas podem alcançar, individualmente em prol da sua relação com os demais membros da sua comunidade”. Desta forma, o aspecto do desenvolvimento toma um carácter de esforço colectivo, quando todas as pessoas se sentem comprometidas na resolução dos seus problemas e da importância do desenvolvimento social na comunidade, como uma prioridade na vida das pessoas.

De facto, neste fio de pensamento Carmo (2007) sublinha que este conceito de desenvolvimento comunitário está mais virado ao sentido da participação consciente dos indivíduos num determinado espaço, sobretudo na tomada de decisões como expressão da vontade comum sobre um bem comum que as pessoas devem gozar.

A educação ao longo da vida como pressuposto do desenvolvimento comunitário

A chave que abre o século XXI é a educação ao longo da vida (AZEVEDO, 2007). Esta educação entendida como uma forma mais abrangente de formação do homem em todas as suas dimensões servindo-se de todos os meios que a vida proporciona na sociedade.

Para Antunes (2008, p. 5):

A educação ao longo da vida, no sentido originário dos documentos da UNESCO, é entendido como um processo permanente e comunitário pelo qual o homem vai construindo e enriquecendo a sua individualidade no sentido de uma participação activa, integrada, responsável e realizada nas várias comunidades de que faz parte.

Para esta autora na educação ao longo da vida a pessoa desenvolve novas atitudes ampliando os conhecimentos permitindo o melhoramento das competências nas suas variadas dimensões desde as técnicas, profissionais com vista a uma nova orientação.

Com as ideias acima expostas, depreende-se que há uma ligação entre a educação ao longo da vida e o desenvolvimento comunitário. Se por um lado, a educação ao longo da vida prepara as pessoas com capacidade e destrezas para sociedade, por outro lado esta sociedade toma as suas características graças a estas pessoas que dependem da educação ao longo da vida. Nesta vertente, destaca-se a importância da comunidade como um conjunto de pessoas que vivem num determinado espaço e ostentam objectivos comuns e que o seu desenvolvimento carece do envolvimento de todos como membros activos, preocupados com a causa comum.

No entanto há que destacar que a educação ao longo da vida abre as portas da educação para o século XXI que salienta a formação do homem por competência. A formação por competência dita que as pessoas devem desenvolver capacidades essenciais que lhes permitam fazer uma reflexão da realidade social, com conhecimento de causa, mas com um objectivo de criação de condições para o desenvolvimento comunitário.

Desta forma, Faria e Casagrande (2004) sublinham que a comissão internacional de estudos sobre Educação para este século sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões a Educação deve estar organizada em quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Para estes autores a questão de aquisição de competências é crucial pois, para além de saber fazer, a educação deve permitir que as pessoas possam reunir recursos, para execução da sua tarefa.

Laita (2015, p. 63), no campo das competências, sublinha que existem as:

Competências interpessoais que facilitam o processo de interacção social, cooperação, que incluem a capacidade de expressar seus sentimentos, capacidade crítica, capacidade de trabalhar em equipa e compromisso ético e social.

Como se nota, a educação promove aquisição e desenvolvimento das várias competências e que facilitam a participação activa das pessoas nas decisões colectivas sobre o bem comum.

Nesta parte resume-se o sentido da educação que se situa na necessidade de convivência em comum proporcionando, nas pessoas, um saber estar e ser diante dos outros concidadão no sei comunitário.

O significado comunitário toma o seu papel quando todos os membros contribuem de uma forma activa para que tudo possa acontecer em defesa da harmonia, da solidariedade e empatia que são alguns traços que caracterizam o ser humano.

O desenvolvimento de que se fala é, também, considerado como uma ferramenta pela qual as pessoas concebem a vida, desde individual, colectiva e valorizam o sentido das relações humanas, sobretudo como uma fonte que alimenta uma necessidade vital que emerge nos seres humanos. Portanto, à educação ao longo da vida e o desenvolvimento comunitário são os dois conceitos indissociáveis que se completam numa combinação integral na qual se pode compreender que há uma relação entre eles.

Assim a educação ao longo da vida joga o seu papel, na medida em que garante que, as pessoas na comunidade, aceitaram o compromisso de dar o seu máximo, através das suas competências, trabalhando para a criação de uma sociedade mais humana e mais digna, alicerçada nas relações sociopositivas. A aprendizagem através das experiências adquiridas durante o dia a dia, nas relações interpessoais, permite incorporar valores da vida que torna um individuo como alguém que possui uma nova vida ao manifestar-se e agir de uma forma diferente, com uma certa maturidade, revelando uma nova forma de ser e de ver diante dos outros na sociedade.

A educação ao longo da vida traduz-se na maneira de viver, de agir e pensar sobre si e sobre os outros a partir da compreensão da necessidade de reaproveitamento dos valores que, ao nível da comunidade, são veiculados na escola da convivência que a própria sociedade proporciona. Trata-se de compressão de que os acontecimentos na vida social tornam-se uma ocasião para aprendizagem e proporcionam uma oportunidade nas pessoas para a mudança do seu comportamento.

É nesta senda que Piedade (2014) explica que a educação ao longo da vida permite que as pessoas tenham a possibilidade de se transformar através de várias meios na vida social, adquirindo competências necessárias que se ajustem ao seu *modus vivendi*. A este respeito, Azevedo (2007, p. 17) sublinha que:

Aprendemos todos na vida e com a vida, com que somos e naquilo que tornamos. Aprendemos, seja na família seja na escola, no clube recreativo ou no emprego, na profissão que exercemos, na rua onde moramos com nossos vizinhos como os parecidos e com os diferentes.

É facto para compreender que a vida é uma escola e, enquanto vivemos, devemos tornar importante o nosso relacionamento com os diferentes membros da nossa comunidade porque com eles incorporamos elementos que servem para nossa mudança de comportamento e sobretudo para a nossa educação.

Azevedo (2009, p. 16) refere que:

A análise de evolução dos sistemas educativos de todos os cidadãos ao longo de toda a vida tem de ultrapassar uma perspectiva meramente centrada nas vertentes institucional e morfológica, para se abrir e dar conta do jogo local dos actores e das práticas comunitárias.

Entende-se com isso que a educação ao longo da vida se revela como factor principal que reaproveita outros espaços e acontecimentos para assimilação dos valores educativos, para além das instituições formais mais conhecidos como locais por excelência para a promoção do processo educativo.

Acepções de educação e coesão social

Com este capítulo nos propusemos a chegar a ideia de que a coesão social é resultado da combinação entre a educação e desenvolvimento comunitário. Ficou patente, nos pontos anteriores a este, que há uma estreita ligação entre a educação e o desenvolvimento comunitário, pois os dois conceitos estão mais afinados na promoção do bem-estar social das pessoas. Aprendizagem, que diz respeito a incorporação dos valores vitais, é resultado da educação. Enquanto isso, o desenvolvimento diz respeito a participação activa destas pessoas que compreendem, a partir da aprendizagem, o valor da sua entrega nos processos decisórios da vida social. Nesta linha de pensamento quando se fala da coesão social entende-se que seja o processo pelo qual as pessoas manifestam a sua união, entendimento, ou seja, a ligação entre elas, ligação essa, que se manifesta num

clima relacional positivo. Para Piedade (2014) a coesão social permite que as pessoas se reconheçam, se entendam, e se relacionem, num ambiente de irmandade, mantendo o sentido de solidariedade social na comunidade, sobretudo no seu dia a dia, vida social. Trata-se de viver e sentir que a pessoa, sempre, tem esta natureza social que lhe leva a perceber o significado da existência dos outros diante de si.

Nesta vertente começa o pensamento de que não poderia existir uma sociedade se não houvesse a coesão social. A coesão permite que as pessoas tornem reias as suas decisões e tomem-nas como uma propriedade colectiva para o seu desenvolvimento e para a promoção do bem-estar social.

Para Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 3) “a noção de coesão social é frequentemente associada à noção de integração regional”. Se percebermos de que a integração refere-se ao processo que leva as pessoas a adesão de uma mesma causa, imbuídas por um valor social comum, então entenderemos que a coesão é este exercício que facilita o encontro das pessoas, lutando por um único objectivo, visando a satisfação de todos os membros da comunidade.

Delors *et al.* (2010, p. 4) sublinham que “qualquer sociedade humana retira a sua coesão social de um conjunto de actividades e projectos comuns, mas também de valores partilhados”.

A coesão social permite que as pessoas percebam o seu valor diante dos outros e com elas desenvolve-se o espírito de pertença e afecto. Mas, podemos perguntar. Onde vem este espírito que leva as pessoas a compreenderem que elas estão ligadas socialmente aos outros? Como é que se adquire este valor? Bom, pensamos que teremos várias respostas de acordo com as diversas experiências que as pessoas acumularam. No entanto, se uma das respostas for esta de que é uma aquisição ao longo do tempo que se faz através de acúmulo de várias experiências, então podemos deduzir que esta acção é o resultado da educação. A educação leva a pessoa a reflectir, a compreender a necessidade da coesão social, sobretudo da sua importância na vida e para a promoção do bem comum.

Silva (2001) sublinha que o desenvolvimento social e os vários fenómenos que acontecem como problemas na vida podem trazer consigo a necessidade de dar a importância da coesão social. Neste sentido, a coesão social é o processo que facilita a aproximação das pessoas, criando nelas um sentimento de empatia e valorização dos concidadãos que interagem num determinado espaço.

Piedade (2015, p. 35) refere que:

A convivência adequada das pessoas numa certa comunidade é resultado das boas relações que se manifestam através de práticas de sentimento de proximidade entre todos os membros que partilham o mesmo espaço cultural.

Evidentemente, o que favorece a convivência adequada é a união, traduzida no entendimento entre as várias pessoas que partilham as suas experiências com objectivos bem definidos e todos eles favor do seu bem-estar.

A coesão social desenvolve nas pessoas os valores como a colaboração pondo todos os intervenientes a perceber que só assim podem alcançar os seus propósitos e promover uma interacção capaz de favorecer uma sincera cooperação entre elas, priorizando a interajuda que caracteriza uma comunidade unida e que luta para o seu desenvolvimento social.

Com a educação, as pessoas compreendem a sua missão como integrantes de uma comunidade e que assumem a responsabilidade de viver a sua natureza como seres de relação. Sem coesão, algo que une as ideias, os esforços das pessoas haveria muitas dificuldades em alcançar os objectivos dos planos estabelecidos em prol do desenvolvimento comunitário. Martins (2012, p. 12) defende que “desenvolvimento comunitário é a acção de toda a comunidade visando a solução de problemas comuns ou um conjunto e deliberado de todo o colectivo para alcançar uma melhor qualidade de vida”. O que pode significar que a coesão social influencia o desenvolvimento comunitário, uma vez que se trata de participação de todas as pessoas que estão convencidas e conscientes das suas necessidades, e assumem um compromisso de alcançar uma vida melhor, depois da compreensão do seu valor social.

Considerações finais

A análise da educação e desenvolvimento comunitário deve ser feita num contexto em que se compreende a complexidade da evolução dos termos.

Em sentido amplo, a discussão sobre a educação e o desenvolvimento comunitário revela que cada vez mais vai ganhando espaço de pro-

ximidade, sobretudo numa relação inseparável, uma vez que há sempre lugar para destacar os feitos que resultem da combinação, tanto da educação como do desenvolvimento comunitário.

Como forma de legitimar a nossa discussão que fundamenta a ideia de que, a educação e o desenvolvimento comunitário são uma alavanca para coesão social, os resultados mostraram que o desenvolvimento comunitário efectiva-se na base de uma entrega árdua das pessoas que compreendem o significado do seu envolvimento nos processos decisórios da própria comunidade. Esta acção de envolvimento acontece quando há um entendimento da necessidade de lutar para uma causa comum. Desta forma, a educação torna-se um instrumento preponderante no desenvolvimento comunitário que permite que haja, nos indivíduos, a capacidade de analisar e reflectir sobre o seu percurso e, sobretudo, para a solução das situações que acontecem na vida, no dia-a-dia.

A educação também se torna, neste sentido, num processo de desenvolvimento integral e harmonioso que proporciona na pessoa uma transformação, permitindo a assimilação de comportamentos humanamente aceitáveis que contribuem para a promoção de uma convivência desejável na vida social.

Neste sentido, a relevância da educação, por um lado ganha o seu valor no seio das deliberações manifestadas pelos membros da comunidade em resultado da sua participação activa dos destinos da comunidade o que, por um lado pode se perceber que seja motivada por ter pessoas cultas e entendidas na matéria, fruto da educação e, por outro lado, como resultado da coesão social. De facto, a educação prepara as pessoas no sentido de elas ganharem sua consciência sobre a sua tarefa na participação colectiva, sobre a solução dos seus problemas. Esta acção de participação, de manifestação do seu sentimento em relação aos acontecimentos é resultado da sua transformação que torna as pessoas capazes de pensar, conscientemente, não apenas individualmente mas, sim, num contexto em que o espírito comunitário vai ganhando, cada vez mais, o seu lugar, provocando nelas o sentido da solidariedade, e o valor do espírito comunitário que, cultivado, permite a promoção das acções sociopositivas que caracterizam uma sociedade coesa e que persegue objectivos comuns, como meta a alcançar.

Recebido em: 27/09/2017

Aprovado para publicação em: 30/11/2017

Notas

1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, em Portugal. Professor associado e coordenou os departamentos de: Educação de Adultos, Centro de Investigação e Educação e Gestão Institucional na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. Atualmente, é Diretor Adjunto Pedagógico da Faculdade de Gestão de Turismo e Informática na cidade de Pemba, Moçambique. E-mail: bpiedade@ucm.ac.mz

Referências

ANTUNES, Maria Conceição Pinto. **Educação, saúde e desenvolvimento**. Coimbra: Edições Almeida, 2008.

AZEVEDO, Joaquim. A vida toda para aprender: oportunidades e desafios. In: CASTRO, José; GERALDES, Celina (Dirs.). **Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida**. Orientar. qualificar. certificar. Porto, Portugal: Instituto do Emprego e Formação Profissional/Delegação Regional do Norte, 2007. p. 17-19.

_____. Educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. **Cadernos da Pedagogia Social**, n. 3, p. 9-34, 2009.

CARMO, Hermano. **Desenvolvimento comunitário**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2007.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: Faber-Castell, 2010.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. In: MANFRA, Jason et al. (Orgs.). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Brasil: Editora Esfera Ltda, 2009. p. 23-36.

DURKHEIM, Émile. **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramento, 1955.

FARIA, Josimerci; CASAGRANDE, Lisete. A educação para o século XXI e formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-827, set./out. 2004.

FIALHO, Nadia; SANTOS, Maria Cristina; VIVAS, Maria Izabel. Equidade e coesão social na perspectiva da educação e desenvolvimento científico e tecnológico. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 5, p. 184-200, dez. 2012.

GÓMEZ, José António; FREITAS, Orlando Manuel; CALLEJAS, Germán Vargas. **Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Editora Profedições, 2007.

LAITA, Martins dos Santos. **A universidade em questão: uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano**. Nampula, Moçambique: Fundação AIS, 2015.

_____. A escola do século XXI: acesso, massificação, equidade e qualidade. In: BARBOSA, Adérito Gomes et al. **Desafios da educação: ensino superior**. Porto: Década das Palavras: 2016. p. 31-46.

MARTINS, Custódia. **A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: praxis, teoria e fundamentos**. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2009.

MARTINS, Maria José. **Desenvolvimento comunitário e sua vertente educativa: estudo comparativo entre Peterborough e Chaves**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Monte e Alto Douro, Chaves. 2012.

MOREIRA, António Montes. **Catecismo da igreja católica**. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1999.

MOURA, Adriano et al. Coesão social e educação superior. In: TEODORO, Antonio; BELTRÁN, José. **Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social**. Sant Martín, Argentina: Mino y Dávila Editores, 2014. p. 159-168.

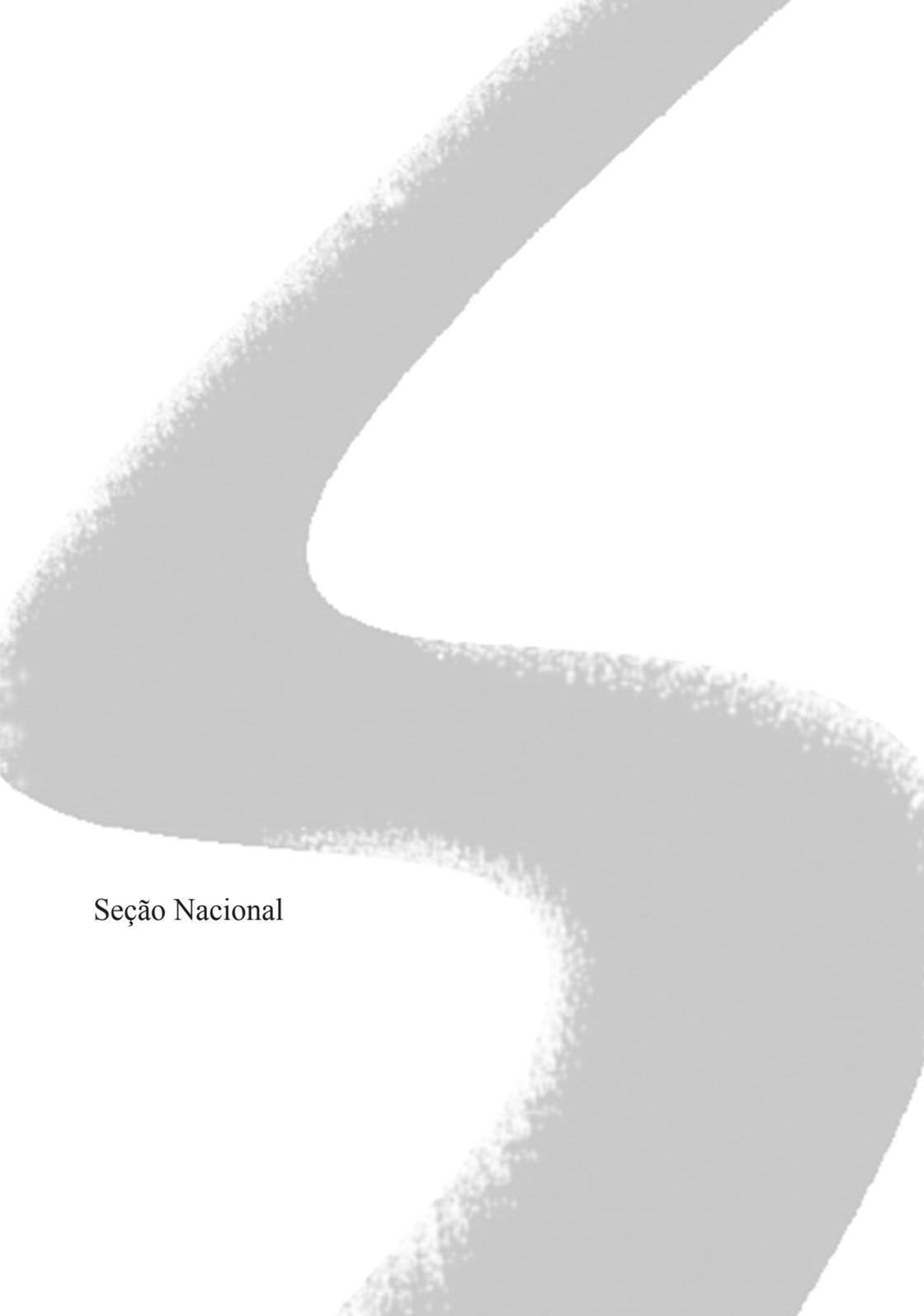
PIEDADE, Bonifácio João. **As práticas comunitárias de mediação social: estudo de caso - Bairro de Muatauanha Nampula, Moçambique**.

2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

SAPATO, Rafael. A formação humana na perspectiva da universidade católica de Moçambique. In: BARBOSA, Aderito et al. **Desafios da educação: ensino superior**. Porto: Década das Palavras, 2016. p. 15-29.

SILVA, Rondal Barreto. Educação comunitária: além do Estado e mercado: a experiência da campanha Nacional de Escolas da comunidade. **Cadernos de Pesquisa**, UNICAMP, n. 112, p. 85-97, 2001.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Fundamentos da educação como direitos humanos de natureza social. **Revista Internacional de Cidadania**, n. 9 , p. 135-146, 2011.



Seção Nacional

Escolarização de alunos com altas habilidades/ superdotação: reflexões sobre métodos de ensino alternativos

BÁRBARA AMARAL MARTINS¹

MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON²

Resumo

A legislação nacional garante o direito de satisfação das necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito da escola regular, a fim de concretizar a inclusão. Para esse público, tanto cabe atenção diferenciada em sala de aula como educação especializada em salas de recursos multifuncionais ou centros específicos, a fim de proporcionar o enriquecimento curricular adequado à área de domínio do estudante. Porém, o modelo de ensino empregado em sala regular impossibilita a efetivação das práticas educacionais adequadas a esses alunos, pois se sustenta na padronização. Sendo assim, este artigo propõe analisar os métodos desenvolvidos pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte, relacionando-os às necessidades educacionais de alunos com AH/SD e refletindo sobre suas possibilidades de contribuição para o sistema de ensino brasileiro, com vistas à sua reestruturação. Os modelos analisados foram selecionados devido à sua presença e ao seu reconhecimento no contexto educacional brasileiro. As reflexões baseadas na revisão de literatura apontam que os métodos analisados apresentam potencialidades para contribuir com a melhoria da educação de alunos com AH/SD e, inclusive, de todos os outros alunos, independentemente se eles são pertencentes ao público-alvo da educação especial ou não.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Pedagogia Waldorf. Escola da Ponte.

Schooling of students with high abilities/giftedness: reflections about alternative teaching methods

Abstract

The national legislation guarantees the right to meet the educational needs of students with high abilities/giftedness within regular school in order to achieve inclusion. For this public, is recommended special attention in the classroom, such as specialized education in multifunction resource classrooms or specific centers in order to provide the appropriate curriculum enrichment to the area of the student's domain. However, the teaching model used in regular classroom prevents the execution of appropriate educational practices suitable for these students, because is biased on standardization. Therefore, this article aims to analyze the method developed by Waldorf Pedagogy and Bridge School, relating them to the educational needs of students with high abilities/giftedness and reflecting on their contribution opportunities for the Brazilian education system, with a view to its restructuring. The analyzed models were selected due to their presence and recognition in the Brazilian educational context. The reflections based on the literature review indicate that the methods analyzed have the potential to contribute to the improvement of the education of students with high abilities/giftedness and even of all other students, whether they belong to the target public of Special Education or not.

Keywords: High abilities/giftedness. Waldorf Pedagogy. Bridge School.

Escolarización de alunos com altas capacidades/superdotación: reflexiones sobre métodos de ensino alternativos

Resumen

La legislación nacional garantiza el derecho de la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades/superdotación dentro de la escuela regular con el fin de lograr la inclusión. Para este público, se recomienda especial atención en el aula, como la educación especializada en las clases de recursos multifunción o centros específicos. Sin embargo, el modelo de enseñanza en la clase regular impide la ejecución de las prácticas educativas adecuadas a estos estudiantes, ya que cuenta con el apoyo de la normalización. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar el método desarrollado por la Pedagogía Waldorf y la Escuela de la Puente, relacionándolos con las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades/superdotación y reflexionar sobre sus oportunidades de contribución para el sistema educativo brasileño, con miras

a su reestructuración. Los modelos analizados fueron seleccionados debido a su presencia y reconocimiento en el contexto educativo brasileño. Reflexiones sobre la base de la revisión de la literatura indican que los métodos analizados tienen el potencial de contribuir a la mejora de la educación de los alumnos con AH / SD e incluso todos los otros estudiantes, independientemente de que pertenezcan al público objetivo de la educación especial o no.

Palabras clave: Altas capacidades/superdotación. Pedagogía Waldorf. Escuela de la Puente.

Introdução

A legislação vigente (BRASIL, 2008; 2013) assegura educação especial, oferecida na própria rede educacional regular, aos estudantes com altas habilidades/superdotação³ (AH/SD), incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que visa completar ou suplementar a aprendizagem do aluno, sendo oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

As diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, definem os alunos com AH/SD como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1). De acordo com Cupertino (2008) e Chacon e Paulino (2011), os termos “altas habilidades” e “superdotação” se diferenciam porque o primeiro é amplo e engloba o segundo, com a precocidade, o prodígio e a genialidade, que correspondem a gradações de um mesmo fenômeno. Já a superdotação é um comportamento caracterizado pela presença de três traços, quais sejam, habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 1978), definidos a seguir:

- **Habilidade acima da média:** refere-se ao potencial para desempenho superior em qualquer área, podendo ser geral ou específica. A habilidade geral é a capacidade de processar as informações, integrar experiências de modo a gerar respostas às novas situações e utilizar-se do pensamento abstrato (pensamento espacial, memória, fluência de palavras). As habilidades específicas constituem-se na aquisição de conhecimentos e aptidões para o desempenho de uma ou mais atividades específicas de um campo do saber ou do fazer humano (por exemplo, matemática, música, história, física etc.) (RENZULLI; REIS, 1985; VIEIRA, 2005; PÉREZ, 2006; FREITAS; PÉREZ, 2010; MAIA-PINTO, 2012). Conforme Freitas e Pérez (2010), a habilidade acima da média deve ser avaliada a partir de um grupo de referência que se assemelhe ao indivíduo segundo a idade e origem socioeconômica, por exemplo, o grupo de alunos de sua classe escolar. Isso se faz necessário porque as oportunidades oferecidas pelo ambiente exercem influência sobre o desenvolvimento e a expressão das AH/SD.
- **Comprometimento com a tarefa:** constitui uma refinada forma de motivação, pois a motivação é compreendida como energização geral que ocasiona respostas do organismo, ao passo que o comprometimento com a tarefa representa a energia despendida em um problema específico (tarefa) pertencente a determinada área de desempenho (RENZULLI, 1996). Algumas palavras comumente utilizadas para definir esse nível de envolvimento são: “paixão, perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança” (MAIA-PINTO, 2012, p. 25). De acordo com Renzulli e Reis (1985), o trabalho da pessoa superdotada é caracterizado por sua capacidade de envolver-se totalmente em uma área ou problema específico, por um longo período de tempo.
- **Criatividade:** pensamento divergente que proporciona a capacidade de pensar novas respostas e soluções (ALENCAR; FLEITH, 2001). A criatividade manifesta-se de diversas formas, e seu desenvolvimento é afetado pelas condições encontradas no ambiente. Está presente em todas as pessoas, porém difere na intensidade e quantidade que cada uma possui (NAKANO; WESCHSLER, 2007).

A criatividade e o comprometimento com a tarefa são componentes que podem ser desenvolvidos por meio de estimulação e ensino apropriados, porém, devido à variação do nível de interesse e receptividade, algumas pessoas são mais suscetíveis às influências dessas situações que outras (RENZULLI; REIS, 1985).

Para Reis e Renzulli (2009), é a interligação dessa tríade que determina a superdotação, em que a presença isolada de qualquer um desses traços não é suficiente para defini-la, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior que pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano. No entanto, embora tenham a mesma importância, os três anéis não possuem a mesma proporção, mas tal desequilíbrio é superado pela compensação que se dá por parte do anel maior para com o menor ou até mesmo para com ambos os outros (RENZULLI; REIS, 1985).

Todavia, Pérez (2006) e Freitas e Pérez (2010) advertem que esses traços estão sob a influência dos ambientes familiar, educacional e social, bem como da própria personalidade do indivíduo, visto que certos fatores, como baixa autoestima ou perfeccionismo, podem interferir no reconhecimento do potencial. Essa interferência, por sua vez, pode atingir tanto o indivíduo que não acredita na qualidade de suas produções e, por isso, deixa de exibí-las ou até mesmo de realizá-las, quanto os que o cercam, pois não chegam a tomar conhecimento dessas produções, as quais, quando realizadas, são omitidas em virtude da falta de apreciação por parte de quem as produz. Ademais, Reis e Renzulli (2009) acreditam que a superdotação possa vir a ser transitória, porque se faz presente em determinados momentos, sob certas circunstâncias, além de demandar apoio, investimento de tempo e esforço pessoal.

Em relação aos fatores ambientais, embora Vygotsky (1998, p. 10, tradução nossa) não rejeite a influência do aspecto biológico, nas AH/SD, é ao social que atribui o papel principal em seu desenvolvimento, afirmando que, “[...] enquanto que a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio”. Dessa maneira, a inteligência é compreendida como “[...] um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem as oportunidades adequadas para isso” (PÉREZ, 2006, p. 47).

Considerando-se a importância do ambiente social para o desenvolvimento das habilidades superiores, a escola não pode deixar de reconhe-

cer e acolher as necessidades dos alunos com potencial elevado, visto que é imprescindível contribuir para a expressão e o desenvolvimento de suas habilidades, sua criatividade e seu comprometimento. Nessa perspectiva, pesquisadores recomendam estratégias de enriquecimento intra e extracurricular, aceleração e compactação do currículo como meio de atender às demandas dos estudantes com AH/SD. Entre as estratégias de enriquecimento intracurricular, Freitas e Pérez (2010) mencionam as pesquisas (que podem ser individuais ou em pequenos grupos), o oferecimento de atividades diferenciadas, o desenvolvimento de projetos individuais, as monitorias, as tutorias, as mentorias e as técnicas de modificação do currículo. Já o enriquecimento extracurricular ocorre em salas de recursos multifuncionais, centros de atendimento específico ou por meio de parcerias com universidades, empresas, museus, escolas esportivas etc. A aceleração, por sua vez, consiste em pular etapas da escolarização, visando à conclusão do programa curricular em menor tempo, enquanto a compactação se dá pela eliminação dos conteúdos que o aluno domina, dando espaço a conhecimentos mais avançados.

Essas estratégias encontram respaldo na legislação, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013, p. 34) garante a tais educandos: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Entretanto, não é comum a efetivação dessas garantias no cotidiano das salas de aula, pois se trata de uma instituição norteadas pela homogeneização e pela padronização de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, a qual não tem cumprido adequadamente o seu papel, nem mesmo no que se refere à educação daqueles que se encontram dentro do padrão estabelecido como o de “normalidade”. Nesse cenário, aos alunos que demonstram habilidades superiores e ultrapassam a média de desempenho da classe em determinadas áreas não são despendidas quaisquer medidas de atenção especializada.

De acordo com Machado (2007), apesar de existirem excelentes escolas no Brasil, tanto públicas quanto privadas, elas são minoria, e o reconhecimento de que a educação brasileira necessita atingir níveis de qualidade mais elevados é consensual. Diante disso, os meios para sua viabilidade são apontados como os responsáveis: condições materiais precárias, currículos inapropriados, falta de recursos e formação docente, baixa

participação das famílias etc. Embora essas questões sejam fundamentais à qualidade do ensino, o autor salienta que a crise da educação tem raízes mais profundas, de maneira a originar-se nos fins que a orientam, isto é, em seu âmago se encontram os projetos para os rumos do país, os quais a norteiam. Em contrapartida, tais fins podem não estar claros, de modo que o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania, princípios da educação constitucionalmente instituídos (BRASIL, 1988), parecem ser antagônicos a um sistema no qual se dá mais voz a contabilistas e economistas que a educadores e filósofos (MACHADO, 2007), o que torna evidente a necessidade de uma reestruturação no modelo educativo. Não obstante, existem escolas que fogem ao padrão tradicional e apresentam propostas pautadas em filosofia explícita, como é o caso das que seguem a Pedagogia Waldorf e os princípios da Escola da Ponte, objetos de análise deste estudo.

Segundo Freitas e Stobäus (2011), a verdadeira educação inclusiva é aquela capaz de proporcionar um ensino de qualidade para todos, o que exige uma “modernização” dos processos educativos, perpassando pela adoção de novas práticas e novos posicionamentos.

Assim, tem-se por objetivo analisar, teoricamente, os métodos de ensino desenvolvidos pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte, relacionando-os às necessidades educacionais de alunos com AH/SD e refletindo sobre o atual sistema de ensino brasileiro. Tais modelos foram selecionados em virtude da projeção mundial que apresentam, em associação com a representatividade no âmbito nacional (VASCONCELLOS, 2006; FEWB, s/d). Atualmente, são 75 escolas que seguem a Pedagogia Waldorf no Brasil, localizadas em 11 Estados da federação, sendo 40 delas em São Paulo (FEWB, s/d). Já a metodologia da Escola da Ponte, que é uma instituição independente, tem inspirado iniciativas do terceiro setor e de escolas públicas de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo (BENEVIDES; RIBEIRO, 2012; SALDAÑA, 2012; SOUZA, 2016).

A Pedagogia Waldorf como possibilidade de mudança

A Pedagogia Waldorf foi idealizada pelo filósofo Rudolf Steiner e se faz presente na América, Europa, África, Ásia e Oceania. Com vistas à formação integral do ser humano, tal pedagogia objetiva o desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno por meio do equilíbrio entre

o pensar, o sentir e o querer, de modo que a aprendizagem se inicia na experiência para, posteriormente, chegar ao conceito (SILVA, 2007). Em vez da compartimentalização do conhecimento, procura-se a integralização propícia para a formação global e completa do indivíduo, envolvendo seu desenvolvimento intelectual, moral e social (BACHEGA, 2009).

Os conteúdos curriculares são abrangentes e os métodos promovem a interação entre as diferentes áreas, permeando o processo educativo com movimento, musicalidade, artes, artesanato e jardinagem, sem perder de vista o desenvolvimento moral e a integração social (SILVA, 2007). Considerando-se que as AH/SD podem se manifestar em diversas outras áreas de domínio, além da acadêmica⁴, como nos esportes, na música, nas artes etc., tem-se nesse modelo uma ampliação das possibilidades de descoberta e estímulo de potencialidades, muitas das quais são menosprezadas em escolas comuns.

Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010, p. 122) compreendem a Pedagogia Waldorf como uma possibilidade de renovação diante do cenário conturbado em que se encontra a educação. Para eles:

Ela busca a condução do indivíduo a partir de si mesmo, pelo o que o homem realmente é; é a “educação como arte” que faz o indivíduo experienciar o nexo da realidade. Também instiga a verificação da diversidade percebida da realidade e sua consistência como articulação de um sentido de unidade; é “arte na educação”. Ainda, direciona o sujeito à criação dos movimentos existenciais que resolvam as dificuldades de ser do homem; é a “educação para arte”. Igualmente, coloca o aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais da expressão do pensamento humano; é a “educação por meio da arte”..

Não há divisão etária no jardim da infância, destinado a crianças de 3 a 7 anos, tampouco conteúdos escolares (letras, números etc.). O ambiente não é decorado com personagens de desenhos animados ou histórias em quadrinhos, mas com elementos naturais: pedras, madeiras, tecidos de fibra etc., de modo que tocos e bonecas artesanais sem expressão facial são os brinquedos empregados para desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. Além do brincar livre e dirigido, há pintura, modelagem, recorte, dramatização, organização e higienização do ambiente, cuidados com as plantas e muitos contos (BACHEGA, 2009).

A relação professor-aluno é de tal forma valorizada que o “professor de classe” conduz sua turma pelos oito anos do ensino fundamental, ficando responsável pelas disciplinas tradicionais e outras com que tenha afinidade, sendo as demais ministradas por outros (BACHEGA, 2009). Nesse período, além dos conteúdos mínimos exigidos legalmente, são oferecidos conteúdos complementares, objetivando a formação pessoal em vez de profissional, o que provoca desconfiança em alguns. A esse respeito, Lanz (1997, p. 123) esclarece:

O método Waldorf, desde que aplicado criteriosamente, deixa os alunos perfeitamente preparados. Essa idéia ainda prevalece hoje: desde que o ensino abranja o conteúdo das matérias, e desde que todas as características da Pedagogia Waldorf, principalmente a economia do ensino, sejam aplicadas desde o início, os alunos Waldorf se tornam, segundo garantiu Steiner, tão bem preparados quanto os de outras escolas.

A referida economia do ensino diz respeito ao papel secundário da transmissão de informações, pois privilegia-se o contato com a realidade em seu contexto cultural, como explica Bachega (2009, p. 365):

É muito mais valioso, na disciplina de geografia, por exemplo, que se traga fotos de uma determinada região, quando esta estiver sendo estudada em sua época, para que os alunos conheçam e questionem o que acontece nesta região, colocando o ensino num profundo contexto cultural e não informacional.

De acordo com Silva (2007), estimulam-se a criatividade, a flexibilidade, a responsabilidade e a capacidade de questionar, a fim de que os alunos sejam capazes de viver e lidar com um mundo de rápidas e constantes mudanças. São componentes indispensáveis à educação de alunos com AH/SD, mas também necessárias aos demais.

O estímulo à criatividade, que é de extrema relevância, considerando-se que essa é um dos componentes da superdotação, torna-se ainda mais importante nos casos de estudantes com superdotação produtivo-criativa, definida por Renzulli (2004a, p. 83) como correspondente a:

Aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo.

Ao ser incentivado a criar novos projetos, ideias ou materiais, o aluno produtivo-criativo passa de consumidor a produtor de conhecimentos. Espera-se que os educadores tenham a capacidade de criar, imaginar e fantasiar para que também os alunos possam, assim, “criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético” (LANZ, 1997, p. 135).

A avaliação não ocorre por meio de mensurações periódicas, tampouco são empregados instrumentos quantitativos. O habitual é que sejam elaborados relatórios anuais acerca do desenvolvimento cognitivo, social e moral de cada um, e “esse relatório se dá por meio da evolução de cada aluno em relação a si próprio e suas habilidades e não em comparação com a turma ou um modelo padrão” (BACHEGA, 2009, p. 366). As festas, apresentações e excursões são consideradas como momentos avaliativos, pois, nessas ocasiões, os estudantes são colocados em contato com o que estudaram em sala e devem demonstrar, criativamente, os conhecimentos adquiridos até então. As excursões também são usadas como uma espécie de introdução, para que conheçam, empiricamente, os conteúdos a serem teorizados (BACHEGA, 2009). Nessa perspectiva, o autor esclarece que a aquisição de conteúdos não é entendida como um fim, mas como uma consequência do desenvolvimento humano harmonioso e completo.

A filosofia da Pedagogia Waldorf, que resulta em um método que tem como norteador a preocupação com o pleno desenvolvimento do aluno, a qual se efetiva pelo oferecimento dos mais variados estímulos às habilidades humanas, é, certamente, um exemplo de que a educação tem a possibilidade de se desvencilhar da tradição conteudista, pautada na transmissão professor-aluno, constituindo-se em um espaço destinado para o amplo desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Todavia, talvez esse modelo de escola ainda não seja totalmente adequado para os alunos com AH/SD, pois, mesmo que as oportunidades estejam postas a todos, de modo a propiciar um ambiente enriquecido e criativo, a diferença nos ritmos não estaria contemplada, visto que o método de ensino se baseia em uma concepção de temporariedade de

desenvolvimento humano geral, de sorte a dar aos educandos o tempo e o espaço suficientes para que aprendam “sem pressas” (SILVA, 2007, 49), o que poderia não satisfazer às necessidades desses alunos que se diferenciam substancialmente dos demais por causa da rapidez e profundidade com que aprendem, além da inquietude por se dedicarem intensamente a seus interesses, os quais geralmente se diferenciam dos apresentados por seus pares (PANZERI, 2006).

Desse modo, ressalta-se que o aluno com AH/SD, assim como qualquer outro, requer uma escola estimulante e desafiadora, que incentive a descoberta e o desenvolvimento das mais variadas potencialidades, mas que, sobretudo, seja flexível a ponto de aceitar e nutrir o ritmo próprio de desenvolvimento de cada indivíduo, permitindo que este caminhe conforme o seu tempo.

No que tange ao respeito aos ritmos individuais, a Escola da Ponte, que tem inspirado profundas modificações em escolas brasileiras, como é o caso das municipais Presidente Campos Sales e Desembargador Amorim Lima, em São Paulo (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008), parece ser um modelo promissor.

A Escola da Ponte e a atenção educacional às altas habilidades/superdotação

Escola portuguesa, subsidiada pelo governo, a Escola da Ponte possui um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e divide a escolarização correspondente ao ensino de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em três núcleos: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e Núcleo de Aprofundamento.

Ao ingressar na escola, com cerca de 6 anos de idade, o aluno passa a integrar uma turma com aproximadamente 25 alunos e dois professores. Nesse primeiro ano, o trabalho pedagógico é mais livre e segue um plano de trabalho quinzenal, elaborado coletivamente, havendo uma priorização da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, conteúdos explorados a partir dos acontecimentos cotidianos dos alunos e, abordando, ainda, regras de convivência, hábitos e atitudes. No segundo ano de ensino, o aluno permanece pertencendo ao Núcleo de Iniciação, entretanto passa a frequentar um espaço compartilhado com alunos do Núcleo de Consolidação⁵. A partir de então, o aluno é responsável por organizar seus planos

de trabalho quinzenal e diário, com base nos objetivos do currículo oficial, o qual contempla conteúdos e atitudes iguais em importância. O trabalho é realizado em grupos de quatro ou cinco alunos, para que a atitude de cooperação seja facilitada, porém cada um desenvolve o programa conforme seu ritmo, de modo que o professor não transmite os conteúdos, mas orienta as pesquisas dos estudantes em livros e internet. Além disso, cada professor, tutor de seis ou sete alunos, reúne-se semanalmente com seus tutorados para discutir sobre o desempenho de cada um deles, no que diz respeito ao cumprimento dos planos e aos objetivos atingidos (SANTA ROSA, 2008).

Nota-se a existência de um clima propício para a autonomia, a independência e a responsabilidade, características bastante incidentes em alunos com AH/SD (MARTINS, 2013). Conforme Renzulli (2004a, p. 101), a educação desses estudantes deve ter como fim “substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada”. Ademais, o trabalho em grupo permite que o aluno com habilidades superiores colabore com seus colegas e os auxilie, o que aumenta as chances de que seja valorizado em vez de hostilizado, como em muitos casos ocorre (MACIEL, 2012).

O papel dos educadores nesse modelo de ensino é algo que merece destaque, pois Castelló Tarrida e Martínez Torres (1999) afirmam que é um equívoco acreditar que alunos com potencial elevado necessitam de professores superdotados, uma vez que as características desejáveis para os professores desses alunos são as mesmas para os de qualquer outro aluno. Isso se dá porque tais educandos não precisam de alguém que lhes dê todas as respostas, mas que seja capaz de orientá-los na busca de conhecimentos, assumindo um papel que mais se assemelha ao de um tutor, o qual acompanha a aquisição de conhecimento, que ao de um transmissor de conteúdos.

Na escola em análise, ao perceber que já domina determinado conteúdo, o aluno faz uso de um dispositivo pedagógico, o Eu Já Sei, a fim de informar ao professor que tem condições para ser avaliado em tal conteúdo. Seu avanço para o próximo núcleo se dá ao atingir todos os objetivos daquele ao qual pertence, independentemente de sua idade ou tempo de escolarização. Há alunos que avançam muito rapidamente por entre os núcleos, ao passo que outros permanecem por um tempo maior (SANTA ROSA, 2008). Essa flexibilidade no cumprimento do currículo elimina a

necessidade de aceleração, estratégia que retira o aluno de seu grupo etário, colocando-o na convivência com colegas mais velhos, o que demanda o cuidado de certificar-se de que possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para enfrentar a nova situação. Semelhante, esse método não exige que os alunos mais rápidos tenham que aguardar o restante da classe para que possam dar continuidade aos seus trabalhos, o que tende ser demasiado entediante.

Segundo Freeman e Guenther (2000), o tédio se origina na ausência de desafios oferecidos, e as estratégias de enfrentamento utilizadas são consideravelmente diversificadas. Alguns, mais frequentemente as meninas, preenchem o tempo enfeitando o caderno, outros se perdem em devaneios, e há ainda aqueles que tumultuam a sala intencionalmente.

A Escola da Ponte resolve a questão do tédio e elimina o tempo ocioso, frequentemente apresentado por alunos com AH/SD, na medida em que cada um determina o volume e a intensidade do trabalho, bem como o tempo para desenvolvê-lo. No entanto, embora os alunos tenham aulas de educação física e expressões artísticas, estas são semanais, de maneira que parece haver uma priorização das disciplinas socialmente valorizadas, o mesmo que ocorre com a maioria das escolas. Além disso, não sabemos se há a possibilidade de dedicar algum tempo a projetos ou interesses individuais, prática que geralmente ocorre nos programas especializados destinados a esse público (GUENTHER, 2011).

Considerações finais

Os métodos apresentados abordam duas questões de extrema relevância no que se refere à atenção educacional a estudantes com AH/SD e também aos demais alunos, tenham eles alguma necessidade educacional especial ou não: o respeito ao ritmo de aprendizagem individual e a integração entre as áreas que propiciam o desenvolvimento das diversas capacidades humanas. Com relação às capacidades, existem pessoas que possuem potencial para o desenvolvimento de AH/SD em áreas pouco acessíveis socialmente, como é o caso das artes plásticas, e, se o ambiente não lhe oferecer a possibilidade de entrar em contato com esse campo, o potencial não desabrochará.

Segundo Gardner (1995), é especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental que devem ser oferecidas maiores

oportunidades para que os alunos descubram seus interesses e habilidades, por meio de experiências cristalizadoras. Tais experiências são aquelas em que, ao entrar em contato com uma especialidade, como um concerto de violino, por exemplo, o indivíduo é tomado por uma intensa reação afetiva, e o despertar de uma afinidade o leva a dedicar-se a essa especialidade, vindo a desenvolver sua habilidade em um ritmo relativamente rápido. Nesse sentido, as tecnologias de informação podem auxiliar a escola no oferecimento de novas experiências, pois as possibilidades já não estão mais restritas aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos; ademais, embora vivências virtuais não substituam experiências reais, elas são capazes de suscitar interesses.

Contudo, somente descobrir um interesse não é suficiente quando se trata de crianças provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, uma vez que um aluno nessas condições, ainda que altamente motivado e com grande potencialidade em um campo específico de acesso restrito, como é o ballet clássico, dificilmente terá oportunidades para se dedicar a tal especificidade. Problemas como esse não se restringem ao campo educacional, mas resultam da própria estrutura de organização social.

Assim, no tocante às experiências cristalizadoras, cumpre salientar que muitos alunos com potencial em áreas pouco exploradas ou ausentes na escola, como a música, a arte, a dança e os esportes, podem não encontrar condições para experienciá-las e, por consequência, não tomam conhecimento, tampouco desenvolvem a habilidade. Localiza-se aí a importância de empregar métodos de ensino que envolvam experiências educacionais mais abrangentes, entrelaçando várias áreas do saber e do fazer humano. Nesse aspecto, destaca-se em especial, a Pedagogia Waldorf, por cultivar a diversidade de habilidades humanas, sem privilegiar as de cunho estritamente acadêmico, valorizando a criatividade. No entanto, esse modelo pauta-se na concepção de temporariedade de desenvolvimento, o que pode ocasionar a desconsideração do ritmo acelerado de aprendizagem do estudante com AH/SD. Em contrapartida, a metodologia empregada pela Escola da Ponte respeita os ritmos diferenciados e incentiva o desenvolvimento da autonomia, independência e responsabilidade, porém oferece experiências educacionais limitadas ao que é contemplado pela maioria dos currículos escolares.

As metodologias desenvolvidas pela Pedagogia Waldorf e Escola da Ponte não podem ser consideradas “ideais” para a educação de alunos com

AH/SD, mas possuem seus pontos fortes, constituindo-se em exemplos de que é possível construir uma escola que fuja aos padrões tradicionais de ensino. A primeira incentiva o desenvolvimento integral da pessoa e lhe dá a oportunidade de descobrir suas habilidades, nas mais diversas áreas. A segunda, por sua vez, respeita as possibilidades e limitações na aprendizagem do indivíduo, a qual ocorre conforme o ritmo de cada um. Uma escola capaz de congrega os princípios adotados por ambas certamente se constituirá adequada para todos os alunos, inclusive para os com AH/SD, na medida em que elimina a padronização, incentiva a construção de valores e atitudes e estimula a criatividade e o contato com as várias formas de expressão.

É recomendável que essas experiências sejam compreendidas como alternativas ao atual modelo e inspirem o sistema público de ensino, como, de fato, já vem acontecendo em algumas experiências isoladas; entretanto, como bem frisa Machado (2007), os meios educacionais dependem dos fins da educação, os quais a orientam, o que demanda modificar, principalmente, as concepções e os objetivos que sustentam a prática educativa. A partir dessa reestruturação, haverá espaço para os métodos e as estratégias que se preocupem com o pleno e máximo desenvolvimento do aluno, garantindo a efetivação de um direito constitucional (BRASIL, 1988).

Por fim, ressalta-se que os educandos com AH/SD tendem a apresentar interesses profundos e diferenciados que dificilmente são satisfatoriamente contemplados apenas pelo ensino regular, mesmo que este seja capaz de unir o que cada um dos modelos analisados apresenta de melhor: o estímulo às potencialidades em diversas áreas e o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem. Isso ocorre porque a pessoa com AH/SD, por possuir habilidades acima da média e grande comprometimento, domina os conhecimentos de sua área de domínio com extrema rapidez, além de ter a necessidade de exercitar a sua criatividade e produzir novos conhecimentos voltados para a resolução de problemas reais (RENZULLI, 1978; 2004b). Dessa maneira, por mais estimulante e desafiadora que seja sua escolarização, a necessidade de educação especial permanece, seja no âmbito do AEE, seja dos programas especializados⁶, para que tais estudantes possam aprofundar os estudos, dedicando-se a suas áreas de interesse e habilidade.

Este estudo apresenta como limitação o seu caráter unicamente teórico, sendo necessário o desenvolvimento de outras pesquisas que investiguem *in loco* as possibilidades e as barreiras dos métodos adotados por tais modelos no que tange à educação e ao desenvolvimento das capacidades

de estudantes com AH/SD, com vistas a contribuir para a construção de uma escola capaz de valorizar e atender à diversidade, estimulando o potencial máximo de cada um.

Recebido em: 11/04/2017

Revisado pelos autores em: 13/06/2017

Aprovado para publicação em: 17/09/2017

Notas

1 Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Pantanal. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* Marília. E-mail: barbara.amts@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* Marília. E-mail: miguelchacon@marilia.unesp.br

3 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o público-alvo da educação especial abrange os alunos com altas habilidades/superdotação, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

4 Área acadêmica: envolve, principalmente, as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas.

5 Os alunos do Núcleo de Aprofundamento desenvolvem suas atividades em outro prédio, localizado a uma distância de 15 km.

6 Alguns exemplos são: Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CE-DET), inaugurado em 1992, na cidade de Lavras/MG, e coordenado pela Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther; Programa de Incentivo ao Talento (PIT), que foi coordenado pela Profa. Soraia Napoleão Freitas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o período de 2003 a 2014; Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS), desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a coordenação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, tendo suas atividades oficialmente iniciadas no ano de 2011, com a denominação Programa de Atenção a Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS).

Referências

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BACHEGA, César Augusto. Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 360-369, 2009.

BENEVIDES, Carolina; RIBEIRO, Marcelle. Todos juntos e misturados na escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 jan. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 5 out. 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CASTELLÓ TARRIDA, Antoni; MARTINEZ TORRES, Mercè. **Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment**: Identificació i intervenció educativa. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1999.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Altas habilidades: a incompletude do axioma semântico. **Boletim ConBraSD**, n. 4, p. 10-18, out. 2010.

CUPERTINO, Christina (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008.

FEWB - Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/Enderecos-Escolas.php?estado=27>>. Acesso em: 7 maio 2017.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MACIEL, Miriam de Oliveira. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying**. 2012. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores**. 2012. 153f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2012.

MARCHELLI, Paulo Sérgio; DIAS, Carmen Lúcia; SCHMIDT, Ivone Tambelli. Autonomia e mudança na escolar: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 282-296, set./dez. 2008.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situação (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

PANZERI, Mariela Vergara. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:**

a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006. p. 257-277.

PÉREZ, Susana Graciela. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006. p. 37-59.

REIS, Sally; RENZULLI, Joseph. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 53, n. 4, p. 232-235, sept. 2009.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

_____. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso. **Dossier**, n. 5, p. 12-29, 1996.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p.75-131, jan./abr. 2004a.

_____. Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In: _____. **Identification of students for gifted and talented programs**. Thousand Oaks: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004b. p. 23-35. (Essential Reading in Gifted Education, 2).

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. **The schoolwide enrichment model**: a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

SALDAÑA, Paulo. Escola em Cotia aposta em autonomia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2012.

SANTA'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências

Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, Ana Maria. **A Pedagogia Waldorf**: um contributo para a educação em Portugal. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007.

SOUZA, Marcelle. Escolas de MS vão testar ensino sem provas e aulas. **UOL Educação**, São Paulo, 3 fev. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/03/escolas-de-ms-vaio-testar-ensino-sem-provas-e-aulas-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 7 maio 2017.

VASCONCELLOS, Celso. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC**, n. 141, p. 1-11, out./dez. 2006.

VIEIRA, Nara Joyce. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para identificação da superdotação. **Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

Práticas pedagógicas no ensino de LIBRAS: possibilidades por meio de uma pedagogia visual

RAQUEL DA SILVA GOMES¹

ALESSANDRO BARBOSA FERNANDES²

DIENNEF GOMES DO CARMO³

Resumo

O interesse primário deste trabalho de pesquisa foi analisar uma atividade de produção textual com alunos surdos em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belém/PA no ano de 2016. Trata-se de atividades visuais ancoradas na pedagogia visual, com a exibição de um conto clássico “O Patinho Feio”, contado na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Este trabalho utiliza como metodologia a investigação descritivo-analítica e examina a comunidade surda de alunos conforme os seguintes procedimentos: em lócus, por meio da observação das recepções do vídeo, registros no diário de campo, filmagem, interação e atuação com os alunos surdos. Pretendia-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos e, mais precisamente, exemplificar vocabulários mais próprios dentro da história, além de observar a existência e o uso de variações recorrentes de LIBRAS, se funcionam na comunicação entre eles, sem prejudicar os significantes, e averiguar o domínio da estrutura gramatical de LIBRAS (classificadores, organização frasal, demarcação dos espaços). Os resultados indicam que os usos de elementos que favoreçam uma pedagogia visual são significativos, valorizando o aspecto da visualidade desses alunos, uma vez que despertou neles a atenção e o interesse que os levou ao envolvimento com a atividade e a desenvolver suas habilidades de aprender a expressar-se e a compreender o que está sendo dito pelo outro colega.

Palavras-chave: Alunos dos surdos. Pedagogia visual. Descritivo-analítica.

Pedagogical practices in LIBRAS teaching: possibilities through a visual pedagogy

Abstract

The main goal of this paper is analyzing the application of a written activity in a public high school, with deaf students, belonging to the 6th grade, in the city of Belém (PA) in 2016. Those activities were based on visual pedagogy; using the literary fairy tale “Ugly Duckling” though told in Brazilian sign language (LIBRAS). The methodology used is descriptive-analytic and examines the student deaf community, accordingly to the following procedures: In locus, by the observation of the reception of the film, records information in a field diary, filming and the interaction among deaf students. We intended developing the communicative skill of those students, specifically to exemplify some vocabulary that might increase new lexical elements among students; to observe the existence and variations often used in LIBRAS and if its works among students, without damaging its meaning; to verify the use of grammatical structures in LIBRAS (markers, sentence organization, use of space). The result points out that using elements from visual pedagogy was significant, once it values aspects of student’s sight, leading them to be interested and involved with the activity, also developing their learning skills namely how to express themselves and understanding what had been said by other students.

Keywords: Deaf education. Visual pedagogy. Descriptive-analytic.

Práticas pedagógicas en la enseñanza de LIBRAS: posibilidades por medio de una pedagogía visual

Resumen

El interés primario de este trabajo de investigación fue una actividad de producción textual con alumnos sordos en una clase del 6° año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de Belém (PA), en el año 2016. Se trata de actividades visuales ancladas en la pedagogía visual; con la exhibición de un cuento clásico “El patito feo”, sin embargo, contado en la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Este trabajo utiliza como metodología, la investigación descriptivo-analítica y examina a la comunidad sorda de alumnos conforme a los siguientes procedimientos; en locus, por medio de la observación de las recepciones del video, registros en el diario de campo, filmación, interacción y actuación junto a los alumnos sordos. Nuestro objetivo principal, por el siguiente, era desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos sordos, y más precisamente: ejem-

plificar vocabulários más propios dentro de la historia, observar la existencia y el uso de variaciones en el sentido de que los usos de elementos que favorezcan una pedagogía visual son los que muestran que los usos de elementos que favorezcan una pedagogía visual son los que se manifiestan en los medios de comunicación, significativos, valorando el aspecto de la visualidad de estos alumnos, una vez que despertó en ellos a at y el interés que los llevó a la implicación con la actividad ya desarrollar sus habilidades de aprender a expresarse y comprender lo que está siendo dicho por el otro colega.

Palabras clave: Educación sordos. Pedagogía visual. Descriptivo-analítico.

Introdução

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), promove a formação dos professores de Licenciatura em Letras/LIBRAS para atuar no ensino de LIBRAS como primeira e segunda língua, desenvolvendo as competências didático-pedagógicas desses professores. Uma das formas de desenvolver tais competências é possibilitando, aos discentes, o contato com a prática docente por meio de atividades de campo.

A presente investigação é resultado de uma atividade de pesquisa de campo realizada como requisito avaliativo da disciplina “Reflexões sobre a Prática Pedagógica IV – LIBRAS como L1 para surdos” do curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS da UEPA/CCSE. Essa disciplina, conforme consta no projeto político-pedagógico do curso (UEPA, 2011, p. 86), objetiva promover reflexões sobre: o ensino de LIBRAS como L1 para surdos; os diversos métodos, os componentes e as diretrizes metodológicas para esse ensino; a avaliação de materiais didáticos; e as análises de vídeos didáticos em Libras.

Com a finalidade de vivenciar essas reflexões na prática, adentrou-se, no dia 2 de dezembro de 2016, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no bairro de Batista Campos, Belém/PA, para a execução do planejamento de uma atividade de produção e compreensão de textos em língua de sinais.

Trabalhou-se com o conto “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, e, de modo geral, objetivou-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos e, especificamente, exemplificar vocabulários dentro da história para aumentar o repertório lexical dos alunos, assim

como observar a existência e o uso de variações recorrentes da LIBRAS, se funcionam na comunicação entre eles sem prejudicar os significantes uso de variações e averiguar o domínio da estrutura gramatical da LIBRAS (classificadores, organização frasal, demarcação dos espaços).

A escolha pela história de “O Patinho Feio” advém do fato de que esse conto, que é “contado” e “recontado” muitas vezes para as crianças ouvintes, traz a ideia da diferença e da rejeição, fatos que se consideram presentes na vida de muitos surdos. É a história de um filhote “diferente” no meio de uma “ ninhada ” de patinhos “comuns” ou “normais”. Assim começa a trajetória de “O Patinho Feio” levada para a sala de aula, explorando os recursos imagéticos por meio do aspecto da visualidade.

Este estudo mostra-se relevante, uma vez que poderá servir como fonte de informações e contribuir como um elemento de reflexão acerca das práticas pedagógicas referentes ao ensino de LIBRAS como L1 para alunos surdos, as quais reconhecem as especificidades dessa língua, possibilitando aos alunos desenvolver sua competência linguística de domínio da LIBRAS para que sejam capazes de elaborar suas frases e textos em sua própria língua.

Portanto, para a realização desta pesquisa, desenvolveu-se a atividade de LIBRAS como L1 com alunos surdos do 6º ano do ensino fundamental e fez-se levantamento dos dados presentes neste artigo por meio das observações, registros no diário de campo, filmagem, interação e atuação com os alunos surdos.

Fundamentação

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida pela Lei nº 10.436 de 2002 como a língua das comunidades surdas brasileiras. O artigo 4º dessa lei dispõe que os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais devem garantir a inclusão de LIBRAS como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de Educação Especial, em seus níveis médio e superior de ensino.

Ainda na referida lei, consta que (BRASIL, 2002):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No que diz respeito à legitimação e ao reconhecimento dessa língua utilizada pelas pessoas surdas:

A língua de sinais “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”. Distinguem-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo, enquanto as línguas orais utilizam canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam canal gestual-visual (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 35).

Nesse sentido, fundamenta-se a atividade executada com os alunos surdos ancorados na pedagogia visual, por meio de práticas de ensino de língua de sinais que tornaram mais acessível o processo de ensino e aprendizagem por meio da visualidade.

Para analisar e discutir os dados da pesquisa, foram escolhidos alguns referenciais como base: Lacerda, Santos e Caetano (2011), na abordagem do uso de imagem; Brait (2010), na concepção de texto para além da dimensão verbal; Quadros e Schmiedt (2006), quando afirmam que o relato de histórias, a produção de literatura infantil em sinais, bem como de contos e piadas, são fundamentais no contexto da educação de surdos; Lodi, Harrison e Campos (2012), na compreensão dos diferentes níveis de domínio da LIBRAS apresentados por alunos surdos; Albres (2012), para ratificar que, ao ensinar LIBRAS, não se deve tomar por base apenas o seu aspecto formal, mas considerar todos os aspectos que tornam possíveis aos alunos surdos desenvolver sua competência de comunicar-se com o outro; e Karnopp e Pereira (2012), na discussão e análise da produção em língua portuguesa na modalidade escrita por parte dos alunos surdos.

O referido embasamento permitiu reflexões acerca do ensino de LIBRAS como L1 por meio do conto “O Patinho Feio”, além de propiciar o trabalho de apreensão da estrutura gramatical da língua de sinais com

esses alunos, como elementos (classificadores, organização da sentença e demarcação dos espaços) que são peculiares a essa língua, uma vez que:

A língua de sinais é uma língua natural com um léxico e uma gramática própria, sendo utilizada pelos surdos. São línguas completamente desenvolvidas e quem as domina é capaz de criar um número ilimitado de novas frases, tal como ocorre com todas as línguas naturais (KARNOPP, 1994, p. 29).

É uma língua como qualquer outra por possuir os níveis linguísticos, como o fonológico, morfológico, sintático e semântico, porém é peculiar em sua modalidade “espacial visual”, que exige conhecimento e domínio por parte de quem a ensina, o que implica em uma formação docente capaz de suscitar reflexões sobre o ensino dessa língua e dos diversos métodos que norteiam a prática docente.

Com relação a essa prática, de acordo com a concepção de Nóvoa (2001, s/p), duas competências são indispensáveis para tal prática “[...] a competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento [...] é um organizador de aprendizagens” e a “competência da compreensão do conhecimento”. Para essa competência, o autor afirma “não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo”.

Portanto, nesta pesquisa, visando alcançar os objetivos já mencionados anteriormente, apresentam-se a atividade de produção e a compreensão de textos em LIBRAS que levaram à produção sinalizada a partir da recepção dos alunos, que foi filmada e teve a transcrição dos sinais realizada por meio do sistema de transcrição de Ferreira Brito (1995).

Metodologia

Organizou-se uma sequência didática para facilitar a aprendizagem dos alunos, a começar da compreensão do conteúdo trabalhado; então, reorganizaram-se e reelaboraram-se estratégias metodológicas na tentativa de alcançá-los para a apreensão dos conhecimentos. A atividade de pesquisa foi realizada no período das 13h45 às 16h do dia 2 de dezembro de 2016, na escola pública já anteriormente referida.

Participaram da atividade de investigação três alunos surdos do 6º ano do ensino fundamental, sendo dois do sexo masculino, com idade de 13 e 16 anos, e um do sexo feminino, com idade de 15 anos. Foi desenvolvida com eles a atividade acerca do conto “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, com a intenção de desenvolver a sua competência comunicativa.

Para análise dos dados, foram considerados: a) o uso e domínio de LIBRAS por parte dos alunos no processo de recontar a história; b) as variações recorrentes da língua; c) o desenvolvimento de vocabulários específicos dentro da história.

A atividade foi trabalhada em cinco momentos:

- Primeiro momento: foram mostradas aos alunos imagens com os personagens do conto.
- Segundo momento: apresentou-se um vídeo com a história contada apenas por meio de imagens.
- Terceiro momento: conversou-se com os alunos acerca do vídeo.
- Quarto momento: os alunos recontaram a história a partir de sua recepção.
- Quinto momento: finalizou-se com o vídeo do conto em língua de sinais.

Análise e discussão dos resultados

Ao trabalhar a LIBRAS como L1, buscaram-se criar situações variadas para motivar os alunos a desenvolver textos em sinais, por meio da interação, do diálogo, da conversa com eles para que pudessem expor suas ideias, opiniões e seus conhecimentos prévios acerca do conto “O Patinho Feio”. No primeiro momento, ao mostrar aos alunos imagens do conto, procurou-se apreender o conhecimento prévio deles acerca do assunto, pois, de acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 105):

Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas nesse meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros na nossa sociedade.

Assim, foram mostradas as imagens e perguntou-se se eles conheciam a história e os personagens; os alunos se manifestaram, mas apenas um deles demonstrou ter conhecimento prévio. Para transcrever o enunciado descrito em língua de sinais, utilizou-se o sistema Ferreira Brito-Langevin⁴ de transcrição de sinais:

(-----!-----) (---int---)
K.: CONHECER JÁ PASSADO HISTÓRIA CRIANÇA
VER TELEVISÃO.
B.: NÃO.
S.: NÃO-CONHECER.

No segundo momento, ao apresentar o vídeo com a história contada por meio de imagens, sem a presença da língua de sinais e da legenda em língua portuguesa, procurou-se valorizar a visualidade dos alunos e despertá-los para algo muito peculiar aos surdos, as expressões faciais, uma das marcas do aspecto linguístico da língua de sinais presente no vídeo e, assim, fazer com que houvesse uma melhor compreensão do texto, tomando por base a concepção de Brait (2010, p. 195):

Pode ser designada semiótico-ideológica, ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal (oral e escrita) e reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto, de sua arquitetura, de sua inerente propriedade discursiva de oferecer-se como resposta que engrena sempre novas perguntas.

Trabalhou-se com essa noção de texto para além da modalidade escrita, valorizando o caráter visual para que a aprendizagem fosse mais significativa para eles. Observou-se que, durante a execução do vídeo em língua de sinais, um dos alunos já manifestava sua opinião, o que ratifica o desenvolvimento comunicativo do aluno surdo. Quando ele se comunica na sua própria Língua, “a elaboração de ideias e fatos oriundos da comunidade surda”, conforme a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), é mais bem compreendida e facilmente expressada por eles, porque se trata do uso da modalidade de língua espacial-visual.

Para transcrever o enunciado em LIBRAS, utiliza-se um sistema de transcrição⁵ para representar as glosas da língua de sinais.

K.: BRANCO DIFERENTE DIFERENTE DIFERENTE ((intensificador)). IGUAL NÃO DIFERENTE (md) DIFERENTE (me) ((intensificador)) NÃO BRANCO AMARELO PAI ANGUSTIA FEIO RAIVA RAIVA BRIGAR ((intensificador)).

No terceiro momento, ao conversar com os alunos a respeito da narrativa e de sua compreensão, desse modo desenvolvendo a competência comunicativa e aumentando o repertório vocabular dos alunos, mais especificamente com relação aos vocabulários relacionados à história, um dos alunos apresentou suas impressões. De acordo com a transcrição⁶:

S.: PATO FILHO DIFERENTE CULTURA DIFERENTE MÃE PAI RAIVA ((intensificador)) DIFERENTE QUERER PAI PRECONCEITO ((intensificador)) PORQUE IGUAL AMARELO COMBINAR DIFERENTE CULTURA PATO DIFERENTE BRANCO DIFERENTE RAIVA NÃO-GOSTAR EXPULSAR ((intensificador)) BRANCO EXPULSAR.

Percebe-se que o aluno evoca seu conhecimento prévio ao trazer para a sua narrativa os sinais de “preconceito” e “cultura” para relacionar com o fato de o patinho ser diferente, e não feio aparentemente. Ressalta-se que essas duas palavras estão presentes e circulam na comunidade surda; valendo-se disso, é possível inferir que esse aluno alcança a relação significado e significante.

No quarto momento, ao solicitar aos alunos para recontar a história a partir de sua recepção, de seu entendimento, realizou-se a filmagem para observar, com mais clareza, o uso de LIBRAS pelos alunos surdos, considerando as variações, o uso “formal”, além das descrições do uso dos verbos em LIBRAS, e, assim, analisar o domínio da estrutura gramatical da LIBRAS, como a organização das sentenças, as marcas das expressões verbais e não verbais, o uso de classificadores e a demarcação dos espaços realizados pelos alunos. Buscou-se estimular a capacidade de narrar histórias em sinais, explorando suas habilidades visuais e o desenvolvimento de sua competência linguística.

Nesse contar e recontar das histórias, foi possível observar as experiências vividas e trazê-las para o cotidiano da sala de aula, além de incentivar os alunos a enriquecer suas produções de textos em sinais, valorizando e respeitando seu nível de proficiência em LIBRAS. De acordo com a transcrição⁷:

K.: MÃE FILHO ESPERAR GRAVIDEZ O-V-O DEMORAR ESPERAR CL: (OVO MEXENDO) VER BRANCO ELE FEIO ((intensificador)) HOMEM FEIO BRANCO NÃO-FALAR MÃE NÃO-SABER CONFUSÃO RAIVA ANGÚSTIA BRIGAR SEPARAR ((intensificador));
[...]CL: 1pPÁSSARO VOANDO VER 1pNÃO-GOSTAR 2pFEIO BRANCO 1pCOR DELE MARROM 1pBRANCO NÃO-GOSTAR. [...] PARECER NÃO-ENTENDER NÃO-SABER VER PARECER CALADO BRINCAR BATER CABEÇA MEDO TRISTE CHORAR ((intensificador)) ESPERAR DEPOIS ÁGUA VER ANDAR VER SALVAR SALVAR HOMEM FAMÍLIA BRINCAR ACABAR VER MÃE SALVAR IR JUNTO FAMÍLIA FIM.

S.: QUERER FILHO VER ESPERAR NERVOSO CL: 3pANDAR DE UM LADO PARA O OUTRO (CL) ATRASAR ESPERAR ESPERAR CONSEGUIR CONSEGUIR ((interrogação)) NÃO [...] SENTIR CONSEGUIR OLHAR FELIZ SENTIR HOMEM FELIZ ((intensificador)) SENTIR OLHAR GRUPO MÃE NAMORADA ACONTECER O QUE ((interrogação)) BRANCO CL: OVO ACONTECER MUDAR O QUE FAZER O QUE FAZER TEU MULHER FILHO ((interrogação)) EU NADA ((afirmação)) HOMEM COMPARAR BRIGAR [...] VER FILHO CONHECER BRANCO JUNTO CARINHO BOM ABRAÇAR JUNTO IR.

Nesses recortes, ao recontar a história a partir de sua compreensão, fica visível a diferença de domínio existente no uso de LIBRAS por parte dos alunos, porém a história não perde o sentido; pelo contrário, ganha novos elementos a partir da visão e do entendimento de cada aluno, como se pode ver, por exemplo, na forma de finalizar a história.

No quinto momento, ao apresentar o vídeo “O Patinho Feio” em língua de sinais, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), possibilitou-se o contato dos alunos com sua língua, mostrando as peculiaridades da estrutura dessa língua, levando-os a conhecer um pouco dos aspectos linguísticos e o acesso ao material produzido em sua própria língua. Essa ação “provocou” um maior interesse da aluna B., que se direcionou de modo mais atento para a tela do laptop com entusiasmo. Pode-se inferir um resgate não apenas da atenção, mas da relação do sujeito com sua língua. Embora a aluna não tenha recontado a história em sinais, ela mostrou-se interessada pela atividade que lhe permite explorar sua habilidade visual.

Portanto, ao desenvolver uma prática de ensino de LIBRAS como L1 com os alunos surdos, levou-se em consideração a pedagogia visual para facilitar o processo de ensino e aprendizagem por meio do aspecto da visualidade desses alunos, respeitando a LIBRAS em sua modalidade e estrutura visual.

O processo de análise linguística

Para o estudo e análise da gramática, valorizou-se a produção dos textos sinalizados pelos alunos, pois é onde os aspectos gramaticais da LIBRAS se fazem presentes e os conhecimentos prévios desses se manifestam. Para tanto, realizou-se o registro em vídeo dos alunos recontando ou reescrevendo o conto em LIBRAS, a partir de sua recepção.

Resaltou-se que a gravação dos vídeos é um rico material de estudo da língua que pode auxiliar na análise dos textos produzidos em LIBRAS pelos próprios alunos com marcas e impressões peculiares a cada autor. De acordo com a transcrição⁸:

K.: MÃE FILHO ESPERAR GRAVIDEZ O-V-O DEMO-
RAR ESPERAR CL: (OVO MEXENDO) VER BRANCO
ELE FEIO ((intensificador)) HOMEM FEIO BRANCO
NÃO-FALAR MÃE NÃO-SABER CONFUSÃO RAIVA
ANGÚSTIA BRIGAR SEPARAR ((intensificador));
S.: QUERER FILHO VER ESPERAR NERVOSO CL: (AN-
DAR DE UM LADO PARA O OUTRO) ATRASAR ESPE-
RAR ESPERAR CONSEGUIR CONSEGUIR ((interroga-

ção)) NÃO [...] OUVIR SENTIR CONSEGUIR OLHAR FELIZ SENTIR HOMEM FELIZ ((intensificador)). SENTIR OLHAR GRUPO MÃE NAMORADA ACONTECER O QUE ((interrogação)) BRANCO CL: OVO ACONTECER MUDAR O QUE FAZER O QUE FAZER TEU MULHER FILHO ((interrogação)) EU NADA ((afirmação)) HOMEM COMPARAR BRIGAR [...].

É possível observar que cada aluno iniciou a narrativa em sinais de maneira diferente e utiliza elementos para enriquecer a história conforme sua compreensão, apreensão e o seu nível de conhecimento de LIBRAS. O aluno K. iniciou a história tomando como ponto de partida a espera da mãe (pata) pelo nascimento dos filhotes (patinhos), revelando os sentimentos de raiva, angústia, confusão e separação pelo fato de ter nascido um patinho diferente “feio”, enquanto o aluno S. teve como ponto inicial de sua narrativa à espera do pai (pato) pelo nascimento de seus filhotes (patinhos), construindo sua narração em dois momentos: no primeiro, ele narra os sentimentos de ansiedade, nervosismo, preocupação e felicidade do pai (pato) com o nascimento de seus filhotes; no segundo, a decepção, a briga, a culpa e a separação pelo nascimento do filhote diferente.

De acordo com Lodi, Harrison e Campos (2012), um dos fatores que pode contribuir para os níveis variados de domínio da língua e que ainda é pouco discutido é o acesso tardio e a demora pela aceitação dessa língua, seja pelos próprios surdos, seja por seus familiares.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, são consideradas todas as formas de produção sinalizada dos alunos, os níveis de domínio de LIBRAS, bem como o possível uso de variações recorrente constatadas, porém não foi possível realizar a transcrição dos sinais, uma vez que houve em dúvida com relação ao significado dos sinais e não foi perguntado aos alunos se os sinais realmente correspondiam ao que se estava pensando devido ao tempo que se tinha para executar a atividade.

Ao analisar os vídeos dos alunos, percebeu-se ainda a utilização de classificadores, a demarcação do espaço e a ordem das frases, que, embora ainda não estejam bem elaboradas, de acordo com a estrutura gramatical da LIBRAS, servem para mostrar que esses alunos fazem uso de sua língua de modo informal. Observaram-se também alguns “sinais caseiros”⁹, o que leva a inferir que esses sinais também são importantes e não devem

ser “descartados” ou considerados como “erro”, já que servem para estabelecer uma comunicação entre os alunos, como afirmam Lodi, Harrison e Campos (2012, p. 13): “observamos que muitos não têm acesso a Libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares”.

Acredita-se que, ao relatar os acontecimentos familiares mesmo utilizando esses sinais, os alunos surdos desenvolvem sua competência de comunicar-se com o outro, a qual servirá de base para a inserção de LIBRAS. Conforme Albres (2012, p. 27), “[...] É preciso lembrar que, se o objetivo do ensino de Libras é formar falantes competentes, não se deve enfatizar um ensino voltado apenas para o aspecto formal da língua [...]”. Consideram-se, pois, todos os aspectos favoráveis que possibilitem aos alunos surdos desenvolver sua competência comunicativa, aumentando seu repertório vocabular para que, por conseguinte, possam apreender os conhecimentos necessários para utilizar sua língua de maneira formal e informal de acordo com o contexto em que estejam inseridos.

A produção da escrita por alunos surdos

Com relação à língua de sinais e sua importância na aquisição da leitura e escrita pelos alunos surdos:

É ela que vai possibilitar, em primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua (KARNOPP; PEREIRA, 2012, p. 128).

Essa abordagem foi trazida apenas para breve discussão e análise de um fragmento do vídeo em que o aluno afirma não conseguir escrever em língua portuguesa. De acordo com a transcrição¹⁰:

S.: LIBRAS ENTENDER MAS GOSTAR ((afirmação))
NÃO-SABER RESPONDER TEXTO ((afirmação))
NÃO-SABER PALAVRA DIFERENTE ENTENDER
((interrogação)).

Percebe-se que o aluno não domina sua língua natural, a LIBRAS como L1. Na gramática formal do ponto de vista estrutural, pressupõe-se que por isso ainda não consegue construir sua habilidade de língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Portanto, não houve uma produção escrita em L2 elaborada pelos alunos surdos. Esse não domínio da língua vem ao encontro de sua consequência, conforme Karnopp e Pereira (2012), sobre a língua de sinais: a não aquisição da língua primeira não possibilitará a constituição de conhecimento de mundo, escrita, não entendimento dos significantes e significados de outra língua e sua também.

Fica visível a dificuldade expressada na “fala” do aluno surdo, em se tratando da escrita do português. Por ser de uma modalidade diferente da LIBRAS, ele consegue compreender e se expressar sinalizando, mas ainda não construiu a sua habilidade de escrever em língua portuguesa. Julga-se ser necessário uma maior exposição dos alunos surdos com os textos escritos, mas esse assunto poderá ser discutido mais a fundo em outra pesquisa que envolva o ensino de língua portuguesa para alunos surdos na modalidade escrita como L2. Aqui se traçou apenas uma breve discussão acerca de um fragmento do vídeo e que não poderia passar despercebido aos nossos olhos. Por mais que não seja o foco desta pesquisa, é um assunto muito relevante e que merece ser destacado para fomentar a busca por novas pesquisas.

Considerações finais

As práticas pedagógicas para o ensino de LIBRAS como L1 para surdos necessitam de aplicação de técnicas, de métodos e de experiências na maneira de ensinar, mas, muitas vezes, é preciso ser corajoso o suficiente para arriscar-se e inovar essas práticas e ter compromisso com o ensinar/aprender a LIBRAS.

De acordo com pesquisas, os alunos surdos estão tendo acesso a LIBRAS tardiamente e não vivenciam a oportunidade do encontro com o adulto surdo. Como diz Perlín (1998), esse encontro representa um encontro com o mundo. O encontro de sujeitos surdos é um elemento-chave para o modo de produção cultural ou de identidade. Se não há esse elemento, cabe ao professor estimular em seus alunos outros encontros que despertem o desejo de produzir conhecimentos por meio dos textos em sinais.

Nessa atividade de ensino de LIBRAS como L1, foram propostos conteúdo, estratégias e métodos de ensino para alcançar o objetivo principal: desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos. Foram selecionados materiais e recursos para facilitar a aprendizagem desses alunos e tentou-se relacionar a atividade aos valores, atitudes e práticas sociais que fazem parte das experiências visuais desses alunos, ao trabalhar com eles a questão da diferença presente no conto “O Patinho Feio”.

Considerou-se que os objetivos foram alcançados e que a execução desta pesquisa foi relevante para a formação acadêmica que está atrelada à vivência por meio dessa atividade. Além disso, possibilitou refletir, enquanto futuros professores ouvintes, sobre a necessidade de possuir diversos saberes para atuar no ensino de surdos, tendo como foco central a língua de sinais e utilizá-la para alcançar os alunos, sem necessidade de simplificar as explicações ou usar a comunicação total.

Contudo, para que essa prática aconteça de fato, é necessário que professor e aluno tenham as mesmas possibilidades e domínio de LIBRAS para que a comunicação ocorra de maneira efetiva. Todavia, conforme presenciado na sala de aula durante a execução da atividade, “foge” ao aluno essa competência de domínio de sua língua. Assim, considera-se que muito ainda precisa ser trabalhado para alcançar esse nível e que o primeiro passo dessa árdua tarefa é dado quando o professor demonstra compromisso para com esses alunos e para com o ensino de LIBRAS como L1.

No ensino e aprendizagem de LIBRAS como L1, é relevante ressaltar o uso de elementos que favoreçam uma pedagogia visual, pois foram significativos para a realização do objetivo dessa atividade ao ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos envolvidos e ao valorizar o aspecto da visualidade desses alunos, uma vez que despertou neles a atenção e o interesse, além de tê-los levado ao envolvimento com a atividade e a desenvolver suas habilidades de aprender a expressar-se e compreender o que está sendo dito pelo outro colega.

O aprendiz da língua de sinais precisa aprender a se expressar e compreender o dito por outros. As atividades pedagógicas organizadas em sala de aula (ambiente formal de ensino de língua) devem prever o desenvolvimento dessas duas habilidades (ALBRES, 2012).

Portanto, acredita-se na ousadia em experimentar as estratégias pedagógicas de ensino de LIBRAS como L1, as quais atraem os alunos ao

desenvolvimento dessas duas habilidades principais. Frisa-se que a metodologia utilizada para a realização dessa atividade com os alunos não é algo pronto e acabado; o que se propôs foi uma prática didática que valorizava as particularidades dos alunos surdos e da língua de sinais.

Confia-se no compromisso com a ação profissional no campo de atuação e na apreensão das estratégias de ensino para que, de maneira crítica e reflexiva, seja possível discutir acerca da recepção e da produção sinalizada e/ou escrita dos alunos surdos, pois, em se tratando de ensino e aprendizagem desses alunos, as estratégias metodológicas precisam acompanhar suas necessidades e interesses.

Não há, portanto, uma sequência didática pronta e acabada para ser executada; há sempre um novo desafio em cada sala de aula, à espera de um professor “ousado” e comprometido com sua formação docente e com seus alunos, visto que cada aluno recebe e apreende o conteúdo de maneira diferenciada. Diante da peculiaridade visual desses alunos, é necessário esse saber na busca por recursos didáticos, elaboração, produção e criação de materiais que despertem ainda mais essa característica no processo de ensino e aprendizagem de educandos surdos. É preciso estar atento a cada etapa de construção do conhecimento e encarar o desafio de ser educador.

Em se tratando de desafio, diante das respostas obtidas nesta pesquisa, novas inquietações e novos questionamentos surgiram para fomentar o desejo em dar continuidade a este trabalho, por exemplo: como o aluno desenvolveu os vocábulos “preconceito” e “cultura”? Ele tem contato com o adulto surdo? Essas e outras questões exigem um maior aprofundamento de análise dentro da educação de surdos, pertinentes a se investigar.

Recebido em: 02/06/2017

Revisado pelos autores em: 21/08/2017

Aprovado para publicação em: 30/09/2017

Notas

1 Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Linguística Aplicada. E-mail: profrgomes@hotmail.com

2 Graduado em Letras/LIBRAS. Integra o grupo de Estudos de Linguagens e Práticas Educativas na Amazônia (GELPEA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alessandro-b-f@hotmail.com

3 Graduada em Letras/LIBRAS. Integra o grupo de Estudos de Linguagens e Práticas Educativas na Amazônia (GELPEA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail diennef@hotmail.com

4 Sistema de transcrição: letra maiúscula em português para conceitos em LIBRAS. Uso do hífen (-): traduzir conceito que é representado por um único sinal; enunciados expressando intensidade (--int-); enunciados expressando exclamação.

5 Sistema de transcrição: letra em caixa alta para representar as glosas da língua de sinais; enunciados expressando intensidade ((intensidade)); enunciados realizados com as duas mãos (md), (me).

6 Letra em caixa alta para representar as glosas da língua de sinais; enunciados expressando intensidade ((intensidade)). Uso do hífen (-): traduzir conceito que é representado por um único sinal.

7 Letra em caixa alta para representar as glosas da língua de sinais. Uso do hífen (-): traduzir conceito que é representado por um único sinal; enunciados expressando interrogação ((interrogação)); enunciados expressando afirmação ((afirmação)); enunciados expressando intensidade ((intensidade)); marcas de pessoa (1p, 2p, 3p).

8 Letra em caixa alta para representar as glosas da língua de sinais. Uso do hífen (-): traduzir conceito que é representado por um único sinal; enunciados expressando interrogação ((interrogação)); enunciados expressando afirmação ((afirmação)); enunciados expressando intensidade ((intensidade));

9 Os sinais caseiros emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam um caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar no qual pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, e a criança surda também não tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais (ADRIANO, 2010, p. 34).

10 Letra em caixa alta para representar as glosas da língua de sinais. Uso do hífen (-): traduzir conceito que é representado por um único sinal; enunciados expressando interrogação ((interrogação)); enunciados expressando afirmação ((afirmação)).

Referências

ADRIANO, Nayara Almeida de. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ALBRES, Neiva de Aquino. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de Língua de sinais. In: _____. (Org.). **Libras em estudo**: ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

BRAIT, Beth. Tramas Verbo-visuais da linguagem. In: _____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 193-228.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. TV INES. **O patinho feio**. Publicado em: 5 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sBBulj3HOtM>>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA-BRITO, Lucinda; LANGEVIN, Rémi. Sistema Ferreira Brito-Langevin de transcrição de sinais. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro 1995.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina. Concepções da leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

LACERDA, Cristina Broglia; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, Alexandre Morand et al. **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução**. São Paulo: UAB-UFScar, 2011. p. 103-118.

LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathrin Marie; CAMPOS, Sandra Regina. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11- 24.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. **Salto para o Futuro**, 13 set. 2011. Disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 14 out. 2016.

O PATINHO FEIO DISNEY. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg>>. Acesso em: 13 out. 2016.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

UEPA – Universidade do Estado do Pará. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Letras/LIBRAS**. Belém: UEPA, 2011.

O dispositivo de formação no campo da educação não formal

DALTRO ROTTA¹

Resumo

O artigo que ora apresento constitui-se como um recorte de uma pesquisa maior que tem como campo de problemáticas algumas práticas de socialização de bairros periféricos e que encontra no movimento hip-hop um grande campo de experimentação. De grande influência na cultura da juventude contemporânea, o hip-hop engendra discursos carregados de preocupação com os cenários de segregação social e cultural vivenciadas pelas periferias urbanas. Além de produzir, por meio de sessões exaustivas de treinamento, um corpo apto ao desenvolvimento de uma arte dotada de uma potência singular de encenar, por intermédio de gestos, composição corporal e movimento, um certo estilo de viver marcado por um cenário de falta, de precariedade e preconceito, porém não carente de inventividade. Dessa forma, problematizo, a partir do conceito “dispositivo de formação”, o processo pelo qual, jovens ligados ao movimento hip-hop, constituem-se como educadores sociais em projetos no campo da educação não formal.

Palavras-chave: Educação não formal. Juventude. Movimento hip-hop.

The formation device in the field of non-formal education

Abstract

This paper is a cut of a larger research that has as problematic some practices of socialization of poor youth, that finds in the Hip-Hop a great field of experimentation. Of great influence in the contemporary youth, Hip-Hop produces discourses against the social and cultural segregation experienced by the urban peripheries. They create, by means of exhaustive sections of training, a body capable of developing an art endowed with a singular power to stage, through

gestures, body composition and movement, a lifestyle marked by a scenario of lack, precariousness and prejudice, but not lacking in inventiveness. Therefore, I problematize from the concept of “formation device”, the process by which young people connected to the Hip-Hop movement constitute themselves as social educators in non-formal education projects.

Keywords: Non-formal education. Youths. Hip-hop culture.

El dispositivo de formación en el campo de la educación no formal

Resumen

El presente artículo que ahora presento se constituye como un recorte de una investigación mayor que tiene como campo de problemáticas algunas prácticas de socialización de barrios periféricos, que encuentra en el movimiento hip-hop un gran campo de experimentación. De gran influencia en la cultura de la juventud contemporánea, el Hip-Hop engendra discursos cargados de preocupación por los escenarios de segregación social y cultural vivenciados por las periferias urbanas, además de producir por medio de secciones exhaustivas de entrenamiento, un cuerpo apto para el desarrollo de un arte con una potencia singular de escenificar, por medio de gestos, composición corporal y movimiento, un cierto estilo de vida marcado por un escenario de falta, de precariedad y prejuicio, pero no carente de inventiva. De esta forma problematiza, a partir del concepto “dispositivo de formación”, el proceso por el cual, jóvenes ligados al movimiento Hip-Hop, se constituyen como educadores sociales en proyectos en el campo de la educación no formal.

Palabras clave: Educación no formal. Juventud. Movimiento hip-hop.

Introdução

Quanto tempo dura um pensamento? Qual é a sua validade? Eis algumas questões que não são evidentes nem fáceis de responder. É comum conviver em Ciências Humanas com o pensamento dos clássicos e achar extremamente atuais, ao mesmo tempo que alguns conceitos parecem claramente que perderam a validade. Bem, grosso modo, penso que o pensamento é drasticamente datado, opera segundo um solo epistêmico², que permite que algumas perguntas sejam formuladas e outras não. Soluções empregadas em determinados momentos dificilmente podem

ser utilizadas com o mesmo sentido sem o pectadilho do anacronismo. Ora, então esses conceitos estão relegados à dissolução? A resposta é não! Eles podem se transmutar, produzir novos agenciamentos, adquirir novos sentidos a partir de um novo campo de imanência. Segundo Deleuze e Guattari (1992), esse seria a função primordial da filosofia, ou seja, criar os conceitos, reanimá-los, conferir novas relações de sentido.

Esse pequeno preâmbulo anima uma tentativa que quero promover neste artigo: trazer para a discussão o que já foi pensado há quase uma década. Será que é possível atualizar meu próprio pensamento? Ele ainda tem vigor para pensar o hoje? A minha resposta é que sim, obviamente utilizando a matriz da diferença proposta por Deleuze e Guattari (1992). Penso que é possível produzir novos agenciamentos com tais conceitos; afinal, repensar os problemas ainda é uma das formas do pensamento.

O contexto central, do qual este texto é um recorte, é aquele da pesquisa de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)³. Neste estudo, acompanhei, durante três anos, jovens da periferia da cidade de Pelotas/RS, procurando entender por meio da observação participante e dos depoimentos orais como esses jovens, ligados à cultura hip-hop, produziam sua arte. Escolho a partir desse universo dois grupos, um de dança de rua e outro de rap, investigando como aprendiam, como se relacionavam com outras tribos juvenis e como produziam uma arte em sintonia com o espaço urbano, sendo influenciados pela indústria cultural e as mídias de massa e pelas políticas públicas, sem perder sua principal característica: a astúcia inventiva e criativa.

Por acompanhar durante um recorte temporal relativamente longo, tive a sorte (e o prazer) de observar um importante processo: os jovens da pesquisa passaram da experiência do tempo livre, do “rolê” pela cidade treinando os movimentos da dança de rua, da participação e produção de eventos de hip-hop na noite pelotense, na programação das rádios comunitárias, para as primeiras experiências como trabalho nas Secretarias de Educação e de Direitos Humanos, nas academias de dança, na universidade, o que conferiam a esses jovens um novo *status*, qual seja, o de educadores (sociais).

Analisei, inicialmente, na pesquisa, essa mudança de *status* como um “dispositivo de formação e reinserção social”. Bem, é exatamente essa análise que quero revisitare, dar outra forma. Primeiro, marcando o abandono na noção “reinsereção social”, uma vez que acredito não dizer exatamente

o processo pelos quais esses jovens passavam nem estar congruente com o referencial teórico que eu utilizo. Segundo, acho ainda bastante pertinente a noção de “dispositivo” como operador conceitual que caracterizaria a produção de uma “subjetividade contemporânea”, uma nova experiência de ser sujeito, que implica uma rede complexa de relações, o que confere a esses jovens a condição de educadores sociais. Penso que retomar essa análise é importante no momento em que tramita na Câmara dos Deputados e no Senado Federal dois projetos que preveem o reconhecimento legal e jurídico da função “educador social”²⁴.

Parto então para o trabalho central neste texto. De que falo quando lanço mão de uma figura conceitual como o “dispositivo de formação”? Que campo quero circunscrever, delimitar, analisar, que justifique a criação dessa imagem-conceito? Remeto a algumas discussões providas de Deleuze e Guattari (1992) sobre a criação conceitual e o movimento de desterritorialização e reterritorialização de conceitos entre diversos campos de saber. Deleuze, em parceria com Guattari, empenhou-se profundamente em uma renovação de conceitos na filosofia. Existe uma clara mudança de perspectiva, a partir da qual a função da filosofia é deslocada de uma postura contemplativa/reflexiva para uma postura criativa. Para esses autores (1992), a criação de conceito nada tem a ver com a “coisa em si ou sua essência”, mas com o acontecimento que se “efetua em um estado das coisas”, contrapondo-se, dessa forma, às “ideias gerais” e aos “universalismos”.

Garcia (2015) circunscreve muito bem essa questão deleuziana, anunciando que a criação de conceito existe como uma necessidade, ou seja, “existe uma problemática e dela advém a necessidade de criar, que é existencial, intrínseca à necessidade de se relacionar com o mundo, buscando entendê-lo, interpretá-lo” (GARCIA, 2015, p. 20). Essa perspectiva que Deleuze engendra na filosofia é um convite ao pensamento, que, para ele, funciona à maneira de um “roubo”. Gallo (2003, p. 34) define bem esse empenho:

Deleuze afirma que “roubar” é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar, ou de fazer como. A produção filosófica é necessariamente solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de idéias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção conceitual [...] A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo.

O conceito de “dispositivo”, dessa forma, é “roubado” da produção foucaultiana e chega a soar redundante ao ser associado à palavra “formação”, já que, por dispositivo, Foucault (1988, p. 85) compreende um “conjunto de práticas discursivas e não discursivas, como instituições, arranjos arquitetônicos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas”. Em suma, tanto o dito como o não dito estão intimamente interligados em uma rede de poderes e, por isso, são formadores de subjetividades.

O “dispositivo de formação” é pensado a partir da emergência de um certo “dever” hip-hop⁵ existente na subjetividade juvenil urbana e que inaugura novas táticas e estratégias fundadoras de um corpo apto, equipado para o enfrentamento das demandas do assujeitamento contemporâneos. Foucault (2008) analisou essas redes de poderes a partir de dois conceitos que se inter-relacionam: a “governamentalidade” e o “biopoder”⁶. As subjetividades moderno-contemporâneas emergiriam de dois espaços: um institucional (a vida familiar, as instituições de ensino, as corporações midiáticas) e um discursivo (produtor de enunciados, as prescrições estatais, as legislações etc.). Foucault (1988) nomeará de “jogos de verdades”⁷ essa relação entre assujeitamento e subjetivação que possibilitará a emergência desse sujeito.

Com a pesquisa empírica, pude observar uma certa trajetória desses jovens, que, ao entrarem em sintonia com a onda do movimento, de experimentá-lo, constroem para si novos significados de ser jovens, urbanos, artistas, em meio à imensidão de fluxos das cidades. Para alguns, o hip-hop representou mais um momento em suas vidas, mas, para outros, foi extremamente decisivo, formador. É a composição de um primeiro estrato para a discussão desse conceito: o momento em que o hip-hop deixa de ser uma prática de lazer, de socialização, de experiência do tempo livre nas ruas e passa a significar algo a mais na vida desses jovens.

Um segundo estrato desse conceito, sobre o qual pretendo me debruçar, trata dos dispositivos de subjetivação, o que, dado um certo cenário contemporâneo sobre a educação para a juventude, tem permitido que os sujeitos do hip-hop sejam tratados como educadores, passando a integrar projetos do campo da educação não formal, promovidos tanto pelo poder público quanto pelas organizações da sociedade civil. Questões importantes norteiam essa inserção e gostaria de discuti-las, pelo menos

de maneira geral. Primeiro, traçar o que seria o panorama dessas práticas que constantemente chamamos de campo da educação não formal. Quais seriam as singularidades desses educadores culturais, formados no espaço urbano a partir do hip-hop e que assumem um compromisso educacional com as suas comunidades de destino?

As juventudes nos cenários contemporâneos

Começaria por ressaltar os traços dessa imagem conceitual que tenho esboçado a partir de uma análise conjuntural da sociedade brasileira contemporânea, na qual cada vez mais agravam-se os cenários de inserção das parcelas mais jovens no mundo do trabalho. Realizar esse exercício acadêmico requer uma série de precauções para que, ao produzir este discurso, não me esqueça de que, ao lançar um olhar sobre uma problemática, contribuo para a construção de novos “regimes de verdades” (FOUCAULT, 2000). Nesse sentido e ciente dos riscos que essa empreitada pode ocasionar, penso como Pais e Blass (2004, p. 13), no introito à obra “Tribos urbanas: produções artísticas e identidades”:

Contudo, pode ocorrer que as etiquetas com que alguns jovens são demonizados sejam por eles apropriadas enquanto emblemas de identidade. Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não refletem a realidade, embora ajudem a criar. O importante é não nos deixarmos contagiar por equívocos conceituais que confundem a realidade com as representações que delas surgem. É que as palavras nos tribalizam.

Partindo dessa análise e acrescentando dados sobre a dificuldade de inserção na vida produtiva, a escalada da violência e o grande número de jovens que cada vez mais engrossam as colunas do narcotráfico e do crime organizado no Brasil, como poderíamos pensar essa problemática sem recorrer a um certo preconceito histórico, que caracteriza as juventudes sempre como desviantes ou marginais?

Pochmann (2007) discutirá, em “A Batalha pelo primeiro emprego”, o quão complexa se transformou a entrada dos jovens no mercado de trabalho cada vez mais exigente. Cabe o destaque que os jovens provenientes

das classes populares têm sua entrada precoce no mercado de trabalho, geralmente, na informalidade e de maneira precária. O efeito principal é o abandono prematuro dos estudos ou a exposição a uma jornada de trabalho/estudo de cerca de 16 horas, lembrando o início da industrialização. Se olharmos em um quadro comparativo entre os filhos das classes populares e os filhos das elites, percebemos, com bastante nitidez, o cenário de fratura da sociedade brasileira. Com mais condição, os filhos das elites vão permanecer no sistema de ensino de maior qualidade e por mais tempo, postergando sua entrada no mercado de trabalho, geralmente com condições infinitamente superiores na concorrência aos melhores postos de trabalho.

A reestruturação produtiva por qual a indústria passou recentemente, adotando novos modelos de produção mais “enxutos”, também geraram desdobramentos consideráveis na estrutura e organização da força de trabalho. Martins (1997) aponta como consequência da reestruturação produtiva o aumento da produção e da produtividade, em parte alavancada por uma revolução tecnológica, concomitante à diminuição de postos de trabalho com carteira assinada. As empresas adotam a política de terceirização de cada vez mais espaços da produção, contribuindo para a precarização da força de trabalho.

De acordo com um dos depoimentos coletados⁸ (ROTTA, 2006, p. 78):

Hoje estou dando aula de dança no Ginásio do Areal, por isso considero como um trabalho, mas não tem carteira assinada nem nada. Viver de dança? Eu sei que dança não dá dinheiro, por isso tem uma coisa que eu já botei na cabeça: eu vou fazer uma faculdade, e quero aproveitar ainda que sou novo, porque daqui a pouco a idade vai e fica tudo mais difícil⁹.

Nesse cenário, os maiores prejudicados são, mais uma vez, os jovens das classes populares, os quais, por uma maior exigência de formação especializada e pelo aumento da concorrência por postos de trabalho, cada vez mais escassos, veem suas expectativas de colocação profissional regular mais distantes, restando-lhes somente postos informais de trabalho, na maioria das vezes temporários, e com baixíssima remuneração.

De forma concomitante, podemos observar uma escalada da violência, e, mais uma vez, as mais expostas são as parcelas da juventude

integrantes das classes populares. “Entre 1991 e 1999, 112 mil jovens, na faixa etária de 15 a 24 foram assassinados em nosso país” (PARK, 2005). Os números são claros: na década de 1980, 25,6% dos assassinados pertenciam às populações jovens, subindo para 51,4% na década de 1990 e para 54,5% em 2002.

Essa tendência é problematizada por outros pesquisadores. Zaluar (1997), que tem uma produção importante sobre a temática da violência e das juventudes, também observa que as práticas criminais violentas, como assaltos e homicídios, sofreram grandes e vertiginosas mudanças a partir da década de 1960. Antes disso, a maioria dos casos estava ligada aos “crimes de sangue ou às vinganças privadas, cometidas por conhecidos em espaços privados” (ZALUAR, 1997, p. 24), diferentemente do que se pode observar atualmente, com o aumento exorbitante de crimes cometidos por pessoas desconhecidas em espaços públicos.

Dado esse cenário, o que a juventude tem produzido como formas alternativas de sociabilização? Que novos territórios estão demarcando a produção juvenil contemporânea, para além da violência endêmica emanada das quadrilhas e galeras?

Tenho tentado ressaltar as características dos movimentos juvenis urbanos, tomando como exemplo o hip-hop como formador de sujeitos. Por meio de suas práticas de agenciamento, o hip-hop oferece a matriz para a formação de um corpo juvenil mais engajado, interessado nas questões do meio, um espaço coletivo de socialização que equipa os jovens na dura transição para a idade adulta em um cenário extremamente hostil como são os espaços da periferia.

Criado em uma complexa rede de lugares, como nas sessões exaustivas de treinamento dos b-boys, nos “rolês das galeras”, nos ensaios dos rappers, na organização de festas e encontros, nas inúmeras rádios comunitárias nas quais programam transmissões, criticam e exercem uma condição de cidadania, o hip-hop transforma seus sujeitos em atores de um coletivo, o de cidadãos urbanos. Esse grande tutor garante a esses jovens o domínio sobre a realidade cotidiana das periferias, agenciando discursos contra a discriminação racial e social e criando uma prática singular de sociabilização, positiva e alternativa aos processos subjetivantes da “Vida Bandida¹⁰”. Esse “ethos da hipermasculidade” (ZALUAR, 1997), que não raro seduz a juventude, engrossa as colunas das quadrilhas que sustentam o narcotráfico.

[...] como eu estava falando, hip-hop e movimento negro têm tudo a ver, porque a gente tenta lutar pelo direito de quem é oprimido. Na periferia, a maioria é preto, e independente tem branco pobre, tem preto pobre, a gente tenta mostrar o que acontece lá. A coisa que eu mais gosto de fazer é cantar ao lado da Prefeitura, é encher o saco dos prefeitos, chegar lá e cachorrear: “Ó o que tá acontecendo lá no Navegantes”. Uma vez eu subi no palco lá na frente da Prefeitura e falei: o colégio do Navegantes estava todo destruído, pô a prefeitura, eu não sei se foi por causa disso ou se não foi, mas foi lá e melhoraram, botaram as telas, botaram o vidro na escola, eu acho que o rap contribui pra isso, é uma forma de lutar, a gente não é um vereador, a gente não é um político mas tem que estar neste meio, tem que estar ali, buscando a informação, mostrando por que a gente está ali, expressar, é expressão meu [...] (ROTTA, 2006, p. 83)¹¹.

Essa característica tem chamado a atenção de projetos que tentam penetrar no universo da periferia, procurando, na figura do rapper, do Mc, do grafiteiro ou do b-boy, um parceiro que vai facilitar e legitimar a entrada de projetos educacionais em comunidades com níveis elevados de tensionamento social.

Simson (2002) relata a importância da parceria com o hip-hop na realização da pesquisa sobre a história social dos bairros da cidade de Campinas. Os chamarizes para a participação dos jovens de origem negra, residentes na Vila Costa e Silva, foram as oficinas dos quatro elementos do hip-hop.

Essa relação de parceria é também parte de uma estratégia que garante a inserção dos jovens praticantes do hip-hop em uma teia relacional maior, para além dos limites da comunidade. Essa característica estratégica sustenta o que temos nomeado de “dispositivo de formação” e está relacionada, de maneira complexa, com diferentes outras instituições: a mídia, a escola, a universidade e o Estado.

Esse trânsito institucional se transforma em um grande desafio para o hip-hop e não passa despercebido aos olhos de seus militantes. A título de exemplo, podemos ressaltar a influência das mídias nas produções do hip-hop. Se, por um lado, a comunicação de massa maximiza a difusão dos seus signos, inserindo em um mercado que reproduz, quase ao infinito, clichês e estereótipos, por outro, divulga e proporciona um maior reconhecimento,

possibilitando ao hip-hop chegar cada vez mais longe. Penso, nesse sentido, com Certeau (1996), que, em sua análise, privilegia uma certa condição astuta do homem ordinário para não sucumbir à violência expansionista que as corporações culturais desenvolvem. Assim, colocaria Certeau (1996, p. 39) como a principal característica da produção cultural cotidiana:

A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção qualificada como consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Nos Estados Unidos, as grandes corporações midiáticas oferecem uma via de ascensão social aos jovens negros, transformando-os em celebridades, o que, ao mesmo tempo, esvazia politicamente um movimento configurado primordialmente como de resistência e contestação.

Nas cidades brasileiras, as associações com práticas educacionais não formais atestam ao movimento nacional uma maior intervenção política:

[...] o que a gente faz aqui no Brasil eles não fazem nos Estados Unidos. Lá o rap é modismo, aqui é um trabalho de resgate social, porque a maioria das pessoas que sofre no Brasil tem toda uma questão que a gente tem que ver, cara. A maioria é preta, o rap tá na mão de quem? Tá na mão dos periférico, tá na mão dos preto de periferia (ROTTA, 2006, p. 85)¹².

Conhecido como quinto elemento do hip-hop nacional, a busca por um maior esclarecimento das populações periféricas diante dos cenários de segregação congrega os projetos em um mesmo ideário de lutas, constituindo-se em um fator de agregação, tornando-se aquele que oferece aos jovens simpatizantes um importante espaço de profissionalização como de educadores sociais.

O campo da educação não formal

Torna-se necessário, neste momento, definir as linhas que constituem esse campo emergente que se tem convencido chamar educação

não formal. Primeiro porque, na discussão que tenho realizado, alguns projetos caracterizados como não formais têm se tornado os grandes fomentadores de práticas culturais em suas atividades, nos quais o hip-hop tem ocupado um espaço privilegiado.

A educação não formal tem se caracterizado como um campo de estudos emergentes, de perfil interdisciplinar e de filiação direta com a área educacional, mas que ainda vem construindo um substrato de discussões teóricas. Por isso, como campo conceitual, a temática apresenta-se ainda imersa em uma crescente opacidade diante de princípios e mesmo fronteiras que delimitam suas produções. Não vejo nisso uma adversidade, já que os maiores entraves à produção de novos conhecimentos são o “endurecimento” e a “disciplinarização”¹³, que têm marcado o campo teórico moderno. Vejo, nessa conjuntura, uma necessidade, como têm apontado os estudos de Garcia, (2015), de nos debruçarmos sobre novos pensamentos que deem conta do “acontecimento”, dessa forma, educacional plural.

Para uma melhor problematização, acompanhemos a distinção apresentada por Afonso (1992, p. 78), sobre as práticas educacionais:

[...] Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja esta a finalidade) diverge ainda da educação formal, no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Percebemos, nesse excerto, que o autor trabalha na perspectiva de vários âmbitos que possibilitam a experiência educacional. Completaria que, nessas esferas que se interpõem, a maior parte dos conhecimentos de que dispomos se encontra no âmbito das práticas não formais e na informalidade.

Não desmereço, por isso, a relevância da educação formal como projeto moderno de educação de massas e a importância que tal instituição teve na construção do que compreendemos como “nós mesmos”.

Se somos o que somos, devemos muito ao processo de escolarização de massa, na qual a educação formal adquire uma centralidade histórica, mas a aceitação desse raciocínio necessita que admitamos suas faces obscuras, sua banda podre, a “normalização”, a “docilização” produzidas pela disciplina como forma de controle e regulação social, mas que também é sua banda viva, a “condição de possibilidade” da sociedade como a conhecemos (FOUCAULT, 2000).

Operar conceitos, em uma perspectiva dicotômica entre o formal e o não formal, seria ceder a um certo apelo histórico e contraproducente que insere um nível de tensionamento, conflito e ruptura entre profissionais da educação que podem e devem trabalhar em parceria. A educação não formal não ocupa nem deseja ocupar o mesmo “lugar” da educação formal, possuindo características singulares:

Caracteriza-se por uma prática educacional flexível, sem rotina rígida e conteudística, sem avaliação hierarquizada e quantificada, realizada em ambientes prazerosos e envolventes, em tese, visando o desenvolvimento de relações sociais, o crescimento pessoal e o bem-estar dos grupos envolvidos e, o mais importante, é o como fazer e não o que fazer (PARK, 2005, p. 4).

Nesse sentido, as práticas no campo da educação não formal vêm cumprindo uma função importante: aproximar a realidade em que as comunidades vivem da formação, carregando de significados os processos de aprendizagem. Dessa maneira, esses projetos vão buscar, em práticas cotidianas, o seu substrato, a sua forma de melhor falar às populações.

[...] o professor de Educação Física, ele não consegue controlar a cabeça deles, porque sei lá, a mente dele é diferente, ele não viveu na periferia, não sabe a mente das pessoas que moram no gueto. Assim, como eu tenho experiência, eu consegui controlar a situação que estava uma baderna. Eu consegui controlar, agora todos eles estudam e dançam. Interessam-se um monte pela dança (ROTTA, 2006, p. 88)¹⁴.

Ressalto a importância de práticas como a capoeira, o futebol e o hip-hop em projetos de intervenção nas periferias e a necessidade da educação não formal em problematizar a formação desses educadores que es-

tarão em sintonia com populações periféricas. Chama-se a atenção, neste último depoimento, para uma questão, a qual, a meus olhos, constitui-se uma grande possibilidade de convergência com um outro campo: a educação física.

Educação física, educação não formal e hip-hop: convergências possíveis

A educação física pode ser mais bem caracterizada como um campo de conhecimentos emergentes que vem se constituindo desde a metade no século XIX, inicialmente atrelada a uma ideia estatal republicana e sanitária de “Educação Intellectual, Moral e Physica”¹⁵ e, posteriormente, sofrendo diversas intervenções.

De maneira geral, poderíamos construir uma imagem do campo da educação física utilizando como figura analógica a topologia, ou melhor, os solos sedimentares, com inúmeras camadas sobrepostas que, seja por movimentos tectônicos, seja por ação humana, trazem à superfície um misto de discursos e épocas, formando algo como uma amálgama. Assim, emergiria uma imagem da produção de conhecimento no âmbito da educação física: ora um tecnicismo de viés biologicista, orientando práticas higiênicas ou de rendimento, ora um discurso epidemiológico fortemente sustentado pela medicina social, ora também discursos provindos de diversas teorias do campo social, histórico e filosófico (marxismo, fenomenologia, estruturalismo e semiologia). Essa confluência discursiva sempre gerou tensões que impulsionavam o debate para a criação de um estatuto epistêmico para a área.

Questões acerca do sujeito, da verdade, da razão, da história e da universalidade do conhecimento balizavam os debates sobre a necessidade de criação de um projeto de cientificidade para a educação física, caminho que se tornou enviesado quando essas grandes metanarrativas enfrentaram uma profunda crise¹⁶.

Dessa forma, prefiro pensar a educação física como um campo emergente de confluência teórica, no qual as perguntas que me mobilizam não residem em transformá-la em ciência ou não, mas sim em me inserir em um debate ético acerca do papel político que o campo deveria exercer diante das demandas contemporâneas: o insuportável de um contexto de segregação social e a possibilidade de novos pensamentos marcarem um cenário de produção do conhecimento, cristalizado pela normalização e massificação.

A principal questão mobilizadora estava atrelada às práticas de movimento existentes no espaço urbano, possuindo como horizonte a problemática da exclusão escolar. Que experiências corporais do espaço urbano, crianças e adolescentes em situação de risco experimentavam, que geravam tantos tensionamentos quando eram encaminhados, por meio de políticas públicas de inclusão, para o espaço escolar formal?

Os estudos sobre o processo de escolarização de massa, associada ao encontro inusitado com o movimento hip-hop, produziram a ruptura que impeliu meu pensamento para outros caminhos. A questão se deslocou da problemática da inclusão, via educação formal, para as formas alternativas de sociabilização que a sociedade já evidenciava. O hip-hop como uma prática de sociabilização era a ponta desse iceberg, o gerador de uma ruptura na minha formação.

Dessa forma, estrategicamente tento esboçar um cruzamento entre dois campos educacionais distintos: o campo da educação física e a tendência que tem objetivado a cultura do corpo e do movimento e o campo da educação não formal, que tem produzido intervenções na área social, principalmente em comunidades periféricas. Entendo que esse encontro se transformou em um acontecimento, afinal é crescente a intervenção por meio do esporte, da dança, das lutas, em projetos e instituições no campo da educação não formal, fato que proporciona aos profissionais da educação física um importante campo de atuação.

O debate na universidade ainda é tímido sobre a formação dos profissionais da educação física que desenvolvem intervenção no campo da educação não formal. Na educação física, os grandes campos de atuação são os oferecidos na escola formal ou no ramo da saúde, voltados para espaços como academias, clínicas e hospitais. A área de lazer é o campo de estudo que mais tem produzido sobre as práticas de tempo livre, mas ainda continua muito amarrado a um modelo de sociedade de pleno emprego, trabalhando com categorias demasiadamente cristalizadas, como o do trabalho e o do lazer. Nesse sentido, o que os jovens do hip-hop fazem? Bem, parece-me que por essas categorias de análise não encontraria muita ressonância com a minha experiência empírica a partir dos grupos estudados nesta pesquisa.

[...] eu já trabalhei em várias profissões, eu sei fazer um monte de coisas, fiz de tudo mesmo. Mas o que eu me especializei mesmo foi na dança, no break. Já dei aula de capoeira, já trabalhei com rolamento, condicionamento físico, pedreiro,

como letreiro, colocando fogo, colocando parede, sei tudo. Mas o que eu gosto mesmo é dar aula de dança. É a minha profissão então... O cara já passou muita coisa, e agora as pessoas acham que é a mesma coisa como era antigamente, que o cara não tem outra cabeça [...] (ROTTA, 2006, p. 92)¹⁷.

Chamo então a atenção para a necessidade de o campo da educação física debruçar-se sobre a formação de educadores que venham a atuar neste campo emergente da educação não formal.

Palavras finais

Faz-se necessário, neste momento, à guisa de conclusão, discutir a formação dos jovens provindos do hip-hop em projetos que fazem intervenção social em comunidades urbanas, delimitando um certo contexto das instituições que se propõem a trabalhar no campo da educação não formal.

Utilizei, então, como base de referência, alguns estudos sobre o perfil das instituições que têm desenvolvido práticas no campo da educação não formal na Região Metropolitana de Campinas/SP, tentando ensaiar uma comparação com o extremo sul do Brasil, lugar onde realizei minha pesquisa empírica.

Podemos notar, a partir da década de 1980, uma pujança de intervenções promovidas por instituições do terceiro setor, alavancando algo como um novo mercado, possuindo como mote a conquista de uma nova “consciência social”:

O IBGE fez uma pesquisa em 2001, publicada posteriormente em 2004, em que aponta no Brasil a existência de 276 mil instituições privadas sem fins lucrativos empregando 1 milhão de pessoas com salários de R\$ 17,5 bilhões. Na Região Metropolitana de Campinas-SP temos 3.338 ONGs empregando 32.349 pessoas com salários de R\$ 512,02 milhões (PARK, 2005, p. 12).

Sobre instituições voltadas para a educação não formal na região de Campinas, Simson, Park e Fernandes (2001) traçam um importante diagnóstico, constituindo uma espécie de retrato a partir de 28 instituições e suas

práticas. Essas instituições foram aglutinadas, segundo sua estrutura organizacional, em três tipos: religiosas, públicas e provenientes da sociedade civil.

Cada instituição organiza-se de maneira singular, mas estou interessado nas características que as aproximam, que dão uma certa unidade, um certo “ar de família”, como coloca Trilla (1996), sobre as práticas educacionais. Todas são alternativas ou acontecem concomitantemente à educação formal e têm como público, sem ser exclusividade, a população jovem (6 a 18 anos). Quanto às atividades, existe um predomínio de funções práticas, como as esportivas, artísticas e artesanais, além de atividades voltadas para a profissionalização, como informática, datilografia, corte e costura, marcenaria e outras. Quanto aos sujeitos que constroem essas propostas, podemos encontrar profissionais de diversas carreiras: professores, artistas plásticos, psicólogos, pedagogos, professores de educação física, assistentes sociais, estagiários (remunerados ou não) e voluntários de toda espécie.

Bem, essa me parece uma característica presente também na cidade de Pelotas, por apresentar projetos financiados pela prefeitura municipal, governo do Estado, universidades e organizações da sociedade civil.

Mas, entre o grupo, tinham os projetos que nos convidavam: por exemplo, a Secult. O cara tinha o projeto dos “ACEMAS”, foi contigo não foi? Nos ACEMAS ali, o cara trabalhou com uma galera. Teve também pela Secretaria dos Direitos Humanos, na CEFAM, que foi aonde eu trabalhei lá na (vila) Getúlio Vargas. Trabalhei com pelo menos 80 mandinhos. Lá é um bairro difícil de tu entender a mente, porque é muito violento. Aí eu encarei essa, dava aula até de noite. Trabalhei seis meses pelo meu contrato, mas acabou e eles queriam mais aulas, que eles gostaram de dançar. Entrei num acordo na associação lá, com um chinêsinho que tem lá. Eles liberaram a associação pra eu dar aula. Só que eu não tinha como ir toda hora lá, eu tirava vale do meu bolso, dinheiro do meu bolso, pra ir dar aulas pra eles porque eu via que eles tinham força de vontade. Aí foi lá que eu montei o grupo Top Rock Crew (ROTTA, 2006, p. 94)¹⁸.

Respeitando uma política nacional, os projetos têm valorizado muito a presença de voluntários para compor os quadros de pessoal. Reconhecendo a importância da participação da população como protagonista,

não podemos deixar de destacar algumas questões. Primeiro, um certo compromisso com o contexto social, no qual, cada vez mais, os postos de trabalho encontram-se escassos. Incentivar o voluntário pode soar mais como uma precarização da força de trabalho, utilizando mão de obra barata, sem maiores compromissos com a formação e qualificação desses quadros para o trabalho social. Essa característica tem dado um tom assistencialista e reformador a alguns projetos nesta área.

O que acontece, às vezes, é que o pessoal não valoriza este esforço do professor. Eu trabalhei no “Projeto Escola Aberta” no Dom João Braga. Dei aulas dois anos seguidos, sábado e domingo. Ia de bicicleta, nunca faltava, só em dia de chuva que eu não ia. Não me davam vale-transporte, não tinha alimentação não tinha nada. Alimentação só começou a ter porque eu falei pra moça se ela podia fazer um café tal horário, porque tinha criança que vem fazer aula e sai de casa sem café. Quando eu vi que eles não estavam me valorizando, sabe-se lá o que estavam pensando, só porque não precisavam pagar, porque eu era um voluntário. Gosto de dar aula mesmo, até de graça, mas isso não justifica falta de interesse [...] (ROTTA, 2006, p. 95)¹⁹.

Essa relação tensionada não passa despercebida aos olhos de alguns militantes do hip-hop em Pelotas, que veem suas práticas como resultado de uma formação e fazem questão de ser reconhecidos como educadores e meritórios de remuneração.

[...] eu, os guris, queremos valorizar o grupo, entendeu? Nós temos trabalho social, trabalho no “Escola Aberta”, trabalho com as comunidades. Isso é bom pro currículo, eu acho. Isso é bom pro currículo, não é? Isso a gente faz, mas as pessoas querem, porque viu a gente começar na rua, que é uma estrutura totalmente de rua pra rua. Aí o cara vai lá e faz curso, especializa, conhece o que é dança, sabe o que significa hip-hop, o que são os quatro elementos. Aí as pessoas não sabem pelo que o cara passou, o cara gastou pra adquirir sua sabedoria, as pessoas querem de graça. Ah querem que o cara chegue lá: “Vai lá explica tudo isso”, e fica assim, não paga. Eu quero pelo menos tirar o que eu gastei, afinal eu sobrevivo da dança (ROTTA, 2006, p. 95)²⁰.

Tais considerações são indícios de um contexto que deve ser, no mínimo, reavaliado. Esses novos atores da educação social demandam uma formação para que os projetos superem uma fórmula reformadora e assistencialista, principalmente porque grande parte dos jovens assistidos algum dia retorna, oferecendo conhecimentos, agora na condição de educadores. Isso tem acontecido muito com praticantes de capoeira, percussão, teatro, hip-hop, skate, entre outras práticas. Alguns projetos têm investido nessa formação de quadros, apostando na cultura como elemento educativo significativo.

Nos grupos que constituíram essa experiência empírica, existe um claro apelo para que sejam reconhecidos a partir da experiência e trajetória que construíram. Muitas vezes, o que falta para grupos com notório saber são ferramentas institucionais para a implementação de suas artes, no caso o rap e a dança de rua.

Gostaria de encerrar pensando com Park (2005), que muito tem alertado sobre a necessidade de políticas públicas efetivas, “não políticas sociais de efeito tampão que visam segurar uma determinada realidade social com um mínimo de suporte”. Investir na formação para a autonomia requer mais do que bolsas e auxílios, mas sim um compromisso de mudanças estruturais, em uma sociedade cada vez mais marcada por um cenário de fratura, condição implicada pelo cenário neoliberal globalizado que experimentamos cotidianamente.

Recebido em: 01/08/2017

Revisado pelo autor em: 28/08/2017

Aprovado para publicação em: 03/11/2017

Notas

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Educação Física da Fundação Hélio Augusto de Souza, São José dos Campos/SP. E-mail: daltro.rotta@fundhas.org

2 Conceito forjado por Michel Foucault na constituição de uma “arqueologia das ciências humanas”, primeiramente na obra “As palavras e as coisas” (1966) e, em seguida, na “Arqueologia do saber” (1969). Ferramenta conceitual de análise discursiva, tem um forte elemento histórico e geográfico, que, em um sentido mais amplo, rompe com uma teoria do conhecimento “universal”. Ele vai constantemente remeter a uma episteme

ocidental, uma episteme clássica, uma episteme moderna, que, em última forma, define as condições de possibilidades dos saberes. Para mais ver, consultar Castro (2016).

3 Dissertação de mestrado apresentado ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este texto, que ora apresento, permanece inédito para publicações em revistas e periódicos, entretanto o texto completo pode ser encontrado no “Repositório sobre educação não-escolar e juventude - teses e dissertações (1999-2006)”, que é fruto de um esforço institucional da pesquisa “Estado da arte em educação não-escolar 1999-2006”, coordenada pelos pesquisadores Prof. Dr. Sérgio Haddad e Prof. Dra. Marília Pontes Sposito”. Disponível em: <www.bdae.org.br> ou <http://repositorio.unicamp.br>.

4 Projeto de Lei nº 5.346/2009, de autoria do Dep. Chico Lopes, que tramita na Câmara dos Deputados, e o Projeto de Lei nº 328/2015, de autoria do Senador Telmário Mota, que tramita no Senado Federal.

5 O hip-hop, movimento cultural e estético, emergente dos fins da década de 1960, tem congregado, na forma de quatro elementos artísticos: o Mc (mestre de cerimônias), uma espécie de trovador cosmopolita que insere suas rimas ferozes, de caráter denunciativo, sobre uma base composta de outras músicas e sons; os Djs, bricoleurs musicais, são os que preparam as bases no qual o Mc canta. Ressignificam o uso das antigas pick-ups de discos de vinil, introduzindo recursos sonoros por meio de um mixer e de repente eletrônicos; os grafiteiros, muralistas contemporâneos, tatuam sua arte sobre o tecido decrépito das periferias, como pontes, muros, ruas; e, por fim, os b-boys, dançarinos que encenam nas calçadas, cenas da vida e da cultura cosmopolita, um misto de outras práticas e símbolos corporais, lutas, propagandas televisivas, práticas circenses e capoeira, todos amalgamados pelo movimento swingado das músicas funk e soul.

6 Dois conceitos centrais na obra do filósofo e pensador contemporâneo, Michel Foucault. Governamentalidade e biopoder aparecem em seus estudos a partir de 1978 e demarcam uma transformação do seu eixo de estudo, levando alguns exegetas a caracterizar como início de um período conhecido como ético-estético, em que o autor se debruça sobre os estudos da experiência do “governo de si” entre os estoicos, gregos e padres latinos. Para mais, acompanhar os cursos proferidos no Collège de France nos anos de 1977-1978 (FOUCAULT, 2008) e de 1979-1980 (FOUCAULT, 2014).

7 Noção utilizada por Foucault (1998, p. 12) na introdução a obra “História da sexualidade 2: o uso dos prazeres”, quando propõe a “estudar os jogos de verdade na relação de si mesmo consigo mesmo e a constituição de si mesmo como sujeito”.

8 Os depoimentos foram colhidos em 2005 e compõem a dissertação de mestrado do autor deste artigo.

9 Depoimento de Gugu, integrante do Grupo Piratas de Rua, realizado na sua casa, no bairro Dunas, Pelotas/RS.

10 Estilo de vida de jovens inseridos nas facções e quadrilhas organizadas, a “Vida Bandida” é temática recorrente nas letras de rap, como nos versos do rapper Carioca Mv-Bill. “Um otário que agora é finado porque se achava o malandrão/ Amanheceu todo furado, do lado da lojinha/ Era um otário se achando malandro/ igual ao pai da minha sobrinha/ Fez filho na minha irmã, não assumiu, sumiu/ Pai, padrinho e tio da minha sobrinha sou eu, MV Bill/ Encontrei minha salvação na cultura Hip-Hop/ Tem outros que entraram

na Vida do Crime querendo ganhar Ibope/ Se você tiver coragem vem aqui pra ver/ A sociedade dando as costas para a CDD” (MV BILL, 1999).

11 Depoimento do rapper Fábio, realizado nas dependências da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel).

12 Depoimento de Micca, rapper da cidade de Pelotas/RS, integrante da chamada “velha escola”, é um dos pioneiros do movimento na cidade.

13 Para acompanhar a discussão sobre as características da matriz científica moderna ver: Park (2005).

14 Depoimento de b-boy Lazier.

15 Uma interessante discussão sobre o enraizamento da educação física como conteúdo de uma proposta republicana de educação pode ser encontrada em Vago (1999).

16 A ideia de uma crise da cientificidade abarca um duplo sentido: em parte pelos pressupostos de totalidade e universalidade que opera, incompatíveis com um mundo cada vez mais plural e miscigenado, e em parte por uma matriz ética quando questionamos os sentidos e significados do conhecimento científico para a existência humana. Observe-mos a ameaça de colapso dos recursos indispensáveis para a vida como a conhecemos. Dessa forma, devemos observar a crise da ciência como uma crise da civilização. Para mais, consultar: Lima (2000) e Santos (1997).

17 Depoimento do b-boy Lazier, integrante do Grupo Piratas de Rua, realizado na academia Força Ativa, Pelotas/RS.

18 Depoimento de b-boy Lazier.

19 Depoimento de b-boy Gugu.

20 Depoimento de b-boy Lazier.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-formal: (re)atualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 83-96.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso por seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. vol. 1. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir: história de violência nas prisões**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977 – 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do Governo dos Vivos: curso dado no Collège de France (1979 – 1980)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GALLO, Sílvio Donizetti. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação não formal como acontecimento**. Holambra: Setembro, 2015.

LIMA, Homero Luis. Epistemologia, relativismo e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 65-79, 2000.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 96-109, maio/dez. 1997.

MV BILL. **Traficando informação**. Rio de Janeiro: Natasha Records/BMG, 1999. 1 CD.

PAIS, Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos urbanas: produções artísticas e identidades**. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

PARK, Margareth Brandini. Juventude, educação não-formal e culturas: parcerias conjunturais. In: ENCONTRO FAM DE EDUCAÇÃO, 6., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FAM, 2005

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro**. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

ROTTA, Daltro. **O hip-hop (en)cena: Problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação**. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/CMU, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Identidade na quebrada: educação não formal, hip-hop e história oral. In: CONGRESSO INTERNACIONAL (BRASA), 6., 2002, Atlanta, Geórgia, Estados Unidos. **Anais...** Geórgia: Atlanta, 2002.

TRILLA, Jaume. L'“aire de família” de la pedagogia social”. **Temps d'Educació**, 15, p. 39-57, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (Org.). **Galeras cariocas: territórios de conflito e encontros culturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 17-57.

Educação para cidadania: uma leitura comparativa entre Descartes e Pascal

MILENA LETÍCIA PFISTER¹

Resumo

O objeto de estudo do presente artigo é analisar a possibilidade da construção de uma educação para a cidadania com inspiração na filosofia de Pascal. Justifica-se a importância da pesquisa na medida em que a lei maior do país, a Constituição Federal Brasileira, estabelece que a educação tenha por fim a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania. A análise do pensamento de Pascal, em contraposição a Descartes, constata que, para o primeiro, o ser humano tem um conhecimento existencial cuja consideração se mostra imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual não pode ser desprezado. Intenciona-se aproximar os ensinamentos de Pascal ao desenvolvimento da educação, uma vez que, apenas se as dúvidas existenciais que formam o conhecimento humano forem levadas em conta no desenvolvimento educacional, os indivíduos poderão ser formados como cidadãos. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, baseada, sobretudo, em obras específicas de filosofia e educação.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Descartes. Pascal.

Education for citizenship: a comparative reading between Descartes and Pascal

Abstract

The object of this paper is analyzing the possibility of building an education for citizenship inspired by the Pascal's philosophy. The importance of this research is justified insofar as the Brazilian Federal Law, the Brazilian Federal Constitution, establishes that education focus on preparing the individual for the citizenship

exercise. The analysis of Pascal's thought as opposed to Descartes finds that for the first, the human being has an existential knowledge whose consideration is essential in the teaching-learning process, reason why such knowledge cannot be despised. We intended to bring Pascal's teachings closer to the development of education, as long as existential doubts forming human knowledge are taken into account in the educational development, then individuals can be educated as citizens. The research is characterized as bibliographical, based mainly on specific works of philosophy and education.

Keywords: Education. Citizenship. Descartes. Pascal.

Educación para la ciudadanía: una lectura comparativa entre Descartes y Pascal

Resumen

El objeto de estudio del presente artículo es analizar la posibilidad de la construcción de una educación para la ciudadanía con inspiración en la filosofía de Pascal. Se justifica la importancia de la investigación en la medida en que la Ley Mayor del país, la Constitución Federal Brasileña, establece que la educación tenga por fin la preparación del individuo para el ejercicio de la ciudadanía. El análisis del pensamiento de Pascal en contraposición a Descartes constata que para el primero el ser humano tiene un conocimiento existencial cuya consideración se muestra imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no puede ser despreciado. El principal objetivo es aproximar las enseñanzas de Pascal al desarrollo de la educación, ya que sólo si las dudas existenciales que forman el conocimiento humano se tienen en cuenta en el desarrollo educativo, los individuos podrán ser formados como ciudadanos. La investigación se caracteriza como bibliográfica, basada sobre todo en obras específicas de filosofía y educación.

Palabras-clave: Educación. Ciudadanía. Descartes. Pascal.

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil, que é o documento ápice do ordenamento jurídico nacional, estabelece, em seu artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A educação abrange os processos formativos desenvolvidos na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (MESSA, 2016).

Dessa forma, almeja-se, no presente artigo, discutir como a educação pode, de maneira concreta e efetiva, levar à formação de cidadãos. Para tanto, parte-se do estudo de dois filósofos: Descartes e Pascal. Posteriormente, comparam-se os ensinamentos de ambos os autores. Por último, verifica-se que, para Descartes, a razão é suficiente para tudo explicar, enquanto, para Pascal, não, pois ela não é o bastante para a compreensão integral do ser humano. Destarte, sugere-se, para uma educação em busca da cidadania, a aplicação da tendência da reflexão pascalina.

Encerra-se com as principais considerações finais acerca do tema proposto e a apresentação das referências utilizadas para o estudo e escrita do presente.

Conceitos-chave: cidadania e educação

Para o cumprimento do objetivo deste artigo, torna-se imprescindível definir e relacionar os conceitos de cidadania e educação. Cidadania é o desfrute do conjunto de direitos e dos deveres que o cidadão possui. Esse conjunto de direitos e deveres é resultado, usando a expressão de Rousseau, de um contrato social entre os membros da sociedade, o Estado, ficando responsável pelas condições básicas de existência. Estas, de forma ampla, dizem respeito, de modo geral, à vida (direitos civis), às necessidades básicas dos cidadãos, como alimentação, habitação, saúde, educação, liberdade de expressão, prática política e religiosa (direitos políticos) (COVRE, 2003).

Os cidadãos possibilitam esse exercício do Estado pagando tributos, fiscalizando o que se faz com esse dinheiro e participando ativa ou passivamente na administração pública. Dessa forma, zelam pelo bem comum (PINSKY, 2011). Se cidadania é usufruir de direitos, é também assumir deveres em prol de toda a comunidade (PINSKY, 2011).

Um dos agentes importantes na formação do cidadão é, certamente, a escola. O objetivo da escola é transformar o aluno em um ser social. E isso ela faz ao permitir seu acesso ao patrimônio cultural da humanidade (PINSKY, 2011).

Hoje, a escola é positivista. O positivismo, de um modo geral, influenciou a educação brasileira em termos de autoritarismo e submissão. Formatou, assim, o processo de ensino-aprendizagem, as necessidades dos educandos, as quais ficaram subordinadas às dos professores, no que diz respeito tanto à linguagem, alheia à cultura dos alunos, quanto ao caráter cientificista, com os alunos se tornando incapazes de qualquer julgamento crítico sobre a realidade que os rodeia (OLIVEIRA, 1998).

Nesse patamar, a educação escolar não desenvolve as potencialidades dos educandos. A educação, porém, vai além da escolarização, do formal, do oficial, do programado, do técnico, do tecnocrático: o saber existe no homem, na vida, independentemente do ensino escolar (BRANDÃO, 2008).

Assim também a cidadania ultrapassa o conhecimento teórico dos direitos e deveres. É uma prática cotidiana. Cidadania é qualquer ação realizada no dia a dia que demonstre que o indivíduo pertence à sociedade e é responsável por ela (PINSKY, 2011). Dessa feita, educar para a cidadania é levar o educando a conhecer quais são seus direitos, proporcionar espaços para que eles possam ser exercitados, bem como mostrar a necessidade do cumprimento dos deveres, do respeito aos direitos de todos os demais membros da coletividade, importando-se sempre com o bem comum, e não simplesmente com a satisfação individual de um interesse particular.

Serão vistas agora as bases das teorias filosóficas de Descartes e de Pascal, para que, por meio de uma comparação, seja possível averiguar qual desses autores sustentará o desenvolvimento da educação para a cidadania.

O pensamento de René Descartes

Descartes foi um dos maiores expoentes da filosofia racional. Ele “toma a razão natural como ponto de partida do processo de conhecimento, enfatizando a necessidade do método para ‘bem conduzir esta razão’ em sua aplicação ao real” (MARCONDES, 2007, p. 179).

O termo “racional” provém do latim *ratio*, que significa cálculo. O pensar calculando constrói um mundo objetivo, a separação (sujeito *versus* objeto) caracterizando o padrão de entendimento da realidade. A *ratio*, a razão, fez-se, pois, o instrumento de conhecimento. “Os racionalistas

acreditavam que o uso da razão, em vez da experiência, leva à compreensão dos objetos no mundo” (BUCKINGHAM *et al.*, 2011, p. 171). Desse modo, de acordo com o racionalismo, para se alcançar o conhecimento, a razão deve se sobrepor à experiência.

Descartes (*apud* BUCKINGHAM *et al.*, 2011, p. 119) afirmava: “É necessário que ao menos uma vez na vida você duvide, tanto quanto possível, de todas as coisas”.

Ele elaborou o método da dúvida crítica, denominado cartesianismo, sem o qual não se pode processar o conhecimento seguro. Dessa maneira, o filósofo baseia sua teoria do conhecimento na busca da verdade, rejeitando tudo o que possa ser colocado em dúvida.

Feitas as críticas à autoridade das escolas e dos livros, da tradição e dos preconceitos, o sujeito do conhecimento descobre-se como uma consciência que parece não poder contar com o auxílio do mundo para guiá-lo, desconfia dos conhecimentos sensíveis e dos conhecimentos herdados. Está só. Conta apenas com seu próprio pensamento. Sua solidão torna indispensável um método que possa guiar o pensamento em direção aos conhecimentos verdadeiros e distingui-los dos falsos... (CHAUI, 2012, p. 166).

Assim, nega todo o conhecimento da verdade fundada na tradição. E o que é a verdade? A verdade é o que a razão determina como inequívoca. Não se deve acreditar em nada que não tenha fundamento para provar a verdade. Dessa forma, disciplina a ciência para o necessário rigor metodológico por meio de um método que analisa rigorosamente o objeto de estudo.

Esse método foi de grande contribuição para a educação, pois fez com que se duvidasse de tudo; à medida que todas as dúvidas fossem sanadas, viria a certeza.

O método compreende quatro fases: evidência, análise, síntese e revisão. Eis os significados das etapas mencionadas. Evidência: não aceitação da verdade. Análise: divisão do problema em parcelas. Síntese: classificação da problemática da forma mais simples para a mais complexa. Revisão: revisão das etapas para que não haja dúvidas sobre o resultado.

Porém, não se pode partir da dúvida pela dúvida. Há que se construir uma moral provisória para vigorar durante a experimentação. Eis que nesse período não se pode ser amoral, tendo por base os costumes, a lei e

a religião, seguindo com essa ação até encontrar a verdadeira, não modificando o mundo, mas a si mesmo. A noção cartesiana de método parte, com efeito, da eliminação da dúvida, permitindo, assim, que as pessoas cheguem ao conhecimento verdadeiro (TOMLEY; WEEKS, 2014).

O ato de duvidar mostra a certeza da existência do indivíduo. Indaga-se, onde está a essência do ser humano? A resposta é: no pensamento, na razão. “Penso, logo existo”. Nessa perspectiva, reconhece-se a existência de Deus, criador da alma que alimenta a razão.

O pensamento de Blaise Pascal

Pascal se preocupou com a condição trágica do ser humano, magnífico e miserável ao mesmo tempo por ser capaz de alcançar grandes verdades diante de tantas possibilidades e gerar grandes erros por não seguir a melhor opção (COTRIM, 2006).

A filosofia de Pascal mostra que apenas meios humanos não são suficientes para compreender os vícios e as virtudes do indivíduo. Este, apesar de ser destinado para a felicidade, é miserável, e nenhuma saída filosófica aliviará esse fardo (ROGERS, 2001). Assim, o ser humano possui uma grandeza (capacidade racional) e uma miséria (insignificância).

Salientou o filósofo a insignificância do homem diante de toda a realidade existente na natureza (COTRIM, 2006). Nesse sentido, o Pensamento 347:

O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água, bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí é que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral (PASCAL, 1973, p. 127-128).

O caminho que encontra para a filosofia é o bom uso da razão. Em outras palavras, prudência com ciência. Destarte, defende a autono-

mia da razão e a importância da experiência subjetiva (MARCONDES, 2007). Contesta Descartes ao ressaltar que a razão cartesiana não explica a totalidade da vida humana. Assevera que o desenvolvimento da razão é muito mais importante que a riqueza material, todavia é limitada diante da magnitude do universo, pois não consegue explicar assuntos relacionados ao espírito, amor, religião, fé.

Pascal critica a tradição filosófica, partindo do pressuposto de que as pessoas comuns, sem educação filosófica, não são desprovidas da razão, como os filósofos afirmavam (ROGERS, 2001). Isso porque é a partir do viver que as pessoas pensam as coisas. Assevera o filósofo que o conhecimento humano não é apenas o conhecimento científico: abarca outros tipos de conhecimento. Os argumentos de Pascal se pautam tanto sobre as emoções quanto sobre o intelecto (ROGERS, 2001). Por isso, não se pode olvidar que o conhecimento científico é uma fonte de consciência, mas existem outras.

Dessa feita, o conhecimento científico não consegue responder à insegurança do homem diante da infinitude do universo. A consciência é da integralidade do ser humano. O espírito usa a razão, mas não é a razão. Sentimento indica a fonte das relações dinâmicas de uma pessoa com a outra. É o centro espiritual da pessoa. Por isso, o ser humano é um espírito que pensa, percebe intuitivamente e, quando julga algo, o faz de forma integral. Segundo o Pensamento 277:

O coração tem suas razões, que a razão não conhece: percebe-se isso em mil coisas. Digo que o coração ama o ser universal naturalmente e a si mesmo naturalmente, conforme aquilo a que se aplique; e ele se endurece contra um ou outro, à sua escolha. Rejeitastes um e conservastes o outro: será devido à razão que vos amais a vós próprios? (PASCAL, 1973, p. 111).

O início do Pensamento 282 diz: “Conhecemos a verdade não só pela razão, mas também pelo coração; é desta última maneira que conhecemos os princípios, e é em vão que o raciocínio, que deles não participa, tenta combatê-los” (PASCAL, 1973, p. 111).

A razão tem limites, o que não faz dela menos importante. Os Pensamentos 268 e 269 estabelecem:

268 – Submissão – É preciso saber duvidar quando necessário, afirmar quando necessário, submeter-se quando necessário. Quem assim não faz não entende a força da razão. Há os que pecam contra esses três princípios, ou afirmando tudo como demonstrativo, por falta de conhecimentos em demonstrações; ou duvidando de tudo, por não saberem quando é preciso submeter-se; ou submetendo-se a tudo, por ignorarem quando é preciso julgar.

269 – Submissão e uso da razão, eis em que consiste o cristianismo (PASCAL, 1973, p. 110).

O Pensamento 527 complementa:

O conhecimento de Deus sem o da própria miséria faz o orgulho. O conhecimento da própria miséria sem o de Deus faz o desespero. O conhecimento de Jesus Cristo encontra-se no meio, porque nele encontramos Deus e nossa miséria (PASCAL, 1973, p. 167).

Outrossim, aponta-se o cristianismo como uma explicação para as contrariedades da condição humana, pois se é muito mais do que a razão pode alcançar, embora a dignidade consista no pensar.

Comparação entre os pensamentos de Descartes e Pascal

Eis as principais comparações que podem ser feitas entre os dois autores analisados, para, posteriormente, ser possível questionar a educação com base em suas filosofias.

Descartes propõe a dúvida como método para o conhecimento da verdade, possuindo tendência idealista por meio da valorização da atividade do sujeito pensante em relação ao objeto pensado. Assim, faz uma reflexão que embasa a educação, pautada pela teoria, sem preocupação imediata com a prática.

Já Pascal, também racionalista, almeja provar, realizando uma reflexão pautada pelas adversidades, que o homem concreto sofre no seu cotidiano. Projeta na educação a preocupação com o novo que se mani-

feita na natureza. Essas experiências levariam às conclusões tomadas anteriormente, demonstrando a necessária união da prudência com a ciência, advertindo que o espírito usa a razão, mas não é a razão.

Observe-se o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Quadro comparativo entre Descartes e Pascal.

René Descartes	Blaise Pascal
Discurso do Método.	Pensamentos.
Racionalista.	Racionalista.
Dúvida cartesiana.	Razão cartesiana não explica a totalidade da vida humana.
Propõe a dúvida como método para o conhecimento da verdade.	Reflete sobre a condição trágica do ser humano: ao mesmo tempo magnífico (capaz de alcançar grandes verdades) e miserável (capaz de gerar grandes erros).
Tendência idealista: valorização da atividade do sujeito pensante em relação ao objeto pensado.	O ser humano possui uma grandeza (capacidade racional) e uma miséria (o pensamento leva a pensar como os indivíduos são insignificantes).
Pensamento analítico.	Pensamento dialético.
Idealização da ciência.	Prudência com a ciência.
A alma é a razão.	O espírito usa a razão, mas não é a razão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Educação para a cidadania

Desde o Renascimento e, posteriormente, passando pela Revolução Industrial, o que se teve foi um sistema científico-tecnológico, em que o homem perdeu seu lugar, transformou-se em número com a automação da sociedade, a mecanização do tempo e o método científico moderno (GALLO, 2012). O trabalho alienado transformou o homem em mercadoria, e este foi perdendo sua humanidade. Na sociedade capitalista, o indivíduo vale pelo que tem, e não pelo que é (GALLO, 2012).

Assim, projetando o raciocínio para o campo da ciência, a produção de conhecimentos científicos passa por cima do ser humano. Isso porque a ciência já não está mais preocupada em resolver problemas de sobrevivência do homem no mundo como outrora, mas simplesmente em

desenvolver-se por si mesma, pois o conhecimento também no mundo capitalista se torna um valor a ser perseguido, como instrumento de poder e dominação, e não mais visando à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (GALLO, 2012).

Conforme visto, para Pascal, a ciência não era suficiente para a explicação de tudo. Porém, de acordo com o que foi descrito, sua teoria não preponderou. Então, questiona-se: o que mudaria na educação se a filosofia de Pascal predominasse sobre a de Descartes? Como visto, Pascal se preocupou com a condição do ser humano, cuja amplitude não pode ser analisada apenas pela razão.

Então, a problemática complexidade humana deve ser levada em conta na construção ativa do aprendizado entre professores e alunos, pois apenas dessa maneira os indivíduos poderão aprender a tomar decisões conscientes e coletivas como reais cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2003, p. 97-98).

A ciência é um modo de racionalidade, mas não a única solução. Muito da conduta humana não pode ser interpretado com o rigor da ciência. Assim, a educação pode ser um local da racionalidade, mas é melhor visualizá-la como o meio pelo qual os educandos aprendem a utilizar a razão para se desenvolver e se tornarem cidadãos (LIPMAN, 1995).

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 2003, p. 101).

Destarte, a recolocação do ser humano como valor fundamental pode fazer com que a ciência e a tecnologia tragam possibilidades de ações benéficas para a cidadania efetiva, especialmente pela educação, na medida em que cada pessoa passar a assumir com consciência e responsabilidade suas escolhas éticas e atos políticos (GALLO, 2012). E o que melhor do que a aplicação da filosofia de Pascal para atingir esse intuito na escola, com o professor e o aluno, até a sua formação como cidadão?

Não se pode esquecer que o conhecimento humano é transindividual. É construído na relação com o outro. Assim sendo, estará contribuindo para a promoção da cidadania do indivíduo, pois este terá condições de tomar conscientemente suas próprias decisões. A educação emancipa para a cidadania que é patrimônio coletivo da sociedade.

Considerações finais

Embora nem Descartes nem Pascal tenham pensado em um projeto de escola, o presente artigo pretendeu discutir o que mudaria nela se a filosofia do segundo predominasse sobre a do primeiro. Assim, vislumbrou-se o que mudaria no processo de ensino-aprendizagem pela aproximação dos fundamentos da teoria pascalina.

Nesse sentido, conclui-se que a educação moderna organizada pelo governo é totalmente racional, pautada na distribuição de tempo para funcionamento, por meio de padronização, com disciplinas específicas, sendo até mesmo muito mais positivista do que racionalista. A escola acaba dizendo quais são as perguntas e as respostas, desprezando o conhecimento que o aluno já possui, que é o existencial na filosofia de Pascal.

Dessa forma, fazendo um estudo e uma interpretação dos ensinamentos de Pascal, o conhecimento que o aluno já traz consigo, quando chega à escola, não deveria ser desprezado pelo professor, e sim utilizado para que, a partir dele, outros fossem sendo alcançados. Isso porque é a partir da vida concreta que o ser humano pensa, cria e constrói sua intelectualidade, uma vez que a razão é limitada. Ademais, o professor também possui domínio cultural.

É por isso que os professores, trabalhando com seus alunos, não devem se apegar às suas verdades e discuti-las como se fossem eternas, mas devem respeitar as dúvidas deles, pois é a partir delas que será construído seu conhecimento. Assim, seria no processo de diálogo entre professor e aluno que o conhecimento seria construído.

A influência da teoria pascalina na educação levaria os alunos a aprender e a utilizar a razão instrumental que se pauta pelas dúvidas existenciais, e não apenas pela analítica que deduz as coisas logicamente, já que a razão é limitada e os seres humanos vão além dela, de forma a se tornarem verdadeiros cidadãos, tendo então condições de criticar o sistema vigente, quando necessário.

Recebido em: 18/08/2017

Revisado pelo autor em: 20/10/2017

Aprovado para publicação em: 30/11/2017

Notas

1 Doutoranda em Educação no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Docente na graduação em Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: milena.pfister@am.unisal.br

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BUCKINGHAM, Will et al. **O livro da filosofia**. Tradução de Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011.

CHAU, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 16. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2006.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos, 250).

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Enrico Corvieseri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Ilustração de Alexandre J. de Moraes Assumpção. 20. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Figuera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MESSA, Ana Flávia. **Direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Filosofia e educação. In: OLIVEIRA, Admardo Serafim de et al. **Introdução ao pensamento filosófico**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Introdução e notas de Charles-Marc Des Granges. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Do espírito geométrico e da arte de persuadir**: e outros escritos de ciência, política e fé. Organização, introdução, tradução e notas de Flavio Fontenelle Loque. Prefácio de Jean-Robert Armogathe. Revisão técnica de Luís César Guimarães Oliva. Tradução das citações latinas de Fábio Fontes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROGERS, Ben. **Pascal**: elogio do efêmero. Tradução de Luiz Felipe Pondé. São Paulo: UNESP, 2001. (Coleção Grandes Filósofos).

TOMLEY, Sarah; WEEKS, Marcus. **Filosofia para crianças**. São Paulo: Publifolhinha, 2014.

O homem se reencontra e se olha em tudo o que vê: a frondescência do saber autoconsciente no paradigma da complexidade¹

KAREN GEISEL DOMINGUES²

INÊS MARIA ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA³

Resumo

Apresentamos, neste trabalho, o olhar da complexidade sobre o fenômeno humano que irá abarcar os sistemas que envolvem a vida. Nesse paradigma pós-moderno, a fronteira entre mundo externo e interno tende a diluir-se, assim como natureza e cultura a interpenetrarem-se e o Eu e o Outro se aprontam para servir de mútuo espelho de conhecimento e testemunho. A partir dessa visão de conjunção e reconhecimento entre mundos por meio da ciência, da mística e do autoconhecimento, alimenta-se o processo de construção do conhecimento científico e da constituição da humanidade. Ao observarmos o exercício de pesquisa e do trabalho docente, percebemos como ocorre o desenvolvimento de saberes que vem engendrar o ser individual, o ser coletivo, assim como a própria criação do mundo.

Palavras-chave: Paradigma da complexidade. Ciência. Consciência de si.

Man finds itself and looks at everything he sees: the frondescence of self-conscious knowledge in the paradigm of complexity

Abstract

This article presents the view of complexity upon the human phenomenon encompassing systems involving life. In the postmodern paradigm, the frontier between outside and inner world are solving, so as the lines between nature and

culture seems to be interpenetrating each other. As well as I and the Other stand ready to serve as mutual mirror for knowledge and witness of life. From this point of conjunction and recognition among worlds considering science, mystic view and self-knowledge the process of construction is fed by scientific learnings and the humanity constitution itself. As the exercise of scientific research and the teaching work are observed, it is possible to perceive the development of knowledge that comes to engender the individual being, the collective being as well as the creation of the world itself.

Keywords: Complexity paradigm. Science. Self-consciousness.

El hombre se reencuentra y se mira en todo lo que ve: la frondescencia del saber autoconsciente en el paradigma de la complejidad

Resumen

Presentamos en este trabajo la mirada de la complejidad sobre el fenómeno que irá abarcar los sistemas que involucran la vida. En este paradigma posmoderno la frontera entre mundo externo e interno tienden a una dilución, así como la naturaleza y cultura que se mezclan, como también el Yo y el Otro se preparan para que sirvieran de mutuo espejo de conocimiento y testimonio. A partir de esa mirada de conjunción y reconocimiento entre mundos por medio de la ciencia, de la mística, y del autoconocimiento, se alimenta el proceso de construcción del conocimiento científico y constitución de la humanidad. Al señalarnos el ejercicio de investigación y trabajo del cuerpo docente nos dimos cuenta como ocurre el desarrollo de los conocimientos que vienen a engendrar el ser individual, el ser colectivo, así como la propia creación del mundo.

Palabras clave: Paradigma de la complejidad. Ciencia. Autoconciencia.

Diante do mundo que apresenta cobranças crescentes de informação e de mão de obra cada vez mais especializada, parece ser impossível adotar seu ritmo, imitá-lo, reproduzi-lo em nosso universo pessoal. As universidades e faculdades, ao proporem que seus cursos acompanhem a evolução do mercado de trabalho, podem levar professores e alunos a uma falsa e forçada adaptação de suas atividades às necessidades de demanda do mercado. Percebe-se, então, uma característica: a tendência à negação do sujeito em detrimento das exigências de uma educação globalizante. As circunstâncias educacionais, não raro, envolvem metodologias de ensino e conteúdos a serem transmitidos, que parecem pouco refletir as

necessidades de formação dos indivíduos, ao excluírem a dimensão imaginativa, subjetiva e simbólica, por meio de suas propostas de economia hipermoderna. Parece perigoso, então, docente e aluno passarem a sentir-se somente instrumento a serviço da satisfação de uma sociedade que se alimenta, cada vez mais, do que possa ser adquirido como garantia de saciedade e poder. Acrescenta-se a isso o funcionamento do sistema econômico-educacional, que parece excluir parte da vida psíquica dos sujeitos, ao responder, quase que exclusivamente, às expectativas de demanda da sociedade da informação. Os partícipes da educação, por vezes, veem-se descolados de sua história, por essa mostrar-se incompatível à sociedade que valoriza a forma homogeneizante do conhecimento como fonte de consumo, como mercadoria capaz de qualificar e valorizar indivíduos.

Pensamos que a necessidade de controle, segurança e poder da atual sociedade configura-se em um saber de vigilância, de exame, um saber organizado em torno da norma, que controla os indivíduos em suas certezas e dogmas ao longo de sua existência – este parece ser a função do saber-poder. Esse saber, em verdade, pode marcar um esvaziamento do sentido profundo de cada sujeito sobre si mesmo. Vive-se, então, um processo de recobrimento do não-saber existencial, projetado no encobrimento de não-saberes diversos.

Na história da educação, percebem-se, na construção cultural, a confirmação do valor do conhecimento e o controle de sua transmissão como forma de poder e de promoção da sobrevivência e desenvolvimento das sociedades. Ao exercício da razão e da consciência associa-se o saber, o poder e a autoridade dos responsáveis pela liderança de seu grupo; a complexidade profunda e não categorizável acaba por ser associada à não-consciência, à ignorância e à falta de poder.

A partir do que viemos a observar, gostaríamos de apresentar uma quebra de paradigma que vem se abrindo há pelo menos 80 anos, mas a partir do qual ainda temos muita dificuldade em observar nos processos de conhecimento e pesquisa na Academia. Trazemos, então, algumas ideias sobre outras áreas do conhecimento que apontam para reflexões apresentadas por Carl Gustav Jung em sua vasta construção do conhecimento e autoconhecimento, com Teilhard de Chardin, Edgar Morin e Boaventura de Souza e Santos, ao concordarem em pontos cruciais em sua visão de mundo, de ciência e homem.

Por pertencermos, simultaneamente, a duas áreas, Educação e Psicologia, percebemos o desenvolvimento de aprendizagens e pensamento científico que se dirigem para a perspectiva sistêmica, ou, como também pode ser denominada, o novo paradigma da complexidade. A partir desse novo padrão de percepção e compreensão de fenômenos, apresentamos o panorama científico atual, no qual ciência e autoconsciência formam um sistema, no qual podemos ouvir um interessante diálogo sobre a explicação do mundo e a compreensão sobre nós mesmos.

A antiga visão do paradigma moderno até finais do século XIX, quando existia firmemente delineada a percepção dualista e arbitrária entre ser humano e natureza, cultura e natureza, sujeito e objeto, corpo e psique, hoje é superada por um novo pensamento que nos envolve na apreensão do mundo como um sistema ecológico e integrado, onde não há separação entre o Eu e o Outro, quer Natureza, quer indivíduos, quer ciências humanas ou exatas. Estamos, pois, falando sobre o Paradigma da Complexidade ou Sistêmico.

Escolhemos, tão somente, quatro representantes do novo contemplar humano, sabendo que hoje centenas de pensadores, cientistas de todas as áreas, religiosos e místicos nos oferecem suas experiências e pesquisas a fim de que possamos adentrar um pouco mais profundamente na Alma do Mundo e, conseqüentemente, em nossa própria alma.

Teilhard de Chardin, padre jesuíta e paleontólogo, assim como Boaventura de Souza e Santos, doutor em Sociologia e interessado nas novas metodologias de pesquisa, afirma que todo conhecimento é autoconhecimento. Por sua vez, Edgar Morin, sociólogo e filósofo, declara que a riqueza e circularidade do pensamento complexo que habita o cerne do paradigma vigente deve realizar movimento orgânico, circular, para que o sujeito se sinta capaz de desenvolver de forma mais plena o seu sentir-pensar o mundo. Um pensar preenchido pelo coração. Por sua vez, Jung nos aponta que todos os conhecimentos que adquirimos acabam por nos levar a alma. A alma é o começo e o fim de qualquer conhecimento (JUNG, 2012, p. 261).

Etimologicamente, complexidade tem origem latina na palavra *com-plectere*, cuja raiz significa trançar, enlaçar. Lembra-nos o trabalho de construção de cestas, no entrelaçar de um círculo, que vem a unir o princípio com o final de pequenos filamentos. O sufixo “com” acrescenta o sentido de dualidade de elementos opostos que se envolvem intimamente, sem

anular sua propriedade dual. Morin (2005) explica, então, que a palavra *complexere* pode ser utilizada para marcar tanto o sentido de combate entre dois guerreiros como o abraço estreito entre dois amantes. Morin (2005) indaga: o que é complexidade? Para ele, a complexidade é um tecido – *complexus*: o que é tecido junto – de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: a complexidade coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em um segundo momento, a complexidade passa a ser o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico.

A dificuldade de se trabalhar com o pensamento complexo é o de que a mente humana não está habituada a enfrentar o emaranhado, o jogo infinito de inter-retroações dos fenômenos da vida, não consegue, na maioria das vezes, enxergar por meio das brumas das incertezas e das contradições. Pode-se afirmar que o complexo resgata a possibilidade paradoxal do mundo empírico dos fenômenos incertos expressos em formulações exatas, incertos expressos em leis eternas, incertos legislados em forma de ordem absoluta.

Recupera-se, então, a capacidade de encarar as contradições dentro de uma ecologia humana. Na mentalidade clássica positivista, havia indício de erro quando surgia uma incoerência no cerne de uma argumentação. Isso indicava que era necessário retroceder e empreender nova forma de argumentação, pois havia erro na construção da lógica. No entanto, na perspectiva da complexidade, atingir algum tipo de contradição pode não significar erro, mas desvelamento de camadas mais profundas da realidade, que nossa lógica ainda não se encontra capaz de compreender.

Ao adentrarmos o paradigma do pensamento complexo, observamos que “não há mais solo firme... Não há mais uma base empírica simples” (MORIN, 2005, p. 19). No novo modelo de ciência, deixa-se para trás a base lógica simples: as noções claras e distintas descritas pela ciência positivista agora se apresentam como realidades ambivalentes; as relações causais lineares e determinísticas propostas pela física clássica dão lugar a resultados e observações provocadoras de contradições e paradoxos. Então, como dar conta de assimilar as alternativas modernas?

Morin (2005) apresenta os três princípios que podem auxiliar a pensar sobre a complexidade e a promover a reflexão sobre como os campos do saber interagem e alimentam-se mutuamente. O primeiro princípio é o dialógico, em que duas lógicas antagônicas, que inicialmente parecem

destruir-se uma a outra, em verdade, trabalham para a manutenção da vida, pois são complementares. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade (MORIN, 2005, p. 74). O segundo princípio é o da recursão organizacional. Morin (2005) ilustra essa lei a partir do processo de turbilhão, ou seja, processo recursivo em que cada evento é, concomitantemente, produto e produtor. Produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e consequências do que os produz. A ideia recursiva é uma tentativa de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de sujeito/objeto.

Assim, a causalidade circular tenta açambarcar como eventos propulsores elementos que anteriormente eram descartados como eventos negativos à expansão do conhecimento. A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2005, p. 63). O terceiro princípio, hologramático, expõe a ideia de que esse princípio vai além do reducionismo separatista em que são vistas as partes ou o todo de um fenômeno.

Como em um holograma, o todo está na parte que está no todo. Em outras palavras, não é possível definir onde começa ou termina determinado fenômeno, pois é o olhar de cada um que determinará pontos existentes ou inexistentes no evento. Captam-se apenas fragmentos de uma realidade maior e acaba-se por tomá-los pelo todo, isso em função da dificuldade de compreender a complexidade da teia da vida.

Em certo sentido, afirma Morin (2005, p. 56) que a aspiração à complexidade traz bem em si o desejo pela completude, já que se sabe que tudo na vida torna-se solidário e multidimensional possível. Contudo, a consciência da complexidade faz compreender que jamais poderemos escapar à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade.

Por sua vez, Boaventura de Souza e Santos (1988a, p. 10) afirma que:

[...] depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo [...] de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento de nossos conhecimentos das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

Essa ampla perspectiva apresenta-se como visão atual do diálogo entre autoconhecimento e exercício da ciência. Na nova metodologia científica proposta por Boaventura, em sua obra “Um Discurso sobre as Ciências”, o sociólogo aborda a perspectiva pós-moderna da complexidade como possibilidade de trânsito entre o privado e o público, entre o subjetivo e o objeto, entre ciência-teoria e experiência-alma.

Souza e Santos (1988a) nos traz que é possível ir muito além da mecânica quântica. Enquanto esta introduziu a consciência no ato do conhecimento, nós temos, hoje, de introduzi-la no próprio objeto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objeto sofrerá uma transformação radical. Em um certo regresso ao pan-psiquismo leibniziano, começa-se a reconhecer-se uma dimensão psíquica na natureza, “a mente mais ampla” de que fala Bateson, da qual a mente humana é apenas uma parte, uma mente imanente ao sistema social global e à ecologia planetária que alguns chamam Deus. Boaventura de Souza e Santos, em seu artigo “Um discurso sobre as ciências na transição para uma Ciência pós-moderna” (1988b), explica que Geoffrey Chew postula a existência de consciência na natureza como um elemento necessário à autoconsistência desta última, e, se assim for, as futuras teorias da matéria terão de incluir o estudo da consciência humana. Aponta Jung como teórico emergente às novas metodologias da ciência, com um renovado interesse pelo inconsciente coletivo, imanente à humanidade no seu todo. Cita Capra, em sua pretensão em acolher as ideias de Jung – sobretudo o conceito de sincronicidade para explicar a relação entre a realidade exterior e a realidade interior –, confirmadas pelos recentes conceitos de interações locais e não locais na física das partículas.

Explica que Fritjof Capra vê em Jung uma alternativa teórica às concepções mecanicistas de Freud. No entanto, Gregory Bateson afirma que, enquanto Freud amplia o conceito de mente para dentro, é necessário agora ampliá-lo para fora, ao reconhecer a existência de fenômenos mentais para além dos individuais e humanos.

Quando, por sua vez, Teilhard de Chardin (1989, p. 26) afirma que objeto e sujeito unem-se, transformam-se mutuamente no ato do conhecimento, o jesuíta radicaliza a união existente entre os seres e os fenômenos: para onde quer que vá, o homem carrega em si a paisagem que está a atravessar. Percebe-se enfim que o homem “objeto de conhecimento” é a chave de toda ciência da natureza. Poeticamente Chardin (1989) refle-

te: mas o que acontece ao itinerante se os acasos do percurso o levam a um ponto naturalmente propício (cruzamento de caminhos e de vales) a partir do qual não apenas o olhar, mas as próprias coisas irradiam? Então, encontrando-se o ponto de vista subjetivo em coincidência com uma distribuição objetiva das coisas, estabelece-se a percepção em sua plenitude. A paisagem se decifra e se ilumina. Vê-se. Lembrando a Tábua de Esmeralda, em seu segundo axioma (CHARDIN, 2012, p. 175), o que está embaixo é como o que está em cima e o que está em cima é igual ao que está embaixo, para que se realizem os milagres de uma única coisa, Chardin (1995, p. 322) faz ressurgir a antiga sabedoria quando afirma:

[...] O homem embaixo: o homem em cima: e o homem ao centro, sobretudo: aquele que vive, se expande e luta tão terrivelmente em nós e ao nosso redor. Afinal, parece ser nosso olhar em nosso centro, nossa própria alma que ocupa a vastidão da Vida, em todas as possíveis direções de nosso desejo.

Reconhecemos, então, as artes, as ciências sociais e humanas, assim como as fórmulas para enxergar estrelas e calcular espaço e tempo criarem olhos, aproximarem-se e virem mirar-se no homem. A necessidade antropogênica do ser humano oferece espelho e referência para novos conhecimentos. Somos centro de perspectiva de nós mesmos – antes cega projeção. O homem busca novos modelos a fim de compreender o que o saber de sua época não está apto a alcançar; assim, escancara sua humanidade em olhar recriador sobre Ciência, Universo e Alma.

Hoje, sabe-se que não há chance de sujeito e objeto serem separados e observados isoladamente.

Na obra “A Natureza da Psique”, Jung (2000) afirma a multiplicidade de aspectos da natureza da psique que se desdobram em inúmeras facetas, dificultando a compreensão empírica; entretanto, por essas mesmas características de multiplicidade e complexidade, pode-se compreender que todos os conhecimentos que adquirimos acabam por nos levar a ela (alma).

A alma é o começo e o fim de qualquer conhecimento. A alma não é somente o objeto de sua própria ciência, neste caso a Psicologia, como também seu sujeito de pesquisa. Se o sujeito do conhecimento, isto é, a psique, tem também uma forma e áreas ainda obscuras de existência, não diretamente acessível à consciência, todos os nossos conhecimentos

devem corresponder a essas áreas de obscuridade à consciência, em uma proporção impossível de ser determinada (JUNG, 2000). A alma é o único fenômeno imediato deste mundo percebido por nós, e por isso mesmo a condição indispensável de toda experiência em relação ao mundo. A única coisa que podemos experimentar diretamente são os conteúdos da consciência. Segue, pois, que todo o conhecimento que venha a atingir a consciência tem sua própria origem e fim na própria alma, seja individual, seja Alma do Mundo.

Para o psiquiatra suíço (JUNG, 2000), assim como toda a mitologia e religião se apresentam como uma espécie de projeção do inconsciente coletivo, também a filosofia e as ciências seguem a mesma trajetória que oscila entre devaneios inconscientes e projeccionais e a construção de consciência e ciência discriminatória, em que o homem partiu do céu estrelado de formas caóticas que foram se organizando mediante projeção de imagens, percepções introspectivas da atividade do inconsciente coletivo. Assim, do mesmo modo como as constelações foram projetadas no céu, assim também outras figuras semelhantes foram projetadas nas lendas, nos contos de fadas e, acrescenta-se, nas teorias filosóficas e científicas. Os conceitos centrais da Ciência, da Filosofia e da Moral não fogem à regra da projeção anímica no mundo exterior. Na forma atual, todas as formas de conhecimento são variações das ideias primordiais, geradas pela aplicação e adaptação conscientes desses conceitos à realidade, pois a função da consciência é não só reconhecer e assumir o mundo exterior por meio da porta dos sentidos, mas traduzir criativamente imagens e sensações para a realidade visível.

Nessa perspectiva, a Psicologia Analítica firma sua posição no paradigma da complexidade, reconhecida como parte do novo ambiente científico que exercita a elaboração de modelos sistêmicos, nos quais ver melhor é saber mais, é conhecer mais, é ser mais, pois consiste em organizar sempre, mais aprimoradamente, as linhas do real à nossa volta a fim de podermos atuar com ela e a partir dela (CHARDIN, 1989). Na Educação, reconhecemos essas premissas no trabalho por meio do exercício de amplificação de conteúdos apresentados e sua interligação à vida do sujeito-docente e sujeito-aprendente, ou seja, criação de ilhas de sentido povoadas por afetos e memórias individuais e coletivas. Em sala de aula, surge o processo de autoconhecimento pela via do olhar o Outro, assim como as experiências trazidas pelo sujeito que relaciona teoria e vida, a fim de haver o desenvolvimento do trabalho científico-emocional. Den-

tro e fora, sujeito e objeto, individual e coletivo se fundem em fenômeno holográfico, causalidade circular, complexidade sistêmica, mística criativa.

Nos aspectos abordados sobre educação, conhecimento científico e autoconhecimento no novo paradigma, reconhecemos a relação entre macro e micro, em que o Eu é continuamente alterado, o Outro, idem, e o campo de relação, também. Não podemos apontar o que acontece primeiro, que fenômeno precede qual evento, ou o que provoca o primeiro movimento. Morin (2005) conceituou esse fluxo, aparentemente aleatório, de causalidade circular; Jung (2000) denominou de conexão ou relação analógica. No pensamento complexo não existem limites claros entre o Eu, o Outro e o terceiro campo formado nessa relação.

A complexidade sistêmica da vida, assim como do processo educacional, é inatingível em sua totalidade e, por isso mesmo, incansável campo de pesquisa e experiências dos saberes científicos e do autoconhecimento. Como o cientista investe apaixonadamente sobre seu campo pesquisa, assim também o professor se debruça apaixonadamente sobre seu aluno, sobre o conhecimento feito e o que está a desabrochar via seu próprio desenvolvimento pessoal diante dos desafios epistemológicos que se abrem simultaneamente no mundo interior e no mundo externo. Mas não nos esqueçamos dos perigos do mundo antigo, onde perigosamente podemos escorregar e cair na armadilha de acreditar que olhamos um mundo fora e separado de nós, onde o Outro se encontra apartado de nós. Perigo para cientista e professor, quando não se lembram de que, ao mesmo tempo, que encontram aquele Outro, encontram-se consigo mesmos, seja no campo distante das formas subatômicas e fórmulas matemáticas, seja na humanidade estranha e submersa na obscuridade carnal.

A partir desse novo olhar que abraça ciência e autoconhecimento ocorrendo simultaneamente, apresentamos nossas reflexões sobre o trabalho docente nesse paradigma, no qual o professor, por meio de sua postura indagadora e argumentativa, abre espaço para a percepção multifacetada da realidade dos saberes e deslumbra-se com a possibilidade de expansão do saber circular, aquele que abrange o Eu e o Outro; propõe então o contato organizado com esferas crescentes e intermediárias entre diversos níveis de conhecimento, aprofundando os saberes que já possui de si e do mundo, penetrando em novas áreas. Esse paradigma propicia a professores e alunos movimentos de busca e de criatividade, de desejo e autoencontro nas diversas instâncias do saber.

O professor propõe a consciência sobre a incompletude como caminho para a construção do conhecimento e forma de transgredir a própria finitude humana, mesmo que temporariamente. Com base nas reflexões sobre as relações criadas com a vida, propõe aulas e pesquisa como um convite para que futuros professores percebam o Outro como manifestação do sagrado, como único em sua expressão criativa, abrindo, assim, espaço para o desconhecido, para o que é diferente de si mesmo, para os saberes expressos nas revelações do fenômeno humano. A crença que permeia suas aulas é de que as contradições alimentam a vida e que o ser humano constitui-se nessas contradições; a partir daí, propõe atividades que provocam a saída dos alunos de sua zona de conforto e de seu pequeno mundo cindido entre o interno e externo, entre natureza e sujeito.

Com abertura ao imprevisível e ao inédito, o sujeito vive e experiencia a magia da vida quando esta apresenta oportunidades inesperadas de construção de conhecimento e autoconhecimento, fora dos momentos previstos e planejados; destarte, o humano passa da teoria à prática quando se expõe ao não-saber o que irá encontrar em si e no mundo, na virada da esquina, no próximo momento. Tirar-se o próprio tapete, ensinar-se a lidar consigo no mundo de forma criativa, construtiva, essa passa a ser a proposta da Ciência.

Esse professor propicia reflexões sobre a percepção da complexidade da subjetividade humana, com base no trabalho de conciliação entre pontos de vista de autores e alunos, quando pretende exercitar a expressão criativa de cada um, sem, no entanto, desprezar o saber constituído; ensaia, assim, a percepção do não-saber como espaço de possibilidades de construção de novos saberes, retirando os alunos do anonimato e do lugar determinado do não-saber e autorizando-os a utilizar produtivamente o espaço em branco.

Aproveitando a abrangência de perspectiva da aprendizagem como processo, e não somente como produto a ser finalizado, o sujeito apresenta a proposta de vivência da autodescoberta. O não-saber é aproveitado como espaço-espelho onde se refletirá a produção do aluno em sala como parte de si mesmo exposta à apreciação dos colegas. A avaliação, então, é vivenciada como experiência da existência, e não somente como julgamento entre polaridades de certo e errado. O olhar avaliativo do professor deve ser compartilhado em seu trabalho de verificação pelos alunos em formação, ensinando a esses alunos como avaliar o valor dessa avaliação e sua função no processo de aprendizagem, a fim de evitar a punição por

meio da nota e o medo de errar, formas equivalentes de rejeição ao não-saber. A nota e a avaliação devem ser consideradas momentos parciais de um processo de evolução, de passagem de não-saberes a saberes, que irão provocar novos não-saberes que descortinarão outros saberes.

O professor emprega o confronto e a administração de saberes e não-saberes de ambas as partes – professores e alunos, a fim de enriquecer o trabalho pedagógico, levando-o a níveis de maior aprofundamento prático e filosófico, de aplicação na vida profissional e no desenvolvimento de questões teóricas da própria disciplina ministrada. Coloca, igualmente, a importância da compreensão da construção do conhecimento como parte de não-saberes individuais e compartilhados.

O docente utiliza a pesquisa como um lugar fecundo para o não-saber desabrochar sob a face de novas possibilidades de conhecimento, um lugar onde o professor e aluno podem lidar de forma produtiva com o desconhecido que se coloca em evidência nos processos de aprendizagem. A percepção desenvolvida por esse professor com seus alunos é de que a pesquisa produz conhecimento individual e de grupos, a fim de que, com base no não-saber, o saber desenvolva-se como seu resultante. O professor coloca como proposta de aprendizagem de suas aulas os projetos de investigação científica, que envolvam seus alunos na busca e reflexão para novas e antigas questões da educação.

No caso do professor, a criatividade necessária para a compreensão do saber como saber sobre si mesmo surge como a maiêutica moderna empregada na atividade de pesquisa, onde professor e alunos entregam-se às questões técnicas e subjetivas do educar e aprender. A pesquisa propõe, dessa forma, outorgar tanto ao aluno quanto ao professor um protagonismo real na Academia, fundamentado em mudanças significativas de valores, crenças e representações do que seja o professor e o que seja o aluno. Dessa feita, a construção de uma relação criativa em que haja espaço para o mundo exterior e interior pode promover espaço interseccionado para reflexão, expressão própria e produtiva e interpretação enriquecedora quanto às inúmeras perspectivas existentes sobre um mesmo evento.

Enxerga-se, hoje, o movimento de pesquisar sobre a pesquisa, fato este que coloca o ser humano em uma metaposição capaz, talvez, de promover a conciliação entre ciência e natureza, emoção e razão, subjetivo e objetivo, individual e coletivo. O paradigma da complexidade apresenta essa possibilidade ao propor a impossibilidade de o pensamento ser com-

pleto. Abre a possibilidade da incompletude, da incerteza nas respostas-reflexões. O pensamento complexo aceita estar animado pela tensão permanente entre o desejo pelo saber total, não dividido, e o reconhecimento do saber inacabado, incompleto e inalcançável. Dessa forma, a pesquisa tem se transformado em território pródigo de conhecimento do objeto de estudo como próprio instrumento de autoconhecimento. Como labora um pesquisador em sua subjetividade na relação com seu problema de pesquisa? Como trabalha um professor-pesquisador em suas relações com o objeto de pesquisa e com o outro, o receptáculo ativo de seu trabalho? Qual é a função da pesquisa no trabalho pedagógico em sala de aula? Como os alunos percebem sua produção como protagonistas e como isso afeta a constituição dos futuros professores?

Prosseguindo com Roland Barthes (2007, p. 43), talvez, “hoje seja a idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos”. Esse momento é denominado criação.

Aprende-se a reconhecer-se ao observar os fenômenos e propor questões, e, com a onipotência criativa das crianças, criam-se novos sentidos a antigas experiências, assim como se criam novas experiências por meio de antigos sentidos. A cada sujeito cabe o espaço de perguntar e responder, conjecturar, dialogar e ressignificar saberes. Nesse espaço-útero, o sujeito pode avançar para além das convenções e saberes instituídos. A separação do Eu do Outro cessa no momento em que o verbo da criação põe em funcionamento a mente indagadora do professor-pesquisador na sua relação com o mundo-espelho. Hoje, de forma entrelaçada, criar passa pela abertura proposta pelo paradigma da complexidade – o espelho não é mais somente o outro, mas agora ocorre no laço que existe entre eu, o outro e o não-saber.

Souza Santos (1988a) aponta a influência mútua entre os elementos da vida e aponta a consciência vincular e fluída entre todas as coisas. Questiona o poder da ciência para a realização do homem de forma integral. Chardin (1989) medita sobre o Mundo apresentar-se como áspero minério a ser polido até tornar-se espelho capaz de refletir a face de Deus. Edgar Morin (2005) pressente misticamente o momento no qual o conhecimento desemboca na ignorância, no qual o saber desemboca no mistério. Jung (2000) nos vem afirmar que estamos e somos parte da Anima Mundi, onde os processos de conhecimento externo reverberam e alimentam nossa relação com o Si-Mesmo.

Humildemente gostaríamos de conjecturar: seria o Mundo um caledoscópio que nos engolfa e gira sem cessar à medida que brincamos de crescer?

Recebido em: 30/09/2017

Revisto pelo autor em: 14/11/2017

Aprovado para publicação em: 30/11/2017

Notas

1 Este artigo conta com trechos de reflexão desenvolvidos na tese de doutorado “Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber” de Domingues (2013). Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13542>>.

2 Doutora em Educação. Docente Faculdade de Psicologia do Centro Universitário IESB (Instituto de Ensino Superior de Brasília). E-mail: karengisel@gmail.com

3 Doutora e pós-doutora em Educação. Docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Ecologia Humana. E-mail: almeida@unb.br

Referências

BARTHES, Roland. **A aula**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CHARDIN, Teilhard de. **O fenômeno humano**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UnB, Brasília, 2013.

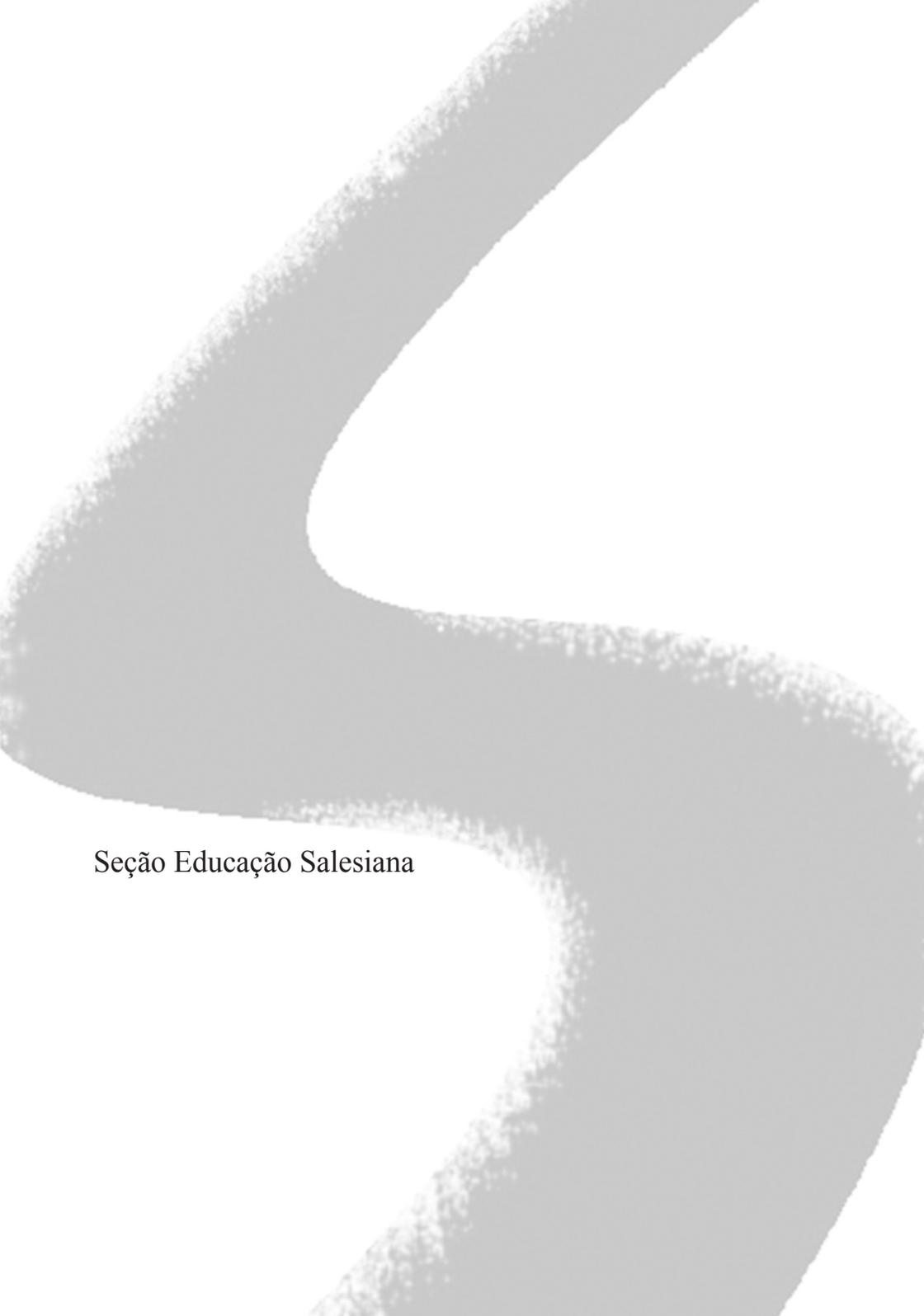
JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Estudos alquímicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

SOUZA E SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988a.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago.1988b.



Seção Educação Salesiana

O método educativo de Dom Bosco (Sistema Preventivo) e os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹

JOSE KUTTIANIMATTATHIL, SDB²

Resumo

O artigo aborda as relações possíveis de serem estabelecidas entre o Sistema Preventivo, como idealizado por Dom Bosco, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O autor esclarece que não se trata de uma análise comparativa, mas de apontar como o Sistema Preventivo e a Declaração Universal dos Direitos Humanos se enriquecem e se apoiam. A argumentação traz ainda os desafios que o Sistema Preventivo deve enfrentar para promover, decisivamente, os direitos humanos.

Palavras-chave: Sistema Preventivo. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desafios da educação.

Don Bosco's educative method (Preventive System) and the tenets of the Universal Declaration of Human Right

Abstract

The article discusses the possible relations between the Preventive System, as conceived by Don Bosco, and the Universal Declaration of Human Rights. The author clarifies that this is not a comparative analysis, but aims to point out how the Preventive System and the Universal Declaration of Human Rights are enriched and supported one by other. The argument also brings the challenges that the Preventive System must face to decisively promote human rights.

Keywords: Preventive System. Universal Declaration of Human Rights. Education challenges.

El método educativo de Don Bosco (Sistema Preventivo) y los principios básicos de la Declaración Universal De Derechos Humanos

Resumen

El artículo aborda las relaciones posibles de ser establecidas entre el Sistema Preventivo, como ideado por Don Bosco, y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El autor aclara que no se trata de un análisis comparativo, sino de señalar como el sistema preventivo y la Declaración Universal de los Derechos Humanos se enriquecen y se apoyan. La argumentación trae aún los desafíos que el Sistema Preventivo debe enfrentar para promover, decisivamente, los derechos humanos. Palabras clave: Sistema Preventivo. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desafíos educación.

Introdução

O artigo 26, parágrafo 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), estabelece que a “educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Neste artigo, exploramos a relação entre a DUDH e o método educacional de Dom Bosco, popularmente conhecido como Sistema Preventivo, e sua adequação e credibilidade na promoção dos direitos humanos.

O Sistema Preventivo: a pedagogia do futuro

O abade Pierre (1921-2007) foi um padre católico francês que fundou o Movimento Emmaus, em 1949, para ajudar os pobres, os “sem-teto” e os refugiados. Pelos quase 20 anos que se seguiram, ele foi consecutivamente votado como a pessoa mais popular da França. E esteve na Índia a convite de Indira Ghandi e de Jayaprakash Narayan para tratar da questão dos refugiados. Fr. Duvallet foi, por 20 anos, um colaborador do abade Pierre no trabalho de reeducação de jovens infratores. Ele faz um significativo apelo aos Salesianos (SDB, 1987, p. 234):

Vocês têm obras, colégios e oratórios para os jovens, mas seu real tesouro é único: a pedagogia de Dom Bosco. Em

um mundo em que os mais jovens são traídos, esvaziados, espezinhados e explorados, o Senhor confiou a vocês uma pedagogia na qual o aspecto primordial é o respeito às crianças, por sua grandeza e fragilidade, por sua dignidade como filhos de Deus. Preservem-na, renovem-na, rejuvenesçam-na, enriqueçam-na com todas as descobertas modernas; adaptem-na para todos os desenvolvimentos do século XX e suas ramificações, das quais Dom Bosco não estava ciente. Mas, imploro, mantenham-na a salvo! Mudem tudo, deixem suas casas irem, se necessário, mas preservem esse tesouro e construam em milhões de corações esse modo de amar e salvar as almas das crianças, que vocês herdaram de Dom Bosco.

Um pedagogo francês, Guy Avanzini, disse que “a pedagogia do século XXI seria ou Salesiana, ou nenhuma” (ORLANDO, 2008, p. 33 *apud* PETICLERC, 2004, p. 40).

Fr. Duvallet, uma ativista, e Avanzini, um teórico, apresentam o Sistema Preventivo, um sistema desenvolvido “ontem” como um sistema para o “amanhã”, como uma pedagogia do futuro. O que é esse sistema?

O Sistema Preventivo: uma síntese única de Dom Bosco

O Sistema Preventivo pode ser entendido como a soma de todas as convicções de Dom Bosco, baseada em sua longa experiência de quase 50 anos de trabalho com os jovens em risco, que encontraram expressão em um estilo específico de relato, o qual ele empregou para lidar construtivamente e efetivamente com esses jovens, para torná-los pessoas orientadas a Deus e cidadãos responsáveis. Ainda que, a pedido de diferentes pessoas, ele tenha escrito, por diversas vezes, textos curtos, explicando seu sistema, os princípios desse sistema estão contidos em seus 47 anos de experiência de trabalho com jovens vulneráveis, antes do que em qualquer texto único.

Os principais elementos desse sistema são razão, religião, *amorevolezza*, familiaridade como em uma família, confiança, alegria, acompanhamento (assistência), prevenção, respeito pelo indivíduo e ausência de punições corporais.

Uma palavra de explicação de cada um desses elementos é necessária para compreender exatamente o que Dom Bosco compreendia sobre eles.

Razão: para Dom Bosco, razão significava, ao menos, quatro coisas: i.) Arthur Lenti, um especialista de Dom Bosco, disse que “razão pode ser definida como justiça, no sentido de que o educador, assim como os mais jovens, está sujeito a regras... direitos e obrigações devem ser constantemente respeitados e vividos por todos” (LENTI, 2008a, p. 150); ii) Razoabilidade, ou seja, tudo o que é solicitado ao jovem, deve ser proporcional à sua idade e possibilidades, especialmente em respeito às tarefas a ele assinaladas e à disciplina; iii) Racionalidade, ou seja, a razão para as decisões e demandas, assim como o bem que é esperado que resulte destas, deve ser evidenciado ao jovem; e iv) Motivação, ou seja, a motivação deve ser criada no jovem para que ele siga o programa educacional que lhe foi proposto e com o qual sua cooperação e participação devem ser estimuladas.

Religião: Dom Bosco baseou seu método educacional na tradição da fé católica e acreditou que a fé em Jesus Cristo e o envolvimento com a Igreja eram necessários não somente para o crescimento espiritual, mas também para aquele humano, psicológico e intelectual. Ele também depositou grande importância nas práticas religiosas. Contudo, uma vez (fevereiro de 1878), ele explicou seu método educativo ao Ministro do Interior, Francesco Crispi, sem fazer referência à religião.

A razão para isso deveria ser procurada na situação “política”, ou mesmo na convicção de Dom Bosco de que os jovens em risco poderiam ser ajudados pelo método da razão e da *amorevolezza*, ainda que sem referência à religião (LENTI, 2008a, p. 151)³.

Amorevolezza: Dom Bosco costumava aconselhar os diretores das Instituições Salesianas: “Tentem fazer-se amados antes do que temidos”⁴. O amor que ele tinha em mente era espiritualmente maduro, imparcial, generoso, não egoísta e autossacrificante. Na Carta de Roma (1884), ele menciona a palavra amor 27 vezes (a carta tem 3.693 palavras). Os mais jovens devem sentir que são amados. Ele diz: “Os jovens devem não somente ser amados, mas devem saber, em si, que são amados”⁵.

Familiaridade como em uma família: “Familiaridade, para Dom Bosco, significava relações estilo família e de um lar, como forma de viver e trabalhar juntos. O resultado é um espírito de família” (LENTI, 2008a, p. 144). Dom Bosco, exceto em documentos oficiais, preferia referir-se às suas instituições como casas, essa casa, casa do oratório etc. Ele que-

ria que suas instituições fossem como um lar e que as pessoas, vivendo e trabalhando/estudando lá, relacionassem-se umas com as outras como membros de uma família: “Todo jovem que vem para uma de nossas casas deve considerar seus companheiros como irmãos, e seus superiores como aqueles que estão no lugar dos seus pais” (LENTI, 2008a, p. 147).

Falar da relação educador-educando em termos de relação pai-filho era comum. Conquanto houvesse afeição nessa relação, esse relacionamento era tradicionalmente caracterizado pela indiferença e pela severidade da parte do educador, assim como pela reverência e pela distância respeitosa por parte do educando. Dom Bosco queria que essa relação educativa tivesse todas as características das várias relações familiares (pai-filhos, mãe-filhos, irmão-irmã etc.). Assim, ele desejava que o educador tivesse as qualidades de um pai (exigente), de uma mãe (amor, cuidado) e irmão-irmã (equanimidade, amizade)⁶. No Oratório, por um longo período, havia também figuras maternas, como Mamã Margarida, Marianna Occhiena, a senhora Rua, Gastaldi, Bellia, entre outras.

Confiança: Dom Bosco sustentava que “não é possível educar os jovens se eles não confiam em seus superiores”⁷. Somente se confiarem nos educadores, os educandos se abrem para eles. A confiança é obtida por eliminar-se o que aliena os educandos dos educadores. O educador pode fazer isso se aproximando, primeiramente, dos educandos, adaptando-se às suas afinidades e tornando-se como eles.

Alegria: um dos segredos do bom andamento do Oratório, mencionado por Dom Bosco, era: “felicidade, cantar, música e grande liberdade nos passatempos”⁸. Dom Caviglia, uma autoridade em Dom Bosco, afirma:

Dom Bosco era capaz de ver a alegria na formação e na vida de santidade, e desejava que a vivacidade e o bom humor reinassem entre suas pessoas. *Servite Domino in laetitia* (Serve ao Senhor com alegria) poderia ser chamado o 11º mandamento numa casa de Dom Bosco (CAVIGLIA, 1950, p. 149; BRAIDO, 1989, p. 151)⁹.

Assistência (acompanhamento): a assistência tem dois significados nos escritos de Dom Bosco: i) ir ao encontro das reais necessidades dos jovens, como comida, vestimentas, abrigo, alojamento, um trabalho, educação, bom uso do tempo livre; e ii) a vigilância do educador e a “presença” do jovem. Assim, assistência é “presença” e “disponibilidade” do

educador para o jovem “para tudo o que for necessário, em qualquer situação educacional particular. Obviamente, isso inclui “‘supervisão’ quando necessário, especialmente em contextos de internato” (LENTI, 2008a, p. 158). Dom Bosco colocava grande ênfase na presença do educador com os educandos, principalmente durante a recreação¹⁰.

Prevenção: Dom Bosco disse que seu sistema educacional “coloca os educandos na impossibilidade de cometerem faltas”¹¹. A prevenção tem duas funções: i) positivamente, oferece suporte para o jovem crescer, proporcionando uma atmosfera saudável; ii) defensivamente, protege o jovem de cair em situações de risco. “Para a atividade preventiva ser educacional, deve incluir: 1) antever o momento psicológico do jovem; 2) permitir riscos calculados e responsáveis; e 3) confiança no idealismo e senso de responsabilidade do jovem (LENTI, 2008a, p. 159)”. Quando praticada dessa forma, a prevenção oportunizará ao jovem as oportunidades adequadas para tomar decisões livres, ao mesmo tempo protegendo-os de experiências danosas, as quais, especialmente na idade do desenvolvimento psicológico, podem tornar-se obstáculos intransponíveis para o seu crescimento.

Para alguns, a palavra “preventivo” pode ter uma conotação negativa. Para compreender e apreciar o seu sentido como empregado por Dom Bosco:

Dever-se-ia talvez pensar no modo como a palavra é atualmente usada na frase “medicina preventiva”. O método de Dom Bosco de educação foi “preventivo” tanto quanto ele pretendia criar um ambiente saudável no qual as personalidades das crianças de desdobrassem e se desenvolvessem. Ele tentou assegurar, por uma prudente antevisão, que os jovens não fossem expostos a perigos morais, que eles fossem ainda muito imaturos para enfrentar. Como um bom médico, ele acreditava não em tentar remendar com remédios as coisas que tinham dado errado, mas em buscar assegurar o bem-estar moral e físico por um ambiente positivamente saudável (BRAIDO, 1989, p. 5).

É duvidoso se Dom Bosco usou a expressão “Sistema Preventivo” para o seu método educacional antes de 1877. Mais provavelmente, ele adotou com o objetivo de localizar seu método em uma classificação geral de sistemas educacionais em seus dias, e, assim, conferir-lhe um aspecto científico (LENTI, 2008a, p. 156).

Respeito ao indivíduo: Dom Bosco asseverava que os humanos são criados à imagem e semelhança de Deus¹². Por causa disso, entre todos os seres materiais, somente os humanos têm a inteligência e o propósito e, dessa forma, a capacidade de amar uns aos outros e se relacionarem com Deus. Portanto, eles têm a dignidade e o merecimento que nenhuma outra coisa material tem. Isso é manifestado no modo como lidamos com o jovem: “Tratemos a juventude como trataríamos Jesus se ele fosse um educando de nossas escolas. Tratemos os jovens com amor, e com amor eles nos retribuirão. Tratemo-los com respeito, e eles nos tratarão com respeito em troca. Eles, por si mesmos, deverão reconhecer-nos como educadores-em-cargo”¹³.

Punições: Dom Bosco era da opinião de que os jovens erram não por malícia, mas devido à falta de orientação e à negligência. Se as punições são infligidas duramente, eles não as esquecem facilmente e buscarão revanche. Portanto, se possível, é melhor não recorrer às punições. Mas, se os castigos se tornarem inevitáveis, deverão ser feitos privadamente, com amor, prudência e paciência. Contudo, certos castigos, como atingir alguém, puxar as orelhas, fazer alguém ajoelhar-se e outras formas semelhantes, devem ser absolutamente evitados¹⁴.

Em sua breve obra intitulada “O Sistema Preventivo na Educação dos Jovens”, Dom Bosco afirma que “há dois sistemas que têm sido usados, através de todas as épocas, na educação da juventude: o preventivo e o repressivo”. Assim, o Sistema Preventivo não é totalmente uma criação de Dom Bosco. Muitos dos elementos que são considerados como integral ao seu sistema foram já mencionados por outros (BRAIDO, 1989). O que talvez seja específico de Dom Bosco é o modo genial como ele combinou vários elementos para dar a um sistema já existente rudimentarmente uma nova fisionomia.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos: um significativo marco em uma jornada contínua

O que são direitos humanos?

Em geral, direitos humanos podem ser considerados como as garantias que as pessoas têm em uma sociedade, simplesmente com base em serem seres humanos (WHITMORE, 1995). De acordo com Leonard

Swidler, um direito humano é a garantia de ser capaz e de poder realizar uma ação porque se é um ser humano, e não porque se é um cidadão, ou porque é permitido legalmente, ou porque se tem a aprovação de um rei ou de um papa, ou por qualquer outra razão (SWIDLER, 1990). Os direitos humanos também podem ser descritos como modos universais, invioláveis e inalienáveis de agir ou de ser tratados, benéficos para os seres humanos e que os tornam como seres racionais, imbuídos de livre-arbítrio.

Os direitos humanos são inerentes à verdadeira natureza do ser humano, e ninguém pode viver de forma significativa sem eles. Nos primórdios foram denominados como direitos naturais, indicando que são derivados da natureza do ser humano e que existem para o bem-estar do indivíduo. Diferem dos direitos civis, que são derivados da sociedade ou do Estado e existem para um propósito civil ou social.

Segundo a implicação e a força da ideia de direitos humanos, nenhuma instituição criada pelos seres humanos pode, com legitimidade, falhar em reconhecer e respeitar tais direitos. Isso se deve porque estes procedem da natureza do indivíduo, e não do Estado. Assim, o direito à vida é tão sagrado como necessário para um indivíduo que o Estado não pode, legalmente, matar uma pessoa inocente.

Em termos especificamente cristãos, os direitos humanos podem ser descritos como as coisas que são atribuídas aos seres humanos justamente porque são criados à imagem e semelhança divina e são chamados para viver em comunidade e na vida eterna com Deus.

A história dos direitos humanos

Todas as grandes civilizações têm se preocupado com os direitos humanos de forma própria. Em países como a Índia e a China, um ser humano tem direitos tanto quanto ocupe certa posição na sociedade, como pai, mãe, filho, filha, professor ou padre. A ideia de direitos humanos baseada no valor intrínseco do indivíduo, e não em seu/sua relação com outras pessoas, desenvolveu-se primariamente no Ocidente.

Aristóteles, em suas obras, faz breve referência aos direitos naturais e os trata como direitos políticos entre cidadãos (Eth. Nic. 1134a 25-35, 1134b 1-35). Os estoicos asseveravam que todos os humanos são seres racionais e iguais em sua natureza fundamental. Porém, pensavam na humanidade como uma estrutura hierarquizada, com escravos na base, segui-

dos pelas crianças, mulheres e homens adultos no topo. Enquanto alguns direitos eram garantidos às crianças e às mulheres, os escravos não tinham direito algum.

Os romanos desenvolveram leis civis, as quais eram aplicáveis não somente a uma nação particular, mas a todas as pessoas. Desse modo, as leis proporcionavam uma base para reivindicar um direito simplesmente nos fundamentos de uma humanidade comum a todos. Entretanto, isso foi aplicado, na prática, somente para as classes mais altas da sociedade.

Os esforços pela compreensão dos direitos humanos conforme se tem hoje começou na Idade Média. A Magna Carta (1215) da Inglaterra marca um passo importante no desenvolvimento dos direitos humanos. Ela garantia alguns direitos para barões e cidadãos em troca de sua obediência à Coroa. A declaração de direitos inglesa (Bill of Rights, 1689) afirmava que o parlamento seria eleito pelas pessoas e haveria completa liberdade de expressão, assegurada pela Corte ou pela Coroa. Influenciada por John Locke, a Declaração de Independência americana, de 1776, contém as frases-chave: “Todos os homens são criados iguais... com certos direitos inalienáveis... vida, liberdade e a busca da felicidade”.

Treze anos mais tarde, durante a Revolução Francesa, em 26 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Francesa promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na qual afirmava que os humanos são nascidos livres, são iguais e têm direitos inalienáveis, como o direito à liberdade, à propriedade, à segurança e de resistir à opressão. Os direitos proclamados nessa declaração tornaram-se parte da constituição de quase todos os países. Ela varreu a monarquia e a nobreza, que tinham dominado a vida na França, mas também afirmou a liberdade a todas as restrições impostas às pessoas em nome da religião. A premissa subjacente era a de que a vida humana é livre, guiada somente pela luz da razão. Em 10 de novembro de 1793, a *efígie da razão* foi entronizada na Catedral de Notre Dame. A partir de então, os humanos foram os únicos arquitetos de suas vidas e de um mundo guiado pela fraternidade, igualdade e liberdade. Precisamente devido à sua falta de profundidade religiosa, falhou em promover a dignidade humana. Os revolucionários violaram os direitos humanos sem mercê, de forma que o dito de que “a revolução come suas crianças” tornou-se realidade.

Com a aceitação pela Assembleia Geral da ONU da DUDH, em 10 de dezembro de 1948 os direitos humanos se tornaram internacionalmen-

te reconhecidos e protegidos. A Declaração Universal originou-se das experiências da II Guerra Mundial e representa a primeira expressão global dos direitos garantidos a todos os seres humanos.

Enquanto a DUDH é um marco signifiante na jornada dos direitos humanos, essa jornada não termina com essa declaração, pois nem inclui todos os direitos nem antevê todas as situações. A ênfase dessa declaração foi nos direitos individuais. Assim, houve outras declarações para completá-la. Há a “Declaração dos Direitos da Criança” (1959), a “Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (1966), a “Convenção dos Direitos das Crianças” (1990), somente para mencionar algumas.

A DUDH e o Sistema Preventivo

Como a luta por reconhecer e proteger os direitos humanos tem se estendido por séculos, e os direitos começaram a ser afirmados e protegidos mesmo antes do tempo de Dom Bosco, ele estava consciente de muitos desses direitos. Além disso, a religião católica, a qual ele pertencia, promoveu muitos desses direitos como pertencentes às pessoas enquanto filhos de Deus. Portanto, no Sistema Preventivo que ele propôs, já se encontra presente, explícita ou implicitamente, muitos dos direitos que seriam proclamados na DUDH, 60 anos após sua morte.

Como foi apontado anteriormente, o Sistema Preventivo não é somente o que ele elaborou nos breves textos que escreveu, mas a soma de suas convicções, adquiridas ao longo de muitos anos de experiência de trabalho com a juventude, que encontraram expressão em um modo particular de relato. E é a totalidade das suas experiências (antes do que um único texto) que se leva em consideração ao examinar o Sistema Preventivo no contexto da DUDH (ver o quadro).

O que está apresentado no quadro não é uma comparação entre a DUDH e o Sistema Preventivo. O quadro é uma descrição visual que tenta mostrar que muitas das preocupações (por exemplo: fome, analfabetismo, desemprego, crueldade) e dos princípios (por exemplo: liberdade, igualdade) subjacentes à DUDH estavam também próximos do coração do Dom Bosco, embora ele nem os tenha promovido como sendo para todos nem os defendido vigorosamente como direitos inalienáveis. Não se pode realmente comparar a DUDH ao Sistema Preventivo, pois, para uma compa-

ração ser significativa, os elementos devem ser da mesma natureza, o que não é o caso aqui. A DUDH foi feita 71 anos após Dom Bosco ter escrito seu breve texto sobre o Sistema Preventivo (1877), e, assim, a DUDH tem muito mais anos de reflexão, de muitas mentes brilhantes, para basear-se. A DUDH é uma declaração que tem um escopo universal, tendo uma amplitude que o Sistema Preventivo não tem. O contexto imediato da DUDH foram as atrocidades inimagináveis das duas guerras mundiais e as injustiças cumulativas do sistema colonial. O cenário do Sistema Preventivo foram as privações pessoais vivenciadas por Dom Bosco, as guerras napoleônicas e os problemas causados pela transição de uma economia agrária para uma urbana. A DUDH foi significativa por ser um texto que defende direitos fundamentais e aplicáveis a todos. O Sistema Preventivo é um método pedagógico (instrumento para educação) para ser usada por pessoas de boa vontade. Asseverar que o que a DUDH diz é o que Dom Bosco disse, ou que o que Dom Bosco disse é o que a DUDH diz, seria muito reducionista. Poderia também ser anacrônico manter que, em 1877, Dom Bosco afirmou tudo o que poderia ser declarado em 1948. Também não esperamos que Dom Bosco tenha feito afirmações sobre todas as coisas que seriam mencionadas na DUDH, pois ele não estava envolvido com muitas das questões que aparecem na DUDH (por exemplo: o direito de mudar de nacionalidade). Ambos os textos são breves: o Sistema Preventivo (2.466 palavras, incluindo uma nota, no original escrito por Dom Bosco) e a DUDH (1.759 palavras, incluindo o título).

Dom Bosco não pensou nem falou em termos de direitos humanos. Pensou, antes, em termos das necessidades das pessoas, com aquilo que poderia ser benéfico a elas, e tentou atender a tais necessidades e prover esses benefícios. Ele pensou em termos de caridade cristã e naquilo que isso demandava de um indivíduo.

Vivendo como ele o fez, em contato e em solidariedade com pessoas em situações concretas de sofrimento, pobreza e necessidade, ele sentia-se urgentemente chamado para atender a tais necessidades, por meio de programas de longo termo, bem como daqueles imediatos. Dom Bosco, portanto, envolveu seus salesianos, a partir do seu próprio exemplo, no engajamento mais pleno possível no trabalho de caridade e na atividade apostólica... foi “caridade”, todavia. Ele não endereçou, de fato, diretamente, problemas sistêmicos de injustiça, de opressão, semelhantes (LENTI, 2008b, p. 288-289).

Entretanto, encontram-se os direitos humanos refletidos em muitas das suas convicções e iniciativas. O que se busca, no quadro, é mostrar os princípios da DUDH, que estão explícita ou implicitamente afirmados por Dom Bosco, por meio de suas palavras ou ações. Se alguns deles parecem “forçados”, tenha em mente que não se tentou comparar ambos, mas, antes, mostrar que Dom Bosco tinha preocupações similares àquelas que estão subjacentes à DUDH.

Art.	DUDH	Sistema Preventivo
1	<p>“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.</p>	<p>“Quando Deus criou a alma, ele soprou no ser humano E deu-lhe o espírito da vida. Esse sopro é singelo e espiritual, feito à imagem e semelhança de Deus, que é eterno e imortal... Deus deu à nossa alma liberdade¹⁵”. O Sistema Preventivo “está fundamentado inteiramente na razão, na religião e, acima de tudo, na amabilidade”.¹⁶</p>
2	<p>Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, seja de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.</p> <p>Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.</p>	<p>“O amor de Senhor não tem barreiras e não exclui ninguém, qualquer que seja sua idade, condição ou religião. Entre nossos jovens..., nós temos tido, e ainda temos, aqueles que são judeus¹⁷”.</p> <p>“Você ser jovem é suficiente para fazer-me amá-lo muito” (BOSCO, 1847, p. 7).</p>
3	<p>Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.</p>	<p>“Concentre seus esforços no bem-estar espiritual, físico e intelectual dos jovens confiados a você pela Divina Providência”.¹⁸</p>

4	Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.	“O sistema repressivo pode frear uma desordem, mas dificilmente pode tornar os agressores melhores. A experiência ensina que o jovem não esquece facilmente as punições que recebe, e a maioria alimenta sentimentos de amargura, assim como o desejo de livrar-se da opressão e mesmo de buscar vingança... No Sistema Preventivo, ao contrário, o educando se torna um amigo, e o educador, um benfeitor, que o aconselha, que quer o seu bem e deseja poupar-lhe a vergonha, os castigos e, talvez, a desonra ¹⁹⁹ ”.
5	Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.	O Sistema Preventivo “exclui toda punição violenta e tenta fazer sem mesmo o castigo mais leve ²⁰⁰ ”.
6	Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.	
7	Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.	“... questões públicas demandam legalidades, de modo que nenhuma parte esteja em desvantagem perante a lei”.
8	Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.	
9	Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.	
10	Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.	“Ouvir ambos os lados antes de decidir-se em relação aos relatórios e questões em disputa ²⁰¹ ”.

11	<p>1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei em julgamento público, no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.</p> <p>2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.</p>	
12	<p>Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.</p>	<p>“Logo, recomendo a todos os reitores que sejam os primeiros a praticar correções fraternalmente, em respeito a nossos queridos jovens filhos, e que essa correção seja feita em privado ... Nunca diretamente repreenda a qualquer um em público, exceto para prevenir escândalo ou para torná-lo em bem, quando isso já tenha ocorrido²²”. “Se alguém, então, permanecer surdo a todos esses sábios meios de retificação e prove ser um mau exemplo, ou escandaloso, então será mandado embora sem esperança de retornar, com provisão, contudo, que, na medida do possível, seu bom nome deva ser protegido²³”.</p>
13	<p>1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.</p> <p>2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a ele regressar.</p>	
14	<p>1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.</p> <p>2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.</p>	

15	<p>1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.</p> <p>2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.</p>	
16	<p>1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.</p> <p>2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.</p> <p>3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.</p>	
17	<p>1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.</p> <p>2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.</p>	
18	<p>Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.</p>	
19	<p>Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.</p>	<p>“Aos estudantes deve ser permitido expressar seus pensamentos livremente, mas com cuidado para ordená-los, e mesmo corrigir expressões, palavras, ações, que podem não ser consonantes com uma educação cristã²⁴⁹”.</p>
20	<p>1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.</p> <p>2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.</p>	<p>Dom Bosco, desde sua juventude, deu importância a “associações”. Ele começou a “Sociedade da Alegria”, em 1832, e depois associações religiosas ou de solidariedade (St. Aloísio, o imaculado, o Santíssimo Sacramento, São José), a Sociedade de Mútuo Socorro (BRAIDO, 1989, p. 76-146).</p>

21	<p>1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.</p> <p>2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.</p> <p>3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.</p>	
22	<p>Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.</p>	
23	<p>1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.</p> <p>2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.</p> <p>3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.</p> <p>4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.</p>	<p>“Como regra, os jovens do Oratório (1842) incluíram cortadores de pedras, pedreiros, gesseiros, pavimentadores, pintores, e outros, vindos de vilas distantes ... Durante a semana eu os visitava em seus locais de trabalho nas fábricas ou oficinas. Não somente os mais jovens ficavam felizes em ver um amigo tomando conta deles; seus empregadores se mostravam agradecidos, contentamente mantendo os mais jovens, que eram ajudados durante a semana...”²⁵. “Eu estava começando a aprender pela experiência que, se os jovens fossem liberados de seu local de punição, poderiam encontrar alguém que fosse amigável para com eles, que cuidasse deles, que os assistissem nos dias festivos, que os ajudassem a conseguir trabalho com bons empregadores, visitá-los ocasionalmente durante a semana, esses jovens logo esqueceriam o passado e começariam a emendar seus caminhos²⁶”. Dom Bosco começou sua “Sociedade de Mútuo Socorro” em 1850, a primeira desse tipo para jovens trabalhadores em Turim.</p>

		Dom Bosco fez “contratos de trabalho” para jovens trabalhadores em lojas, fábricas etc., assegurando salários justos, adequadas condições de trabalho, descanso etc., para esses jovens. Dom Bosco começou suas próprias oficinas em 1853.
24	Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.	“Deixe que os jovens tenham plena liberdade para pular, correr e fazer tanto barulho quanto os agrade... Cuidado seja tomado, entretanto, para que os jogos, as pessoas jogando, bem como a conversação, não sejam repreensíveis ²⁷ ”.
25	1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos, além de serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.	“Muitos jovens de Turim e nas localidades ao redor estavam perfeitamente preparados para levar adiante um trabalho íntegro, uma existência de trabalho duro, mas, quando urgidos a fazer isso, frequentemente replicavam que não tinham comida, nem roupa, nem lugar para ficarem, mesmo temporariamente... Idealizando que todos os esforços seriam desperdiçados com algumas crianças, a menos que se provesse abrigo a elas, prontamente comeci a alugar quartos e quartos em pensões, frequentemente a preços exorbitantes ²⁸ ”.
26	1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.	“Em São Francisco de Assis (1841-1844), eu já tinha consciência da necessidade de algum tipo de escola. Algumas crianças, já avançadas em anos, ainda eram completamente ignorantes das verdades da fé... No Refúgio e, mais tarde, na casa Moretta, começamos uma escola dominical regular (além do catecismo, as crianças eram ensinadas a ler, a escrever e a trabalhar com números), e quando viemos para Valdocco, também começamos uma escola regular noturna ²⁹ ”.

	3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.	“A esses jovens deve ser dada educação gratuita. Alguns necessitam que lhes sejam dados material escolar grátis, como livros, papel e penas, enquanto outros também necessitam de comida e de vestimentas. Esses esforços particulares não podem continuar sem algum tipo especial de subsídio ³⁰ ”. O objetivo da Educação Salesiana é tornar os educandos “bons cristãos e honestos cidadãos ³¹ ”. Dom Bosco foi o primeiro a começar uma escola noturna em Turim (1844).
27	1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.	“Ginástica, música, teatro, e passeios são os meios mais eficazes de obter a disciplina e de beneficiar a saúde espiritual e corporal ³² ”. “Um Oratório sem música é um corpo sem alma ³³ ”.
28	Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.	
29	1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. 2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática. 3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.	

30	Nenhuma disposição da presente Declaração poder ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.	
----	--	--

Não se adentrará cada artigo da DUDH aqui. Serão analisados os princípios introdutórios gerais (artigos 1 e 2) e o artigo 4, para indicar o modo em que se pode explorar e trazer à luz a conexão entre a DUDH e o Sistema Preventivo, dando ciência, ao mesmo tempo, que muitos dos direitos estão presentes, explícita ou implicitamente, nos elementos do Sistema Preventivo.

O artigo 1 da DUDH não estabelece nenhum direito. Ele estabelece um fato, a convicção ou inspiração básica, sobre a qual todos os direitos são fundamentados. Estabelece que os seres humanos nascem livres, são iguais em dignidade direitos, são imbuídos de razão e consciência e são capazes de agir com espírito de fraternidade, em relação uns aos outros.

Dom Bosco poderia perfeitamente concordar com isso. Ele afirma que os humanos são criados à imagem de Deus. O que está implicado nisso é que todos os humanos são iguais enquanto criaturas de Deus. E que todos têm a mesma dignidade como imagens de Deus (isto é, como pessoas). De acordo com ele, o Sistema Preventivo é fundamentado na razão, na religião e na *amorevolezza*, as três características dos seres humanos afirmadas pelo artigo 1 da DUDH. A DUDH não menciona explicitamente “religião” no artigo 1, mas menciona consciência, o que, na terminologia religiosa familiar a Dom Bosco, poderia ser “a voz de Deus”.

O artigo 2 da DUDH declara que todos os seres humanos, sem qualquer exceção, são portadores de todos os direitos. Ele denuncia todas as formas de discriminação. Ele é universal e inclusivo. Dom Bosco manifesta a mesma mentalidade quando estabelece que é suficiente que se seja jovem para amar uma pessoa. Não importa se se é rico ou pobre, branco ou negro, um santo ou um pecador. Todos têm o direito de reclamar seu amor. Em uma carta que Dom Bosco escreveu em resposta a um cavalheiro judeu, que o notificou de que talvez ele estivesse erroneamente registrado na Associação de Cooperadores de Dom Bosco, Dom Bosco escreve: “É realmente excepcional que um padre católico proponha uma

associação caritativa a um judeu. Mas o amor do Senhor se estende a todos, a despeito ‘da idade, condição ou credo’”. Seguindo o exemplo do Senhor, Dom Bosco também aceitava todos. Em seu Oratório, havia pessoas também de outras religiões, nomeadamente judeus³⁴.

O artigo 4 da DUDH trata da abolição da escravidão. Quando a escravidão é abolida, a separação senhor/escravo é superada e todos lidam com os outros como iguais. Essa é também a mentalidade de Dom Bosco. Não deveria haver barreiras entre professor-estudante, superior-inferior, senhor-escravo. Tais divisões de barreiras devem ser superadas. Todos são iguais como amigos. “O professor, que é visto somente em sala de aula, é um professor e nada mais; mas se ele se junta aos educandos na recreação ele se torna irmão deles³⁵”.

Não seria necessário aqui adentrar em cada artigo para ver como os princípios da DUDH estão refletidos nas palavras e ações de Dom Bosco. Tem-se uma indicação disso no quadro anterior.

O quadro que apresentado permite que se cheguem às seguintes conclusões:

- 1) A inspiração básica da DUDH, como enunciado no artigo 1 e a inspiração básica do Sistema Preventivo são as mesmas.
- 2) O Sistema Preventivo incorpora (contém em si) muitos dos direitos declarados na DUDH.
- 3) O Sistema Preventivo está aberto a todos os direitos proclamados na DUDH.
- 4) Dom Bosco não falou de direitos porque essa categoria legal não existia em seus dias. Mas suas palavras e ações asseguram muitos elementos que hoje são definidos em termos de direitos humanos.
- 5) A DUDH tem como alvo o mundo todo. Dom Bosco tinha como seu alvo a juventude com que ele e seus colaboradores trabalhavam, desejando, ao mesmo tempo, a possibilidade de um alcance mais universal.
- 6) Dom Bosco, mais por meio da intuição e da experiência do que pela reflexão teórica, criou um sistema de educação que incorporou e promoveu certos direitos básicos, que seriam proclamados como direitos humanos muito mais tarde pela DUDH. Ele entendeu-os mais como “necessidades” das pessoas do que como direitos inalienáveis. Ele foi o primeiro a atentar-se para essas necessidades/direitos.

7) A DUDH mira a transformação da sociedade, qual seja, a criação de uma sociedade justa e pacífica. O Sistema Preventivo objetiva o mesmo tipo de sociedade e vê a educação (acadêmica, técnica e vocacional) como um dos principais meios para atingir esse objetivo.

Dom Bosco e o direito dos trabalhadores

Tem-se de então que o Sistema Preventivo é uma articulação da experiência vivida de Dom Bosco. Muitas das atividades que ele levou a cabo promoveram direitos básicos, embora ele não fale delas em termos de direitos, isto é, prover abrigo, letramento e emprego. Será examinada brevemente uma dessas atividades, aquela de cuidar dos jovens trabalhadores e provê-los com trabalho, verificando as implicações disso para promoção dos direitos humanos.

Escolas noturnas para jovens trabalhadores

Os jovens que chegavam ao Oratório de Dom Bosco eram, principalmente, aprendizes e jovens trabalhadores. A maioria deles era ignorante. Para ensiná-los a ler, a escrever, a aprender aritmética, bem como catecismo, ele, com Fr. Borel, começou com aulas noturnas diariamente em novembro de 1845. As aulas eram dadas à noite para trabalhadores que tinham trabalhado o dia todo em lojas, oficinas ou no campo. Essas aulas foram, primeiro, conduzidas nos quartos de Dom Bosco e de Borel e, mais tarde, em algumas salas alugadas. Dom Bosco foi o primeiro a oferecer classes noturnas em Turim. Os Irmãos Cristãos fizeram o mesmo poucos meses depois (1846), com uma escola plenamente noturna.

Colocação profissional e coaching

No começo da sua obra, Dom Bosco tinha muitas pessoas leigas para ajudá-lo com seu trabalho de cuidar dos jovens. Descrevendo o que eles faziam, Dom Bosco disse: “outro importante dever dos cooperadores (colaboradores leigos) era a colocação profissional. Muitos dos jovens vinham de vilas distantes; necessitavam de comida, de trabalho e de alguém para cuidar deles. Alguns cooperadores tentavam por si próprios encon-

trar trabalho para eles, com empregadores decentes e honestos. Eles asseguravam que os jovens estivessem adequadamente vestidos e soubessem como se candidatar para os empregos”³⁶.

Sociedade de mútuo socorro

Para ajudar seus jovens trabalhadores e aprendizes, Dom Bosco começou uma sociedade de mútuo socorro, em 1 julho de 1850, com o nome de “A Sociedade de Mútuo Socorro do Oratório de São Francisco de Sales para membros da Irmandade de Santo Aloísio”³⁷. Cada membro pagava 5 centavos a cada domingo e, seis meses após ter se tornado membro, tinha direito 0,50 por dia, se ficasse doente ou desempregado. Além de vir em auxílio de seus membros em ocasiões de doença ou desemprego, oferecia a eles um senso de pertencimento por tomar parte em uma associação. Havia outras sociedades de mútuo socorro em Turim, no tempo de Dom Bosco, para médicos e cirurgiões, cabeleireiros, tecelões, alfaiates etc.

Mas Dom Bosco foi o primeiro a começar uma sociedade de mútuo socorro para jovens trabalhadores em Turim. Seus esforços pioneiros não passaram despercebidos. Anos depois, as sociedades de mútuo socorro e as organizações de trabalhadores prestaram-lhe o devido reconhecimento, escolhendo-o como seu presidente honorário³⁸. O significado dessa sociedade torna-se mais claro quando se imagina que até 1889 havia uma lei que virtualmente proibia a união de trabalhadores na Itália.

Contratos de trabalho

Para segurar que jovens trabalhadores fossem tratados justa e humanamente nos locais de trabalho, a partir de 1851, Dom Bosco passou a fazer acordos com os empregadores por meio de “contratos de trabalho”. De acordo com esses contratos, os jovens eram empregados como trabalhadores, e não como servos; correções deveriam ser somente verbais, e não corporais; a saúde, o repouso e as férias anuais dos aprendizes deveriam ser regulamentadas; rendimento regular e aumentos seriam providenciados. O aprendiz, por sua vez, seria diligente, dócil, respeitoso, obediente e repararia qualquer dano que pudesse causar. O contrato duraria entre dois ou três anos³⁹.

Os significados desses contratos tornam-se evidentes quando se observa que, para reduzir o custo de produção, as manufaturas empregavam crianças e mulheres, em vez de homens. Tinham que trabalhar entre 13 a 14 horas por dia, sete dias na semana. É estimado que, em 1844, havia 7.184 crianças trabalhadoras abaixo de 10 anos nas fábricas de seda, lã e algodão do Piemonte. A lei que proibia crianças abaixo de 9 anos de trabalhar nas fábricas, aquelas abaixo de 10 anos nas minas e aquelas abaixo de 12 anos em trabalhos noturnos foi aprovada somente em 1886. A lei que restringia as horas de trabalho daqueles menores de 15 anos a 11 horas diárias foi aprovada somente em 1900.

Dom Bosco não foi o criador dos contratos de trabalho. Estes eram já demandados pela “Organização para instrução dos pobres”. Mas pode ser dito que Dom Bosco está entre os primeiros a abalizar contratos entre patrões e empregados em Turim (RIBOTTA, 1993; TRAMONTIN, 1993). Nenhum dos outros contratos daquela época incluía férias todo ano para os aprendizes (RIBOTTA, 1993). Não parecia haver qualquer provisão no contrato para rompê-lo, se o empregador violasse o contrato. Era, por assim dizer, um contrato privado, sem possibilidade de apelação ao Estado para tornar o Estado responsável por cuidar que o contrato fosse mantido.

No tempo de Dom Bosco não havia qualquer escola técnica em Turim. Meninos e meninas eram treinados para trabalhar como aprendizes. Em 1853, Dom Bosco começou oficinas no Oratório, de modo que os meninos pudessem aprender um ofício (em 1853, oficina para sapateiros; em 1853, para alfaiates; em 1854, para encadernadores; em 1856, para carpinteiros; em 1862, gráfica e trabalho em metal). Nos anos de 1870, tornaram-se escolas profissionais plenamente equipadas (RIBOTTA, 1993; TRAMONTIN, 1993; BOSCO, s/d).

Por meio dessas iniciativas, Dom Bosco garantiu direitos fundamentais, tais como: educação, emprego, saúde, repouso, provisão para doença, um salário justo e obrigações morais e sociais para com os trabalhadores. Muito provavelmente ele não viu isso em termos de direitos, mas em termos das demandas da caridade cristã. Ele não exigiu que esses direitos fossem assegurados para todos. Ele não organizou uniões de trabalhadores católicos nem persuadiu o governo a elaborar legislação defendendo os direitos dos trabalhadores. Mas, devido a tudo que ele fez pelos trabalhadores, alguns considerariam Dom Bosco “o primeiro italiano sindicalista,

em sua posição pelos direitos dos trabalhadores” (TRAMONTIN, 1993, p. 253). Ao mesmo tempo, como seus empreendimentos não abraçavam a sociedade toda, mas estavam restritas grandemente ao Oratório, e porque ele não trabalhou para mudar o sistema, alguns diriam que ele “permaneceu estranho aos reais movimentos e necessidades das massas” (BRAVO, 1968, p. 152 *apud* TRAMONTIN, 1993, p. 337).

Ele não atuou para a legislação social porque sentiu que, se ele fosse operar nisso, o Estado poderia frear sua ajuda e arriscaria fechar suas escolas e outras instituições. Isso poderia ter significado que os jovens novamente seriam deixados à própria sorte. Assim, ele escolheu ajudar a juventude do modo que ele pôde, deixando a luta pela legislação social para outros (BOSCO, s/d). Dom Bosco foi certamente muito criativo e trouxe muitas iniciativas inovadoras. Acadêmicos, como Pietro Braido, são da opinião de que:

Não parece nem apropriado e nem preciso falar de Dom Bosco como um “precursor”, porque se torna claro conforme se estuda que quase todas as suas ideias e iniciativas foram produtos do patrimônio da tradição católica... Talvez sua marca distintiva fosse o modo realista com que ele enfrentou sua época, e adaptou-se a ela, frequentemente com um tipo de perspicácia tática e independente, que geralmente se mostrava correta (BRAIDO, 1989, p. 80).

A DUDH e o Sistema Preventivo: enriquecimento e suporte mútuo

Desde que a DUDH e o Sistema Preventivo estão inter-relacionados, podem enriquecer e suportar um ao outro de formas diferentes.

Suporte e enriquecimento que o Sistema Preventivo pode oferecer a DUDH

1. O próprio fato de dar a conhecer um direito cauciona as pessoas de violá-lo. Assim, quando é proclamado que cada pessoa tem direito à vida, refreia o impulso que alguém possa ter para privar ao outro desse direito. Nesse sentido, a DUDH é preventiva, pois os direitos foram declarados pelos Estados-membros para aqueles sob sua jurisdição.

2. A DUDH é uma declaração. Necessita de um mecanismo pelos quais as pessoas se tornem conscientes e aprendam esses direitos. Isso não pode ser feito usando um sistema repressivo, pois iria contra tudo que é enunciado na DUDH. Assim, o melhor sistema para ensiná-la é um sistema como o Sistema Preventivo.

3. Por muito tempo, os direitos estiverem confinados aos escritórios dos juristas, advogados e filósofos, envoltos em linguagem legal inacessível ao jovem. O sistema preventivo dá visibilidade a esses direitos no contexto cotidiano das suas vidas (por exemplo: direito à educação, ao lazer, à associação, à expressão, a não ser submetido a tratamento ou punição degradante ou inumano). Assim, torna-se fácil o jovem compreender, absorver e praticar esses direitos.

4. O preâmbulo 2 da DUDH estabelece que “o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum”. Essa aspiração pode ser parafraseada como um anseio por felicidade, que resulta quando as várias necessidades do ser humano são atendidas. Isso é o que o Sistema Preventivo deseja para todos: “Tenho somente um desejo, ver você feliz, nesse mundo e no outro”⁴⁰.

5. Os direitos humanos têm sido promovidos, até agora, empregando-se um método “punitivo”, ou seja, denunciando violações, uma vez que elas tenham ocorrido. É certamente importante denunciar violações depois de elas ocorrerem e antes que elas ocorram. Entretanto, denunciar é somente um modo e, talvez, não o melhor modo. Os direitos humanos precisam ser promovidos por intermédio de uma cultura de direitos, criando uma atmosfera em que as violações tornem-se difíceis pela prevenção do que pela cura. O Sistema Preventivo, que advoga a “prevenção” antes do que a cura, pode ser uma grande inspiração, bem como o meio para criar tal cultura de direitos. Nas palavras do Reitor Mor, Fr. Pascual Chávez (2009, n. 03):

O Sistema Preventivo oferece aos direitos humanos uma abordagem única e inovadora, referindo-se ao movimento de nutrir e proteger os direitos humanos identificados denunciando “ex post”, significando a denúncia de violações já cometidas. O Sistema Preventivo oferece aos direitos humanos a educação preventiva, significando uma ação e propósitos que são “ex ante”.

6. O Sistema Preventivo pode ser o meio capacitador para a “cultura de direitos” (cultura de direitos humanos). Por cultura de direitos entende-se uma ambiência (uma atmosfera) feita de conhecimento, crenças, atitudes, modos de se comportar, arte, modos de entretenimento, sistemas legais, entre outros, que respeitem, assegurem a realização (a completude) dos direitos humanos e tornem difícil violá-los. O Sistema Preventivo pode ser a matriz, ou o ambiente facilitador, para o desenvolvimento da cultura de direitos. Alguns dos modos pelos quais o Sistema Preventivo pode fazer isso são os seguintes:

i) Empoderando os jovens: educação, jogos, teatro, música, arte etc., que são meios pelos quais uma pessoa pode empoderar-se para a liderança, para falar em público, discutir, compreender e reivindicar o que lhe é devido. Uma vez que a pessoa esteja empoderada, ela não permitirá facilmente que outros tirem vantagem dela.

ii) Canalizar energias para atividades socialmente úteis e aceitáveis: jogos, música, teatro etc. são modos para direcionar a energia das pessoas, assim reduzindo as atividades antissociais.

iii) Descobrir o bem em cada um e fazê-lo florescer: uma das convicções subjacentes ao Sistema Preventivo, como enunciado por Dom Bosco, é: “em cada jovem, mesmo no mais deplorável, há um ponto acessível ao bem, e o primeiro dever do educador é procurar por esse ponto, essa corda sensível do coração e fazer bom uso dela⁴¹”. Aquele que pratica o Sistema Preventivo não deixa de fora ninguém, pois em cada um há o potencial para ser bom. Tocar esse potencial e transformar a pessoa de ser “má” para “boa” assegura uma atmosfera saudável e menos propensa às violações dos direitos humanos.

iv) Reduzindo atos de violência: evitando punições cruéis e humilhantes, o Sistema Preventivo reduz possíveis atos vingança e, assim, de violações de direitos.

v) Amor e aceitação: frequentemente o comportamento desregrado que viola os direitos dos outros é uma forma não saudável e indireta de buscar reconhecimento. Quando se é amado e aceito, não se volta para modos negativos de procurar reconhecimento e aceitação. Amor e aceitação ajudam uma pessoa a desenvolver uma autoimagem positiva, uma condição *sine qua non* para respeitar, insistir e reivindicar direitos.

vi) Valores são apreendidos, não ensinados. Os jovens aprenderão direitos humanos por vê-los (por exemplo: direito à liberdade, à expressão,

à religião, ao lazer), sendo assegurados e praticados pelo Sistema Preventivo, pois esses são todos elementos desse sistema.

vii) Atmosfera alegre: atmosfera serena e alegre gerada pelo Sistema Preventivo, condutora para agir de modo respeitoso aos direitos dos outros. Também oferece uma atmosfera condutora para explicar e ensinar tais direitos.

viii) A presença do educador (a pessoa iluminada) com o grupo ou com indivíduos verifica a violação dos direitos dos outros. Também permite que o grupo/indivíduos, sob a orientação do educador, desafie aqueles que lhes negam seus direitos.

7. O parágrafo 2 do artigo 26 da DUDH trata da educação como meio para promover os direitos humanos. Os herdeiros e promotores do Sistema Preventivo, os salesianos, estão em contato educacional com 15 milhões de meninos e meninas em 130 países (CHÁVEZ, 2009, n. 01). Os salesianos têm uma representação geográfica e cultural disponibilizada, talvez, para outras poucas instituições educacionais. Essa é uma grande valia para desempenhar um papel-chave, em nível mundial, na promoção dos direitos humanos.

8. As quatro dimensões do Ministério Salesiano jovem são: i) educação e cultura, ii) evangelização e catequese, iii) orientação vocacional e iv) grupos. Ao estar comprometido com essas áreas, assegura-se que direitos sejam efetivados: o direito à educação, a participar na vida cultural, de professar uma religião, de escolher uma carreira e de associação.

Suporte e enriquecimento que a DUDH pode prestar ao Sistema Preventivo

1. A linguagem dos direitos humanos é secular em sua natureza e é aceitável a todos. O Sistema Preventivo pode reformular seus objetivos em termos da linguagem de direitos, de modo que será mais fácil elencar a cooperação de outros e o trabalho em direção ao mesmo objetivo comum: o desenvolvimento integral de cada pessoa.

Razão, religião, *amorevolezza* e o objetivo do Sistema Preventivo podem ser rephraseados na linguagem dos direitos. Assim, razão pode ser compreendida como i) justiça, no sentido de que o educador, bem como os jovens, está sujeito a regras, direitos e obrigações, que devem ser constantemente respeitados e vivenciados por todos; e como ii) compreender teoricamente

o que são direitos. A religião pode ser compreendida como a fé em algo transcendente, alguma coisa além de nós, alguma coisa que ainda não experimentamos plenamente. Ainda não vemos um mundo de justiça, paz e amor. Isso parece impossível. Mas algumas coisas nos dão esperança de que seja possível acreditar e que nos faz agir para tanto. A *amorevolezza* pode ser expressa em termos do respeito básico para todos. E o objetivo da educação expresso por Dom Bosco, de formar bons cristãos e honestos cidadãos, pode ser traduzido como a colaboração para desenvolver o pleno potencial da pessoa como pessoa, formando consciências, desenvolvendo inteligências, compreendendo direitos e deveres dos demais e ajudando a pessoa a agarrar o próprio destino (CHÁVEZ, 2007a, n. 2.3).

2. A linguagem dos direitos humanos favorece o Sistema Preventivo (uma vez que este seja referenciado em termos de direitos), facilitando com que seja discutido, compreendido e introduzido nas diferentes culturas do mundo.

3. O Sistema Preventivo consagra (contém em si) os direitos humanos. Em certo sentido, do Sistema Preventivo pode ser dito que é uma semente dos direitos humanos esperando para florescer e frutificar. A DUDH pode estimular, desafiar e suportar o Sistema Preventivo, atualizando o potencial deste. Se o Sistema Preventivo é uma semente dos direitos humanos, a DUDH é o sol que pode nutri-lo e fazê-lo crescer.

4. Os direitos humanos apontam novas fronteiras para a intervenção do Sistema Preventivo, isto é, refugiados, povos de etnias ciganas, crianças-soldados, famílias.

5. Os direitos humanos oferecem ao Sistema Preventivo “oportunidades para o diálogo e redes de colaboração com outras agências, com uma perspectiva de identificar e remover as causas da injustiça, da desigualdade e da violência” (CHÁVEZ, 2009, n. 03).

6. A educação, em muitos casos, termina por voltar-se para uma elite que goza de muitos privilégios, mantendo o *status quo*, que continua a privatizar a riqueza nas mãos de poucas pessoas e socializar a pobreza. Em outras palavras, há uma ruptura entre a educação e a sociedade, uma barreira entre escola e cidadania (CHÁVEZ, 2007b). A educação não produz pessoas socialmente responsáveis e engajadas. Os direitos humanos, de certo modo, permitem ao Sistema Preventivo dar uma resposta efetiva para essa dicotomia na educação.

7. Desde que a DUDH não é legalmente vinculativa, tecnicamente não há signatários dessa declaração. A declaração foi ratificada por meio da sua proclamação pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, com 48 votos a favor e oito abstenções. Isso foi considerado um triunfo, pois o voto unificou regimes políticos diversos e mesmo conflituosos. Todos os países do mundo subscrevem aos direitos humanos. Assim, a DUDH oferta ao Sistema Preventivo o suporte e o apoio de todos os países do mundo, “para pôr em prática, em diferentes contextos, nosso compromisso com a prevenção, com o desenvolvimento geral, para a construção de um mundo que seja mais equânime, mais justo, mais saudável” (CHÁVEZ, 2007a, n. 03). Isso é tremendo poder. Que força dá a DUDH ao Sistema Preventivo!

A necessidade para uma mudança paradigmática na promoção dos direitos humanos

Os salesianos estão fazendo muito pela promoção dos direitos humanos. Mas, para que sejamos mais efetivos nesse ministério, precisamos fazer certas mudanças estratégicas em nosso modo de pensar e agir. De uma congregação que desenvolve trabalhos no campo da assistência social e educa usando um sistema não repressivo, temos nos tornado uma congregação que mantém a dimensão social da caridade⁴² e promove os direitos humanos com uso criativo do Sistema Preventivo. Essa é a mudança paradigmática necessária. Sem elaborar muito mais, são enumeradas algumas mudanças necessárias:

1. A mudança de entender o Sistema Preventivo meramente como uma alternativa ao sistema repressivo, compreendendo-o como uma excelente forma de promover os direitos humanos.

Estamos acostumados a considerar o Sistema Preventivo somente como um sistema de educação diferente do sistema repressivo. Não temos nos atentado para seu potencial em relação os direitos humanos. Precisamos estudar e elaborar seu potencial inerente para promoção dos, e uso nos, direitos humanos.

2. A mudança de formar cidadãos amarrados às leis para cidadãos que reivindiquem direitos.

Temos sempre anunciado que um dos objetivos da educação é formar honestos cidadãos, e compreendido isso no sentido de formar cida-

dãos que cumpram as leis. Isso não é suficiente. Precisamos educar os jovens para reivindicar seus direitos. Quanto menos direitos são reivindicados, há maior probabilidade de que eles serão ignorados.

3. A mudança de ser um cidadão responsável para um cidadão que torna o Estado responsável.

Cada um de nós tem que fazer sua parte para assegurar que os direitos dos outros sejam respeitados e garantidos. Quando os direitos são violados, é dever de cada um protestar e anunciar a violação para aqueles interessados. Entretanto, os indivíduos não são os garantidores dos direitos. É dever do Estado fazer isso. O Estado é tributário do dever de resguardar os direitos. Devemos prevalecer sobre o Estado, para que faça seu dever e assegure que os direitos sejam respeitados.

4. A mudança de ser responsável pelo Estado para tornar o Estado responsável.

Somos responsáveis pelo Estado de muitas formas, como no pagamento de taxas. Como cidadãos conscientes, devemos cumprir com nossos deveres. Contudo, isso não é suficiente. Temos o dever de tornar o Estado responsável pelas pessoas, pois o Estado existe para elas.

5. A mudança de ser uma organização provedora de serviços para uma organização que demanda serviços.

Todas as congregações religiosas, ONGs e outras organizações semelhantes provêm vários serviços. Nós provemos serviços que, na verdade, supõe-se que o Estado deveria providenciar, por exemplo: saúde e educação. Devemos demandar que o Estado proporcione os serviços que ele deve prover. Como indivíduos, ou como organizações singulares, o que podemos fazer é muito pouco, pois não temos finanças, pessoal nem o poder para legislar. O Estado tem todos esses recursos à disposição. Mas, frequentemente, são mal usados, subutilizados ou não empregados. O alcance do Estado é vasto. Por uma disposição ou uma lei, pode afetar as vidas de todos os cidadãos, o que está muito além dos sonhos mais desvairados de qualquer organização, mesmo das mais bem geridas. Então, enquanto complementamos o Estado em prover serviços, precisamos demandar que o Estado forneça tudo aquilo que se espera que ele o faça. Ao fazer isso, encontramos um importante desafio. Nossas instituições são nossa força, em termos de atender às “necessidades” das pessoas. Ao mesmo tempo, também são nosso calcanhar de Aquiles, em “demandar” e “reivindicar” direitos. Estamos receosos de que, se começarmos a reivin-

dicar direitos, nossas instituições serão “afetadas”. Então, como podemos mudar para atender às necessidades e reivindicar os direitos? Precisamos pensar em termos de alternativas às instituições?

6. A mudança de existir passivamente na sociedade civil para agir ativamente, criando uma sociedade civil que protege direitos.

Os direitos fundamentais são garantidos pelo Estado. Mas os direitos econômicos, sociais etc. são garantidos pela sociedade civil. A sociedade civil, que deveria, na verdade, proteger as pessoas contra a violação dos direitos, é, frequentemente, a violadora. Dessa forma, é nosso dever criar uma sociedade consciente e responsável. A educação é um meio privilegiado para tanto.

7. A mudança de convidar os demais para juntarem-se a nós para procurar estabelecer redes com outros.

Nós, salesianos, temos trabalhado há tempos com uma atitude de autossuficiência. Temos buscado por colaboração, mas solicitamos aos outros (benfeitores, agências de fomento, governos) que colaborem conosco. Precisamos mudar. Precisamos unir mãos com aqueles que estão trabalhando para promover os direitos humanos. Esse é o modo para nos tornarmos uma força potente. GC26 demanda que nos movamos de uma “atividade educativa, que é muito autossuficiente, para redes, que tenham as necessidades dos jovens no coração⁴³”.

8. A mudança de manter afastamento da política para o envolvimento responsável e apropriado com a política

Dom Bosco mantinha-se afastado da política do seu tempo por razões estratégicas. Sentia que, se ele se envolvesse na política, poderia não ser capaz de fazer o bem que estava fazendo, pois teria que tomar posições e isso afastaria alguns de seus colaboradores, levaria a divisões entre os seus jovens e tornaria sua obra à mercê das flutuações das situações políticas. Sua razão para manter-se afastado da política é clara quando afirma: “Em 1848 percebi que, se eu quisesse chegar a algum lugar fazendo o bem, teria que colocar a política de lado. Desde então, sempre me mantive afastado da política e consegui fazer o bem, sem interferência⁴⁴”. Em uma letra para o Marquês Roberto d’Azeglio, ele escreve: “Senhor Marquês, meu método invariável é manter-me afastado de tudo referente à política: nunca a favor, nunca contra... Meu objetivo é fazer um pouco de bem aos pobres, aos jovens abandonados, devotando todas as minhas energias para torná-los bons cristãos, naquilo que

concerne à religião, e honestos cidadãos, naquilo que toca à sociedade civil... ambos agora e, no futuro, pretendo continuar afastado da política⁴⁵". Em outro trecho ele diz: "Em minha casa, qualquer tipo de discussão política é proibida; nunca houve nem mesmo a subscrição a um jornal. Sempre acreditei que um padre poderia conduzir seu ministério da caridade em qualquer tempo ou lugar, não importando qual governo ou leis o circundam. Ele pode respeitar e mesmo colaborar com as autoridades, mantendo-se a si mesmo rigorosamente afastado da política⁴⁶". Falando a ex-alunos, em 1883, ele disse: "Respeitamos apropriadamente a autoridade constituída, somos seguidores da lei, pagamos nossas taxas e vamos avante, pedindo somente que sejamos livres para trabalhar para o bem dos jovens e salvar almas. *Se necessário, também participamos da política, mas de forma totalmente inofensiva* – do contrário, de modo vantajoso para cada governo... Agora, o trabalho do Oratório... visa reduzir o número dos desregrados e vagantes, dos delinquentes e dos pequenos ladrões, e, assim, esvaziar as cadeias – em uma palavra, para formar bons cidadãos, os quais, longe de causar problemas às autoridades públicas, antes serão suporte para manter a ordem, a tranquilidade e a paz em sociedade. Essa é nossa política; essa tem sido de longe nossa única preocupação e continuará a ser nossa única preocupação no futuro⁴⁷". Porém, em seu comunicado no Primeiro Capítulo Geral (1877), ele afirmou: "Podemos... envolver-nos na política quando isso é vantajoso e genuinamente aconselhável. Fora esses casos, contudo, permaneçamos em nossa regra estabelecida de não nos engajarmos em qualquer atividade política⁴⁸".

Dom Bosco manteve-se afastado de tomar parte na política. Mas estava muito consciente da situação política e intervinha, às vezes pessoalmente, para expressar sua opinião, mesmo ao rei. Ainda, nós o vemos ativamente envolvido em negociações com o governo para a indicação de bispos às dioceses, que estavam sem bispos por 15 anos, e sendo bem-sucedido nessas negociações. Na verdade, é no contexto dessas negociações que, quando o Papa Pio XI perguntou a ele qual política ele usaria para solucionar a estagnação, ele disse: "Minha política é a mesma que a Sua, Sua Santidade – a política incorporada no *Pater Noster* (Pai Nosso). Quando o dizemos, cotidianamente oramos que o reino de Deus venha à terra, e se espalhe sobre ela, que possa tornar-se cada vez mais efetivo, poderoso e glorioso. Que Teu reino venha! Isso é o que realmente importa!⁴⁹". Temos empregado o clichê "política do Pai Nosso" para mantermo-nos afastados da política. Entretanto-

to, o “Pai Nosso” é a prece do Reino. Se o reino de Deus for tido como é compreendido atualmente (paz, justiça e regozijo, cf Rom 14:17), então o estabelecimento do reino requereria por ativo envolvimento na política.

Dom Bosco, por razões práticas, manteve certo distanciamento da política. Sentiu que, para realizar suas obras de caridade, seria melhor manter-se fora da política (LENTI, 2008b). Atualmente, somos chamados não apenas para a caridade, mas também para assegurar os direitos das pessoas. Ainda, há a dimensão social da caridade⁵⁰. Isso requer o envolvimento na política, pois a política é a arte de governar e os direitos são assegurados somente quando as pessoas são justamente governadas. Isso demanda que nós, salesianos, i) sejamos politicamente bem informados, ii) testemunhemos a justiça e a paz, e as promovamos em todo lugar, iii) eduquemos os jovens “para o compromisso e a participação na vida pública, ou, em outras palavras, “nas muitas diferentes áreas econômica, social, legislativa, administrativa e cultural, intencionadas para promover orgânica e institucionalmente, o bem comum⁵¹”. Temos que instruir nossos jovens para desempenhar papéis de liderança na política. GC XXXIII afirma que: “Esse é um setor que nós temos, de alguma forma, negligenciado e rejeitado. Talvez tenhamos tido receio... Mas esse é um desafio que temos que aceitar, e um risco que temos que assumir⁵²”. É tempo para tomarmos a “política de Cristo, o Libertador”. É significativo que nas Constituições Salesianas a citação bíblica que introduz “nosso serviço pastoral educacional” é a afirmação de Jesus na sinagoga de Nazaré sobre ter vindo para libertar os cativos e liberar os oprimidos (Lc 4:18). Esse é também o texto com o qual nosso Reitor Mor, Pascual Chávez, introduz sua carta, intitulada “Eduquemos com o coração de Dom Bosco”.

Envolvermo-nos na promoção dos direitos humanos, assegurar que todos gozem desses direitos, não é fácil. O solicitado pode ser complicado e podemos ter que sujar nossas mãos. Mas, a menos que façamos isso, não nos tornaremos educadores que são testemunhas da justiça e dos direitos.

Seu nome é “ontem”

Conforme debatemos a necessidade e o modo de promover os direitos humanos, estes estão sendo violados em toda a parte. Em todo o mundo, pessoas estão sendo torturadas, jovens estão sendo injustamente aprisionados, mulheres estão sendo violentadas, crianças estão sendo vendidas, bebês passam fome. Milhões não têm água potável, milhões não

têm escolas, milhões não têm hospitais. Milhões estão sendo deslocados, milhares e milhares estão sendo assassinados, centenas estão sendo condenados sem julgamento. Uma grande inspiração para os direitos humanos, a partir do Sistema Preventivo, é o conceito de prevenção. Promover os direitos por meio da prevenção. A prevenção implica duas coisas: i) criar uma cultura de direitos, de forma que as violações se tornem raras e difíceis; ii) criar mecanismos que tenham ações preventivas. Quando precisamos fazer isso? Amanhã? Hoje? Agora? Seguindo a poetisa chilena Gabriella Mistral, ganhadora do prêmio Nobel da Paz, que, em referência ao cuidado com as crianças, disse: “Por elas, não podemos responder ‘Amanhã’, seu nome é ‘Hoje’”. Eu diria: para os direitos humanos nós não podemos responder ‘amanhã’. Seu nome é ‘ontem’. Amanhã e hoje já é muito tarde. Mesmo quando escrevo isso, ritos funerários estão sendo entoados e direitos estão sendo enterrados, em toda parte. Assim, levantemo-nos, organizemo-nos e eduquemos para a prevenção!

Conclusão

Os direitos humanos estão primariamente inerentes (presentes como atributos característicos) ao Sistema Preventivo. O Sistema Preventivo pode ser aplicado somente respeitando-se e assegurando-se os direitos humanos. Seu objetivo é o desenvolvimento integral e o total bem-estar da pessoa, que é o florescimento dos direitos humanos. Portanto, é um sistema educacional bem adequado para educar em direitos humanos e para promovê-los. Há tempos o Sistema Preventivo tem sido subutilizado para a promoção dos direitos humanos. Para assegurar resultados máximos, seu pleno potencial deve ser mais profundamente explorado, desenvolvido e usado. Isso requererá uma mudança paradigmática em nossa compreensão e aplicação do Sistema Preventivo. Aos direitos humanos não podemos dizer “amanhã”. Seu nome é “ontem”.

Recebido em: 30/08/2017

Aprovado em: 30/11/2017

Notas

1 Traduzido pela Profa. Dra. Maria Luisa Bissoto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail:

- maria.bissoto@am.unisal.br. O documento original pode ser encontrado em: <https://pt.scribd.com/document/253273629/Preventive-System-and-Human-Rights>
- 2 Doutor em Teologia. Atualmente, atua na província de Bangalore, na Índia. E-mail: provincial@dbbangalore.org
- 3 Braido (1989) comenta que, embora a religião não fosse explicitamente mencionada, estava implicitamente presente.
- 4 Confidential Advice to Directors (1863).
- 5 “Carta de Roma”, Constitutions, p. 257.
- 6 E. Ceria, Epistolario IV, p. 265.
- 7 BM V, p. 600ff.
- 8 MB, 11, p. 222.
- 9 Na biografia de Dom Bosco, por Besucco, um capítulo é sobre a felicidade.
- 10 “Carta de Roma”, Constitutions, p. 259.
- 11 “The Preventive System in the Education of the Young”, Constitutions, p. 247.
- 12 Maggio, p. 24-25.
- 13 MB XIV, 846f (omitted in the English Biographical Memoirs).
- 14 “The Preventive System in the Education of the Young”, Constitutions, p. 246-253.
- 15 Maggio, p. 24-25.
- 16 “The Preventive System in the Education of the Young”, Constitutions, p. 247.
- 17 A letter written by Don Bosco to a Jew in 1881. Letter 2247. Epistolario, V, p. 97.
- 18 “Don Bosco’s Confidential Memoranda to Rectors”, The Salesian Rector, p. 25.
- 19 “The Preventive System in the Education of the Young”, p. 248.
- 20 Letter of 15th Apr. 1850, Epistolario di San Giovanni Bosco, 1, 32.
- 21 “Souvenir of St John Bosco to the First Missionaries”, Constitutions, p. 266.
- 22 “Concerning the Punishments to be Inflicted in Salesian Houses”, n. 1.
- 23 “Concerning the Punishments to be Inflicted in Salesian Houses”, n. 5.
- 24 “The ‘General Articles’ of the Regulations for the Houses 1877”, n. 3.
- 25 Memoirs of the Oratory p. 197-198.
- 26 Memoirs of the Oratory, p. 190. Grifos do autor.
- 27 “The Preventive System in the Education of the Young”, p. 249.
- 28 Memorie dell’Oratorio, 199-201 (Braido, Pedagogical Experience, 1989, p. 76).
- 29 Memoirs of the Oratory, p. 281.
- 30 Letter of 26 August 1872 to the Mayor of Turin. Epistolario di San Giovanni Bosco, 2, 224-225.
- 31 Memoirs of the Oratory, p. 190.
- 32 “The Preventive System in the Education of the Young”, Constitutions, p. 249.
- 33 MB 5, 347 and 15, 57.
- 34 Letter 2247. Epistolario, V, p. 97
- 35 “Letter from Rome”, Constitutions, p. 259.
- 36 Don Bosco writing in the Salesian Bulletin of September 1877. Lenti, II, p. 211. Lenti, III, p. 287.
- 37 BM IV, 54-55. Também Ribotta, 1993, p. 67.
- 38 BM, IV, 518-520. Também Ribotta, 1993, p. 70.

- 39 MB IV, 295-97. Ver também Ribotta (1993), Bosco (s/d, p. 80-81), Tramontin (1993, p. 253).
- 40 “Letter from Rome”, Constitutions, p. 254.
- 41 MB V, p. 367.
- 42 See GC XXIII, n. 204, 209, 212
- 43 GC XXVI, n. 104.
- 44 BM, VI, p. 397.
- 45 Memoirs of the Oratory, p. 355-356.
- 46 Epistolario di San Giovanni Bosco, I, 189. Também 190-192, 273.
- 47 BM, XVI, 227. Grifo do autor.
- 48 ASC D 578; Lenti, IV, p. 285; BM XIII, 195 (Lenti observa que o texto necessita correção).
- 49 BM, VIII, p. 260.
- 50 GC XXIII, n. 204.
- 51 GC XXIII, n. 214.
- 52 GC XXIII, n. 214.

Referências

- ARISTÓTELES. **Nicomachean Ethics**. Books I to IV.
- BOSCO, Giovanni. **Il Giovane Provveduto**. Turin, 1847. (OE II, 187).
- BOSCO, Teresio. **In his footsteps**. Tradução de Joseph Puthenkalam. Madras: Bon Bosco Publication, s/d. p. 80-81.
- BRAIDO, Pietro. **Don Bosco’s pedagogical experience**. Roma: LAS, 1989.
- BRAVO, Gian Mario. **Torino operaia**. Mondo del lavoro e idee sociali nell’età di Carlo Alberto. Torino: Fondazione Luigi Einaudi, 1968.
- CAVIGLIA, Alberto. **Il magone Michele**. Roma: Società Editrice Internazionale, 1950.
- CHÁVEZ, Pascual. **Let us educate with the heart of Don Bosco**. 2007a. no. 2.3.
- _____. Educação e cidadania. **Lectio Magistralis for the Doctorate Honoris Causa**, Genoa, 23 April 2007b.
- _____. Concluding address of the rector major for ‘Preventive System and Human Rights’ Congress. **ANS**, Rome, n. 1, 2009.

_____. Concluding address of the tector major for 'Preventive System and Human Rights' Congress. **ANS**, Rome, n. 3, 2009.

LENTI, Arthur J. **Don Bosco: history and spirit**. vol. 3. Rome: LAS, 2008a.

_____. **Don Bosco: history and spirit**. vol. 4: Beginnings of the Salesian Society and Its Constitutions. Roma: LAS, 2008b.

_____. **Regulations of the Houses (1877)**, 61. vol III.

ORLANDO, Vito. **La via dei diritti umani**. Roma: LAS, 2008.

PETICLERC, Jean-Marie. **La pédagogie salésienne face aux défis du monde moderne**. Paris: Ed. Don Bosco, 2004.

RIBOTTA, Michael. Training boys to earn a living: the beginnings of vocational education at the Oratory. **Journal of Salesian Studies**, v. 4, n. 1, p. 61-86, 1993.

SDB - Salesians of Don Bosco. **The project of life of the Salesians of Don Bosco: a guide to the Salesian Constitutions**. Madras: Salesian Institute of Graphic Arts, 1987.

SWIDLER, Leonard. Human rights: a historical overview. **Concilium**, n. 2, p. 12-22, apr. 1990.

TRAMONTIN, Silvio. Don Bosco and the world of work. In: EGAN, Patrick; MIDALI, Mario (Eds). **Don Bosco's place in history: acts of the First International Congress on Don Bosco Studies**. Roma: LAS, 1993. p. 253.

WHITMORE, Todd D. **Human rights**. New York: The Harper Collins Publishers, 1995.



Seção Relato de Experiência

Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção do conhecimento

GISELLE CRISTINA GAUDÊNCIO VALE¹

ANDREA DESIDÉRIO²

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e discutir a experiência realizada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, acerca das possibilidades de ação e participação efetivas das crianças a partir de uma proposta didática com projeto de trabalho, em que a escuta, a observação e o registro docente favoreceram a construção conjunta do projeto na qual crianças e professores tornam-se sujeitos do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Projeto. Imaginação. Brincadeiras educativas. Diálogo.

To play and to imagine: the pedagogical project as a possibility of children's action in the construction of knowledge

Abstract

This paper has as objective indicate and discuss the experiment made in a second-grade class of elementary school, about kids possibilities of action and effective participation from a didactic proposal based on working project, in which teacher listening, observation and recording have favored the joint realization of the Project in which kids and teachers have become knowing subjects.

Keywords: Elementary school. Project. Imagination. Educational playing. Dialog.

Jugar e imaginar: el proyecto pedagógico como posibilidad de acción infantil en la construcción del conocimiento

Resumen

Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar y discutir la experiencia realizada en una clase de segundo año de la enseñanza fundamental, acerca de las posibilidades de acción y participación efectivas de los niños a partir de una propuesta con proyecto de trabajo, en que la escucha, la observación y la observación, el registro docente favoreció la construcción conjunta del proyecto en el que niños y profesores se tornan sujetos del conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza fundamental. Proyecto. Imaginación. Juguetes educativos. Diálogo.

Introdução

A criança, na atualidade, é compreendida como um ser social que se desenvolve pelas suas experiências e pelas relações estabelecidas com seus pares, além do mundo e dos adultos que a cercam. Assim, é por meio das brincadeiras que elas assimilam e recriam as experiências socioculturais vividas pelos mais velhos, pois “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que essa vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vividas” (VYGOTSKY, 2009, p. 25), que favorecem a compreensão da realidade por meio do faz de conta e da imaginação.

O brincar tem sido amplamente valorizado nas práticas educativas nas escolas destinadas à primeira infância (0-5 anos), consolidando-se como parte importante do aprendizado nessa fase da educação. Por meio da brincadeira e dos jogos de faz de conta, a criança compreende as características dos objetos, cria novas possibilidades para explorá-los, além de construir formas de pensar e agir na relação que estabelece com seus pares e com os adultos.

Da mesma forma que a criança constrói e elabora sua visão de mundo a partir das brincadeiras na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental isso também acontece, porém, em algumas práticas pedagógicas, o currículo e os processos avaliativos minimizam o olhar delas em detrimento de burocracias e prazos estabelecidos.

O trabalho com projeto dá voz e escuta às crianças que se tornam sujeitos da ação pedagógica em um trabalho coletivo entre alunos e do-

centes, em que é possível delinear, avaliar e reorganizar propostas a partir de um interesse comum do grupo, sem deixar de valorizar o currículo em suas especificidades.

Os projetos aqui apresentados foram desenvolvidos na Escola do Sítio, localizada na cidade de Campinas (SP). Seu nome faz alusão ao sítio de 6 mil m², com pomar, horta, muitas árvores, jardins, tanques de areia, borboletário e quadras que compõem seu *campus*. As salas de aulas têm em média 20 alunos que convivem em um espaço coletivo onde as trocas entre as crianças são rotineiras. Seu tamanho permite um olhar individualizado para as capacidades, os talentos e as necessidades de cada aluno, inclusive para os que necessitam de cuidados especiais, o que enriquece o ambiente de aprendizagem, concretizando olhares diferentes para a realidade e a aceitação de soluções alternativas. A educação na diferença é um dos pilares da escola, favorecendo a criatividade e a criticidade (ESCOLA DO SÍTIO, s/d). Nesse sentido, a valorização do brincar e a construção coletiva do projeto culminam na participação efetiva das crianças, que são vistas como sujeitos agentes no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho por projeto com a professora referência da turma

No ano de 2016, recebi, como professora referência da turma do 2º ano, 19 crianças de 6 e 7 anos, com uma grande chave antiga. Esse era nosso objeto disparador³.

Segundo Fernandes (2007, p. 97):

Tais objetos provocam e elencam temas, eixos e argumentos de trabalho ao longo de um ano e serão aproximados e unidos, formando teias e ramificações, conforme as discussões, pesquisas, dúvidas e descobertas forem acontecendo. Por isso, configuram-se em uma metodologia de trabalho pedagógico que lida, no horizonte, com a ideia de um currículo flexível e inclusivo, que necessariamente é sempre original e irrepetível.

É por meio dessas descobertas que o professor vai delineando o trabalho e, para isso, faz-se muito importante o registro dos diálogos estabelecidos nas rodas e nas brincadeiras.

Quando o objeto foi apresentado para a turma, foram feitas as seguintes hipóteses a partir das projeções infantis sobre suas características, sentidos e significados:

Criança 1: Tem uma fênix aqui! E um símbolo de fogo. A fênix é a ave do fogo! Nossa! Essa chave é de uma fênix, ela existe mesmo!

Criança 2: Deixa eu ver? Não! O símbolo é de água e de terra, são os quatro elementos.

Criança 3: Será que ela abre um tesouro?

Criança 4: Olha! Um número. Pode ser do mapa do tesouro.

Criança 5: Tem um sol nela. Será que se a gente apontar para o sol, abre um portal?

Criança 6: Tem um número na chave. Se a gente juntar o 50 com o 120, vamos descobrir quantos passos vamos dar até o tesouro. Então vamos lá, já fiz as contas. Temos que dar 170 passos.

As crianças dividiram-se em grupo e saíram pela escola para observar e fazer descobertas sobre suas hipóteses, porém tudo o que encontraram não foi suficiente para responder a tantos questionamentos. No tronco da árvore, pensaram poder abrir um portal; na balança de pneu, buscaram possibilidades de encontrar um mapa do tesouro, tentaram apontar a chave para o sol para observar se o símbolo impresso nela indicaria uma passagem secreta, e o antigo relógio de sol, desativado na escola, foi objeto de investigação dos alunos, que pensaram poder levá-los até a fênix desenhada na chave.

Na tentativa de ver outras possibilidades, iniciamos a leitura do livro “A chave do tamanho”, de Monteiro Lobato (1952). Dois trechos da história foram bem marcantes para a turma e nortearam o trabalho com o objeto disparador: o primeiro deles tratava da tristeza de Dona Benta com a guerra e o esforço de Emília em descobrir um caminho que acabasse com o conflito: “Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Pica-Pau Amarelo. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a jurar que daria cabo da guerra” (LOBATO, 1952, p. 7).

O segundo trecho que encantou a turma foi o momento em que Emília entra na casa das chaves e desliga a chave do tamanho por engano, em vez de desligar a chave da guerra.

Imagens: (1) Descobertas: crianças buscando pistas no tronco da árvore; (2) Surpresa: buraco na parede ou passagem secreta? (3) Balança mágica: será que tem alguma pista aqui? (4) Fenda: será que a chave abre essa fenda?



(1)



(2)



(3)



(4)

Fonte: Arquivo pessoal.

Essas não de ser as chaves que regulam e graduam todas as chaves do mundo e uma delas é a chave que abre e fecha as guerras. Todas as chaves eram iguaizinhas, então como saber qual a chave da guerra? A solução era usar o método experimental do Visconde... Emília pendurou-se em uma chave, nem precisou fazer força. Bastou o seu peso para que a chave descesse quase até o fim (LOBATO, 1952, p. 9-10).

VALE, G.C.G.; DESIDÉRIO, A.

Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção...
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XIX, n. 39, p. 187-214, jul./dez. 2017

Foi a partir desse trecho do livro que as crianças quiseram transformar a sala do 2º ano em uma sala das chaves e decidiram que haveria chave para todas as coisas: amor, medo, conflito, ideias, família, entre outros. Dia após dia, chaves de todos os modelos e tamanhos eram trazidas pelas crianças na roda: grandes, pequenas, finas, grossas, e a questão da guerra passou a ser latente nos diálogos:

Criança 1: A guerra é legal, porque a gente pode ter arma!

Criança 2: É mesmo e dá para usar capacete.

Criança 3: Ahhh, gente, mas na guerra muita gente de quem a gente gosta morre. Eu conheço a história de uma menina que levou um tiro na cabeça. Ela se chama Malala e eu tenho o livro dela. Vou trazer amanhã.

“Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca (2015), foi mais uma leitura que se fez presente nas rodas iniciais. Em cada página lida havia uma descoberta, e surgiam algumas indignações em relação às desigualdades sofridas pelas mulheres e meninas no Paquistão: “por que lá só os meninos estudam e brincam? Ainda bem que no Brasil não é assim!”.

A partir dessa fala, foi possível discutir algumas questões de gênero com base nas vivências dentro da escola. Construímos um quadro no qual separávamos coisas de meninas e coisas de meninos. A princípio, as separações estavam da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 – Atividades de meninas e de meninos.

Meninas	Meninos
Pintar a unha	Brincar de carrinho
Ajudar a mamãe	Jogar bola

Conforme fomos refletindo, o quadro mudou e os diálogos se construíram entre os meninos e as meninas de forma harmônica, em que cada um colocava seu ponto de vista e era respeitado dentro do grupo.

Menino: Olha, eu acho que pintar a unha também é coisa de menino, porque os meninos do rock and roll pintam as unhas!

Menina: Jogar futebol também pode ser de menina, eu jogo!

Menina: E outra coisa, eu sou menina e não gosto de princesa, tá. Elas são muito chatas.

Menino: Aiii, gente, não existe isso de menina e menino, existe coisa de criança, brinquedos... A gente tem que fazer aquilo que gosta!

Com essas discussões, uma criança trouxe uma proposta de atividades para a turma: “vamos fazer o dia do brinquedo; cada um traz o seu e nós brincamos todos juntos sem se preocupar com essa história de menino e menina”. Na sala de aula havia boneca, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, super-heróis, postos de gasolina, carrinhos hot wheels, maletas de primeiros socorros, livros e legos.

Imagens: (5) Meninas e meninos montando o quebra cabeça; (6) Meninos e meninas construindo um aeroporto; (7) Meninos e meninas descobrindo caminhos por meio de mapas.



(5)



(6)

VALE, G.C.G.; DESIDÉRIO, A.

Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção...
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XIX, n. 39, p. 187-214, jul./dez. 2017



(7)

Fonte: Arquivo pessoal.

Após a vivência, pudemos avaliar o dia, e as crianças foram expressando seus sentimentos em forma de palavras: alegria, liberdade, felicidade, conflito, medo de perder o brinquedo, cuidado com as coisas do outro, dividir, ser você mesmo, fazer suas escolhas. É interessante notar que não há menção a limites ou fronteiras da construção do gênero.

A partir disso, tivemos a ideia de construir portas para cada uma das chaves que a turma tinha, e as crianças quiseram sugerir nomes para elas: porta azul, porta sem cor, porta da alegria, porta da liberdade, porta dos sentimentos. Como todo o estudo estava voltado para a questão da igualdade de direitos dos gêneros, a votação ficou encerrada com a fala de uma menina: “gente, nós estudamos a vida da Malala, falamos de nós, essa porta tem que ser a porta da liberdade!”.

A ideia foi acolhida por todos, e a chave dessa porta abriu a possibilidade de escolhas pessoais sem receio da crítica do outro em relação a determinados comportamentos. Discutimos que a liberdade não tem forma nem cor, e uma frase foi pintada na porta de papelão construída pelas crianças: “A liberdade é de todas as cores”.

Em todo esse processo de construção do conhecimento com o objeto disparador, observamos a ação da criança e do grupo. São elas que trazem as ideias e as sugestões para as pesquisas. O trabalho docente é ouvir, costurar e entrelaçar os desejos e quererres da turma ao currículo, nas diversas áreas do conhecimento, trazendo propostas de atividades e elementos que favoreçam o desenvolvimento do projeto e a participação efetiva das crianças.

Imagens: (8) Construção da porta da liberdade; (9) Construção da porta da liberdade.



(8)



(9)

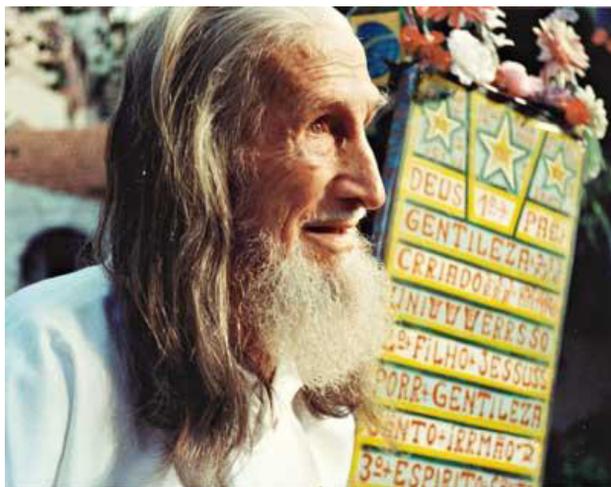
Fonte: Arquivo pessoal.

As rodas de conversa são um instrumento importante de escuta no qual o professor pode se apoiar para delinear as propostas de trabalho. Elas são feitas diariamente em dois momentos: no início e no final do dia. A primeira é um espaço de compartilhamento de ideias, lições de casa, sugestões e propostas de assuntos a serem estudados; já a segunda está voltada para a avaliação do dia e para as orientações sobre a realização das tarefas de casa, as quais são sugestões feitas pelas crianças a partir das vivências e do envolvimento com o trabalho realizado em sala de aula. Para Siste (2003, p. 90):

A roda de conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite as crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, se libertar ou (des) dramatizar algumas situações.

Após as leituras de “A chave do tamanho” e de “Malala”, o livro “As coisas que a gente fala”, da autora Ruth Rocha (2012), favoreceu algumas discussões sobre a importância das palavras no dia a dia da escola, então, juntos, descobrimos que estas têm uma força muito grande na nossa turma: estão nos combinados que fazemos, naquilo que falamos para os amigos, nas propostas que trazemos e em nossas atitudes. Refletindo sobre isso, iniciamos um estudo sobre a vida do profeta Gentileza, que foi uma personalidade urbana carioca, espécie de pregador, que se tornou conhecido por fazer inscrições de palavras de amor e gentileza, de forma muito peculiar, sob um viaduto situado na Avenida Brasil, na zona portuária do Rio de Janeiro, onde andava com uma túnica branca e longa barba, distribuindo flores e palavras de afeto aos transeuntes. Sua frase mais conhecida é “Gentileza gera Gentileza”.

Imagem: (10) Profeta Gentileza.



(10)

Fonte: *Mente Aberta* (2013).

E, assim, mais uma porta se abria na turma do 2º ano, a porta da gentileza que aguçou o olhar dos pequenos para a natureza, quando estes descobriram que o profeta havia plantado um jardim e uma horta comunitária.

Imagens: (11), (12) e (13) Construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola: as crianças passaram em todas as salas de aula para falar sobre a vida do profeta e entregar palavras de gentileza, confeccionadas em papel por eles, a todos os funcionários e alunos.



(11)



(12)



(13)

Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciamos, então, um trabalho de observação da paisagem natural e da paisagem modificada pelo homem, em que as crianças saíam pela escola registrando suas percepções acerca do assunto. Ao fazer os registros, por meio de desenhos, observação e escrita, uma delas descobriu o redemoinho do Saci-Pererê e propôs que fizéssemos algumas armadilhas para poder pegá-lo. Estudamos, a partir dessa motivação, os seres fantásticos que estão no imaginário popular – as sereias, o Curupira, o Boitatá, a Mula sem Cabeça, o Caipora e o Lobisomem – e criamos juntos mais uma porta: a porta da natureza.

Foram muitos dias de espera por ventos, redemoinhos, armadilhas e, em meio a tanta imaginação e crença, o projeto de trabalho se consolidava na parceria entre alunos e professoras com a efetivação da ação das crianças e da escuta e intervenção docente.

A brincadeira do faz de conta possibilitou a imaginação, a explicação e a experimentação sobre o fantástico e o intocável, criando novos desafios e descobertas para esse grupo de crianças. Em tal contexto, observamos a importância da brincadeira na formação da criança que apreende e compreende o mundo, imaginando e criando hipóteses que explicam suas teorias a partir do que vivenciou e observou em sua relação com o adulto e com seus pares.

Diante disso, a imaginação da criança também deve estar na sala de aula, tornando-se um instrumento de ação e reflexão acerca do mundo. As leituras que sempre se fazem presentes nas rodas trouxeram a possibilida-

de de criar e explicar as inquietações e dúvidas. Durante uma atividade na biblioteca, em que, semanalmente, lemos, pesquisamos e escolhemos livros juntos, notei um grupo grande de crianças em volta de um livro, “A árvore da vida”, Peter Sís (2003), que contava a história de Charles Darwin desde a sua infância, quando surgiram os primeiros interesses pela natureza. Depois passa pela adolescência e juventude, época em que Charles vivia em atrito com o pai que o queria médico. Fala ainda da sua vida adulta, enfatizando a viagem que ele fez ao redor do mundo, durante cinco anos, na qual coletou informações cruciais para elaborar sua teoria de evolução das espécies. Termina com a sua morte, quando já era um aclamado cientista.

Imagens: (14) e (15) Busca pelo Saci: observação do vento, das nuvens, do céu e dos redemoinhos no chão.



(14)



(15)

Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças pouco se interessaram pela história, mas estavam animadas com uma pequena imagem e dialogavam entre si:

Criança 1: Tá vendo essa daqui? Essa é a Dama de Cristal!

Criança 2: Nossa, será que ela perdeu o cristal dela?

Criança 3: Não, alguém roubou!

Criança 4: Ela é chilena, olha a roupa dela.

Intrigada com a personagem, resolvi olhar para ver se descobria algo que pudesse delinear o trabalho com a turma, já que havia um clima de euforia e encantamento, porém o livro nada dizia sobre ela. Pesquisei na internet, conversei com alguns pais tentando encontrar pistas que me levavam à Dama de Cristal, e quanto mais eu procurava, parecia que mais distante eu ficava da realidade.

As crianças afirmavam, convictas, que a Dama de Cristal existia, pois, afinal, o livro falava sobre ela. Diziam, ainda, que algumas pessoas já a tinham visto e que uma constelação no hemisfério sul possuía esse nome. Entrei em vários sites de astronomia, conversei com especialistas e nada encontrei. Dei-me conta, então, de que aquela era uma criação coletiva, que eu precisava alimentar tal fantasia e torná-la realidade para esse grupo de crianças. Começamos uma busca por essa personagem quando uma criança propôs que fizéssemos um desenho imaginando como ela seria e onde viveria. Estava descoberta a chave do mistério.

Os desenhos trouxeram algumas possibilidades de continuidade do projeto, pois, a partir deles, as crianças foram individualmente contando o que haviam pensado sobre a Dama de Cristal, enquanto as professoras anotavam na lousa tudo o que era dito. As sugestões, ideias e pensamentos estavam compartilhadas com toda a turma, e, com isso, conseguimos organizar um roteiro que orientou o trabalho:

Dama de cristal → Está embaixo da terra
→ Mora embaixo da água
→ Está no ar
→ Veio do fogo

Os quatro elementos da natureza estavam presentes em todas as hipóteses levantadas. Decidimos, então, investigar o primeiro elemento, a terra, e, para isso, as crianças saíram pela escola observando a terra,

a horta, as árvores. No dia seguinte, um menino trouxe para a roda várias histórias que havia escrito e ilustrado. Esse fato desencadeou diversos questionamentos no grupo:

Imagens: (16) e (17) Damas de Cristal desenhada por grupos de crianças.



(16)



(17)

Fonte: Arquivo pessoal.

Criança 1: As plantas respiram?

Criança 2: Da onde vem o oxigênio das plantas?

Criança 3: Por que existem folhas amarelas e folhas verdes?

Criança 4: Todas as árvores dão fruta?

Criança 5: Existem plantas raras?

A turma levantou a hipótese de que, no elemento “terra”, haveria uma pista sobre a Dama de Cristal, e, com isso, os olhares de todos ficaram aguçados em busca de respostas e de resolução para esse mistério. Todos os dias a sala estava cheia de pedaços de galhos de árvores, folhas de todas as cores, areia e terra. As situações comuns passaram a se tornar fantásticas.

Uma criança falava para um grupo de amigos: “Gente, olha essa folha que deixei aqui ontem. Está com uma pontinha virada para cima. Dever ser uma pista da Dama de Cristal, porque ontem não estava assim”.

Em meio a tantos mistérios e descobertas, as crianças começaram a levantar a hipótese de que o Saci-Pererê era amigo da Dama de Cristal. Esse personagem lendário e enigmático estava sempre acompanhando a turma e veio, por meio de cartas, ajudar as crianças com o mistério que elas estavam tentando resolver: quem era a Dama de Cristal? De onde ela veio? O Saci, então, trouxe a primeira carta, contando à turma que conhecia a Dama de Cristal e que iria ajudar; disse também que gostava da pesquisa que as crianças estavam fazendo. Entre cartas e esperas misteriosas, entre olhares atentos e descobertas, estávamos – as professoras – alimentando diariamente a imaginação das crianças e nos permitindo ser afetadas por crenças, imagens e ideias que despertaram em nós um olhar infantil, como ocorreu com o personagem Paulo, da crônica “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Drummond (1988, p. 32):

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buracos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Sía Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Conhecemos “Paulos” diariamente na sala de aula, ouvimos suas histórias na roda, conversamos sobre heróis, cavaleiros, princesas, bandidos. Com eles sonhamos em poder voar, explicamos a origem do universo, pelas mais diversas ópticas, e somos convidados a ser cada um desses personagens, a vivenciá-los em sua integridade, transformando a realidade em fantasia na qual um galho de árvore torna-se uma arma, uma folha caída no chão é a pista de tesouro secreto e um simples buraco na parede é a passagem para um mundo distante. E foi para esse mundo que a turma do 2º ano mergulhou transformando em lenda uma personagem criada pelo imaginário coletivo e a história criada pela turma foi a seguinte:

Há muito tempo havia uma mulher que se casou com Charles Darwin, o nome dela era Dama de Cristal. Darwin era um homem muito bondoso que formulou a teoria da evolução e criou a árvore da vida.

Nessa árvore, havia o símbolo de uma pirâmide com um olho. Nesse olho, tinha um cristal que era a balança de todos os elementos da natureza. A Dama de Cristal era a guardiã do cristal.

Um dia aconteceu um desastre na vida da Dama, pois seu cristal foi roubado. A Dama de Cristal saiu procurando pistas que a levaram até o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Lá, ela ouviu falar dos personagens das lendas do folclore: Cuca, Saci, Iara, Lobisomem e Curupira. Os personagens conversaram com a Dama contando que coisas muito estranhas estavam acontecendo no Sítio: a água estava secando, o ar estava poluído e os animais estavam morrendo de fome, porque sem água não havia vida. A Dama contou para eles sobre o roubo do Cristal. Os personagens entenderam que tudo aquilo estava acontecendo porque o cristal, que equilibrava os elementos da natureza, não estava mais com sua guardiã: a Dama de Cristal. O Saci, que é um menino muito esperto, desconfiou que alguém poderia ter roubado o cristal, a Cuca, que achava que com o cristal poderia dominar o mundo. O Saci foi até a gruta da Cuca e disfarçadamente pegou o cristal e devolveu para a Dama que está tentando equilibrar os elementos e cuidar da natureza.

A fantasia se transformou em realidade dentro da escola, pois outros grupos de crianças passaram a perguntar sobre a Dama de Cristal e desenhos com pistas sobre ela apareciam misteriosamente em nossa sala de aula. Dessa vez, a imaginação não estava sendo alimentada pelas professoras, mas afetava outras turmas que contribuíram indiretamente com a construção do projeto.

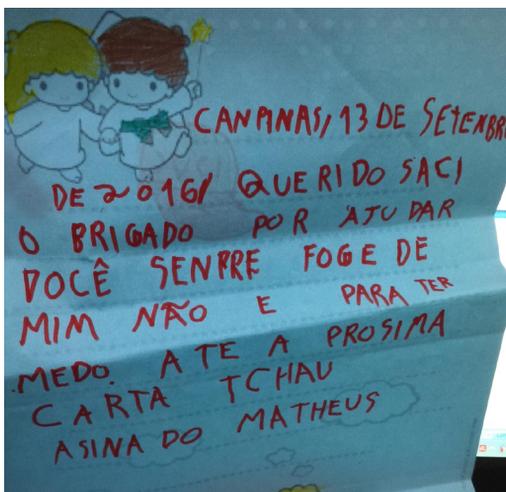
O trabalho por projeto com a professora de educação física

Como professora de educação física, também desenvolvi um projeto com a turma que muito dialogou com a busca por autonomia, com a criação conjunta do conhecimento e, nesse caso especificamente, com o conhecimento e valorização de nossa cultura corporal. Dentre chaves e portas, foi escolhida a porta das brincadeiras e jogos para iniciarmos o ano e o projeto nessas aulas.

Imagens: (18) Leitura coletiva da carta enviada pelo Saci; (19) Resposta à carta do Saci.



(18)



(19)

Fonte: Arquivo pessoal.

No 2º ano, um dos objetivos da aula de educação física é auxiliar as crianças a conhecer e a valorizar o conhecimento de seus familiares ou amigos e amigos próximos sobre o assunto brincadeiras. Para isso, as

crianças receberam um roteiro de pesquisa/entrevista, feito pela professora⁴, no qual foram listadas as brincadeiras desenvolvidas pelos entrevistados quando tinham a idade da criança entrevistadora. De todas as brincadeiras apresentadas pelo entrevistado, uma delas era escolhida, registrada no papel, jogada entre entrevistado e entrevistador e, ao voltar à escola, era ensinada às outras crianças da turma.

O roteiro da entrevista era acompanhado do texto a seguir:

Esta é uma entrevista para ser feita com pessoas maiores de 30 anos, de preferência em casa com a família ou vizinhos. A aluna ou o aluno tentará conhecer quais foram as brincadeiras que seu entrevistado ou entrevistada brincava na infância, quando tinha a idade da criança. Pedimos a colaboração do entrevistado e da entrevistada para que escolha uma dessas brincadeiras e a explique ao entrevistador ou entrevistadora. A criança irá relatar e ensinar este jogo a todos da turma.

Atualmente, a idade do entrevistado é predefinida para que possamos receber brincadeiras que eram brincadas na rua, em espaços que as crianças dessa turma e escola utilizam pouco. Ao solicitar que o entrevistado tenha mais de 30 anos, selecionamos uma infância que aconteceu na década de 1990 ou anterior a esse período.

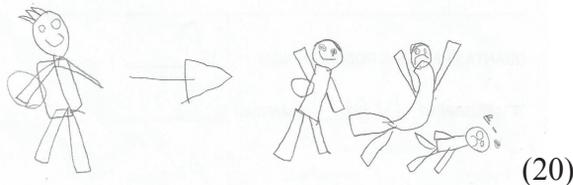
Segue a seguir um exemplo do roteiro da entrevista comentado:

Nome do entrevistado: _____

Grau de parentesco: foram entrevistados mães, pais, tia, prima, avô, avó, padrasto, vizinha.

Idade: as idades variaram entre 31 e 70 anos.

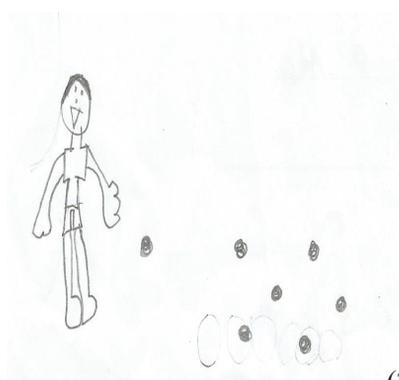
Imagem: (20) Registro de brincadeira.



Fonte: Acervo pessoal.

Escreva o nome das brincadeiras que fazia: foram listadas as seguintes brincadeiras: dominó, queimada, vôlei, boneca, bambolê, pula-sela, stop, pega-pega, hide and seek (esconde-esconde)⁵, carrinho de rolimã, pião, bolinha de vidro ou gude, futebol, barra-manteiga, 5 marias, os três mosqueteiros, elástico, quente e frio, capitão, congelados, duck duck goos (pato, pato, ganso), Rainbow Brite⁶, X-Men, cobra-cega, roda-roda, pular corda, pique-salva, mamãe da rua, alerta, casa na rua, amarelinha, taco, polícia e ladrão, As Panteras⁷, duro ou mole, casinha, carrinho, hominho, balanço, uma mula, telefone sem fio, boneca de papel, caça ao tesouro, gato mia e balança caixão.

Imagens: (21) e (22) Registros de brincadeira.



(21)



(22)

Fonte: Acervo pessoal.

Escolha uma brincadeira para ensinar para a turma: algumas das brincadeiras escolhidas aparecem inseridas neste relato como imagem.

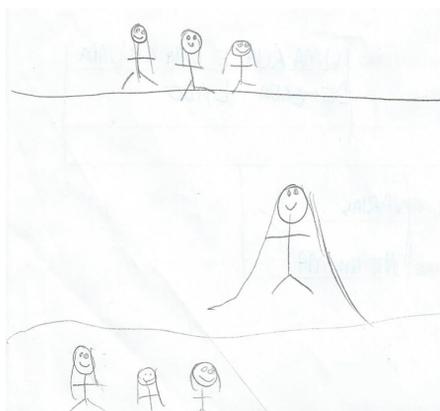
Como é o espaço (local) para esta brincadeira?: foram mencionados os seguintes: qualquer lugar, quadra, na escada, tanto faz, grande, lá fora, uma rua e uma calçada de cada lado, aberto, rua e calçadas, no chão, toda a escola, ao ar livre, rua ou quadra, grande ou médio.

Quais materiais são utilizados?: foram indicados os seguintes: bola, papel e caneta, tudo o que quiser, tábua com quatro rodinhas, um objeto, nenhum, pessoas, venda, giz, só as crianças, bolas de gude, papel e pistas, taco e bola, dois tacos, uma bolinha e duas latas, pessoas.

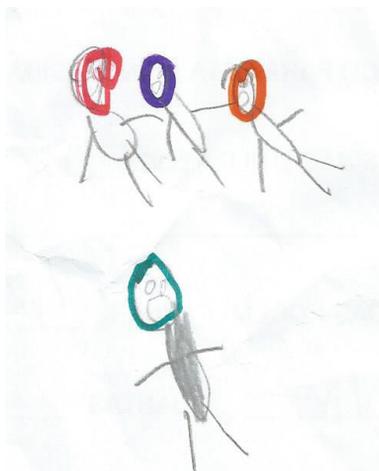
Quantas pessoas podem brincar?: como respostas apareceu uma variação entre: no mínimo 2, acima de 2, 3, 4, 10, 13, 15, 100 pessoas, muitas, quantas quiserem, várias, todas.

Tem equipes? Quantas?: a maioria classificou seu jogo como “sem equipes”; três pessoas disseram que precisavam de equipes e outras três disseram que “tanto faz”.

Imagens: (23), (24), (25) e (26) Registros de brincadeira.



(23)



(24)



(25)



(26)

Fonte: Acervo pessoal.

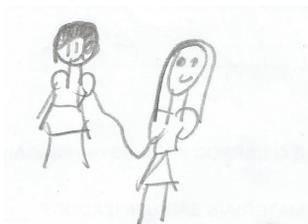
Como é a brincadeira? Quais são as regras?: neste item, as crianças fizeram as descrições, que são as que se seguem (foram mantidas os registros originais): “Os participantes escolhem uma letra e escrevem palavras que começam com ela. Quem termina grita STOP” (brincadeira “stop”); “Você lança a bola no colega” (brincadeira “queimada”); “Nenhuma regra” (brincadeira “boneca”); “Apostava corrida” (brincadeira “carrinho de rolimã”); “Uma pessoa esconde o objeto e as outras vão procurar. Quem escondeu fala quente se estiver perto e frio se estiver longe. Quem achar comesa tudo de novo. Não pode espiar e não pode falar omde escondeu. So pode dar dica com quente ou frio” (brincadeira “quente e frio”); “O pegador e o congelador ele tem o poder de congelar as outras pessoas cuando o congelador pegar alguém quem foi pego vira gelo a pesoua que foi pega só vai se salvar se outra pesoua tocar em você” (brincadeira “congelados”); “Todo mundo senta no círculo menos uma pessoa. Esta pessoa vai em volta do círculo e dá um tapinha na cabeça de cada jogador. E esta pessoa fala “duck” ou “pato” com cada tapinha. Quando esta pessoa fala “ganso” a pessoa que recebeu o tapa se levanta e persegue o tapiador. Se o tapiador consegue sentar no lugar vazio, ele ganha. Se o tapiador pega um tapinha do perseguidor ele deve em volta de novo” (brincadeira “duck duck goos”); “Um dos jogadores coloca a venda nos olhos e tenta pegar um outro jogador” (brincadeira “cobra-cega”); “Fica uma pesoua no meio da rua para outras não pasaren. As outras pesouas tem que atravessarem em pé só (brincadeira “mamãe da rua”); “A mãe fica no meio da rua e temos que perguntar se podemos atravessar” (brincadeira “mamãe da rua”); “Uma pessoa é o pegador e fica na rua. As outras pessoas ficam nas calçadas e podem ser pegas quando atravessam a rua. Quem for pego vira pegadoe quem ficar por untimo na calçada ganha” (brincadeira “mamãe da rua”); “Você tem que jogar a bola de gude uma na outra quen acertar mais vezes ganha o jogo” (brincadeira “bola de gude”); “1 vilão, várias panteras. O vilão escreve as pistas e as panteras descobrem as pistas” (brincadeira “As Panteras”); “Uma pessoa joga a bolinha e a outra pessoa tem que devolver a bolinha batendo com o taco. Se não conseguir a terceira pessoa tem que pegar a bola com a mão” (brincadeira “taco”); “São dois times de dois jogadores. Um é o batedor, que protege a ‘casinha’ (lata) e o outro é o apanhador. O objetivo é uma equipe derrubar a ‘casinha’ da equipe adversária. O jogador com o taco precisa defender casinha batendo na bola para longe. O apanhador deve jogar a bola na casinha do adversário”

(brincadeira “taco”); “Uma pessoa agaxha a outra pola e fala alguma coisa que rima com 7 canivete ou chiclete” (brincadeira “uma mula”); “Não pode olhar. Tem que esconder” (brincadeira “balança caixão”).

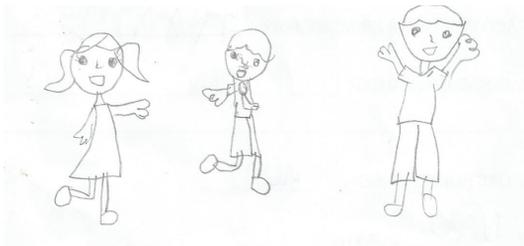
Imagens: (27), (28), (29), (30) e (31) Registros de brincadeira.



(27)



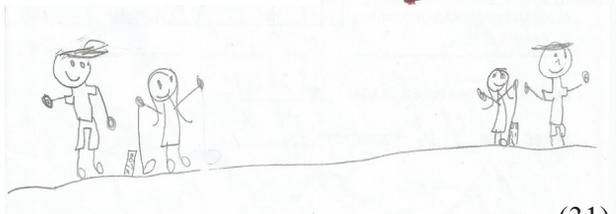
(28)



(29)



(30)



(31)

Fonte: Acervo pessoal.

Onde o entrevistado aprendeu essa brincadeira? (cidade/Estado):

as brincadeiras citadas são originárias de: Natal/RN, Campinas/SP (4), Lins/SP, Itapira/SP, Cartagena/Colômbia, Rocy Maon/USA, Marília/SP, Botucatu/SP, Atibaia/SP, São Paulo/SP, Santos/SP, Rio Claro/SP.

Quem ensinou?: nove pessoas disseram que aprenderam com os amigos da escola, ou da rua, ou da classe; duas disseram ter aprendido com as primas; outras duas, com a avó; duas, com o tio e com a professora.

Faça um desenho dessa brincadeira: (este era o espaço para a criança fazer o registro).

Como o brincar é uma área de conhecimento de boa parte das crianças, as contribuições da professora foram direcionadas a aspectos da sistematização desse conhecimento no contexto escolar. Quando as informações e as curiosidades permitiram, foi falado sobre regionalismos, apontando as “presenças e ausências” como fatos extremamente importantes que acontecem nos diferentes espaços-tempos. Por exemplo, nesse ano quatro crianças escolheram a brincadeira “taco” para ser ensinada. Em três delas, as versões eram muito parecidas entre si e também com a que a professora conheceu quando criança, porém uma delas possuía o mesmo nome, mas era um jogo completamente diferente dos outros. Isso também aconteceu com a brincadeira “mamãe da rua”.

Algumas versões possuem regras e maneiras diferentes de brincar, o que possibilitou fazer relações com a ação efetiva da pessoa que brinca, com a possibilidade que os brincantes têm de modificar a brincadeira de acordo com suas vontades ou cultura local, característica que qualifica o fenômeno do brincar diferente do fenômeno esportivo, por exemplo.

Outro aspecto interessante das entrevistas foi perceber a relação ensino/aprendizagem. A pergunta “com quem aprendeu” levou-nos a uma época de encontros com pessoas, com “os pares”, sem a presença de tantos adultos mediando as relações entre as crianças pequenas, um espaço-tempo em que muitas coisas, como brincadeiras, regras, convivência, eram aprendidas com “amigos da rua”. Essa maneira de pensar a relação ensino/aprendizagem pode agir na constante defesa da autonomia da pessoa, possibilitando tempos-espacos que garantam o encontro e as trocas.

A base teórica que fundamenta esse trabalho de educação está nas Ciências Humanas e Sociais, e não na área da Saúde ou da Biologia. Tal escolha possibilita conhecer os fenômenos corporais ou as práticas corpo-

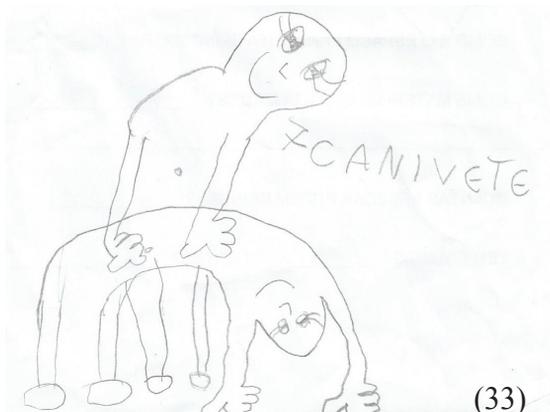
rais pelo olhar da História, da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia, no diálogo com a Educação, e torna o fazer “corporal”²⁸ um possível campo para a experiência⁹ de cada um dos presentes (crianças e professora).

Parto do entendimento de que Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos. Por cultura corporal de movimento, por sua vez, entendemos a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2001).

Imagens: (32) e (33) Registros de brincadeiras.



(32)



(33)

Fonte: Acervo pessoal.

No trabalho por projetos, as crianças, com os/as professores/as, descobrem formas de pesquisar, levantar ações, criar relações entre os objetos de estudo e fazer descobertas individuais e coletivas. Segundo Hernández (1998, p. 49), o trabalho por projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Para isso, é preciso que os e as professores e professoras ouçam, verdadeiramente, as crianças e façam observações e registros diários do trabalho desenvolvido nas aulas (dentro e fora das salas).

Nessa proposta de trabalho, não existem fórmulas prontas ou sequências didáticas que possam ser caracterizadas como projeto, mas sim uma ação consciente do professor que se propõe a romper modelos. Nesse caso, os projetos necessariamente são inéditos, pois, levando-se em consideração a mudança de turmas que o professor recebe a cada ano, conseqüentemente os quereres e desejos também tornam-se diversos, delineando, assim, novas possibilidades de trabalho.

A origem da palavra “projeto” vem do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. Ao trabalhar com o objeto disparador, o professor não sabe qual caminho será trilhado por ele e pelo grupo de crianças. Nesse momento, ele também se lança no desconhecido, na busca de informações e propostas que favoreçam a participação e o envolvimento de todos na construção do conhecimento pela via do diálogo.

Recebido em: 02/05/2017

Aceito para publicação em: 24/09/2017

Notas

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: mcelsouza@gmail.com

2 Doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica, do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Ginástica e do Grupo de Pesquisa em Ginástica do Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica (LAPEGI) da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da UNICAMP. E-mail: deinhajesus71@gmail.com

3 O uso de objetos disparadores do currículo das turmas faz parte da metodologia de trabalho por projetos assumida na escola. Para maiores informações, ver Fernandes e Romaguera (2015).

4 Esse roteiro tem sido revisitado anualmente de acordo com o desenvolvimento do projeto da turma do ano anterior e modificado seguindo as colaborações das crianças que já vivenciaram o projeto de trabalho.

5 A entrevistada é de origem norte-americana.

6 Bonecas, bonecos e cavalos homônimos a uma série de desenho animado.

7 Referência à série de TV homônima.

8 As aspas são para chamar a atenção para esta adjetivação do fazer, uma vez que tudo que fazemos é corporal, pois somos corpo!

9 A palavra experiência, aqui inserida, remete-se à ideia proposta pelo professor de filosofia da educação, Jorge Larrosa, da Universidade de Barcelona (2014).

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A incapacidade de ser verdadeiro. In: _____. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1988.

BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Mara de; RÚBIO, Kátia. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001. p. 155-169.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

ESCOLA DO SÍTIO. Disponível em: <http://www.escoladositio.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FERNANDES, Renata Sieiro. Anotações, inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 95-108, jun./dez. 2007.

FERNANDES, Renata Sieiro; ROMAGUERA, Alda. **Experimentações, leituras, projetos**. Americana: Editora Adônix, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica Editora, 2014.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1952.

MENTE ABERTA. **A história do profeta Gentileza**. 2013. Disponível em: <<http://jorge-menteaberta.blogspot.com.br/2013/02/a-historia-do-profeta-gentileza.html>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SÍS, Peter. **A árvore da vida**. Portugal: Editora Terramar, 2003.

SISTE, Andréa de F. Roda de Conversa. In: FERREIRA, Gláucia (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003. p. 87-92.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2010.



Seção Resenha

Medicamentos mortais e crime organizado. Como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica

LEO BRUNO BALDASSARI PINHEIRO¹

Resumo

O livro trata de vários dos processos e mecanismos por meio dos quais as indústrias farmacêuticas enriquecem, colocando os próprios interesses econômicos acima daqueles relativos à saúde da população.

Palavras-chave: Indústrias farmacêuticas. Ética. Corrupção.

Deadly medicines and organized crime. How big pharma has corrupted healthcare

Abstract

The book addresses several of the processes and mechanisms whereby the pharmaceutical industries enrich themselves, placing their own economic interests above those relating to the health of the population.

Keywords: Pharmaceutical industries. Ethic. Corruption.

Medicamentos mortales y crimen organizado. Como la industria farmacéutica corrompió la asistencia médica

Resumen

El libro trata de varios de los procesos y mecanismos por medio de los cuales las industrias farmacéuticas enriquecen, colocando los propios intereses económicos por encima de los relativos a la salud de la población.

Palabras clave: Industrias farmacéuticas. Ética. Corrupción.

O livro resenhado foi escrito por Peter C. Gotzsche, médico e mestre em biologia, que possui vasta experiência em pesquisas randomizadas na área de clínica médica (cofundador da Colaboração Cochrane²). O leitor encontrará uma linguagem direta e forte. Em vários momentos, o autor compara a indústria farmacêutica a uma quadrilha criminosas, que se aproveita da confiança da população nas ciências médicas para romper contratos sociais e colocar a população em situação de riscos diversos. Isso tudo por meio de distorção e manipulação de evidências observadas nos ensaios clínicos, com a intenção de enriquecimento da indústria farmacêutica. São conhecidos os benefícios de medicamentos que mudaram histórias de vida de pessoas com distúrbios hormonais, infecções, doenças cardíacas, entre outras. A proposta do autor é relatar o que é pouco tratado: a corrupção presente na indústria farmacêutica.

Nessa linha, o autor expõe evidências que comprovam as ações criminosas das indústrias farmacêuticas, trazendo nomes das empresas, de seus diretores e de fármacos, expõe valores gastos em ações judiciais por parte das indústrias e acordos com médicos e, ainda, histórias de acontecimentos advindos da sua própria experiência na área médica e farmacológica.

Uma das principais problemáticas mundiais presentes atualmente nas indústrias farmacêuticas, e que interfere de maneira direta na qualidade dos serviços prestados à população, é o sistema que financia as pesquisas e os testes medicamentosos. Isso porque a grande maioria dos avanços dessa área é feita com o dinheiro das próprias indústrias. E, dessa forma, o patrocinador dos estudos pode interrompê-lo a qualquer momento. Ou seja, caso acredite que os dados estejam encaminhando-se para um resultado que não seja favorável à indústria financiadora, que possa prejudicar a sua marca, ou que não seja do seu interesse porque não traria grande rentabilidade no momento, a empresa simplesmente suspende o financiamento.

Em 2005, 80% das faculdades de medicina norte-americana realizaram acordos em que os patrocinadores teriam a propriedade dos dados levantados nas pesquisas feitas nessas faculdades. Esse é um exemplo de como os centros acadêmicos dos Estados Unidos foram corrompidos por interesses dos patrocinadores das pesquisas farmacêuticas. Na tentativa de investigar o suposto aumento de casos de suicídio por crianças e adolescentes após o uso, em fase de teste, de inibidores seletivos de receptação de serotonina (ISRRS), a própria universidade, que realizara a pesquisa, antes de o medicamento começar a ser comercializado, solicitou à empre-

sa os dados das pesquisas na íntegra para uma análise. Porém, o acordo existente entre as universidades garantia à indústria o domínio total sobre as informações, e a solicitação foi negada.

É assustador saber que as pesquisas realizadas para medir a efetividade dos medicamentos estão sob os cuidados da própria indústria farmacêutica, a qual tem interesses financeiros nos resultados. Em 1980, 32% das pesquisas biomédicas nos Estados Unidos eram financiadas pela indústria e, em 2000, o percentual era de 62%. No cenário atual, essa manipulação ainda é pior, pois as indústrias estão fabricando os medicamentos em empresas privadas, não mais em centros acadêmicos vinculados a universidades. A proporção de projetos da indústria que chega aos centros médico acadêmicos diminuiu de 63% em 1994 para 26% em 2004. E, com a pesquisa e a produção localizadas em empresas privadas, vem também o processo de marketing dos medicamentos, que visa, principalmente, aumentar a confiabilidade do consumidor na marca e nos produtos de determinada indústria.

A partir de momento em que a decisão sobre as pesquisas farmacêuticas fica sobre a responsabilidade dessa indústria, das equipes do marketing e de profissionais que têm a sua formação e experiências objetivando a lucratividade financeira, há mais dificuldades em relação ao direcionamento dos financiamentos das pesquisas. Por exemplo, no caso das medicações aciclovir (para herpes), zidovudina (para Aids) e cimetidina (para úlceras estomacais), elas quase não chegaram ao mercado, pois as equipes de profissionais envolvidas na pesquisa e produção desses fármacos não conseguiam enxergar a sua necessidade e quão úteis seriam.

Gotzsche traz outra problemática, relacionada aos periódicos científicos. Na área médica, esses periódicos é que ditam as “melhores” condutas para os profissionais da saúde, e o autor do livro exhibe evidências de que as indústrias farmacêuticas também estão corrompendo as revistas científicas, oferecendo-se para financiá-las, caso artigos provenientes de pesquisadores ligados a essas empresas sejam publicados. Isso adquire grande proporção quando se pensa que muitas dessas revistas não conseguiriam se manter financeiramente sem “ajudas” como essa. Um caminho proposto pelo autor, em relação a essa situação, é que as informações dos ensaios deveriam ficar disponíveis nos websites das empresas farmacêuticas, então os periódicos passariam a descrevê-los criticamente. Assim, estaríamos exterminando os periódicos que precisam de anúncio de pro-

pagandas para sobreviver no mercado. Toda essa afirmação foi assentida, segundo Gotzsche, quando ele perguntou para os responsáveis pelos quatro principais periódicos médicos (*Annals of Internal Medicine*, *Archives of Internal Medicine*, *JAMA* e *New England Journal of Medicine*) quanto da receita desses periódicos advinha das vendas de anúncios para grupos farmacêuticos. Todas optaram em não responder, alegando que não era política das empresas a revelação de tais informações financeiras.

O tema “corrupção” continua sendo tratado, mas agora no contexto da relação entre os médicos e a indústria farmacêutica. Por exemplo, a empresa Sandroz, que ofereceu o cargo de consultoria de 30 mil dólares por ano a um pesquisador primário, sob a condição de que ele deveria aceitar um parecer favorável a um ensaio, mesmo que o medicamento em questão (a isradipina, usada para hipertensão) tivesse apresentado taxas de complicação mais elevada que o medicamento ao qual foi comparado. Outro exemplo é o da empresa Shering-Plough, que, mesmo sem solicitação prévia, encaminhou pelo correio um cheque no valor de 10 mil dólares, acompanhado por um contrato de consultoria, a um médico, com a exigência de que prescrevesse o medicamento indicado por eles. O autor relata que essa mesma empresa pagava altas somas para médicos participarem de ensaios clínicos e chegou a pagar de 1 mil a 1,5 mil dólares por paciente para que profissionais médicos prescrevessem interferon (indicado para esclerose múltipla).

Na Dinamarca, um dos países que é considerado menos corrupto do mundo, que tem leis para garantir o controle do número de médicos trabalhando na indústria farmacêutica, em 2010 foi feita, com uma agência reguladora, a emissão de 650 avisos a médicos que não tinham permissão para o trabalho com empresas farmacêuticas. Isso ocorreu a partir de uma lista de 1.694 médicos, que constavam nas folhas de pagamento dessas empresas: 12% dos médicos dinamarqueses trabalhavam para a indústria de medicamentos. A notificação foi para médicos que tinham diversas funções na mesma empresa. Contudo, alguns trabalhavam em várias empresas, com casos de até 13 empresas. Apesar das respostas dos médicos e da própria indústria, de que era uma situação “normal”, torna-se difícil de aceitar tal “explicação”, pois foi constatada a existência de 4.036 funções que médicos dinamarqueses ocupavam nas empresas farmacêuticas no ano de 2010, o que mascarava, de fato, o papel que esses médicos desempenhavam nessas indústrias. Para acirrar as suspeitas, Gotzsche indica que,

a despeito desse número de médicos atuando nas indústrias farmacêuticas, os avanços no tratamento medicamentoso eram raros: a Prescrire, empresa que analisou 109 novos medicamentos no ano de 2009, produzidos na Dinamarca, concluiu que 72% dos medicamentos lançados nada acrescentavam de novo aos quadros patológicos que visavam prevenir ou tratar. E, ainda, que 17,4% foram considerados como um possível risco à saúde pública. Novamente, quais as funções desses médicos nas indústrias farmacêuticas dinamarquesas? Não seria o de impulsionar ou mesmo direcionar as vendas de medicamentos?

No livro, observamos uma crítica feita pelo autor a uma estratégia que o marketing das empresas faz para aumentar os seus lucros: os chamados estudos de sementeira, em que o vendedor entrega para os médicos algumas amostras de um medicamento (não testado) e pede para que eles relatem a evolução dos pacientes após seu uso. A empresa AstraZeneca, em 2006, chegou a pagar 800 dólares/paciente para o médico que prescrevesse uma nova droga para asma. A pergunta que fica é: será que se o paciente soubesse que está passando por um teste, cujos resultados não serão publicados, a menos que se mostrem favoráveis à indústria produtora, aceitaria participar dessa “testagem”? É claro que os ensaios de sementeira só acontecem porque a empresa não revela o seu verdadeiro propósito com esses ensaios.

Um exemplo citado no livro sobre terapias sem testes, que prejudicaram muitas pessoas saudáveis, é a chamada terapia de reposição hormonal, que trouxe a ideia de que o uso de hormônios deveria ser contínuo, e não apenas no período da menopausa. A empresa Wyeth atuou secretamente em iniciativas para promover essa crença, inclusive financiando o livro *Feminine Forever*. Porém, após testes randomizados serem realizados, foi descoberto que o uso continuado dos hormônios aumentava em 29% o aparecimento de doenças cardíacas. A Novo Nordisk investiu em marketing para minimizar as críticas que isso recebeu na Alemanha. O resultado foi que nos Estados Unidos, onde tal minimização não aconteceu, as vendas despencaram, mas na Alemanha pouco ocorreu nesse sentido.

A grande potência do marketing na área farmacêutica fica bem evidente quando se analisa a trajetória de James Black, inventor da cimetidina (1977), medicamento para tratar as úlceras estomacais, doença que até então era tratada apenas com cirurgia. Essa descoberta foi decisiva para a outorga do Prêmio Nobel a Black. Porém, esse sucesso foi superado por Paul

Girolami, um controlador financeiro, que lançou a medicação ranitidina, que tem ações terapêuticas semelhantes às da cimetidina. E fez isso usando uma estratégia incomum: colocou o medicamento no mercado com o valor 50% mais caro do que a cimetidina, sugerindo que, por ser mais caro, a ranitidina seria um medicamento superior. E não era. Girolami lançou uma das campanhas promocionais mais caras e agressivas jamais vistas na história da indústria farmacêutica. Contratou celebridades para dizerem ao público como a ranitidina tinha os ajudado a superar problemas estomacais. Após três anos, a ranitidina era a medicação mais vendida do mundo. Esses acontecimentos mostraram ao mundo que mesmo pesquisas científicas sérias, merecedoras de um Prêmio Nobel, não são páreas para o marketing farmacêutico. E também marcaram o começo de uma era com terrível desperdício de dinheiro de contribuintes em marketing industrial, com pouca inovação científica.

No capítulo 11 de seu livro, o autor faz uma crítica às políticas de restrições à divulgação de dados de pesquisas, afirmando acreditar que as pessoas deveriam ter o direito de obter informações a respeito das pesquisas sobre medicamentos, as quais necessitariam ser de caráter público, e não ficarem sob o controle da indústria farmacêutica. Nesse contexto, Gotzsche relata que mesmo a EMA (European Medicines Agency), a agência que regula as indústrias farmacêuticas na Europa, é cúmplice desse absurdo, exemplificando que, em uma de suas pesquisas, solicitou os dados dos testes das medicações antiobesidade, o orlistate e o rimonabanto, que estavam sob suspeita de efeitos adversos: colocariam em risco a segurança do usuário, com casos de depressão severa e risco aumentado de suicídio. Porém, a diretoria da EMA negou-lhe o acesso aos resultados dos ensaios, argumentando que essas informações abalariam interesses comerciais, deixando, mais uma vez, explícito que os interesses comerciais da indústria farmacêutica sobrepõem-se ao bem-estar dos pacientes.

Na psiquiatria, o risco de sofrer corrupção é ainda maior, inclusive é a especialidade que mais recebe dinheiro das indústrias farmacêuticas. Um dos possíveis motivos é que as patologias, cujas manifestações são de ordem emocional, seriam mais facilmente manipuláveis em termos de diagnóstico, por envolverem mais nuances. Observa-se a predominância dessa especialidade como “campeã de vendas” a cada ano, em que novos diagnósticos de distúrbios mentais, emocionais e/ou de comportamento são lançados, obviamente com os correspondentes “remédios”. Nem o

público infantil fica fora da mercantilização da doença: a explosão de diagnósticos de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), autismo e transtorno bipolar da infância indica isso. Em New Jersey, Estados Unidos, 1 em cada 30 meninos é diagnosticado com transtornos do espectro autismo, e aproximadamente 1/4 das crianças que participam de acampamentos de verão norte-americano é medicada para algum problema psiquiátrico (os mais comuns são o TDAH e os transtornos do humor). O problema disso tudo é que estudos citados por Gotzsche revelam que cerca de 1/5 dos médicos não segue o protocolo oficial ao fazer o diagnóstico dessas patologias, mas sim seu “instinto pessoal”.

Já na parte final do livro, o autor opta em desmistificar alguns mitos presentes na classe médica, política e público em geral. Por exemplo, a ideia de que o custo alto dos medicamentos é pelo elevado custo das pesquisas e desenvolvimento. A verdade é que isso depende do valor que a sociedade está disposta a pagar por eles. Essa afirmação foi feita pelo próprio CEO da indústria Merck. Outro mito é que as farmácias competem em um mercado livre, o que é usado com sucesso para diminuir a regulação desse segmento, como se as forças do mercado deixariam mais “equilibrados” o valor dos medicamentos. Essa regulação, de fato, é feita pelas empresas farmacêuticas, que têm acordos comuns e combinam os preços dos seus produtos, visando a uma lucratividade conjunta.

Peter Gotzsche conclui a sua obra deixando algumas indicações para a população sobre formas de escapar dessas companhias de crimes organizados: a) se doente (hipertensos, diabéticos, síndromes metabólicas etc.) e participar de grupos troca de experiência com pessoas que tratam da mesma patologia, não se filie a nenhuma indústria farmacêutica que ofereça “apoio” a tal grupo; b) quando for ao médico, pergunte se ele recebe algum incentivo da indústria farmacêutica ou se recebe vendedores de medicação em seu consultório e, em casos positivos, procure outro profissional; c) evite ao máximo usar medicamento, só em casos absolutamente necessários. Pergunte ao seu médico se existem outras opções ou se há uma opção de medicação mais barata; d) evite fazer uso de medicamentos com menos de sete anos de lançamento, pois normalmente nesse período os medicamentos mais inseguros são retirados do mercado; e) lembre-se constantemente de que não se pode confiar em nada do que o marketing das indústrias farmacêuticas afirma.

Após a leitura da obra, ficam alguns questionamentos como fonte para reflexão: como permitimos que as indústrias farmacêuticas mintam tanto, que rotineiramente cometam crimes matando pessoas e, ainda assim, enquanto sociedade, não se faz nada para colocar os responsáveis na cadeia? Por que tantos cidadãos não questionam o fato de não ser permitido o acesso livre a todos os dados dos testes realizados no desenvolvimento dos medicamentos? Ou, ainda, como desmontar o sistema que incita a dominação “científica” sobre os interesses da população em geral, que permite aos profissionais das instituições universitárias a realização de ensaios clínicos com o financiamento das indústrias farmacêuticas?

Recebido em: 30/09/2017

Aprovado para publicação em: 30/11/2017

Notas

1 Mestrando em Educação. Enfermeiro, pesquisador da área de simulação realística e formação profissional em saúde e em medicina preventiva. E-mail: leobruno05@hotmail.com
2 Trata-se de uma “organização internacional que tem por objetivo ajudar as pessoas a tomar decisões baseadas em informações de boa qualidade na área da saúde. É uma organização sem fins lucrativos e sem fontes de financiamento internacionais. Possui grupo diretor (Steering Group), com sede em Oxford, Reino Unido. [...] A missão da Colaboração Cochrane é preparar, manter e assegurar o acesso a revisões sistemáticas sobre os efeitos das intervenções em Saúde” (CENTRO COCHRANE DO BRASIL, 2009, s/p). Disponível em: <<http://www.centrocochranedobrasil.org.br/colaboracao.html>>.

Referência

GOTZSCHE, Peter. **Medicamentos mortais e crime organizado**. Como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Porto Alegre: Bookman Companhia Editorial, 2016. 312p.



Seção Educação dos Sentidos

Criança-arteira

BERNARDO DE VITO SCHNEIDER¹

RENATA SIEIRO FERNANDES²

Resumo

Este texto ensaístico apresenta duas ideias principais - a criança e a arte - e sobre as quais se indaga, buscando as interfaces e os atravessamentos desse ser social, a criança, com a linguagem poética, comunicativa e expressiva. Nesse exercício, questiona-se sobre o que e como ambos inauguram possibilidades de existência e de significação do mundo, apontando para a construção de metáforas e conceitos, a relação com a magia e o encantamento, a transgressão no tempo e no espaço, a instauração do instituinte, a ruptura ou o desvio no padronizado. Por fim, considera a constituição ou a transmutação da criança em obra de arte.

Palavras-chave: Criança. Arte. Transmutação.

Artfulness child

Abstract

This essay presents and inquiries about two main ideas, the child and the art, seeking interfaces and crossings of this social being, the child, with poetic, communicative and expressive language. In this exercise, we question in which form and how both of them produce possibilities of existence and meaning of the world, pointing out to the construction of metaphors and concepts, the relationship with magic and enchantment, transgression in time and space, the establishment of the instituting, the rupture or the deviation from the standardized one. Finally, it considers the constitution or transmutation of the child into a work of art.

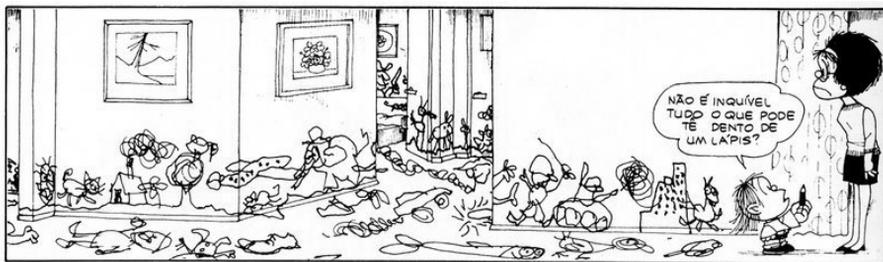
Keywords: Child. Art. Transmutation.

Niño artero

Resumen

Este texto ensayístico presenta y se indaga sobre dos ideas principales, el niño y el arte, buscando las interfaces y los atravesamientos de ese ser social con el lenguaje poético, comunicativo y expresivo. En este ejercicio se cuestiona sobre qué y cómo ambos inaugura posibilidades de existencia y de significación del mundo, apuntando a la construcción de metáforas y conceptos, la relación con la magia y el encantamiento, la transgresión en el tiempo y en el espacio, el instituto, la ruptura o la desviación en el estandarizado. Por último, considera la constitución o la transmutación del niño en obra de arte..

Palabras clave: Niño. Arte. Transmutación.



Fonte: <https://br.pinterest.com/ayhumapires/tirinhas/>

É a criança arteira porque é movimento, inovação, transgressão, efemeridade, mutabilidade, criação, porque anuncia a vida e transborda os limites do mundo?

É a criança arteira porque vê num pedaço de graveto o cavalo do carrossel, a vara de pesca do pescador, a varinha de condão?

É a criança arteira porque consegue ver mais além da realidade presumida pelos adultos, porque “são resíduos de algum poder adivinhatório que o gênero humano perdeu em alguma etapa anterior”, porque “são manifestações clarividentes do artista durante a solidão de seu crescimento”, como escreve Gabriel Garcia Márquez em “Un manual para ser niño” (1995)?

É a criança arteira porque deriva sobre mapas e vagueia em labirintos, porque não teme a perda de rumo, a queda, que se arrisca, que rabisca, que rascunha, porque é curiosa e interessada e isso é afirmar a vida e afastar o fim?

É a criança arteira porque habita em *aión*, na eternidade do sagrado e do divino, que brinca com *kairós* agarrando em seu tufo de cabelo no alto da cabeça, aproveitando o que há naquilo que é agora?

É a criança arteira porque vê e fala com anjos?

É a criança arteira porque inventa conceitos e rompe com o instituído? Que descobre duendes e elfos e gnomos e fadas sob o tapete de grama do parque?

É a criança arteira porque faz de si seu melhor projeto e de sua vida uma obra de arte, jogando com o devir e se escondendo do vir a ser num jogo de pique-esconde?

É a criança arteira porque lança éticas e estéticas que (des)agradam as apreciações e os gostos de adultos cansados e soberbos?

É a criança arteira porque rompe espaços-tempos e mora em porções de corpos aprisionados e que grita e pula e faz estardalhaço, suplicando para que as grades de ferro sejam abertas?

É a criança arteira a criança artista? Aquela que rompe o fino véu que encobre olhos e que pinga limão nas ostras, fazendo-as se contorcer, como faz Clarice Lispector em “Água viva” (1973), a gigante?

Se não existe a arte, mas somente artistas, como pensa Ernst Gombrich, em “A história da arte” (1999, p. 16), quais são as razões para não se gostar de uma obra de arte?

Muitas pessoas apreciam ver em quadros o que também lhes agradaria ver na realidade. Está aí uma preferência muito natural. Mas essa propensão para admirar o tema bonito e atraente é suscetível de converter-se num obstáculo se nos levar a rejeitar obras que representam um tema menos sedutor. [...] No entanto, se lutarmos contra a repulsa instintiva, podemos ser generosamente recompensados, em sua tremenda sinceridade.

É a criança arteira essa obra de arte?³

Recebido em: 31/01/2017

Aprovado para publicação em: 30/06/2017

Notas

1 Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo.

2 Doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo. E-mail: renata.fernandes@am.unisal.br
3 Acessar <<https://www.youtube.com/watch?v=NLf41aRyk1o&feature=youtu.be>>.

Referências

GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. **Un manual para ser niño**. Santa Fé de Bogotá: Instituto Nacional Colciencias/Ministerio de Educación Nacional, 1995.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. 16 e. Lisboa: LTC, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

Semana de Moda do UNISAL e feminismo: instrumento cultural de educação da sociedade acerca da valorização do humano¹

DANIEL BASSO POLEZI²

GABRIELA GOMES SOARES DALCIN³

LETICIA FARIAS PACHECO⁴

Resumo

A SMU (Semana de Moda do UNISAL) teve como tema o feminismo. Essa escolha democrática feita pelos alunos fortalece a necessidade de refletir sobre a temática, na qual a subvalorização das mulheres, a sobrevalorização das diferenças biológicas e a hierarquização das funções são vividas. Observam-se os problemas da violência doméstica e a necessidade da ética feminista de defender a singularidade humana. A educação deve promover a reflexão acerca desses problemas com trabalhos práticos envolvendo a divulgação, sabendo que a razão somente se desenvolve com plenitude na espécie, e não nas pessoas. O evento estimula com as práticas a vontade de fazer, criar e pensar as atividades voltadas à transformação social.

Palavras-chave: Feminismo. Educação. Semana de moda.

UNISAL Fashion Week and feminism: cultural instrument of society's education about the valorization of the human

Abstract

The SMU (UNISAL Fashion Week) talked about feminism. The students' democratic choice reinforces the need to reflect on the subject in which the undervaluation of women, the overvaluation of biological differences and the hierarchy of functions are experienced. We observe the problems of domestic violence and the need for feminist ethics to defend human singularity. Education should promote reflection

on these problems with practical work involving dissemination, knowing that reason only develops fully in the species as a whole. The event stimulates with the practices the will to create and to think the activities directed to the social transformation.

Keywords: Feminism. Education. Fashion week.

Semana de Moda de UNISAL y feminismo: instrumento cultural de educación de la sociedad acerca de la valorización de lo humano

Resumen

La SMU (Semana de Moda de UNISAL) tuvo como tema el feminismo. La elección democrática del mismo por los alumnos fortalece la necesidad de reflexionar sobre la temática en la cual la subvaloración de las mujeres, la sobrevaloración de las diferencias biológicas y la jerarquización de las funciones son vividas. Se observa los problemas de la violencia doméstica y la necesidad de la ética feminista de defender la singularidad humana. La educación debe promover la reflexión acerca de estos problemas con trabajos prácticos involucrando la divulgación, sabiendo que la razón sólo se desarrolla con plenitud en la especie y no en las personas. El evento estimula con las prácticas la voluntad de hacer, crear y pensar las actividades volcadas a la transformación social.

Palabras clave: Feminismo. Educación. La semana de moda.

Não sou obrigada!

Essa corajosa frase tematizou a SMU (Semana de Moda do UNISAL) de 2017. Foi democraticamente escolhida pelos alunos do 6º semestre do curso de Moda, que também se encarregaram de organizar o evento, além de produzir seus desfiles. Observa-se que a criticidade das(os) estudantes vem à tona na escolha da temática, debatida em sala de aula com auxílio dos docentes e construída com muitas mãos ao longo do curso. A valorização do humano e o desejo de educar a sociedade podem ser percebidos nos desenhos, nas palestras – selecionadas a dedo –, assim como nos debates das mesas de discussões, criando momentos propícios para refletir sobre a questão feminista.

Foi Bourdieu (2011) quem problematizou bem tal temática, quando afirmou que as mulheres são tratadas como objetos. São também vistas como símbolos significantes de manutenção da honra no poder dos homens. Assim, no contexto dos bens simbólicos, podem ser associadas a mercadorias de

baixo valor, sendo obrigadas a acompanhar uma moda ditatorial, ao mesmo tempo que devem parecer lindas, de acordo com ditames estéticos igualmente impostos. Maquiagem, cirurgias, roupas diversas são usadas, talvez até mesmo sem vontade. Todos os aparatos são incorporados com os gestos e as atitudes femininas. Tal conjunto é modelado pela sociedade de modo a parecer inferior ao masculino quando se pensa em força, potência e grandeza.

Se a feminilidade pode ser entendida como construção social, percebe-se grande falha nessa edificação. Mathieu (2009) expõe que a humanidade sobrevaloriza as diferenças biológicas ao dar aos sexos funções distintas e geralmente hierarquizadas. A modelagem cultural feminina é designada à fêmea, e esta se transforma em mulher social. Do mesmo modo, a modelagem cultural masculina é imposta ao macho, e este se transforma em homem social.

Assim, quando pequeno, o menino ganha carrinhos e roupas de tons que margeiam o azul. As meninas ganham bonecas e roupinhas em tons de rosa. Observa-se também, com frequência, a violenta “adultização” das meninas, que têm suas unhas esmaltadas, maquiagem produzida e até mesmo o uso de saltos altos típicos da mulher adulta. Outros artefatos, tal qual a indumentária, comportamentos, desigualdade de acesso ao território do masculino, entre outros, são consequência das anteriores, por exemplo, o dever de cuidar da limpeza do lar, da alimentação da família etc.

Muitas das mulheres são mães e têm suas profissões, conciliando os afazeres domésticos em jornada dupla. Milhares delas têm de se render ao trabalho precarizado e realizado a domicílio, como no caso de costureiras que atuam na indústria da moda (ABREU, 1986). Ao longo da SMU também se observou a preocupação com a violência doméstica. Tal brutalidade nem sempre é física, mas pode se apresentar em forma de agressão psicológica, “ajeitando-se” silenciosamente na submissão da mulher. A terminologia “violência psicológica doméstica” foi criada pela literatura feminista na luta das mulheres para divulgar tais problemas (AZEVEDO; GUERRA, 2001).

Essa ação é caracterizada por causar malefícios à autoestima da agredida e pode se constituir como ameaças, críticas, humilhações, chantagem, cobranças em geral, impedimento de sair de casa ou mesmo proibição da utilização do próprio dinheiro. Uma lista grande para o século XXI. A pessoa que passa por tal humilhação pode enfrentar problemas diversos ligados ao sofrimento psicológico, possíveis de desencadear até mesmo o suicídio. Casos ligados à negligência e à violência sexual também são frequentes no Brasil e no mundo afora.

O feminismo carrega em si a ética de defender a singularidade humana. Trata também da desigualdade e da exclusão social. A primeira pode ser caracterizada pela acessibilidade reduzida a qualquer tipo de recurso originado das separações sociais. Sen (2001) considera que a origem dessa construção se dá pelas capacidades e funcionamentos. “Capacidades” representam as possibilidades de escolha, de livre-arbítrio. Refere-se ao acesso aos recursos, mas que, para serem usados e transformados, dependem do emprego das aptidões pessoais. O conceito de “funcionamentos” se liga com os estados e as ações que se realizam, vivendo de modo específico. Sobre a exclusão social, também sofrida pela mulher, considera-se que envolve:

A falta ou negação de recursos, direitos, bens e serviços e a incapacidade de participar nas relações e atividades normais, disponíveis para a maioria das pessoas em uma sociedade, seja em áreas econômicas, sociais, culturais ou políticas. Isso afeta tanto a qualidade de vida dos indivíduos e da equidade e coesão da sociedade como um todo (LEVITAS *et al.*, 2007, p. 117).

Questiona-se sobre como resolver tais problemas.

O passo dado pela educação no curso de Moda do UNISAL é a promoção da reflexão, divulgando sobre tais estigmas sociais com o olhar salesiano. É preciso que o humano tenha pessoas com quem contar. Muito além das leis, é preciso que o respeito e a solidariedade afluam. O senso de amizade e de confiança deve ser permeado pela liberdade de pensamento. A sinceridade precisa de espaço para ser protagonista. O cenário da SMU é pano de fundo para uma discussão ampla, a qual estimula a busca pelo sentido da vida, em sociedade, com igualdade.

A proposta provocadora do trabalho é um mergulho na interioridade de cada aluno, ao mesmo tempo que é exercício de divulgação de um conteúdo. Desde as discussões sobre a temática até sua combinação com o desfile, a mistura de sonho e realidade é presente. O desfile reflete a identidade de cada (discente) estilista diante do universo em que habita. Nesse ponto, são despertadas as paixões, os ideais, as esperanças e os sonhos. O sonho do desfile marca a libertação do “eu”. O planejamento e a divulgação do conteúdo das palestras e dos workshops da semana não são menos profundos.

Há o desejo de aprender, de ensinar e de compartilhar o conteúdo proveniente da razão. Cury (2009) observa que Kant aponta que o uso da razão somente se desenvolve com plenitude na espécie, e não nas pessoas. Para ele, é nas pessoas, mediadas:

[...] pelos indivíduos [...] que a razão conquanto apanágio da hominidade se desenvolve. E a hominidade, em sua plenitude, só se converte na humanidade quando a busca da “paz perpétua” se realiza, de vez que os direitos da espécie no indivíduo foram consagrados e respeitados (CURY, 2009, p. 7).

A razão discutida e os trabalhos da SMU se refletem, de maneira prática, no ensino e na discussão dos direitos humanos e suas formas de respeito. A discussão acerca do feminismo, com o uso das atividades lúdicas (no sentido mais profundo de apropriação simbólica da realidade que esse termo pode ter) presentes no curso de moda, permite a discussão e a construção de um saber com o uso da arte, da costura, da bricolagem e dos fundamentos teóricos do campo da Moda, do design, da sociologia, da história, em geral.

Pode-se dizer que a trabalhosa tarefa de planejamento e execução da SMU é finalizada com o sentimento de satisfação e alegria. O palco do teatro se vê em festa no último dia. Para alguns, a etapa se encerra. Para a maioria presente, o desejo se mostra despertado pela vontade de fazer, criar, pensar e praticar as atividades que fazem grande parte da constituição do modo de enxergar a sociedade e de, alguma forma, poder, mesmo que por um breve instante, transformá-la.









Notas

1 Nossos agradecimentos ao Professor Mestre Fabrizio Racaneli, docente do curso de Comunicação Social do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), pelas fotos do desfile que ilustram este texto, e às professoras Rita de Cássia Ferreira e Luciana Souza, responsáveis pela organização do desfile.

2 Doutorando em Administração no Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Coordenador do curso superior de Tecnologia em Design de Moda do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: daniel.polezi@am.unisal.br

3 Graduanda do curso superior de Tecnologia em Design de Moda do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: gabidalcin@outlook.com

4 Graduanda do curso superior de Tecnologia em Design de Moda do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: leticia.stylist@outlook.com

Referências

ABREU, Alice Rangel de Paiva. **O avesso da moda: trabalho a domicilio na indústria de confecção**. São Paulo: Hucitec, 1986.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude**. São Paulo: Lacri/PSA-IPUSP, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e os sentidos da formação humana. **Revista Inter Ação**, v. 34, n. 1, p. 205-217, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6570/4822>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

LEVITAS Ruth et al. **The multi-dimensional analysis of social exclusion**. London: Department for Communities and Local Government (DCLG), 2007.

MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e gênero. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

Pareceristas do ano de 2017

Adriana Scherer

Ouvidora da Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre

<http://lattes.cnpq.br/8138743343019619>

Adivânia Maria Valerio Honório

(Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba)

<http://lattes.cnpq.br/7533515349511923>

Alda Regina Tognini Romaguera

Universidade de Sorocaba (UNISO/PPGE)

<http://lattes.cnpq.br/5251610435550864>

Ana Maria Melo Negrão

(Ouvidora do UNISAL/pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP)

<http://lattes.cnpq.br/6206200661578083>

Aneridis Aparecida Monteiro

(Centro Universitário Hermínio Ometto/UNIARARAS)

<http://lattes.cnpq.br/1424084895443428>

Ari Raimann

Universidade Federal de Goiás (UFG/campus Jataí)

<http://lattes.cnpq.br/6789882304689349>

Dilson Passos Junior
(Diretor Obra Social Salesiana em São Carlos/docente UNISAL/Lorena)
<http://lattes.cnpq.br/2519379483347771>

Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Faculdade de Educação)
<http://lattes.cnpq.br/0925119698225692>

João Carlos Carvalho Queiroz
Universidade Federal do Sergipe (UFS/Docente colaborador do PPGCAS - Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas a Saúde)
<http://lattes.cnpq.br/0893258683956127>

José Maria de Paiva
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/PPGE)
<http://lattes.cnpq.br/7634041830432234>

José Maria Montiel
Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco (UniFIEO - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional)
<http://lattes.cnpq.br/4836172904369929>

Julia Maurmann Ximenes
Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP/PPG)
<http://lattes.cnpq.br/4707000313816507>

Leonardo André Testoni
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Campus Diadema)
<http://lattes.cnpq.br/1385972728034443>

Marcelo Augusto Totti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília/Departamento de Sociologia e Antropologia)
<http://lattes.cnpq.br/7520642772477338>

Marcia Gorett Grossi

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/Departamento de Educação)

<http://lattes.cnpq.br/1925812982762374>

Marco Antonio Farias Scarassatti

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Faculdade de Educação)

<http://lattes.cnpq.br/2340959073714132>

Marcos Silva

Universidade Federal de Sergipe (UFS/Centro de Educação de Ciências Humanas)

<http://lattes.cnpq.br/3867911091454048>

Margareth Brandini Park

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Centro de Memória)

<http://lattes.cnpq.br/1978352796578461>

María Dolores Sánchez-Fernández

Universidade da Coruña (UDC/Espanha/Facultad de Economía y Empresa)

<http://lattes.cnpq.br/4717497278509976>

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Grupo de Estudos e pesquisas sobre infâncias (GEPI))

<http://lattes.cnpq.br/3750899998057931>

Moacir Fernando Viegas

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/campus de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul/Departamento de Educação)

<http://lattes.cnpq.br/7209908795520636>

Norma Lima trindade silva

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Faculdade de Educação)

<http://lattes.cnpq.br/4999266005000077>

Ricardo Santos David

Florida Christian University (FCU/Flórida/Estados Unidos/Pesquisador do Grupo de Estudos em Ciências da Língua(gem)) e Universidad Europea del Atlántico-Espanha e América Latina (UNIATLÂNTICO/Espanha/pesquisador em formação de professores para o ensino de línguas)

<http://lattes.cnpq.br/8508122200950572>

Rodrigo Tarcha Amaral de Souza

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/Doutorado em Educação)

<http://lattes.cnpq.br/9378810509808981>

Tiane Reusch de Quadros

Universidade de Passo Fundo (Pós-doutorado concluído)

<http://lattes.cnpq.br/6094431739424712>

Valéria Aroeira Garcia

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Faculdade de Educação)

<http://lattes.cnpq.br/9470941094431746>