

# REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

**Ano XVI- Nº 31- 2º Semestre/2014 (jul.-dez)  
ISSN 1518-7039- CDU- 37  
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091**

## SUMÁRIO

### SEÇÃO INTERNACIONAL

**Responsabilidade Social Universitária: Governança Institucional das Universidades no México**

(p. 5-19)

María Dolores Sánchez-Fernández  
Héctor Pérez López Portillo  
Claudia Gutiérrez Padilla

**A promoção do envelhecimento ativo numa perspectiva comunitária na freguesia de Gonça, Portugal**

(p. 20-38)

*Cristina Maria Fernandes Alves*

**A educação para a autonomia e o empoderamento comunicativo: o caso da “Amélia quer um cão”**

(p. 39-55)

*Maria Boné  
Jorge Bonito*

### SEÇÃO NACIONAL

**Educação não formal e a cidade: memórias de infância e perspectivas**

(p. 56-82)

*Antonio Carlos Miranda  
Renata Sieiro Fernandes*

**Educação em direitos humanos: para lá da informação**

(p. 83-100)

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Geraldo Caliman*

**O cinema como instrumento de difusão dos direitos humanos**

(p. 101-112)

*Alex de Araujo Pimenta  
Regina Vera Villas Bôas*

**Ações de prevenção ao tabagismo em ambiente escolar na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul: a importância do envolvimento escola, universidade e comunidade**

(p. 113-128)

*Tania Renata Prochnow  
Maria Eloisa Farias*

---

*Rossano André Dal-Farra  
Paulo Tadeu Campos Lopes*

**Evasão no Curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Estadual de Maringá: uma análise etnográfica  
(p.129-144)**

*Walkiria Maria de Oliveira Macerau  
Eniuce Menezes de Souza  
Eraldo Schunk Silva*

**O Oratório festivo como princípio e fundamento da Educação Salesiana  
(p. 145-159)**

*Rodrigo Tarcha Amaral*

#### **SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Educação sexual- desafios e realidades: um projeto de intervenção comunitária na escola  
(p. 160-171)**

*Maria da Conceição Pinto Antunes  
Emília Gomes Alves*

#### **SEÇÃO RESENHA**

**Por uma *Univercidade* Anticonformista  
(p. 172-176)**

*Emilio Rodrigues Junior*

#### **SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

**Horizontes  
(p. 177)**

*José Maria de Paiva*

**Relação de pareceristas do ano de 2014  
(p. 178)**

**Lista de permutas  
(p. 180)**

## *Apresentação*

Prezado leitor,

a edição de número 31 da Revista de Ciências da Educação traz, como fio condutor, o papel de práticas educacionais- quer atinentes às instituições formais de ensino, quer aquelas no campo da educação informal e não formal-, envolvidas com proposições de transformação das comunidades com as quais estão implicadas. A Seção Internacional convida à leitura de investigações sobre questões contemporâneas no imbricamento instituições educacionais e desenvolvimento comunitário, tais como a análise das propostas e concepções quanto à Responsabilidade Social Universitária no México, a implantação de um programa de Educação Comunitária para o envelhecimento ativo, e as possibilidades que se abrem para a emancipação e o empoderamento social e comunicativo dos sujeitos com dificuldades na expressão linguística, por meio do uso de recursos fundados sobre o compartilhamento da cultura.

O artigo de abertura da Seção Nacional nos incita a pensar a apropriação que fazemos e fizemos dos ambientes de (con)vivência das cidades e das perspectivas educativas daí advindas; vislumbrando-se aquelas de contestação, recriação e reconfiguração do cotidiano. O engajamento das instituições educacionais com a comunidade, também a partir de ações educacionais formais e não formais, é abordado pelo tema dos Direitos Humanos, instigando a reflexões sobre o papel que nos cabe, a todos, na defesa e promoção desses. E também pelas intervenções socioeducativas direcionadas ao entendimento e à prevenção de problemáticas, que teorizadas pela Universidade, extrapolam seus muros; fomentando a produção do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida da população. O que foi contemplado ainda na Seção Relato de Experiência, com a contribuição de pesquisadores portugueses, discutindo novas perspectivas para a educação para a sexualidade.

No espaço destinado aos estudos sobre a Educação Salesiana a preocupação com os esforços educativos para a transformação social se alinha com a apreciação e a discussão sobre o Oratório Festivo, elemento fundante da Pedagogia Salesiana; com seus pressupostos histórico-filosóficos e os desafios postos a tal proposição educacional, na atualidade. Por fim, a resenha feita a

partir da obra “Por uma *Univercidade* Anticonformista”, do docente português Jorge Olímpio Bento, expõe, sem meias palavras, a necessidade das instituições universitárias refletirem sobre a missão que devem desempenhar na sociedade contemporânea, afastando-se de modelos que privilegiam a lógica mercantil neoliberal e retomando, com coragem e determinação, os princípios de uma educação humanista, fundada numa “ética transcendente, para o conjunto da sociedade”.

Uma boa leitura!

A Comissão Editorial



## Responsabilidade Social Universitária: Governança Institucional das Universidades no México

*María Dolores Sánchez-Fernández\**  
*Héctor Pérez López Portillo\*\**  
*Claudia Gutiérrez Padilla\*\*\**

### Introdução

A responsabilidade social corporativa (RSC) de instituições de ensino superior é um elemento que está a ganhar relevância no meio acadêmico, não só pelas implicações empíricas, mas pela contribuição que podem ter nas universidades e instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de mais e melhores cidadãos para os ambientes em que atuam.

O contexto de desigualdade, injustiça e contrastes com que se enfrenta o mundo atual, demandando uma geração de jovens que sejam responsáveis e comprometidos com o progresso de seus territórios, reconhecendo os impactos e a aceitar a responsabilidade por suas ações. O desafio de gerar mais e melhores cidadãos envolve a capacidade de articular uma excelente formação acadêmica e uma atuação responsável com a sociedade. Estes contextos exigem a globalidade de promover o desenvolvimento sustentável com equidade, envolvendo estudantes, instituições de ensino e a sociedade como um todo.

Dentro deste contexto, as universidades estão começando a observar e reconhecer a grande influência que o seu papel transcendente na formação e incorporação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sociedade (SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, LÓPEZ-PORTILLO, 2013, p. 342). Estudantes e instituições de ensino superior têm preocupações comuns sobre como formar os melhores profissionais, que também se mostrem cidadãos que estão comprometidos com as suas circunstâncias.

De acordo com Christensen, Thrane, Jørgensen e Lehmann (2009, p.16), as instituições de ensino têm a oportunidade de iniciar uma mudança permanente no

---

\* Professora Doutora e pesquisadora em tempo integral da Universidade de A Coruña, Espanha. Linhas de pesquisa: Redes sociais, Responsabilidade Social e Recursos Humanos. E-mail: msanchezf@udc.es

\*\* Membro da Rede Mexicana de Investigadores em Estudos de Organização. E-mail: h.perezlopezportillo@ugto.mx

\*\*\* Professora e pesquisadora em tempo integral na Universidade de Guanajuato, México. Linhas de pesquisa: Geração e aplicação do conhecimento, indivíduos e atores nas organizações. E-mail: padilla@ugto.mx

Obs: O artigo foi gentilmente submetido pelos autores já traduzido para a língua portuguesa.

comportamento dos alunos. Nesse sentido, na academia, existe uma evidência cada vez maior da importância da responsabilidade social da universidade e a transferência e promoção de atitudes, habilidades e valores de relacioná-la às organizações (SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, LOPEZ-PORTILLO, 2013).

O principal objetivo desse artigo é analisar as missões institucionais de 22 universidades e faculdades no México, a fim de observar como a Responsabilidade Social é integrada como um componente dentro das suas respectivas diretrizes institucionais. Por meio da metodologia de análise documental, são analisadas as missões institucionais das universidades e faculdades na região central-ocidental da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES) do México. Determinamos os aspectos de convergência entre o observado e as relações de informação sobre a responsabilidade social das universidades, publicadas pelas instituições analisadas.

Organizacionalmente, trabalhamos, em primeiro lugar, com o marco teórico. A seguir apresentamos a metodologia. Numa terceira parte apresentamos os resultados e a sua discussão.

### **O marco teórico: A responsabilidade social nas universidades a partir da missão institucional**

A Responsabilidade Social (RS, doravante) é determinante da confiança da sociedade nas instituições de ensino superior, permite a criação de redes de interação dos estudantes com o seu ambiente e, ao mesmo tempo, é interlocutora das necessidades e preocupações das partes interessadas, que envolvem a sociedade em parceria com instituições de ensino. A Responsabilidade Social Universitária (RSU) tem impacto transversal ativo na educação, na segurança, na democracia, no meio ambiente, ou seja, em tudo com o que se relaciona com a vida e com os alunos.

As sociedades democráticas não podem continuar a funcionar eficazmente enquanto seus membros estão cada vez mais se afastando do âmbito do coletivo (BENTO, MORAN, 2002, p. 25). Os estudantes e os estabelecimentos de ensino devem tentar expandir e/ou melhorar as suas chances de impacto ativo na comunidade, diversificando as formas e as frequências de suas ações, assumindo um papel efetivo na transformação da sociedade como um todo.



O conceito de RSU, ainda na atualidade, não tem uma definição universal e com frequência é confundida com outros. Por tanto, apresenta verdadeira fragilidade conceitual e denuncia a diversidade de usos da responsabilidade social, afetando sua identidade expressiva e seu valor instrumental (DOMINGUES, VEIGA, 2012, p. 125). De la Calle Maldonado e Giménez Armentia (2011, p. 245), argumentam que a RSU é o compromisso pessoal com os demais e com o meio que assume a cada universitário hoje, para o dia de amanhã exercer sua profissão como um serviço à sociedade na busca do bem comum. Assim, para Iesalc-Unesco (2008, p. 137), o principal significado da RSU é seu compromisso com o cumprimento dos valores fundamentais referentes ao desenvolvimento humano em todas suas dimensões.

A RSU é o compromisso sustentado da Universidade, para ajudar na resolução das necessidades sociais, através de suas funções substantivas e adjetivas. Dotando a sua comunidade de concorrências sólidas para o mundo de hoje e da manhã e formando cidadãos livres, através do gerenciamento de estratégias pedagógicas e administrativas, que promovam uma sociedade mais livre, democrática e sustentável. Para isso, a Universidade deverá gerenciar os impactos de suas interações com os indivíduos, grupos de indivíduos e a sociedade, em uma relação de interdependência e de interesses comuns, possibilitando o desenvolvimento sustentável destes.

É necessário repensar o modelo de crescimento, por outro orientado para o desenvolvimento equilibrado, que permita às futuras gerações ter garantida sua existência e seu progresso. Esta é uma preocupação compartilhada por cidadãos, acadêmicos e diversas organizações, e por quem entendem que o presente é crucial para a transmutação definitiva dos ideais do desenvolvimento sustentável em oportunidades do fazer efetivo na realidade.

A educação, portanto, é defensora recalcitrante da transformação das pessoas, educar é crer na perfeição humana (SAVATER, 1997, p. 23), quem pretende educar converte-se em verdadeiro modo em responsável pelo mundo ante o neófito. Pensar em educação em nosso tempo implica que os responsáveis, que intervêm no processo educativo assumem um compromisso na formação e incorporação de cidadãos em uma sociedade, cada vez mais, condicionadas pelas redes do consumo e a ausência de comunidade. Assim, em frente aos numerosos desafios do porvir, a educação constitui um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir para os ideais de paz, liberdade e justiça social (UNESCO et al., 1996, p. 7). Esta educação “entendida como a transmissão, aquisição, criação e adaptação do conhecimento, as habilidades e dos valores é indispensável para conseguir uma inserção no desenvolvimento econômico” (ONU, 2012a, p. 42).

Para o caso do México, a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES) expressa um chamado para fazer maior ênfase, desde a RSU, a:

a renovação das funções substantivas das Instituições de Educação Superior (IES), o que conduz a: desenhar projetos e políticas de desenvolvimento com visão de longo alcance e alto nível de compromisso com o desenvolvimento do país e o bem-estar da população; formar profissionais de alto nível capazes de gerar, adaptar, recrear e aplicar conhecimentos de elevada qualidade e pertinência social; e desempenhar um papel proativo nos processos de estudo e conhecimento para contribuir à criação de uma sociedade produtiva, inovadora, justa e segura. E incorporar, praticar e difundir os ideais de liberdade, igualdade, justiça social, solidariedade, paz e respeito à diversidade (LÓPEZ CASTAÑARES et al., 2012, pp. 29-30).

Além disso, assinala que: uma visão de longo alcance é visto na educação de qualidade e com responsabilidade social o meio para incorporar a milhões de mexicanos ao desenvolvimento do país, bem como um recurso para gerar maiores oportunidades de inserção social e produtiva em atividades lícitas e estáveis, uma condição indispensável para o arraigo duma cultura da paz, o fortalecimento da democracia e, em suma, do bem-estar e a coesão social (LÓPEZ CASTAÑARES et al., 2012, p. 22).

A ANUIES divide geograficamente o país em seis conselhos territoriais, que equivalem a igual número de regiões: Região Noroeste, Centro-Occidental, Metropolitana, Centro-Sul e Sul-Sudeste. No México, as centrais - ANUIES Ocidentais (2013), é composta por 22 faculdades, dez institutos tecnológicos, nove universidades, um centro de pesquisa, uma escola e uma faculdade. Distribuídas em cinco estados (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán e Nayarit) mostrado pelos estados iluminados em amarelo na Figura 1. Este conjunto de universidades, que conformam a Região Centro-Occidental no México, é de grande interesse estudar. Esta Região é uma das que os Estados estão mais concentrados, além disso tem suficiente representação de entidades para o seu estudo.

Figura 1: Regiões ANUIES



Fonte: Hernández (2012)

Para ANUIES a RS está a tornar-se cada vez mais importante, estando mesmo expresso no documento intitulado "Responsabilidade Social e Inclusão. Uma nova geração de política de ensino superior" (CASTANYARES LÓPEZ et al, 2012, p. 29), no qual se encontra o seguinte:

Para dar mais ênfase, desde a RS, na renovação das funções básicas das Instituições de Ensino Superior (IES), o que leva a: desenhar projetos e políticas de desenvolvimento com visão a longo alcance e alto nível de comprometimento com o desenvolvimento do país e do bem-estar do povo, treinar profissionais de alto nível capaz de gerar, adaptar e aplicar o conhecimento para recriar alta qualidade e relevância social; e desempenhar um papel pró-ativo no processo de estudo e conhecimento para contribuir a criação de uma sociedade produtiva, inovadora, justa e segura. E incorporar, praticar e propagar os ideais de liberdade, igualdade, justiça social, solidariedade, paz e respeito à diversidade.

Os autores também observam que:

A visão de longo prazo vê uma educação de qualidade e com a RS o meio para incorporar a milhões de mexicanos para o desenvolvimento do país, bem como um recurso para gerar mais oportunidades de inclusão social e econômica em atividades lícitas estáveis, um pré-requisito para o fortalecimento de uma cultura de paz, o fortalecimento da democracia e, em última instância, em suma, o bem-estar e a coesão social (2012, p. 22).

Neste sentido, observa-se como a RS está configurada como um componente estratégico, a ser articulada nas orientações das instituições de ensino, que vislumbram o papel estratégico que pode desempenhar na solução dos grandes desafios enfrentados pela nação (CASTANYARES LÓPEZ et al, 2012) e as comunidades em que atuam. A RSU oferece desafios e oportunidades na formação de futuros profissionais. Existem vários propósitos que as universidades devem cumprir, impactos que devem garantir que a sua

gestão (humanos, sociais e ambientais) alcance, o que deve ser feito de forma ética e inteligente (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009).

### **A responsabilidade social e governança em instituições de ensino superior**

A Governança é definida pela Academia Real da Língua Espanhola (2014) como a arte ou a forma de governar, que tem como objetivo a realização do desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável. A governança das universidades pode ser vista como uma maneira de atender efetivamente às demandas de seus grupos internos, por meio de formas institucionais de resolução de conflitos e produção de acordos (SILVA, 2002).

Consequentemente, a forma de governar deve ser acompanhado de um propósito claramente explicado na filosofia institucional, abordando as diferentes demandas de partes interessadas, que responderão às instituições de ensino. No entanto, não existe um modelo de formulação de RS nas universidades, e esta diversidade de modos na sua formulação revela a fragilidade conceitual e denuncia a variedade de usos da RS, afetando a sua identidade expressiva e o seu valor instrumental (DOMINGUES, VELOSO DA VEIGA, 2012, p. 125). Relacionado ao que foi anteriormente comentado, a Teoria Institucional se mostra um referencial idôneo para analisar a RSU. Está baseada em três pilares de instâncias fundamentais, coercitivas, normativas e cognitivas (SCOTT, 1995); que levam, por sua vez, a pressões denominadas institucionais coercitivas, normativas e miméticas (DiMAGGIO, POWELL, 1991). Nesta pesquisa focamos a análise do ponto de vista da pressão regulatória, das regras e diretrizes a que as próprias universidades são submetidas e que se refletem nas suas diretivas e no apoio que recebem/ofertam, em nível institucional.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada foi a análise documental, por meio da recolha de informações a partir de fontes secundárias, particularmente nos diferentes sites das instituições educacionais observadas. Para tal análise foi necessário definir as unidades semânticas que denotam alguma relação com a RS. Sempre que a unidade de análise foi definida como a missão institucional, definiram-se que as categorias de análise seriam as frases e/ou relação semântica que tivessem relação com a Teoria Institucional da RS e as suas implicações no campo da formação acadêmica. Em seguida, as informações foram integradas em uma matriz comparativa das missões institucionais, para encontrar unidades de análise mais definidas.

Assim, procedeu-se à análise e integração de resultados e os respectivos comentários da semântica.

Quadro 1: Descrição da mostra

<b>Situação geográfica</b>		Região Centro-Occidente (ANURIES, 2012)
<b>Número de centros analisados</b>		22
<b>Distribuição dos centros segundo os Estados</b>		
<b>Estado</b>	<b>Centros</b>	
	<b>Número</b>	<b>Denominação</b>
Aguascalientes	2	(A1) Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA)
		(A2) Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
Colima	2	(A3) Instituto Tecnológico de Colima (ITCol)
		(A4) Universidad de Colima (UCol)
Guanajuato	5	(A5) Centro de Investigaciones en Óptica, A.C. (CIO)
		(A6) Instituto Tecnológico de Celaya (ITC)
		(A7) Instituto Tecnológico de León (ITL)
		(A8) Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI)
		(A9) Universidad de Guanajuato (UGto)
Jalisco	7	(A10) Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)
		(A11) Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán (ITCG)
		(A12) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
		(A13) Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)
		(A14) Universidad de Guadalajara (UDG)
		(A15) Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)
		(A16) Universidad Tecnológica de Jalisco (UTJ)
Michoacán	4	(A17) El Colegio de Michoacán, A.C. (COLMICH)
		(A18) Instituto Tecnológico de Jiquilpan (ITJ)
		(A19) Instituto Tecnológico de Morelia (ITMO)
		(A20) Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH)
Nayarit	2	(A21) Instituto Tecnológico de Tepic (ittepic)
		(A22) Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

Fonte: Elaboração própria, arquivo pessoal dos autores.

## Resultados e Discussão

A seguir, apresentaremos os resultados e os principais itens para a discussão. Começamos com a representação da matriz das missões institucionais apresentadas no Anexo I. A seguir mostramos, na tabela 2, as principais unidades semânticas, valores e como cada instituição educativa os direciona para seus atores.

Quadro 2: Unidades semânticas, valores e a quem cada instituição educativa os direciona

<b>Unidades semânticas mais repetidas</b>	<b>Valores Enunciados</b>	<b>A quem os direciona</b>
Social	Equidade /justicia	Profissional
Desenvolvimento	Democracia	Integral
Transformação	Diversidade	Pessoas
Sustentável	Convivência	Humanos
contribuir	Tolerância	
Compromisso	Solidariedade	
necessidade	Treino	
Treinamento (formar)	Qualidade	
Sociedade/Comunidade	Prestação de contas	
	Transparência	

Fonte: Elaboração própria, arquivo pessoal dos autores.

A análise mostra que as instituições de ensino afirmam preparar, de forma integral, a profissionais, gestores e seres humanos, de forma quase unânime. Apenas em duas instituições conseguimos encontrar o termo “missão de responsabilidade social”, curiosamente ambos estão no mesmo Estado. Além disso, duas outras universidades têm informações sobre eventos e conferências de RS em seus sites. Particularmente em uma universidade adverte-se a existência de um programa de RSU, com presença na “Visão 2030” da instituição, e expressa-se:

A Universidade de Colima em 2030 é uma instituição reconhecida mundialmente como uma das melhores universidades do país pela qualidade e relevância, que aceita a sua responsabilidade social, contribuindo criativamente para o desenvolvimento sistêmico e equitativo, democrático e sustentável do estado, da nação e do mundo (...).

Além disso, pouco mais da metade das universidades, institutos tecnológicos, centros educacionais e de pesquisa apresentam, nas suas missões, o componente social, a sua contribuição para o desenvolvimento ou a transformação das comunidades onde operam e servem ao desenvolvimento sustentável. Também afirmam valores como: a equidade, a justiça, a democracia e, de maneira mais limitada, aparecem a transparência, a solidariedade e de responsabilidade de contas.

Note-se ainda que as instituições educacionais analisadas tendencialmente têm missão definida na formação dos alunos, além das necessidades de um comportamento socialmente responsável, estas afirmam que os preparam para servir à sociedade a partir de uma perspectiva funcional e operacional.

Na tabela abaixo apresenta-se um cotejamento entre as proposições de abordagem da Responsabilidade Social Universitária, veiculada pelas 22 instituições analisadas, identificadas com letras e números, mas nominalmente denominadas quando assim se fazem anunciadas nos sites institucionais.

Quadro 3: Comparativa entre missões institucionais

Instituição	Missão
A1	Contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, humana e ampla cultura científica– tecnológica, mediante um sistema integrado de educação superior tecnológica, distributivo em sua cobertura e de alta qualidade.
A2	A missão da Universidade Autónoma de Aguascalientes é capacitar os alunos a partir de uma perspectiva humanista, que enfatiza o desenvolvimento equilibrado e abrangente das dimensões pessoais, o que lhes permite desenvolverem-se com êxito como profissionais e viver a vida plena e de qualidade; gerar, gerir e aplicar o conhecimento para responder às necessidades do contexto, que resulta em melhoria permanente, para difundir a cultura, ciência, tecnologia e arte para a sociedade como um todo, bem como a ligação de forma eficaz com a comunidade e executar com eficiência as atividades de apoio para facilitar e enriquecer as funções institucionais, substancialmente. Tudo com o objetivo principal de contribuir para o desenvolvimento sustentável de Aguascalientes e México.
A3	Formar seres humanos íntegros com conhecimentos e competências relevantes para a transformação global e harmoniosa da sociedade.
A4	A Universidade de Colima é de organização social, pública e independente, cuja missão é: contribuir para a transformação da sociedade através de uma formação abrangente de graduados, profissionais, cientistas e artistas de excelência, e dirigir a criação, implementação, preservação e divulgação do conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e demonstração de arte e cultura, dentro de um quadro institucional de transparência e prestação de contas adequada.
A5	O Centro de Pesquisa em Óptica, A. C. é uma instituição pública que tem como objetivo desenvolver pesquisa básica e aplicada no campo da óptica, o que contribui para os esforços da comunidade científica para avançar as fronteiras do conhecimento e sua aplicação no setor produtivo e social do país, além de treinamento HR de alto nível, o desenvolvimento e a transferência de tecnologia, e a contribuição da cultura científica e tecnológica na sociedade mexicana.
A6	-----
A7	Junte-se a integridade profissional para promover a cultura, os valores humanos e do conhecimento científico, a ser alvo de um crescimento constante e significativo, mantendo as suas raízes para a sociedade ao serviço da conduta que visa proporcionar qualidade de vida para a sua comunidade.

A8	O ITESI é uma instituição de ensino superior de caráter público, cuja finalidade é servir à sociedade através da formação de profissionais com alto conhecimento técnico, científico e humanístico, o que lhes permitirá: gerar riqueza nas cadeias de valor da atividade econômica e social, tornarem-se promotores e agentes de mudança, que irão melhorar a qualidade de vida da sociedade, fortalecer a democracia, a solidariedade, a cultura e o meio ambiente.
A9	Na faculdade, em um ambiente aberto à discussão das ideias, a formação integral das pessoas e da busca da verdade, para construir assim a sociedade democrática, equitativa livre, num sentido humanista e de consciência social. Governando-se pelos princípios da liberdade acadêmica, da investigação livre e do engajamento social, e prevalecerá o espírito crítico, pluralista, participativo e criativo.
A10	Capacitar profissionais da área de tecnologia, através da prestação de serviços educacionais, para a geração e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional.
A11	Formar Profissional de Excelência, capazes de responder aos desafios da modernização, os processos nacionais de globalização e responsabilmente contribuir para a sociedade, recriando os valores e atitudes dos seres humanos.
A12	Formar profissionais competentes, livres e comprometidos, pronto para colocar o seu ser e o seu trabalho a serviço da sociedade. Expandir as fronteiras do conhecimento e da cultura, na busca contínua pela verdade. Propor e desenvolver um diálogo com várias organizações sociais, viáveis e relevantes para a transformação das instituições e soluções de sistemas. Tudo visando a construção de uma sociedade mais justa e humana.
A13	A Universidade Autônoma de Guadalajara é uma instituição da cultura, ciência, educação, arte e tecnologia, a serviço da humanidade, que educa ao mais alto nível e em forma plena, no plano intelectual, moral, social e profissional, bem como naquele físico.
A14	A Universidade de Guadalajara é a Rede Universidade do Estado de Jalisco, engajamento público e independente, de orientação internacional e social, que atenda as necessidades educacionais de nível médio e superior de investigação e divulgação científica e tecnológica para influenciar o desenvolvimento sustentável e a sociedade inclusiva. Que respeite a diversidade cultural, honrar os princípios da justiça social, convivência democrática e da prosperidade coletiva.
A15	Capacitar os gestores e profissionais na responsabilidade humana, científica e tecnológica, comprometida com a transformação da comunidade social, através da sua própria pedagogia, com foco na busca da verdade, da liberdade e do significado transcendente do ser humano e apoiada no diálogo permanente entre a fé e a cultura.
A16	Universidade Tecnológica de Jalisco tem o compromisso com a sólida preparação profissional, tecnológica e humana, através de programas relevantes e de qualidade, intensivo e predominantemente prático, que contribuam para o desenvolvimento de diferentes setores da sociedade.
A17	A investigação, a geração, a transmissão e a difusão do conhecimento histórico-social e humano. A missão, as ações e os rasgos do Colégio têm



	como fim último contribuir ao desenvolvimento integral, equitativo e sustentável da nação.
A18	No Instituto Tecnológico de Jiquilpan, instituição de ensino de nível superior, a nossa missão é oferecer ao aluno uma experiência educacional necessária para se tornar profissional com qualidade técnica e humana, comprometida com o desenvolvimento equilibrado e sustentável da região e do país.
A19	Formar pessoas competentes e competitivas internacionalmente no campo científico, tecnológico e humano, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do México e do conhecimento global, promovendo os valores humanos e culturais.
A20	Contribuir para o desenvolvimento econômico, político, científico, tecnológico, artístico e cultural de Michoacán, no México e no mundo, formando a liderança competente e seres humanos que geram mudanças no seu ambiente, guiados pelos valores éticos da nossa Universidade, através de programas educacionais relevantes e de qualidade, realizando pesquisas relacionadas às necessidades sociais, para impulsionar o avanço tecnológico científico e da criação artística, estabelecendo atividades para resgatar, preservar e difundir valores universais, práticas democráticas e do desenvolvimento sustentável, através da divulgação e extensão.
A21	Através da educação tecnológica superior, ser um agente de desenvolvimento da sociedade, atendendo suas necessidades e expectativas, com a participação entusiástica de nossa comunidade, unida e na busca constante da excelência.
A22	A Universidade Autónoma de Nayarit é a instituição pública autónoma, que atende às necessidades de ensino secundário e superior de alta qualidade, a partir de uma perspectiva crítica, pró-ativa e plural, socialmente comprometida, sendo um conselheiro e consultor em pesquisa científica e tecnológica das agências públicas, sociais e privadas e participa do desenvolvimento integral e sustentável de Nayarit através do seu envolvimento com a extensão dos seus serviços, reconhecendo a rica diversidade cultural e a honrar os princípios da parceria, a igualdade, a tolerância, a solidariedade e a convivência democrática.

Fonte: Elaboração própria, arquivo pessoal dos autores.

### Considerações Finais

É importante ressaltar a importância emergente da Responsabilidade Social em universidades e instituições de ensino superior. O estudo verificou que ainda existem lacunas, pelo menos em relação às abordagens das missões institucionais. Como se observa, a fragilidade conceitual denuncia a diversidade de usos e abusos no conceito que as instituições de ensino dão à Responsabilidade Social.

No entanto, nota-se que cada vez mais atenção é dada às questões da RSU, devido às informações apresentadas nos sites dos participantes neste estudo. Esta resposta pode

explicar-se devido à aceitação que o conceito está ganhando na academia ou, talvez, o interesse de algumas autoridades pontuais, que são atraídas pela RS.

Como principal limitação neste estudo consideramos que recorrer só às fontes secundárias das entidades de ensino superior limitou as possibilidades de análise. Essa própria limitação surge um desafio em próximos estudos, acrescentando a informação com um análise qualitativa, realizando entrevistas junto aos principais representantes das universidades, para pesquisar com mais apuro as filosofias institucionais quanto à Responsabilidade Social Universitária, e como vem sendo, de fato, implementadas.

Como futuras linhas de investigação fazemos a proposta de comparar diferentes estados identificados no ANUIES, para verificar se o comportamento nos outros estados segue a mesma linha que o estado analisado.

Recebido em 14 de janeiro de 2014.

Aprovado em 25 de junho de 2014.

## Referências

ANUIES. Región Centro-Occidente.

Disponível em: <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=16>, Acesso em: 10.12.2013.

BENEDICTO, J., MORÁN, M. L. La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. *INJUVE*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Disponível em: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1601BENcon.pdf>, 2002. Acesso em: 14.12.2013.

CHRISTENSEN, P., THRANE, M., JØRGENSEN, T. H. e LEHMANN, M. Sustainable development: Assessing the gap between preaching and practice at Aalborg University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(1), 4–20. Disponível em: doi:10.1108/14676370910925217, 2009. Acesso em: 17.12.2013.

DE LA CALLE MALDONADO, C., e GIMÉNEZ ARMENTIA, P. Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Comunicación Y Hombre*, 7, 237–247. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1294/129420882016.pdf>, 2011. Acesso em: 01.12.2014.

DOMINGUES, I., VELOSO DA VEIGA, C. Responsabilidade social na Universidade: missão e governação. In DOMINGUES, I., REMOALDO, P. (Eds.). *Responsabilidade Social Organizacional*. Desenvolvimento e Sustentabilidade. Famalicão: Edições Húmus, 2012. pp. 115–129.

IESALC-UNESCO. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. (C. Tünnermann Bernheim, Ed.). Cali: Iesalc-Unesco. Retrieved from

[http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/La\\_educacion\\_superior\\_en\\_america\\_latina\\_caribe\\_a\\_diez\\_aos\\_despues\\_de\\_la\\_conferencia\\_mundial\\_de\\_1998.pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/La_educacion_superior_en_america_latina_caribe_a_diez_aos_despues_de_la_conferencia_mundial_de_1998.pdf), 2008. Acesso em: 01.12.2014.

LÓPEZ CASTAÑARES, R., GIL ANTÓN, M., JAIMES FIGUEROA, E., MENDOZA ROJAS, J., PALLÁN FIGUEROA, C., PÉREZ-GARCÍA, M. J., RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. *Inclusión con responsabilidad social*. Una nueva generación de políticas de educación superior. México/D.F.:ANUIES.

Disponível em: <http://publicaciones.anuies.mx/novedades/10/inclusion-con-responsabilidad-social-una-nueva-generacion-de>, 2012. Acesso em: 17.11. 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Gobernanza.

Disponível em: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=gobernanza>, 2014. Acesso em: 01.11. 2014.

SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, M. D., LÓPEZ-PORTILLO, H. Responsabilidad Social en la futura fuerza laboral de las organizaciones. Perspectivas comparadas entre España y México. *Ide@s CONCYTEG*, 8(93), 341–353, 2013.

Disponível em: <http://www.concyteg.gob.mx/ideasNvo/ideas/93/>, 2013. Acesso em: 27.11. 2013.

SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, M.-D., LOPEZ-PORTILLO, H. Social responsibility in higher education students - an approach to the state of knowledge. In KRSTIĆ, B., PASZEK, Z. (Eds.). *Improving the competitiveness of enterprises and national economies - Determinants and solutions*. Niš, Serbia: Faculty of Economics, University of Niš, pp. 129–142. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/1211151/TZ1.2013.pdf>, 2013. Acesso em: 27.12. 2013.

SAVATER, F. *El valor de educar*. México, DF: Instituto de estudios educativos y sindicales de América.1997.

SILVA, A. Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión. *Tiempo Universitario*.

Disponível em: [http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod3\\_Acosta.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod3_Acosta.pdf), 2002. Acesso em: 7.12. 2013.

UNESCO, DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., NANZHAO, Z. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO. Retrieved from [http://www.educa.madrid.org/cms\\_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La\\_educacion.pdf](http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf), 1996. Acesso em: 01.12.2014.

VALLAEYS, F., DE LA CRUZ, C., SASIA, P. *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México, D.F.: McGraw-Hill, 2009.

HÉRNANDEZ SANTIAGO, P. Mapa división Regiones ANUIES -Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-. Disponível em: <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=13>, 2012. Acesso em: 02.12. 2013.

ONU. *El Futuro que Queremos para Todos*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Retrieved from

[http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/unttreport\\_sp.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/unttreport_sp.pdf), 2012.  
Acesso em: 01.12.2014.

SCOTT, W. R. *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

DIMAGGIO, P. J. e POWELL, W.W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. Em POWELL W. W., DiMAGGIO, P. J. (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago,IL: University of Chicago Press, 1991. pp. 63-82.

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Americana, Ano XVI, v. 02, n. 31, p. 05-19, jul-dez 2014. SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, M.D., PORTILLO, H., PADILLA, C. Responsabilidade Social Universitária: Governança Institucional das Universidades no México.

## A promoção do envelhecimento ativo numa perspectiva comunitária na freguesia de Gonça, Portugal

*Cristina Maria Fernandes Alves\**

### Introdução

Este artigo relata um processo de investigação-intervenção no campo de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, integrado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), entre 2008-2009, e pretendeu intervir na comunidade de Gonça (Guimarães, Portugal), ao promover o envelhecimento ativo junto dos adultos e idosos, por meio de práticas socioeducativas e humanizadoras.

Identificámos como problemas transversais desta comunidade a elevada taxa de desemprego, a falta de respostas de ocupação cultural e social dos tempos livres, absentismo social, baixa autoestima e autoconceito especialmente nos habitantes em situação de desemprego de longa duração, a inexistência de respostas de educação e formação adequadas às suas necessidades e o elevado distanciamento do núcleo urbano. Tendo por base estas características traçamos cinco objetivos para o processo de investigação-intervenção.

Em termos metodológicos privilegiámos uma intervenção de cariz qualitativo sustentada no paradigma de investigação-ação participativa e em técnicas de recolha de dados (pesquisa bibliográfica, análise documental e conversas informais). Com base nesta recolha traçamos uma intervenção semanal de nove horas, integrando sessões de atividades físicas, jogos tradicionais e *workshops* temáticos eleitos pelos participantes, partindo da formação pessoal e social com recurso ao lúdico como canalizador da criatividade e autoexpressão, rompendo com a forma “bancária” de educar.

A Educação assume-se como “um processo de crescimento que, tendo como objetivo a autorrealização no campo pessoal, profissional e social, se processa ao longo de toda a vida dos seres humanos e tem lugar em todos os espaços em que vivem, convivem e agem” (ANTUNES, 2001, 19). Neste sentido, a autora questiona o sistema formal de ensino que compreende “aprender” e ‘educar’ como atividades que se destinam, de modo particular, às camadas populacionais mais jovens e que consistem, tendencialmente, num mecanismo de transmissão-assimilação de informações, em grande parte, referentes a matérias científicas.

---

\* Mestre em Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: cristina.maria.alves@gmail.com

A Educação, como refere Reboul (1971), gera uma associação quase automática à escola. No entanto, esquecemo-nos de outros espaços educativos, como a família, e a rua, onde vivemos; dos movimentos juvenis, associativos e culturais que até pertencemos ou dos próprios *media*. Esta definição conduz-nos às três dimensões da educação: a educação formal, a não-formal e a informal.

Pensamos na criança que está constantemente a educar e a educar-se, mas esquecemos a ampla educação/ formação que o homem é alvo em todos os dias da sua existência. Citando Platão em *A República*, “São precisos 50 anos para fazer um Homem” (REBOUL, 1971).

Olhando à luz da época diríamos que essa educação/formação decorreria por toda sua vida.

### **Contextualização teórica**

À semelhança de outros conceitos, a definição do que é o “adulto”, ou o “idoso”, prende-se no emaranhado de significados e pela trivialidade com que é percecionado. Serão bem definidos pela idade? Para fins normativos, sem dúvida: “Para poderem entrar numa determinada instituição de educação de adultos, as pessoas têm que ter 18 anos. Para poderem obter uma bolsa para um determinado programa de educação de adultos têm de ter mais de 16 anos” (NORBECK, 1981, 7). A sugestão pode radicar na experiência de vida, experiência essa que conta nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos (RVCC) pelo que um adulto será distinguível, à partida, pela idade. Dependendo das sociedades é considerado adulto um cidadão com mais de 18 anos, inclusive. No entanto, como refere Norbeck (1981, 6), “a idade, pura e simples, tem pouco interesse. Indivíduos diferentes e com a mesma idade têm diferentes níveis de desenvolvimento”.

Neste sentido, “o facto de uma pessoa já ter ultrapassado a adolescência (...) [indica] que a pessoa ultrapassou já certas fases do seu desenvolvimento e que atingiu uma certa maturidade”. O adulto é aquele que tem “direito a voto, a casar, a empregar-se, a ter carta de condução, ou é aquele que pode ser condenado à prisão?” (NORBECK, 1981). Poderá ser mais credível perceber as potencialidades sociais reais, uma vez que o indivíduo pode estar apto para tomar determinadas atitudes/decisões mas não estar predisposto para outras. É aqui que entra a sua história de vida, descortinando para determinada sociedade quem é adulto. Isto

é, ao atribuir-se o rótulo de adulto exige-se uma certa experiência de vida e responsabilidade social.

Ser adulto pressupõe um conjunto de regras ou percepções sociais, sendo possível elencarmos um conjunto de sentidos que nos permitem diferenciar uma criança de um adulto, entre os quais o sentido biológico (o adulto já desenvolveu-se ao nível biológico); o sentido psicológico (reporta-se à memória - o adulto possui uma memória e identifica-se com ela; possui um passado que o identifica e o explica; o adulto age com essa completude); o sentido de responsabilidade (o adulto é alguém que tem vontade, que é capaz de decidir, tem autodomínio e pode distanciar-se para escolher); o sentido de independência económica e financeira<sup>i</sup> (é adulto quem tem uma atividade profissional que lhe permite uma autonomia financeira e contribui com uma tarefa para o bem da sociedade); o sentido político (capacidade para eleger pessoas para órgãos do Estado; capacidade para se ser eleito para cargos de governação do Estado, embora possa diferenciar de país para país); o sentido social (há socialmente uma representação de adulto que é aquele que se enquadra nas normas vigentes e cujo comportamento se enquadra naquilo que é normal; é capaz de assumir compromissos com implicações sociais); e o sentido moral (o adulto tem a capacidade de distinguir entre o bem e o mal e de se comportar em conformidade).

Essas discussões conceituais nos remetem ao conceito de Educação de Adultos (EA), e, procurando fazer uma breve contextualização teórica, nos permite aceder à sua grande evolução e ao seu posicionamento atual. Para Canário (1999, p.33), a EA “tanto pode corresponder a uma perspectiva redutora, correspondente a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida”.

Neste sentido, a EA designa todos os processos de educação/formação, ao nível da educação formal, não formal e informal superando o ensino tradicional (ensino formal) que, frequentemente, ainda é comumente percecionada como a única forma de fazê-lo (CANÁRIO, 1999). O importante é que devemos valorizar as riquezas intrínsecas do adulto e perceber o que realmente lhe faz sentido e tem interesse para as suas práticas quotidianas. O conhecimento é sempre uma construção pessoal em que o adulto tem de fazer a operação mental de “adquirir” os conhecimentos, evidenciados pelo educador/formador, e agrupar os que já possui. Daí a importância deste educador enquanto facilitador/mediador de saberes, já que é o adulto que tem o poder de querer aprender ou não. Como refere Dias (1983), a EA



pretende não apenas a atualização das competências formais já adquiridas pelos adultos, mas “atingir um nível mais elevado de cultura por parte de todos, de acordo com as necessidades e aspirações de cada um e o tipo de cultura vigente em cada tempo e em cada lugar” (DIAS, 1983, 28).

A conceção de aprendizagem como confinada aos limites da sala de aula – característica central da Educação Formal, corresponde às aprendizagens realizadas no contexto escolar, sob a condução do professor, baseada numa relação assimétrica entre os dois sujeitos (CANÁRIO, 1999). Complementando a especificidade da educação formal, Silvestre (2011, p. 66) indica-nos que se trata de

ensino escolar tradicional; divisão escolar em disciplinas; educação intencional; ensino mais teórico; privilegia objetivos do saber; ação dirigida a outro; presencial; igual para todos os participantes; fechada e rígida na progressão; rígida na participação, no tempo e no espaço; não respeita ritmos de aprendizagem; estática; privilegia a avaliação quantitativa; certifica saberes.

Já a educação não formal, caracteriza-se pela “flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, preocupada, essencialmente, em construir situações educativas à medida de contextos e públicos singulares” (CANÁRIO, 1999). Silvestre (2011, p. 66) diz-nos acerca da Educação Não Formal, que se trata de

educação permanente; atividades interdisciplinares; educação intencional; ensino mais prático com manipulação do quotidiano; privilegia objetivos de saber fazer; ação dirigida a outro e vice-versa; responde às necessidades dos participantes; aberta e flexível na progressão; flexível na participação no tempo e no espaço; cada um avança ao seu ritmo; formação permanente, contínua e complementar; dinâmica/móvel; privilegia a avaliação qualitativa; certifica saberes, competências e práticas.

Por último, a educação informal “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (SILVESTRE, 2011). No entender do autor, a Educação Informal caracteriza-se por ser

escola da vida – decurso natural da vida; assistemática; educação não intencional; aprendizagens a partir das experiências de vida; privilegia os objetivos de estar na vida; ações involuntárias; ocasional; relações de amizade, de rua, de classes sociais, grupos; progressão permanente e ao longo de toda a vida; espontânea; dinâmica/móvel; sem avaliação; não certifica (SILVESTRE, 2011, p. 68).

Ao percebermos estas três dimensões podemos tentar situar a EA, como pensada no âmbito do artigo em tela, ao nível da educação não formal, tendo por base que “os seus

objetivos e muitas das suas atividades superam o modelo escolar. O próprio espaço temporal da vida dos adultos não pode limitar-se aos espaços «formais» da ação educativa” (OSORIO, 2003, p. 105). Deste modo, a educação/formação integral do homem não acontece nem se aprende só na escola mas “vai-se processando na e ao longo de toda a vida de uma forma permanente, através também da educação não-formal e informal” (SILVESTRE, 2003, p. 48).

A importância desta “divisão” da educação alertam-nos para a imensidão de possibilidades indutoras de alterações em nós e que não implicam, necessariamente, uma mestria ou saber-fazer mas uma nova forma de ver a realidade, de agir, de sentir... Por isso, na nossa opinião, não se compreende a perpetuação da educação baseada na centralidade de um currículo igual para todos os alunos, quando se percebeu que tal proposição não funciona. Em nossa investigação, incidimos especialmente na educação não formal e informal como orientadora de saberes e práticas e partindo da valorização das riquezas intrínsecas do adulto e das suas motivações pessoais, sociais, entre outras.

Tendo por base a Conferência de Nairobi, realizada em 1976, de que resultou a Declaração de Nairobi, foram várias as finalidades traçadas para a EA, como a capacidade de aprender a aprender e a “capacidade de aprender a desaprender” (SILVESTRE, 2011, p. 31), garantindo-se o suporte necessário que capacite o adulto para aprender por si próprio uma vez que, como refere Canário (1999, p. 28),

(...) a capacidade para aprender existe mesmo antes da intervenção dos formadores e o lento progresso do homem ao longo de toda a sua vida vai consistir em descobrir-se a si próprio para analisar o meio envolvente e servir-se das influências do meio para se descobrir. Ele será, portanto, o resultado de uma dupla conquista do conhecimento de si e de conhecimento do meio envolvente.

### **Planificação e implementação da investigação**

Partindo do conhecimento dos problemas sentidos por esta população, resultante da pesquisa de cariz exploratório, procuramos desenvolver um trabalho junto dos destinatários da nossa intervenção que cumprisse o fim de realização pessoal e comunitária da educação, procurando promover o seu *empowerment*. Como refere Silvestre (2011, p. 31) “a Educação e a Formação devem criar condições e servir para, acima de tudo, autonomizar, consciencializar e libertar e não para formatar (moldar à imagem de algo ou alguém)”. Além disso, é importante a realização de intervenções junto deste público em específico “são por norma um grupo em risco de exclusão e marginalização (atualmente em crescendo), tanto social, como

familiar ou profissional (atentemos no desemprego de longa duração em que muitos já caíram)” (SILVESTRE, 2011, p. 350). Como prossegue o mesmo autor, “estes indivíduos entram facilmente em rutura social, familiar e pessoal que originam quase sempre crises de identidade pessoal, familiar e profissional, com a conseqüente perda de dignidade e valorização em si próprios e nos outros” (SILVESTRE, 2011, p. 351), eclodindo em situações de revolta, agressividade, isolamento e outras que em nada favorecem o desenvolvimento integral do ser humano.

Identificámos como os problemas transversais desta comunidade a elevada taxa de desemprego, a falta de respostas de ocupação cultural e social dos tempos livres (a freguesia possuía apenas três cafés onde se concentravam os seus habitantes nos seus tempos livres), o absentismo social, a baixa autoestima e autoconceito decorrentes de uma situação de desemprego de longa duração, inexistência de respostas de educação e formação adequadas às suas necessidades e o elevado distanciamento do núcleo urbano o que impedia o acesso a cursos de formação profissional, o acesso a respostas culturais, entre outras. Procuramos, assim, investir no seu crescimento e emancipação pessoal com vista à sua autorrealização como corolário da intervenção.

Na planificação deste projeto foi interessante refletir acerca da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943), uma vez que procuramos, como cerne desta intervenção, a autorrealização dos participantes. Perspetivamos que é necessária uma educação permanente também na idade adulta, que conduz ao caminho da autorrealização. Partindo, assim, da hierarquia das necessidades, a educação não se sobrepõe às necessidades físicas, como a necessidade de comida ou água. Pode sim, intervir ao nível da etapa seguinte - as necessidades de segurança, ao proporcionar o conhecimento adequado para compreender e eleger, por exemplo, um plano de poupança adequado que possa aumentar o sentimento de segurança do sujeito. Pode intervir, igualmente, ao nível das necessidades sociais, ao ser dinamizado um grupo de educação/formação empático, canalizador de amizade, amor, sentido de pertença junto dos seus participantes. Pode igualmente, intervir no nível seguinte, quanto às necessidades pessoais e de estima, através da exploração de novas crenças e no desenvolvimento de uma mente mais aberta e recetiva à mudança e à diferença, como o caso do estudo das religiões do mundo e do estudo da deficiência levados a cabo nesta intervenção. Por fim, ao nível das necessidades de autorrealização parece-nos que a educação poderá ser um veículo conducente à plenitude dos participantes.

O plano de atividades foi traçado partindo dos problemas do público-alvo e das suas aspirações. Foi importante contar com a colaboração de todos os participantes no desenho, implementação, gestão e avaliação deste processo que consistiu no seu próprio desenvolvimento. Para tornar a investigação-intervenção exequível pretendemos envolver desde o início todos os participantes não descurando os elementos-chave na comunidade que nos auxiliaram no conhecimento e reconhecimento dos participantes. Como refere Silvestre (2011, p. 190),

A forma de atuar nestes cursos deve ir, portanto, no sentido de conhecer por um lado as potencialidades locais (humanas e outras) e, por outro, satisfazer as necessidades básicas que ressaltam desse conhecimento/diagnóstico (localização de necessidades, saberes/ competências e potencialidades/ oportunidades), criando condições para que as mesmas se possam exprimir e realizar, através de um (des)envolvimento, intervenção e participação alargada, respeitando a autonomia e a diversidade de cada um e do local, concorrendo, também desta forma para o desenvolvimento integrado e sustentado das populações.

Foram traçados cinco objetivos gerais, que nortearam intervenção:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos participantes e consequente melhoria da sua qualidade de vida assente na promoção do envelhecimento ativo, na participação e no *empowerment*;
- b) Criar um grupo dinâmico e mobilizador na e para a comunidade;
- c) Averiguar o impacto do projeto na evolução dos níveis de autoestima, autoconfiança e destrezas manuais dos participantes antes e após intervenção;
- d) Potenciar e/ou fortalecer os laços de vizinhança e de comunidade;
- e) Investir na promoção de estilos saudáveis de vida através da realização de *workshops* temáticos numa lógica de educação não formal.

Nesta etapa exploratória procuramos estabelecer com os diferentes atores sociais uma verdadeira relação de empatia motivada pelas suas histórias de vida e pelos constrangimentos económico-financeiros que estavam a atravessar.

Partindo da exploração teórica anterior e que serviu de mote no transcorrer do percurso académico compreendemos que todo o adulto é capaz de se auto-organizar e de progredir no sentido de se desenvolver e de responder aos seus próprios problemas tendo por base que é ele o agente e autor da sua própria vida<sup>ii</sup>. Desocultando as suas potencialidades foi

possível partir dos seus problemas e aspirações e traçar um conjunto de temas que foram desenvolvidos ao longo desses nove meses de trabalho sob a égide de metodologias ativas. Desta forma, conseguimos aprofundar e problematizar as temáticas eleitas pelos participantes. Assim, tal como refere Ander-Egg (1990), “O que primeiro move a vontade e energia das pessoas e mobiliza a população é a satisfação das suas necessidades primárias, dos seus problemas e de tudo aquilo que faça a sua realização pessoal, familiar, grupal e comunitária” (*apud* ANTUNES, 2007, p. 25). As necessidades primárias, neste projeto traduziram-se, de forma simples mas importante para os participantes, quer na aprendizagem de rótulos alimentares e a na preparação de receitas mais saudáveis, para melhor cuidar da sua saúde e prevenir doenças, quer no desenvolvimento de algumas destrezas ao nível dos primeiros socorros aprendendo a prevenir e a agir em algumas situações de risco. Como nos refere Norbeck (1981), os adultos interessam-se mais pelos temas mais próximos do seu dia-a-dia.

Um outro ponto essencial que orientou as nossas práticas foi a consideração que a EA terá de “competir com muitas outras atividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, atividades sociais, desportos, etc. Também terá que desafiar o cansaço do adulto depois de um dia de trabalho” (NORBECK, 1981, p. 18). Apesar de não ter sido uma prática presente junto deste grupo de participantes ocorriam situações pontuais de elementos que tinham de cuidar dos seus netos, acompanhar familiares a consultas hospitalares, entre outras dinâmicas familiares.

Como grandes temas ou eixos de intervenção podemos indiciar: atividades físicas; introdução ao tema da “felicidade”; as religiões do mundo; igualdade de género e igualdade na deficiência; violência doméstica; alimentação saudável; doenças decorrentes da má alimentação; eutanásia; jogos tradicionais; álcool e alcoolemia e primeiros socorros.

## **Metodologia**

A nossa intervenção privilegiou uma abordagem qualitativa assente no paradigma construtivista, em especial no recurso à investigação-ação participativa. Recorremos a várias técnicas de investigação, procurando o contacto direto e a implicação ativa da comunidade em todas as fases do projeto, de forma a torna-lo exequível.

A observação permitiu obter um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e melhor compreender “os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 87). Enquanto

faculdade física, a observação deve ser treinada e trabalhada de modo a perseguir os seus fins e evitar dispersões. Existem diferentes formas de observação como: a observação direta à qual recorremos em primeira instância, a fim de percebermos a realidade envolvente antes de começarmos a intervenção; e a observação participante no qual o “investigador é o instrumento principal de observação” que, desta forma, “poderá compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as ‘mesmas’ situações e os ‘mesmos’ problemas que eles” (LESSARD-HÉBERT, 1994, p. 155).

A entrevista possibilitou “confrontar a sua perceção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (LESSARD-HÉBERT, 1994, p. 160). Já o inquérito por questionário permitiu-nos, sem modificar a situação onde intervimos, aceder à realidade de um amplo leque de pessoas.

Recorremos, igualmente, às notas de campo que se apresentam como registos “detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações...” (SPRADLEY, 1980 *apud* MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 88). Estes registos podem incluir “interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 82). Graças a elas o investigador pode refletir e questionar-se acerca do que vai captando visualmente no contacto com a realidade.

Este quadro metodológico foi complementado pela análise documental que “visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (ALBARELLO *et al*, 1997, p. 30) e pelos registos fotográficos indispensáveis ao conhecimento da matriz histórica da comunidade e das próprias práticas por parte do investigador.

O suporte da investigação-ação, à semelhança das demais metodologias qualitativas, é mais vulnerável à captação das subjetividades e especificidades dos contextos a estudar e integra um processo cíclico que comporta, de acordo com Simões (1990), quatro fases: o planeamento, a ação, a observação e a reflexão, ou, o planeamento, a ação, a avaliação à qual se segue, novamente, o planeamento, e assim sucessivamente. Para Máximo-Esteves (2008, p. 82) como processo dinâmico e cíclico precisa de estar “aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”, embora inclua mais uma etapa<sup>iii</sup> ao trabalho de Simões (1990).

Apesar de compreendemos na investigação-ação “a impossibilidade desta produzir conhecimento generalizável a outras situações e a promiscuidade gerada pela ausência de fronteiras entre os campos teórico e prático, particularidade que, segundo esta ótica, impede a validade dos estudos efetuados” (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008, p. 15), consideramos a dificuldade, como veremos adiante, em mensurar dados quantitativos provenientes desta intervenção. Não obstante, sabendo que a realidade é socialmente construída, não deixa de ser condicionada pelo contexto social e histórico em que se insere. Desta feita, adquire um cariz mutável, dinâmico e permanente que a transforma.

### **Análise reflexiva da experiência de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária**

Sabemos que avaliação “acompanha qualquer prática”, por isso é imprescindível que integre todas as fases da realização de um projeto. A mais-valia da “avaliação reside nesta apreciação da distância existente entre a regra encarnada pelo projeto e as realizações efetivas” (BOUTINET, 1990, p. 267). Enquanto educadora comunitária (re)vejo na avaliação a possibilidade de

Perceber de que forma os intervenientes aderem ou não ao projeto, a par de um feedback entre trabalho desenvolvido e a opinião dos sujeitos é de todo crucial. A avaliação é, pois, parte integrante dos projetos, não constituindo por isso uma mera parte final ou um adorno destes. Avaliar não é, porém, tarefa fácil. Inerente à avaliação podem estar noções de certificação, controlo, verificação ou acompanhamento (ANTUNES, 2007, p. 166).

Na fase exploratória do projeto, por meio da pesquisa e análise documental, recorremos a uma avaliação diagnóstica implicando o levantamento dos recursos existentes, do conjunto de aspirações e motivações dos intervenientes, das suas valorizações e das suas práticas quotidianas. Para tal, utilizamos, preferencialmente, os procedimentos informais, como entrevistas abertas, conversas informais, a observação direta e participante e procedimentos formais como os inquéritos por questionário. Assistimos, igualmente, a algumas sessões de aeróbica e musculação dos adultos *in locu* protagonizados por um docente especializado nessa função antes de iniciarmos a nossa intervenção. Foi um papel de observação que, numa primeira fase se tratava de uma observação direta e em seguida, deu lugar à observação participante antes da instauração do projeto, complementadas com o recurso à investigação-ação e à animação sociocultural no desenrolar do projeto.

Posteriormente, realizamos aquilo que Guerra (2002, p.175) define como uma mais-valia na “forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua correção” – *a avaliação on going* transversal ao projeto e que permitiu perceber e corrigir atempadamente situações anómalas. Um exemplo da utilização deste tipo de avaliação teve lugar nas breves conversas informais realizadas, junto dos sujeitos, no final das sessões. Esta metodologia garantia o acesso a material informal ilustrativo da apreciação da atividade desenvolvida. Em algumas atividades, especialmente no final de cada tema principal, passávamos um inquérito por questionário que atendia aos mesmos itens da conversa informal (o que apreciou na atividade, o que apreciou menos, o que aprendeu de novo, o que gostaria de ter aprendido/desenvolvido).

Para terminar a avaliação das atividades, no que se refere às opiniões, perceções e intervenções dos participantes, realizamos uma avaliação final ou *ex-post* que, de acordo com Guerra (2002, p. 195), “mede os resultados do projeto”, permitindo o cruzamento das opiniões com os objetivos previamente delimitados. Com esta panóplia de documentos de avaliação colocamos em prática as orientações do autor sugerindo que “a avaliação de um projeto não pode limitar-se à utilização de um só critério. Ela é sempre multicriteriosa, respeitando assim a complexidade do projeto” (BOUTINET, 1990, p. 267), por isso a explanação de todas as metodologias utilizadas ao longo de todo este processo, parece estar assim justificada.

Ao longo dos meses de trabalho os sujeitos foram demonstrando um enorme interesse e satisfação na participação das mais diversas atividades e temáticas. Como refere Silvestre (2011, p. 350), este tipo de iniciativas

captando e canalizando a sua atenção e energias para algo de palpável e concreto, no caso a sua integração num espaço/tempo que lhes permitisse continuar a ser eles próprios e a sentirem-se pessoas e não objetos, estamos convencidos que os aliviaríamos por um lado, da sua angustiante solidão e saudade pelo trabalho que desenvolveram durante anos a fio, permitindo-lhes ser (e não só pensar que estão a ser) outra vez úteis à sociedade e, por outro, ocupar-lhes-íamos os seus tempos livres e de lazer com algo profícuo e realizável. Acabaríamos provavelmente com muitas mazelas quer físicas quer psicológicas (...) destes indivíduos.

Os sujeitos mostraram tristeza com o término do projeto, tal era a motivação em continuar. Sentiam-se realizados com as conquistas efetuadas, por exemplo: Conseguiram transcrever aquilo que pensavam; Sentiram-se mais aptos para lidar com as mais diversas



situações do dia-a-dia; Conseguiram formar uma opinião crítica e construtiva acerca de diversos temas que lhes passavam despercebidos, tais como as diversas religiões, a eutanásia, a violência doméstica, tendo um outro olhar sobre os assuntos e não o ceticismo de antes.

O ambiente familiar e de amizade, bem como a relação de confiança e de empatia construída com a Educadora Comunitária proporcionou esse desenvolvimento e fez diminuir os índices de ansiedade que poderiam ocorrer num sistema de educação formal, tal como sugere Rogers (1997).

Neste campo de trabalho com adultos e idosos é importante atendermos a alguns condicionalismos que podem interferir nestas iniciativas de EA, tais como os fatores fisiológicos, psicológicos e sociais do adulto e são proeminentes aquando da delineação das formas e dos métodos a utilizar num programa de EA. Destacamos as alterações da visão, de audição, do tempo de reação, da capacidade de aprendizagem, de perspetiva e a alteração de papéis (NORBECK, 1981).

Respondendo às alterações de visão e de audição, Norbeck (1981), indica-nos a adequação dos materiais tornando-os perceptíveis aos adultos, por exemplo, aumentando o tamanho da letra ou falando mais alto e pausadamente. Observando atentamente, também, podemos perceber o “estrbismo, o debruçar para a frente ou falhas de informação” e “a não captação de fragmentos de informação, o olhar intrigado, o debruçar para a frente, o colocar a mão por trás da orelha”, respetivamente (NORBECK, 1981, p. 08).

O tempo de reação também se altera com os passar dos anos “as nossas reações e respostas às coisas vão-se tornando cada vez mais lentas” (NORBECK, 1981, p. 08), embora não se aplique à generalidade dos adultos. Seja como for, a sugestão do autor passa pela compreensão em não apressar o adulto, “Ele está habituado a levar o seu tempo. É necessário darmos às pessoas mais velhas um pouco mais de tempo para atingirem os mesmos resultados que as mais novas” (NORBECK, 1981, p. 14). Normalmente, são os adultos que estranham não ter já competências ou capacidades para aprender e estudar pelo que existirá uma deterioração lenta, a partir dos 20 anos da memória mecânica (STEPHENS, RODERICK, 1974 *apud* NORBECK, 1981, p. 09). Já a “memória de contexto, que aprende coisas relacionadas com aquilo que já se sabe, parece ficar mais eficaz por volta dos 25 anos e mantém-se a este nível para além dos 60 anos”. Contudo, tal não implica a diminuição da inteligência em prol dos mais jovens. O nosso desafio enquanto Educadores Comunitários passa por demonstrar que os adultos podem, “aumentar a sua inteligência participando, por

exemplo, em educação de adultos”. A formalidade transmitida, muitas vezes, pela EA faz com que o adulto se afaste. A sugestão passa por iniciar os trabalhos com atividades mais informais “tais como a projeção de um filme, uma exposição, uma conferência. Depois, quando a motivação aumenta, podemos introduzir discussões em grupo, círculos de estudo e, uma vez atingida uma forte motivação, estudos orientados pelo professor” (NORBECK, 1981, p. 19).

Com as metodologias de intervenção e das técnicas de avaliação que acompanharam as práticas desenvolvidas acedemos a uma série de sucessos, entre os quais destacamos:

- Compreensão da educação como permanente e comunitária e como prática que acompanha o Homem durante toda a sua vida. A reflexão crítica realizada neste sentido possibilitou aos participantes a compreensão e o rompimento com a tradicional forma de educação. As metodologias de educação e formação mobilizadas foram grandemente elogiadas, tais como: brainstorming, discussão em rotação, trabalho em grupo, reflexões individuais e em grupo, encontro intergeracional de partilha de conhecimentos, etc.
- Os sujeitos nunca tinham experimentado fazer teatro. Embora não sendo teatro na própria aceção do tema, o role play<sup>iv</sup>, como metodologia de educação e formação, constituiu uma mais-valia, quer na perceção do tema, quer na experimentação de novas sensações/experiências, como o encarnar de uma personagem. Perceberam que as suas opiniões têm importância e, acima de tudo, são respeitadas e valoradas pelos colegas. A temática do primeiro role play, acerca da violência doméstica, sortiu um maior e mais construtivo impacto que o segundo, ligado à temática da eutanásia. Os sujeitos riram, conviveram e, mais do que isso, perceberam a importância da prevenção e do seu papel face ao tema, enquanto cidadãos e como poderão intervir. O balanço foi positivo e a sensação de “eu sou capaz”, “eu sei dar a minha opinião”, “a minha posição tem valor”, foram frases interiorizadas.
- Os sujeitos evidenciavam muitos erros ortográficos. Escreviam tal como falavam e, por isso, sentiam muitas dificuldades em distinguir os -s, -ss, -c, -ç, bem como os -o dos -u. Para estas lacunas fomos tentando fazer distinções e escrevendo corretamente as palavras. Todo este treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio, foram importantes para o desenvolvimento e manutenção de certas destrezas “adormecidas”.
- Possibilidade de desenvolver conhecimentos novos replicáveis à família e à comunidade e o gosto pessoal em poder ensinar algo, nomeadamente novas receitas com baixo teor de

gordura, leitura de rótulos alimentares, etc. A este exemplo podemos referir a colocação, no placard da Junta de Freguesia, do cartaz ilustrativo da prevenção da Violência Doméstica.

- Foi possível perceber que os participantes acederam a um patamar mais elevado quanto à autoestima, autoconfiança e responsabilização pela prática de atividades extintas aquando a inserção na idade adulta, como a realização de jogos e dinâmicas de grupo que, anteriormente, associariam apenas à infância. Conseguiram concluir com sucesso as atividades, aumentando a consciência de si. Perceberam que são capazes de se manterem ativos e que ainda muito podem dar à comunidade, à família e a si mesmos.

Os dados constantes no inquérito final de avaliação desta intervenção mostram-nos a mais-valia que o mesmo representou na vida dos seus participantes, sintetizando as suas principais implicações. Foram colocadas as questões:

- O que mais gostou de ter feito? “Eu gostei de ter passado as tardes destes dias que para mim foram diferentes de todas as outras. Gostei de tudo o que se fez” (F1), percebe-se a apreciação favorável dos sujeitos sendo o curso um motivo de convívio e de troca de opiniões entre os participantes, o que anteriormente na sua comunidade não se justificava. As informações dedicadas à saúde adquiriram igualmente valoração positiva. Em termos pessoais e sociais os participantes aumentaram o seu autodomínio ao esperar que os colegas emitissem a sua opinião e só no final retomavam a sua ideia. Assumiu-se como um grande passo atendendo à presença no grupo de elementos com uma postura familiar matriarcal, onde não lhes era exigível essa espera e organização da comunicação.
- Qual a sua opinião quanto aos assuntos trabalhados? Percebemos que “Todos os trabalhos foram bons, é pena ser pouco tempo, mais tarde vai ser útil” (F5). As atividades desenvolvidas, no âmbito da educação para a saúde, possibilitou-lhes o acesso a novas ideias e práticas capacitadoras da eclosão de um estilo de vida mais saudável e feliz. Ficaram motivados para alterar práticas, nomeadamente, redução do consumo de sal, açúcar e alimentos fritos, narrando orgulhosamente os seus progressos e trocando experiências entre os colegas.

- Que avaliação faz da estagiária e do trabalho realizado? Num dos depoimentos recebidos é possível ler-se que “Foi uma pessoa maravilhosa e como formadora igualmente” (F7). Sobressai grandemente que, para além de todos os vetores implicados e que foram sendo sintetizados anteriormente, a postura do(a) educador(a) comunitário(a) influenciou positivamente no percurso trilhado pelos sujeitos e nos resultados alcançados em EA.

Destacando um outro item podemos identificar que todo este processo foi dotado de originalidade não fosse cada participante ser único e singular. A gratificação dos participantes em ensinar os seus saberes de experiência feitos aos netos, gerando momentos de partilha foi enriquecedor e original neste projeto. Os participantes compreenderam que são capazes de se manterem ativos e têm ainda muito para dar à comunidade, à família e a si, contribuindo para a promoção de um envelhecimento ativo antes do ingresso na reforma para que possa, efetivamente, ser proveitoso (PAUL, 2005).

### **Considerações finais**

Com este trabalho limitado no tempo e espaço e que pretendeu demonstrar o trabalho de um(a) Educador(a) Comunitário(a) num plano de intervenção junto de um grupo de adultos e idosos podemos elucidar a manutenção da participação de nove sujeitos, no que concerne a dados quantitativos; a progressiva fluidez da leitura e da escrita, bem como a produção de opiniões críticas acerca dos temas tratados rompendo o ceticismo prévio, mais como elementos de cariz qualitativo tendo por base nas metodologias de recolha de dados referenciadas anteriormente. Referenciamos, igualmente, o treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio foram, de facto, importantes para o desenvolvimento e manutenção de destrezas “adormecidas” nos sujeitos, no seguimento das recolhas metodológicas anteriores.

Ambicionámos promover o *empowerment* dos participantes e trabalhar com eles no sentido da sua autorrealização, tendo por base a Hierarquia das Necessidades de Maslow, num processo colaborativo e cooperante assente nas premissas da Declaração de Nairobi, especialmente no desenvolvimento do espírito crítico e na perspetiva de que o Homem pode ser o autor da sua própria mudança.

Tentámos promover e desocultar potencialidades inerentes ao seu próprio ser com base no *empowerment*. Esforçámo-nos por aprofundar as temáticas eleitas pelos participantes

e melhor responder às mesmas, pois “O que primeiro move a vontade e energia das pessoas e mobiliza a população é a satisfação das suas necessidades primárias, dos seus problemas e de tudo aquilo que faça a sua realização pessoal, familiar, grupal e comunitária” (ANDER-EGG, 1990, *apud* ANTUNES, 2007, p. 25). Em todas as atividades, estimulámos a formação pessoal e social com recurso ao lúdico como canalizador da criatividade e autoexpressão, sendo um dos vetores de motivação dos sujeitos, rompendo com a tradicional forma de educar. O treino físico e mental ao nível da escrita, memorização e raciocínio foram, de facto, importantes para o desenvolvimento e manutenção de destrezas um pouco “adormecidas” nos sujeitos. Tendo por base os objetivos traçados para este projeto podemos referenciar que contribuímos para melhorar alguns aspetos da vida dos participantes e contribuímos para a promoção do seu envelhecimento ativo e bem-sucedido (PAUL, 2005). Conseguimos criar um grupo dinâmico nesta comunidade e que se mantém ativo reunindo periodicamente para partilhar momentos importantes das suas vidas e que agora parecem ser mais facilmente perspetivados e valorizados pelos participantes mais do que os momentos negativos que as suas vidas podem atravessar. Foram notórios os laços de amizade e de vizinhança que se fortaleceram durante estes nove meses de atividade comprovados pelos contactos realizados posteriormente.

Como trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, em termos de conclusão, podemos referenciar o impacto pessoal desta intervenção, bem como, o impacto que o trabalho promovido pelo educador(a) comunitário(a) pode sortir junto das comunidades e dos seus participantes. No entender de Alves (1995, p. 17), “é basicamente um processo de formação”, que procura “que os participantes adquiram um conjunto de aptidões para responder de forma positiva à satisfação e resolução dos problemas com que se debatem”. Como refere o mesmo autor, a mais-valia deste processo está na possibilidade se multiplicar e/ou replicar no restante público da comunidade.

Contudo, o trabalho com a comunidade apesar de gratificante torna-se muito desgastante especialmente quando falamos de famílias problemáticas como refere Sousa (2005), quer pela nossa implicação no desenvolvimento destas famílias, quer no esgotamento que esta implicação nos provoca quando não conseguimos ver, em tempo real, alterações<sup>v</sup>. São exigidas novas respostas para os velhos problemas<sup>vi</sup>.

Estamos conscientes de que o programa de intervenção e o dinamismo do grupo contribuíram para a promoção do seu envelhecimento ativo. Mais do que intervir junto dos

adultos e idosos, auxiliámos os adultos mais jovens do grupo a preparar um envelhecimento mais ativo e salutar pois, como refere Paul (2005), este processo não pode ser iniciado com o ingresso na reforma, mas mais cedo, por volta dos cinquenta anos de idade para que possa, efetivamente, ser proveitoso.

Como limitações e constrangimentos do projeto, salientámos a desadequada ergonomia da sala de atividades, pouco favorável a adultos e idosos (cadeiras desconfortáveis, pouca luminosidade, humidade das instalações), sendo que frequentemente a motivação dos sujeitos era abalada pelas “dores de costas”, “dores nas pernas” e “pés frios”. Além disso, sentimos que as atividades de EA competem “com muitas outras atividades dos adultos, tais como, vida de família, trabalho doméstico, atividades sociais, desportos, etc.” (NORBECK, 1981, p. 18). As opiniões negativas de terceiros resultaram num constrangimento importante, principalmente em presença de uma comunidade pequena. Muitos adultos não compreenderam, ainda, a importância da EA e o seu papel na promoção de um envelhecimento ativo e bem-sucedido. Adquiriram uma visão escolarizada negativa devido aos penosos métodos de ensino tradicionais baseados nas punições e nas agressões físicas por parte dos professores. Paralelamente ainda restringem a educação à infância e juventude desvalorizando a sua positiva implicação em campos como a educação não-formal e informal. Uma última palavra igualmente para reconhecer o mérito que a intervenção realizada sob a égide da animação sociocultural pode ter, especialmente numa modalidade de EA como esta tal como defende Ander-Egg (2000, p. 56) “la educación permanente debe, para ser verdaderamente eficaz, estar completada por una política de animación, capaz de alentar y motivar a la gente a tener una disposición para la renovación, la innovación y el cambio.”.

Recebido em 28 setembro de 2013.

Aprovado em 14 de abril de 2014.

## Referências

ALBARELLO, L. *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1977.

ALVES, António C. C. *Projeto Local de Desenvolvimento Integrado de Sobredo. Proposta de Intervenção Comunitária*. Braga: Departamento de Ciências da Educação da Criança, CEFOPE, Universidade do Minho, 1995.

ANDER-EGG, E. *Repensando la investigación-acción participativa*. Comentarios, críticas y sugerencias. Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990.

ANDER-EGG, E. *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS, 2000.

ANTUNES, M. C. *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ANTUNES, M. C. *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II*. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

CANÁRIO, R. *Educação de Adultos*. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

DIAS, J. R. *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, 1983.

GUERRA, I. C. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia, 2002.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Disponível em: Classics in the History of Psychology.

<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> Acesso em 31 out 2014.

MÁXIMO-ESTEVEES, L. *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora, 2008.

NORBECK, J. *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, 1981.

OSORIO, A. *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

REBOUL, O. *O que é Educar?* (1971). Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf). Acesso em 27 de Junho de 2008.

ROGERS, J. O que sente o estudante adulto. In SAMARTINO, L., TORRES, M. C. (orgs.). *Educação de Adultos*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar, 1997. pp. 50-57.

PAUL, C. *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi, 2005.

SILVESTRE, C. *Educação/ Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SILVESTRE, C. *Educação de Adultos e Idosos uma Nova Oportunidade*. 2 e. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SIMÕES, A. A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp. 39-51, 1990.

SOUSA, L. *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto Editora, 2005.

## Notas

---

i Esta vertente pode ser questionada pois a sociedade pode não permitir que os seus jovens se tornem adultos ao não permitir o seu ingresso no mercado de trabalho pelas extensas taxas de desemprego jovem.

ii Como refere Alves (1995, 21), quando elaboramos um projeto “tem que se ser capaz de o tornar compreensível pelo uso de uma linguagem clara e simples e pela utilização de técnicas de ilustração e de demonstração acessíveis, recorrendo a diferentes recursos de informação (jornais e rádios locais, boletins da paróquia, ...). Em todo este processo é fundamental que o documento de planeamento não seja apresentado como um plano final, mas que apareça aos olhos dos interessados como simples proposta que poderá ser alterada, remodelada ou até profundamente modificada, de acordo com as críticas e as sugestões apresentadas”.

iii Cf. Máximo-Esteves, 2008, p. 82.

iv Role Play, é escolhido um grupo de sujeitos para desempenhar uma personagem, com a particularidade destes apenas terem acesso à mesma informação que o público que vai assistir. Deste modo, têm de construir in locu a sua personagem. Pretende levar o público a tomar partido de uma dada situação de modo a que tenham consciência desse problema a fim de encontrar soluções e/ou tirar conclusões.

v Cf. Coletti, 1997 *apud* Sousa, 2005, 124.

vi Solucionar problemas, por mais simples que sejam, de forma criativa, não é, no entanto, sinónimo de improvisação sem método e sem esforço; o processo criativo exige empenho e organização, não bastando apenas ter ideias. É necessário percorrer diversas etapas, começando por identificar e estudar problemas, procurar e seleccionar informações, sugerir e analisar diversas propostas e, por fim, escolher e testar aquela que melhor se adequa à situação que se pretende resolver (Leite, 2001 *apud* Cunha, 2007, 61).



## A educação para a autonomia e o empoderamento comunicativo: o caso da “Amélia quer um cão”

*Maria Boné\**  
*Jorge Bonito\*\**

### Da comunicação e da linguagem

A comunicação é universal. Diversas formas de comunicação são utilizadas pelos seres vivos que habitam a Terra. Entre os seres humanos, a comunicação é o processo por meio do qual é adquirida a cultura envolvente, partilhada a informação e se atua intencionalmente objetivando influenciar o comportamento dos outros. Todavia, há crianças que apresentam, desde muito cedo, problemas de comunicação e estes referem-se, essencialmente, à fala e à linguagem. Permite comunicar desejos, adquirir informação, estabelecer relações afetivas e fazer escolhas. Comunicar implica a transmissão e receção de mensagens por meio de processos convencionais: linguagem falada e escrita, signos e símbolos e também elementos sonoros ou visuais. A comunicação faz uso de vários canais para transmitir as suas mensagens, resultando um sistema de comunicação verbal e não-verbal. A comunicação verbal integra o discurso oral e escrito formado por palavras e frases, e aquela não-verbal inclui a entoação, o ritmo que dá significado à mensagem; a paralinguística, que abarca comportamentos vocais distintos como a pausa; a cinestesia ou traços paraverbais, que envolvem os movimentos nomeadamente da face, da cabeça ou de todo o corpo.

Com base no nosso desenvolvimento filogénico, verificamos que o ser humano aprendeu a manifestar os seus desejos e as suas necessidades e ideias, tendo criado um sistema de comunicação cada vez mais elaborado a partir do seu próprio corpo. A comunicação humana distingue-se como sendo a mais completa e a mais especializada alcançando auges de perfeição e criatividade.

A nível ontogénico, a capacidade de comunicar manifesta-se cedo. Após o primeiro ano de vida iniciam a utilização de signos verbais. As competências

---

\* Mestre, Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Monforte, Portugal. E-mail: aurorabone@hotmail.com.

\*\* Doutor, Professor Auxiliar na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Portugal. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal. Email: jbonito@uevora.pt.

comunicativas integram a comunicação recetiva (mobilizar a atenção conjunta e atribuir significado aos sinais do outro) e a comunicação expressiva (mostrar desejos, interesses, sentimentos, fazer escolhas, comentar situações). Revela-se importante valorizar as competências comunicativas da criança, observar e a existência de comportamentos motores, por mais ténues que se apresentem; ter em conta as condições de comunicação: utilizar contextos naturais; as rotinas significativas; pistas de comunicação; usar o tipo de pistas mais adequado entre as de possível utilização: naturais ou de contexto, movimento, táteis, de objetos, gestuais, de imagens, entre outras.

A linguagem é um meio de comunicação entre as pessoas. Necessita de um emissor e de um recetor que, utilizando um código comum, envie uma mensagem a um recetor/emissor através de um meio de comunicação (ORTEGA, RUIZ, 1997). Segundo Cruz (2007), a linguagem é um sistema simbólico complexo que se alicerça numa compreensão interiorizada da experiência que inicialmente se apresenta como corporal e não-verbal, para posteriormente adquirir carácter intelectual e verbal. Apresenta-se com especial relevância a evolução humana que consiste na evolução do ato ao pensamento e do gesto à palavra. A linguagem é uma forma muito especial de comunicar constituindo uma faculdade de expressão especificamente humana. Apresenta-se também como um suporte do pensamento. Mesmo ao pensar em silêncio, por norma, as ideias ocorrem-nos sob a forma de palavras (CASTRO, GOMES, 2000).

Sim-Sim (2006) considera que existe uma relação estreita entre as utilizações primárias (falar e compreender o oral) e as utilizações secundárias (ler e escrever). A compreensão do que se lê depende do domínio da oralidade linguística. Aprende-se naturalmente a falar dispensando-se o ensino explícito. A aprendizagem da escrita utiliza um código gráfico que carece de ser ensinado explicitamente. O domínio do código escrito implica torná-lo consciente e explícito, enquanto na linguagem oral o processo apresenta-se mental implícito. A leitura é uma competência cultural específica alicerçada no conhecimento da linguagem oral. Trata-se, porém, de uma competência com um elevado grau de dificuldade comparativamente ao da linguagem oral (CRUZ, 2007).

### **A Comunicação aumentativa e alternativa**

O discurso oral é a forma de expressão mais usada pelas pessoas para comunicar, porém, crianças, jovens e adultos, em resultado de razões diversas, estão

impossibilitados de comunicar através da fala. Perante estes casos revela-se fundamental a introdução, o mais precoce possível, de um Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC) que auxilie essas pessoas a interagir de forma eficaz com o meio social (FERREIRA, PONTE, AZEVEDO, 1999; von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000). Os SAAC podem ser definidos como o conjunto integrado de técnicas, ajudas e estratégias que a pessoa com dificuldades de comunicação utiliza para comunicar aumentando ou ultrapassando a fala usando formas não faladas.

Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), entende-se por comunicação aumentativa toda aquela que sendo complementar ajuda, promovendo e apoiando a fala garantindo, uma comunicação alternativa se o indivíduo não aprender a falar. A comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação que difere da fala, usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. O uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) pode acontecer numa perspectiva de curto ou de longo prazo, já que existem situações que denotam a necessidade de utilização de uma forma de comunicação aumentativa ou alternativa transitória, enquanto outras pessoas podem necessitar da CAA como recurso para toda a vida.

São diversos os sistemas SAAC que existem. O seu uso deve estar em consonância com as potencialidades e as necessidades específicas do utilizador, reforçando a sua capacidade de comunicação, para que este consiga ser o mais eficaz e independente possível no processo comunicativo. Os sistemas alternativos de comunicação são um conjunto de signos que podem ser gestuais, gráficos ou tangíveis (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000). Aqueles gestuais são, por norma, usados pelos indivíduos surdos e caracterizam-se por língua gestual e por outros signos efetuados com as mãos. Os signos gráficos fazem parte todos os signos produzidos graficamente, com recurso aos sistemas de BLISS, SPC, PIC, entre outros. E os táteis são produzidos com vista ao uso por indivíduos com deficiência visual ou mental, são habitualmente executados em madeira ou em plástico, podendo apresentar texturas diversas, tais como as fichas Premack utilizadas especialmente para a construção de frases. As fichas são elaboradas com códigos de cores reveladores da posição da palavra na frase. As crianças aprendem, desta forma, uma sintaxe (organização dos constituintes da frase) mais simples.

A introdução de símbolos deve ser gradual e ir ao encontro das preferências do indivíduo. À medida que a comunicação evolui, o número de símbolos usados alarga-se podendo passar a representar uma diversidade de situações nomeadamente manifestar vontades, partilhar informação, interagir com quem está próximo, adotar regras sociais (cumprimentar, agradecer, despedir). A comunicação pode expandir-se de forma horizontal se é alargada para contextos diferentes mantendo o nível de comunicação. Pode ainda expandir-se de forma vertical se subir de nível de comunicação certificando-se de que o aluno pode usar as formas com que está familiarizado e as que se pretendem introduzir.

### **A aprendizagem da leitura e da escrita e as tecnologias de apoio**

Ensinar e aprender a ler constituem centros de atenção e preocupação entre os docentes. Ambas são alicerces para aprendizagens posteriores. É essencial aprender a ler e a escrever para que, futuramente, no domínio destas habilidades o indivíduo gere aprendizagens. De acordo com Bautista (1993), a preocupação relativa à aprendizagem da leitura e da escrita incluiu as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que cumulativamente às suas problemáticas apresentam dificuldades em aprender a ler e a escrever seja por limites físicos (motores, visuais ou auditivos) ou cognitivos. Segundo Fossett e Mirenda (2006), as aprendizagens da leitura e da escrita são reconhecidas como habilidades fundamentais para a sua inclusão na sociedade de pessoas com NEE. Estas habilidades permitem o incremento da comunicação e das interações interpessoais, ampliam as oportunidades de proximidade social, as oportunidades educativas, a melhoria do acesso a oportunidades de emprego, as habilidades da vida diária e o acesso a atividades de lazer.

Os avanços tecnológicos verificados nos últimos anos, permitiram a criação de diversas tecnologias de apoio, no âmbito das ajudas técnicas, ferramentas que tornam o ambiente de aprendizagem mais acessível, aumentando a produtividade individual. Apesar das tecnologias de apoio serem reconhecidas, pelos profissionais de educação, para intervenções na área de reabilitação de indivíduos com deficiência físicas, têm sido, também, identificadas como ferramentas de ajuda a indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e outros défices cognitivos específicos (McCARTNEY, 2008). Estas ferramentas apresentam funcionalidades múltiplas que promovem o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, em crianças com e sem NEE.

A *International Reading Association (IRA)* e a *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)* consideram que aprender a ler e a escrever é essencial para o sucesso de uma criança na escola e mais tarde na vida pós escolar. Uma das aprendizagens fundamentais desenvolvidas pelas crianças, nos primeiros anos, de ensino, é a compreensão do princípio alfabético (as letras representam aproximadamente fonemas). O desenvolvimento deste princípio deve ser baseado no princípio da progressão do mais para o menos acessível (MEC, 2012), podendo iniciar na educação pré-escolar e continuar durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A consciência fonológica é uma das competências a desenvolver no período pré-escolar e a consolidar no 1.º CEB, e está na base da aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica parece estar estreitamente relacionada com as capacidades de realização de tarefas de leitura. O desenvolvimento do vocabulário revela-se também fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. A exposição a histórias, a audição repetida e as explicações dadas sobre determinado vocabulário presente nas histórias poderão contribuir para alcançar esse objetivo.

Parece ser considerável o número de pessoas impossibilitada de comunicar, em consequência de fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos (CAPOVILLA, 1994). Torna-se necessário, portanto, investir na utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação de comunicação. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a incapacidade comunicativa afeta em várias esferas a vida individual nomeadamente ao nível social, cultural e psicológico. Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação demarcam-se em dois grupos: sistemas de comunicação com e sem ajuda (LLOYD, KARLAN, 1984, citados em FERREIRA et al., 2000).

### **Sistemas de comunicação com ajuda *aided***

Estes sistemas de comunicação integram “todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem necessita o uso de qualquer sistema exterior ao utilizador” (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000, p. 22). São exemplo as tabelas e os quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, dispositivos com fala digitalizada, computadores, entre outros, usados de acordo com as necessidades específicas de cada utilizador. Nestes sistemas de comunicação, os signos não são produzidos; são seleccionados, apresentando-se necessárias as ajudas técnicas

para a transmitir as mensagens. De acordo com Ferreira et al., (2000), os sistemas de comunicação com ajuda podem agrupar-se em quatro categorias de sistemas de comunicação: a) por objetivos: constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou secções de objetos, usados como símbolos de comunicação; b) por imagens: formados por fotografia e desenhos lineares ou c) através de: símbolos gráficos (PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picssyms, Oakland), sistemas combinados de símbolos gráficos e visuais (Makanton), sistemas com suporte na escrita (Alfabeto, Par-le-silab, Palavras e Frases) e d) por códigos (Morse e Braille).

Já os sistemas de comunicação sem ajuda são aqueles em que quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem, utiliza para tal as partes do corpo do indivíduo emissor, tais como a cara, a cabeça, os braços, para se expressar. O corpo de quem comunica é o veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar. O caso mais vulgar de comunicação sem ajuda é o dos signos gestuais e o código Morse (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000, p. 22). Os sistemas de comunicação sem ajuda agrupam-se em quatro categorias (BASIL, BELLACASA, 1985, citados em FERREIRA et al., 2000): gestos de uso comum; sistemas manuais para não ouvintes (por exemplo: Língua Gestual Portuguesa); sistemas manuais pedagógicos (ex.: Borel Maisonny); alfabeto manual.

### **O software educativo *Comunicar com Símbolos* – uma tecnologia de apoio**

A série *Communicate*, da *Widgit Software*, que abarca quatro *software* (dois deles traduzidos para português pela *Cnotinfor*,<sup>i</sup> o *inVento2* e o *Comunicar com Símbolos*) foi identificada por Hourcade, Parette, Boeckmann e Blum (2010), a par com o *Microsoft PowerPoint* e *Clicker 5*, como um conjunto de *software* com características apropriadas ao desenvolvimento e apoio de atividades de literacia emergente, no contexto de sala de aula. O *software Comunicar com Símbolos* é um processador integrado de texto e de símbolos, classificado pelo Secretariado Nacional da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, como uma ajuda técnica, para treino de CAA – ajudas para treino de símbolos iconográficos, tratando-se de um produto recomendado e avaliado pelo Ministério da Educação e Ciência (CORREIA, CORREIA, s/d). Destaca-se, particularmente, por apoiar o acesso ao texto a todas as crianças, jovens e adultos com dificuldades, de todos os níveis de ensino. Pode ser usado como um processador de

texto corrente, com todas as funcionalidades a que estamos habituados, embora fazendo uso simultâneo da palavra e do símbolo gráfico. Utiliza a tecnologia de simbolização inteligente, permitindo o aparecimento do símbolo de forma automática, conforme as palavras são escritas, tornando clara a associação palavra símbolo. Outras funcionalidades que mostra são, a saber: a) corretor ortográfico pictográfico facilitador da verificação das palavras; b) editar dicionário pessoal do aluno, personalizando o vocabulário; c) associar um novo nome a uma imagem ou símbolo existente ou acrescentar uma imagem diferente a uma palavra; d) ampliar as sugestões do corretor ortográfico de forma a dar respostas a determinado tipo de erros cometidos; e e) as listas de palavras que apresenta podem ser modificadas pelo utilizador que poderá criar novas listas de palavras ou símbolos não existentes no *software* inicial e inserir novas imagens e novos sons (Widgit Software, Ltd, 2009).

O sintetizador de voz apresenta-se como outra funcionalidade. A versão portuguesa dispõe de um sintetizador de voz em português europeu (Madalena) ou brasileiro (Raquel) permitindo ao seu utilizador ouvir, a qualquer momento, tudo o que escreveu na janela de texto ou os conteúdos das células das grelhas de comunicação (CNOTINFOR, 2012). A função voz pode ser utilizada para escutar letras, palavras e frases, ou como uma ferramenta de revisão. O *software* apresenta, ainda, o recurso à língua inglesa permitindo a abordagem a este idioma. Permite também que o aluno tenha simultaneamente *feedback* visual e auditivo, associando ao sintetizador de voz a função de destaque de palavras (ajudando com o avivamento da palavra por um sombreado de cor, enquanto decorre o processo de leitura e/ou releitura). O sintetizador de voz pode igualmente ser utilizado em corroboração com o corretor ortográfico pelo que, escutando a palavra, o utilizador percebe o que escreveu.

Ao nível da escrita, o *software* educativo *Comunicar com Símbolos* ajuda na conceção de grelhas de comunicação que permitem a construção de ambientes dinâmicos e interativos com palavras, frases, símbolos e sons. A criação destas grelhas é essencial para a edificação de ambientes de apoio à escrita, porquanto o principal objetivo é possibilitar aos alunos a escrita com ajuda de conteúdos pré-definidos facultados pelo professor. Com estas grelhas as tarefas da escrita tornam-se atingíveis a utilizadores que apresentem dificuldades graves de expressão escrita, vocabulário limitado ou apenas se expressem com símbolos, para além de simplificarem a

comunicação a utilizadores com dificuldades de expressão oral (Widgit Software, Ltd, 2009).

Existem alguns grupos de indivíduos com necessidade de CAA (FERREIRA et al., 2000): deficiências cognitivas (deficiência mental, atraso no desenvolvimento, perturbações do desenvolvimento); deficiências sensoriais (surdez, surdez com deficit visual); deficiências neurológicas (paralisia cerebral, encefalopatias/traumatismos cranianos / sequelas de meningite, afasia, apraxia, disartria); perturbações emocionais (mutismo seletivo, psicoses infantis (autismo e outras); e deficiências estruturais (laringectomia, extração da língua, fenda palatina).

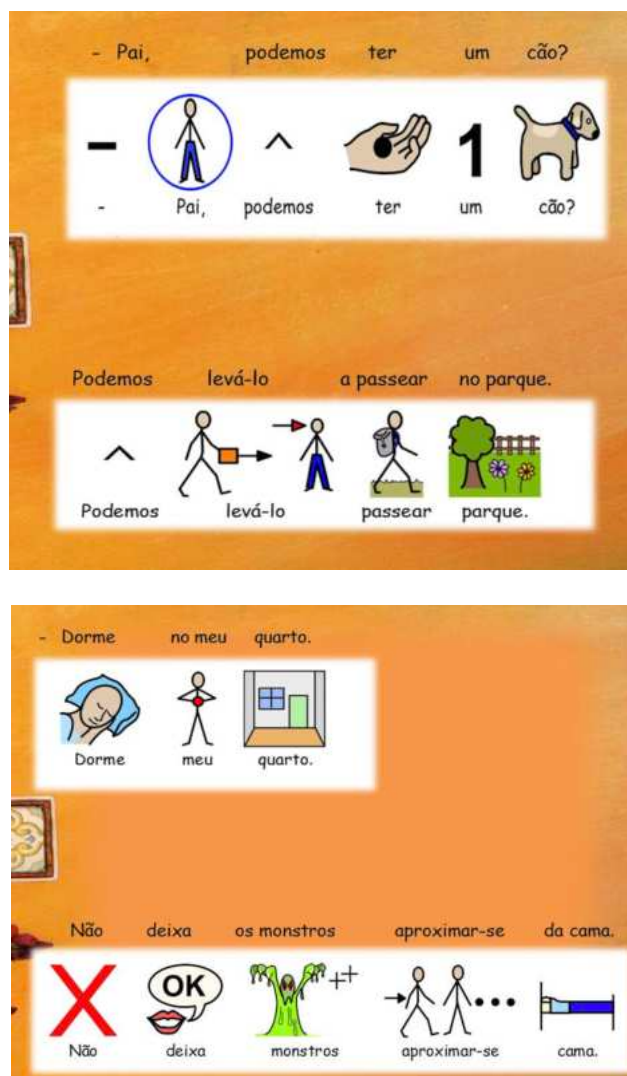
### **Adaptação da obra “Amélia quer um cão”**

A análise da obra *Amélia quer um cão*, com texto de Tim Bowley e ilustração de André Neves revelou possibilidades adaptativas ao nível do texto e da sua exploração, com recurso à correspondência imagem-palavra. Desta adaptação parece-nos resultar a possibilidade do domínio de um código comunicativo consequente da associação da imagem à palavra na sua globalidade (Figura 1).

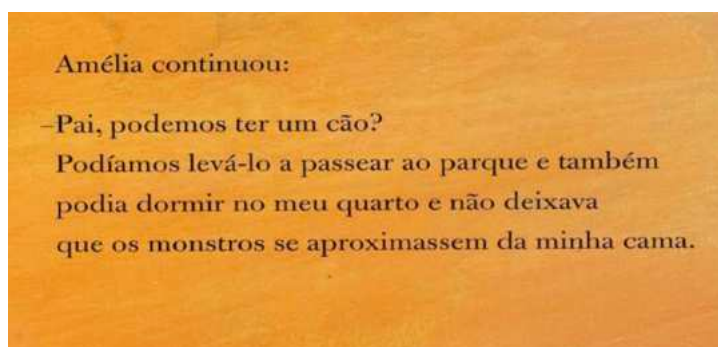


Destacamos as ideias fundamentais das diversas cenas constituintes da obra, criando frases simples e a respetiva correspondência simbólica, recorrendo ao uso do *software Comunicar com símbolos* (Figuras 2 e 3).

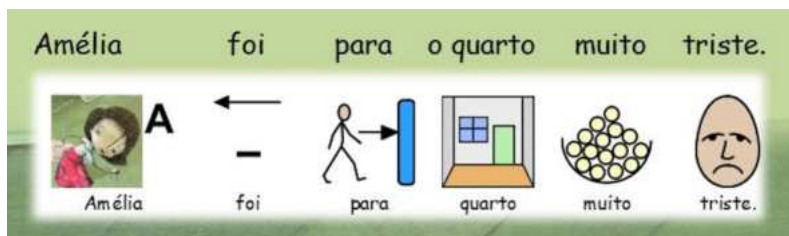
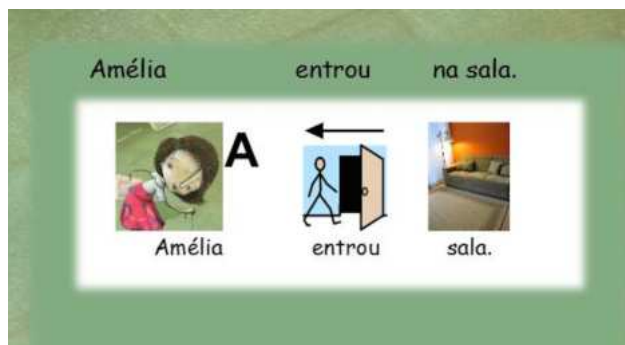




Potencializando a utilização da obra, optamos pela manutenção do texto original, perspetivando o seu uso, numa fase posterior, de domínio das técnicas de leitura, pelos utilizadores (Figura 4).



Reiteradamente, foram apresentadas duas frases delineadoras do início e do final das diversas cenas apresentadas na história. A repetida apresentação das frases parece-nos facilitadora da compreensão faseada da história e, posteriormente, da mensagem que o autor pretendeu transmitir. A apresentação destas balizas pode, ainda, delimitar a apresentação de um determinado número de símbolos e da sua sistematização, evoluindo-se para a introdução de novos símbolos após a interiorização dos constantes em cada uma das etapas (Figuras 5 e 6).



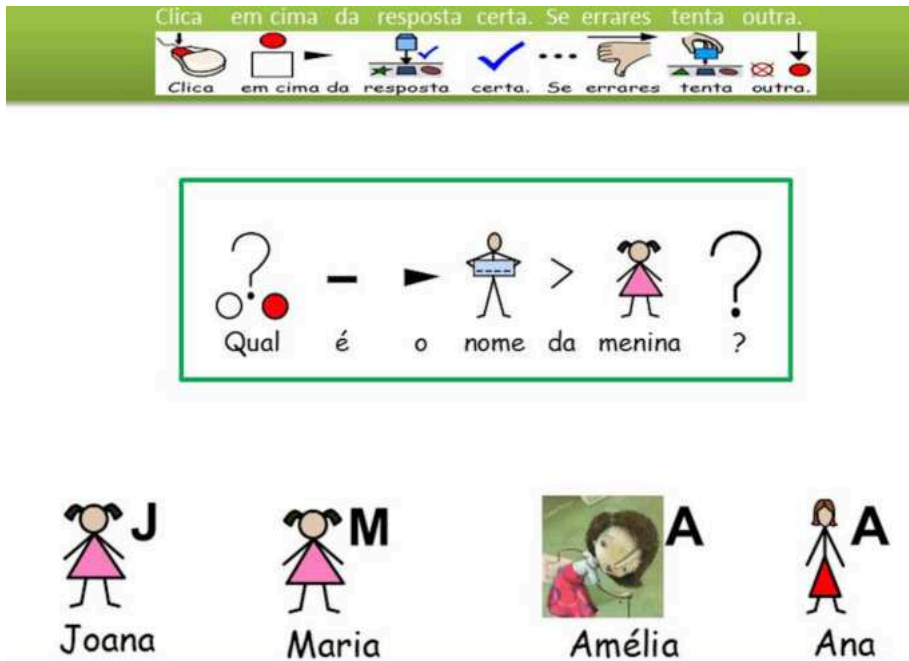
Para cada palavra é mantido o símbolo, apesar das plurais opções apresentadas pelo *software*, visando facilitar a interiorização. Criou-se correspondência entre a imagem da personagem principal da história e o nome “Amélia” a fim de estreitar o vínculo do leitor à obra e permitir uma relação evidente entre imagem-palavra (Figura 7).



Na fase de exploração da história foi construída uma tabela de comunicação (Figura 8). Nesta tabela agrupam-se os signos em seis categorias gramaticais, cuja divisão é adequada à estrutura de frases simples, quando os signos estão adequadamente organizados. Para cada uma destas categorias gramaticais existe, ainda um sistema de cores, chamado de chave de Fitzgerald tendo-se iniciado a sua utilização em 1926, por Edith Fitzgerald, professora de surdos. Pretendia com a sua utilização o ensinamento dos princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança surda. O seu uso permite a análise das relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e a compreensão de que a ordenação das palavras na frase interfere com o significado desta (FERREIRA et al., 2000). Categorias gramaticais e de cores: sociais – integra signos que apresentam palavras facilitadoras de interação social e usa cor de rosa como fundo; pessoas – inclui graus de parentesco e pronomes pessoais. A cor usada é o amarelo; verbos – contém os verbos e usa fundo verde; adjetivos – incluem-se, para além de adjetivos, alguns advérbios. A cor usada é o azul; substantivos – apresenta-se a laranja; diversos – inclui artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas e aparece com fundo branco.

SOCIAIS		PESSOAS	NOMES				VERBOS				ADJETIVOS	DIVERSOS	

Com vista à exploração da história criou-se um documento interativo, em formato de *Powerpoint*. Em cada diapositivo encontra-se registado o procedimento a realizar com vista a eleger, entre as respostas apresentadas, aquela que corretamente responde à questão colocada (Figura 9).



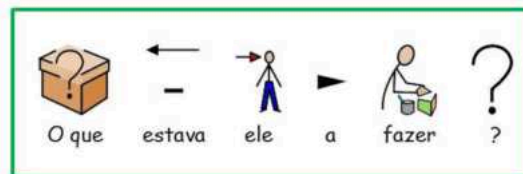
Clicando sobre a resposta correta surge uma imagem animada e, em simultâneo, um registo áudio de aplausos. Este resultado surge como celebração e ainda como reforço positivo propulsor da continuação do trabalho (Figura 10).



A escolha de uma resposta errada remete para uma imagem estática não associada a qualquer som que permitirá não partilhar o insucesso e impulsionando para uma nova tentativa até que seja encontrada a resposta acertada (Figura 11).



A exploração da história decorre com a apresentação de 15 questões, inscritas num retângulo limitado por lados de cor verde, que abarcam todas as cenas que integram a história (Figura 12).



Consideramos a obra atrativa e a sua abordagem adequada a crianças não leitoras ou em fase de aquisição da leitura, que manifestem alguns comprometimentos ao nível de: a) interação social recíproca nomeadamente dificuldade em desenvolver relações com os colegas, fraca tendência para a partilha de interesses, objetivos e prazeres; b) défices de comunicação designadamente dificuldades para manter uma conversação ou diálogo contextualizado, vocabulário restrito, discurso pobre, construção frásica deficitária; e de c) comportamentos e atividades restritas principalmente seguir rotinas habituais.

A utilização e exploração do documento parece-nos igualmente aplicável a indivíduos adultos em processo de aquisição de leitura e da correta estruturação frásica. Adolescentes, idosos e adultos diferem das crianças no processo de aprendizagem, não pelo modo como compreendem o objeto de conhecimento, mas pela forma como suas mentes funcionam para o alcançar (OLIVEIRA, 1999; VYGOTSKY, 1993). O desafio dos processos de ensino e de aprendizagem com adultos implica a articulação do conhecimento já apropriado pelos sujeitos, nas suas atividades diárias, com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas. Consideramos premente o desenvolvimento de um ensino significativo onde se trabalham conteúdos úteis e motivadores, promotores de desenvolvimento de relações com outros conteúdos e, portanto, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, alargando as possibilidades de leitura do real e de melhor criticar, decidir e agir (LAFFIN, 2012).

A escola torna-se responsável pelos alunos que não leem, porque não podem ler, porque o sistema de ensino e aprendizagem não lhes proporcionou essa capacidade, tanto a nível de leitura como de escrita. “Aprende-se a ler porque é preciso, lê-se o essencial porque é necessário, mas não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer” (SIM-SIM, 2006, p. 9). Quando a criança é exposta à leitura de livros, os espaços de leitura, nomeadamente a sala de aula, as bibliotecas escolares, as bibliotecas públicas, os espaços de lazer, são os lugares ideais para cultivar o gosto de descobrir, de compreender o real e o imaginário. A obra adaptada poderá remeter para uma abordagem transversal que envolva o estudo do português (aprendizagem da leitura e da escrita e estrutura, expressão oral, enriquecimento e produção frásicas), análise matemática (quantidades e ordem), estudo do meio (animais- características, habitats) e

desenvolvimento pessoal e social (atitudes de perseverança e de condução astuta das intervenções pessoais que objetivam atingir fins determinados).

### **Considerações finais**

A adaptação obra “Amélia quer um cão” revelou-se o início da descoberta adaptativa abrindo a porta para uma possibilidade imensa de criar documentos e contextos que permitam a literacia entre grupos de pessoas que necessitam adaptações, estímulos e fatores promotores de episódios comunicativos. Detentores da habilidade de leitura todos podem sentir o prazer da emersão em mundos e em viagens apenas possíveis através dos livros e a capacitação para intervir, agir, criar conhecimento, argumentar de forma mais eficaz e confiante. Poderemos então, no papel de leitores, atuar como estabelece Pennac (2002) nos dez direitos inalienáveis do leitor que espelham a autonomia individual: 1- o direito de não ler; 2- o direito de saltar páginas; 3- o direito de não acabar de ler; 4- o direito de reler; 5- o direito de ler não importa o quê; 6- o direito de amar os “ heróis” dos romances; 7- o direito de ler não importa onde; 8- o direito de saltar de um livro para outro; 9- o direito de ler em voz alta; 10- o direito de não falar do que se leu.

A promoção da leitura e da escrita, o prazer de ler e de sentir um livro na infância ou na idade adulta é fundamental e pode permitir a formação de uma sociedade que faça, do contacto permanente com a palavra impressa, um caminho para compreender a realidade e para formar propostas de solução aos problemas do mundo em que vivemos.

Recebido em 22 de agosto de 2013.

Aprovado em 21 de abril de 2014.

### **Referências**

- BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- CAPOVILLA, F. C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: Boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. In: ALENCAR, E. (Org.). *Tendências e desafios de Educação Especial* Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994. pp. 196-211.
- CASTRO, S., GOMES, I. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- CNOTINFOR. (2012). *Comunicar com Símbolos*. Recuperado em 2013, outubro 29, de <http://www.imagina.pt/produtos/software/comunicar-com-simbolos/>

CORREIA, P., CORREIA, S. (s/d). *Imagina*. Coimbra: Cnotinfor. Recuperado em 2013, novembro 1, de <http://www.imagina.pt/>

CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.

WIDGIT SOFTWARE, Ltd (2009). *Comunicar com Símbolos – Manual de Utilização*. Coimbra: Cnotinfor. Recuperado em 2013, novembro 1, de [http://arca.imagina.pt/manuais/comunicar\\_com\\_simbolos/Manual.pdf](http://arca.imagina.pt/manuais/comunicar_com_simbolos/Manual.pdf)

FERREIRA, C., PONTE, M., AZEVEDO, L. *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1999.

FOSSETT, B., MIRENDA, P. Sight word reading in children with developmental disabilities: A comparison of paired associate and picture-to-text matching instruction. *Research in developmental disabilities*, 27 (4), 411-429, 2006. Recuperado em 2013, novembro 1, de [https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/14443/ubc\\_2003-0575.pdf?sequence=1](https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/14443/ubc_2003-0575.pdf?sequence=1)

HOURCADE, J., PARETTE, H., BOECKMANN, N., BLUM, C. (2010). Handy Manny and the Emergent Literacy Technology Toolkit. *Early childhood education journal*, 37(6), 483-491. Recuperado em 2013, novembro 1, de [http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sped\\_fac\\_pubs](http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sped_fac_pubs)

LAFFIN, M. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista portuguesa de educação*, 25(2), 141-165, 2012. Recuperado em 2013, novembro 1, de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005/2420>

McCARTNEY, J. *Impact word prediction symbol-supported writing software on written output os students with Down Syndrome*. Vancouver: University of British Columbia, 2008.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares. Caderno de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da escrita (LE) – Caderno de Apoio*. Recuperado em 2013, novembro 1, de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>

OLIVEIRA, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 12, 59-73, 1999. Recuperado em 2013, novembro 1, [http://www.ekolhumana.com.br/uploadfiles/artigos/Jovens\\_adultos\\_aprendizagem.pdf](http://www.ekolhumana.com.br/uploadfiles/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf)

ORTEGA, J., RUIZ, J. As perturbações da linguagem verbal. In BAUTISTA, R. (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. pp.83-110



PENNAC, D. *Como um Romance*. Porto: Edições Asa, 2002.

SIM-SIM, I. *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

von TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

## Notas

---

<sup>i</sup> A *Cnotinfor* é uma empresa, de referência no setor das tecnologias para o ensino e aprendizagem, em Portugal. Dedicase à construção, tradução, localização de soluções integradas e especializadas para o ensino e a aprendizagem de crianças, jovens e educadores que incluem *software*, *hardware*, formação, acompanhamento, avaliação e certificação.

## Educação não formal e a cidade: memórias de infância e perspectivas

*Antonio Carlos Miranda\**  
*Renata Sieiro Fernandes\*\**

### Introdução

Figura 1



Fonte: dreamstime.com

A imagem que abre este artigo traz uma placa de trânsito de uso comum nas cidades, que indica “dê preferência”, e seu conteúdo imagético mostra os personagens de Cervantes, Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança, o que nos permite ler o signo como um convite para que o imaginário e o lúdico adentrem e se apossessem dos espaços da cidade.

Tomando isso como mote, o tema deste artigo é a cidade como espaço e lugar de educação a partir das memórias de infância oferecidas por meio de depoimentos escritos de jovens e adultos que congregam uma rede virtual de amostragem. A problemática a ser investigada centra-se na possibilidade de um recrudescimento nos usos e compartilhamentos dos espaços públicos ainda que persista um afastamento ou declínio da população (nos últimos 50 anos) em razão de um discurso midiático e uma sensação difusa – ou não – de violência e de casos de repressão policial, como formas do estado manter o controle sobre seus cidadãos.

---

\* Professor Doutor, docente permanente do PPGE do Unisal. Integrante do HIPE- Grupo de Pesquisa em História da Práxis Educativa Social e Comunitária. E-mail: miranda.ac@uol.com.br

\*\* Professora Doutora, docente permanente do PPGE do Unisal. Integrante do CAIPE- Grupo de Pesquisa em Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária. E-mail: rsieirof@hotmail.com

Sennett (1999, p. 30), nos anos 1970, já apontava para o confinamento das famílias burguesas nos espaços privados e internos, havendo o declínio do homem público, como efeitos do capitalismo e da ascensão da burguesia. Para ele, “[...] os sinais gritantes de uma vida pessoal desmedida e de uma vida pública esvaziada [...] são resultantes de uma mudança que começou com a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura urbana, secular e capitalista”. E Lefebvre (1991), nos anos 1960, já lançava sua reivindicação ao direito à cidade como direito à vida, como lugar de encontro e vivência coletiva e compartilhada, que o sistema capitalista tenta minar e suplantar.

Com ambos os autores, podemos pensar na importância da experiência na cidade como algo que constituiu o sujeito cidadão na contemporaneidade, mostrando, inclusive, que esta não é uma reflexão ou necessidade tão recente.

No recente livro de Gehl (2014), denominado “Cidades para pessoas”, o urbanista e arquiteto dinamarquês aponta para a necessidade de se construir a cidade para as pessoas, para o convívio ao nível dos olhos de forma a provocar o contato e influenciar a qualidade de vida, ao invés de se negligenciar a dimensão humana nos projetos urbanos, como tem sido comum. Para ele,

[...] os urbanistas planejam e organizam edifícios na cidade como se fossem vistos pela janela do avião, em vez de edifícios vistos da rua. Em vez de planejar a cidade de baixo, planejam de cima. Primeiro os edifícios, depois os espaços livres e depois, finalmente, preocupam-se um pouco com as pessoas. Nos tempos antigos, sempre se pensou nessa ordem: pessoas, espaços e edifícios. Até que se inverteu a ordem: edifício, espaços e pessoas (GEHL, 2014, s/p.).

Este trecho mostra que os projetos arquitetônicos dos séculos XIX e XX se voltaram para o refúgio na intimidade e isso continua até a atualidade, no século XXI, em muitas cidades. Isto, para Sennett, é a difusão da incivilidade, no sentido de impossibilitar o estabelecimento de laços sociais, de encontros entre estranhos, de compartilhamento, de experiência na cidade, pois “quanto maior a intimidade, menor a sociabilidade” (SENNETT, 1999, p. 325). Aqui já se nota um traço educativo.

Pensar a cidade como espaço e lugar de educação informal, como sendo incidental, não planejada, não sistematizada e sem intencionalidade, e não formal como as práticas educativas fora do espaço formal/escolar, intencionais, planejadas e programadas<sup>1</sup> -, como propõe Trilla (1997) é poder fazer uso do direito à vida, de se constituir como cidadão, de

experimentar o risco e o novo proporcionados ou provocados pelos encontros dos sujeitos que se denominam como “iguais” com os denominados “estranhos”. E isso também implica em outro traço educativo.

A educação é prática social e pessoal, de criação e recriação de modos de ser e estar, por meio da qual os sujeitos conhecem a si, ao outro e ao mundo, dando-lhe sentidos e significados, interpretando-os e comunicando-se, valendo-se de tentativas e esforços sensoriais, afetivos, cognitivos e de linguagens. O sujeito da experiência, então, constitui-se no espaço em que os acontecimentos têm e ocupam lugar. O sujeito da experiência é aquele que se expõe.

Segundo Larrosa (2001, p. 6),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. (...) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O autor ainda apresenta e faz a crítica de quatro condutas que, na atualidade, impedem o acontecimento da experiência: o excesso de informação: “quase uma antiexperiência. (...) Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível” (2001, p. 3); o excesso de opinião: “diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: é esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (2001, p. 4); a falta de tempo: “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência 2001, p. 4) e o excesso de trabalho:

nós não somos só sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e super-estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiper-ativos. E, por isso, porque estamos sempre querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2001, p. 5).

O sujeito da experiência seja como espaço de passagem, como lugar de chegada, como espaço do acontecer é, sobretudo, um sujeito ex-posto que se coloca com abertura para o indeterminado, o risco, o perigo, o insuspeitado, o imprevisto, o inovador, “pondo-se a prova e buscando a oportunidade e a sua ocasião”. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSSA, 2001, P. 06).

O sentido ou o sem sentido ou os sentidos que vão sendo atribuídos àquilo que passa, que se experimenta, constitui-se no saber da experiência, aquilo que adquire consistência, valor e importância a partir do fluxo de sensações, sentimentos, informações que nos chegam e com os quais tomamos contato; é o que podem tornar-se marcas do vivido e do sentido, indicando e configurando escolhas, opções, sensibilidades. Esse saber da experiência pode ser socializado, embora seja ímpar e pessoal,

Um saber que não pode separar-se do indivíduo em quem encarna. (...) Tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2001, p. 8).

O saber da experiência abriga também a abertura para o surgimento do novo, do imprevisível, do não repetível, do desconhecido, das incertezas. Nas palavras de Larrosa, “(...) a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer” (2001, p. 9). Assim se constroem e reconstroem formas de ser e de saber, criativamente, para além dos modelos pré-imaginados, ou seja, educa-se e educam-se os outros e a cidade, cotidianamente.

No livro de Gehl (2014), entretanto, pelo menos dois aspectos não são evidenciados: os modos que a população inventa, subverte ou de que se apropria no cotidiano para viver a cidade a despeito do que os urbanistas inventam e criam, nos modos como Certeau (2008) pensa os saberes e fazeres; e a participação das crianças nesses usos, como Tonucci (1996)

ênfatisa, ou seja, que a criança seja o parâmetro de avaliação de uma cidade com maior qualidade de vida e mais inclusiva.

E esses são os focos de nosso interesse neste momento: pensar a cidade e a criança ou a cidade e a infância nos seus modos de educação no cotidiano, naquilo que é instituído e no que se torna instituinte, entendido como as burlas, as transgressões, a criatividade para introduzir invenções no cotidiano (CERTEAU, 2008) a partir do olhar do adulto e tomando suas memórias como elementos de conhecimento e reflexão.

É por meio da memória, da reflexão, do pensar sobre si, a partir de indícios e daquilo que ficou gravado em si, das seleções que fazemos/fizemos deliberadamente ou não, que se traduzem por lembranças e esquecimentos, ou seja, pelo trabalho da memória, que os sujeitos se “escrevem”, se inscrevem e então, se apropriam e se reconhecem e se dão a conhecer nas suas práticas pessoais e sociais e nas suas experiências passíveis de serem compartilhadas.

### **Desenvolvimento**

Para Karzulovic (2010), a memória é uma capacidade mental humana cuja função principal é registrar, armazenar e recuperar informações mais ou menos sistematicamente e ela se configura como uma capacidade mental que é linguisticamente estruturada, ou seja, tem um caráter linguístico.

Tratar da memória é lidar com lembranças e esquecimentos, com aquilo que escolhemos deixar para a posteridade, implicando em seleção e recortes de aspectos do cotidiano e da experiência, que servem de base para as interpretações e comunicações para si e para os outros, sob a forma de compartilhamento, dando-se a conhecer o que é particular e o que é coletivo. E a linguagem compartilhada em um meio social ou que se pode compartilhar é um componente necessário e importante de toda prática social. Toda prática é uma forma de prática social, assim como toda experiência é passível de ser compartilhada (KARZULOVIC, 2010).

O processo de recordar é, então uma forma de argumentação para o outro e para si, ao poder refletir sobre o que se faz, o que se sente, o que se experimenta, o que se pensa.

O trabalho da memória se investe do olhar do presente sobre algo do passado e esse recontar implica uma reinvenção de algo que está perdido no tempo. Para tanto, faz-se uso da subjetividade e da imaginação.

A esse trabalho sobre a memória pode-se associar a “memória de trabalho” “que é o instrumento que possuímos para analisar a realidade e seu funcionamento é constante” (IZQUIERDO, 2004, p. 29). Para esse autor (2004, p. 29), a memória de trabalho

tem uma capacidade de processamento enorme, mas não infinita. É, ao mesmo tempo, nosso filtro básico de informações tanto de origem externa como interna, e nosso administrador dessas informações, nosso ‘gerente’. A informação externa consiste naquilo que nossos sentidos percebem. A informação interna consiste em interações entre memórias e pensamentos.

A fim de construir dados que permitam conhecer e pensar sobre a educação na cidade por meio de depoimentos de adultos sobre suas experiências infantis bem como sobre suas expectativas ou perspectivas de uso do espaço público na atualidade, a base foi a memória de trabalho e no trabalho da memória.

O procedimento metodológico deste artigo baseia-se na análise de texto e imagem que, segundo Moreira (2002), deve considerar a interpretação como foco. Neste caso, o interesse é interpretar a situação em estudo, com ênfase na subjetividade do ponto de vista dos próprios sujeitos participantes, considera-se pois, que não existe uma definição *a priori* das situações, focando o interesse no processo de obtenção dos dados e não somente nos resultados.

Optamos por uma amostragem não probabilística, segundo Babbie (1999), já que neste caso a representatividade exata não é necessária. A amostra foi selecionada de forma intencional baseada no conhecimento da população e dos seus elementos, conforme as metas da pesquisa, privilegiando os contatos dos pesquisadores na rede de e-mail. Utilizamos a ferramenta *Google Docs* para criar um formulário de pesquisa digital, com o termo de consentimento.

O formulário foi enviado via e-mail, com data limite estabelecida. Obtivemos uma amostragem de 42 pessoas. A organização dos dados se deu de forma a se estratificar as respostas em grandes grupos de análise assim distribuídos: gênero: masculino ou feminino, nascidos nos anos 1950 a 1990, zona urbana ou rural; foram acrescentadas perguntas abertas referentes aos usos da rua e do espaço público na infância, aos modos pelos quais a cidade pode educar e quanto às expectativas ou perspectivas positivas ou negativas com relação ao uso do espaço público por crianças, jovens e adultos na atualidade.

#### Quadro 1-Distribuição das respostas dos questionários

Nascidos entre	Faixa etária	Gênero	Região	Zona
----------------	--------------	--------	--------	------

1955-1959	55 a 59 anos N= 7 (16,66%)	Masculino	Interior	Urbana N= 2 (4,77%)
		Feminino	Capital	Urbana N= 1 (2,38%)
			Interior	Urbana N= 2 (4,77%) Rural N= 2 (4,77%)
1960-1964	50 a 54 anos N= 4 (9,53%)	Feminino	Capital	Urbana N= 2 (4,77%)
			Interior	Urbana N= 1 (2,38%) Rural N= 1 (2,38%)
1965-1969	45 a 48 anos N= 3 (7,14%)	Feminino	Interior	Urbana N= 3 (7,14%)
1970-1974	40 a 44 anos N= 9 (21,42%)	Masculino	Interior	Urbana N= 2 (4,77%)
		Feminino	Capital	Urbana N= 1 (2,38%)
	Interior		Urbana N= 6 (14,27%)	
1975-1979	35 a 38 anos N= 4 (9,53%)	Masculino	Capital	Urbana N= 1 (2,38%)
			Interior	Urbana N= 1 (2,38%)
		Feminino	Interior	Urbana N= 2 (4,77%)
1980-1984	30 a 34 anos N= 9 (21,42%)	Masculino	Interior	Urbana N= 1 (2,38%)
			Feminino	Capital
	Interior	Urbana N= 5 (11,89%)		
1985-1989	25 a 29 anos N= 4 (9,53%)	Masculino	Capital	Urbana N= 1 (2,38%)
			Interior	Urbana N= 1 (2,38%)
1990-1995	21 a 24 anos N= 2 (4,77%)	Feminino	Interior	Urbana N= 2 (4,77%)
			Masculino	Interior

Fonte: Google Docs, 2014

A partir da pergunta: “na sua infância qual era o uso que você fazia da rua e do espaço público na sua cidade?”, podemos notar que, para a segunda metade dos anos 1950 (pois a amostragem de sujeitos parte dessa época):

Para os que têm idade entre 55 e 59 anos, que passaram a infância na zona urbana, nas cidades do interior paulista, em Campinas, Itapeva e Araraquara, os sujeitos do gênero masculino (2), usavam as ruas dia e noite ou apenas de dia para brincar de pega-pega, de corda, de bola, de queimada, jogar futebol, “bétis”, praticar esportes, andar de bicicleta e socializar-se com amigos mais velhos ou pares de idade. Para um desses depoentes: “também se formaram os primeiros "conjuntos musicais" entre os amigos do meu irmão mais velho, que permitiu a minha aproximação com a música, ritmos e instrumentos”. Para o sujeito que morou em Araraquara, a rua na sua lembrança também era o lugar de socialização dos adultos do bairro; para ele “era comum as famílias, em especial no verão, sentarem-se na frente de suas casas, formando grupo de vizinhos, enquanto as crianças brincavam”. As praças públicas também eram usadas para lazer e socialização.

Para os dois sujeitos que passaram a infância em São Paulo, capital, e em São Bernardo do Campo, as ruas eram usadas durante o dia para se conversar com os amigos,



andar de patinete, jogar futebol, vôlei, peteca, queimada, brincar de roda, andar de bicicleta. Para o sujeito que viveu em São Bernardo do Campo, à noite, os vizinhos se reuniam para conversar: “depois do jantar, ficávamos sentados na sarjeta conversando e cada um levava uma guloseima”.

Nota-se que o brincar, o jogar, o uso das bicicletas, o espaço de convívio e lazer era comum tanto no interior quanto na capital, mas especialmente, fora da capital, o uso das calçadas como “sala de estar” era mais frequente e, isso talvez, proporcionado justamente pelas moradias próximas ao largo da rua.

Outro aspecto lembrado pelos sujeitos era o uso das praças públicas, mostrando a necessidade de haverem espaços deste tipo proporcionados pelo poder público.

As duas depoentes do gênero feminino que passaram a infância na zona rural, no interior de São Paulo, como em Gália, disseram que faziam uso do espaço urbano quando ia para a cidade e nesse espaço usavam as praças, bosques e parques.

Para a primeira metade dos anos 1960, para os que têm idade entre 50 e 54 anos, que passaram a infância na zona urbana, contou-se com duas depoentes. Uma delas passou esse período da vida em Fortaleza-CE e a outra em São Paulo-SP.

A depoente que morou na cidade de praia, em depoimento poético, descreve o espaço público como extensão de seu corpo:

Continuidade da minha casa, de meu corpo. Anos 70 do século 20. Deitava no chão, na calçada de frente à casa, sem palha, canga ou toalha. Gostava de sentir o cheiro do chão e da noite, enquanto ouvia minha avó contar lembranças ali por perto. Olhava o céu noturno, as estrelas e o canhão de luz emitido pelo aeroporto da cidade, em busca de aviões fora de rota, segundo alguns. Ouvia essas mesmas lembranças se transfigurando nas minhas. Dias de chuva percorria as calhas e condutores dos telhados vizinhos e mais longe, em busca da bica que jorrasse água-quanto-mais-forte, quase doía. E o sol e a preguiça trazia o risco das outras ruas em caminhadas que ocupavam o tempo livre, no ócio do feriado que não se viajava. De madrugada, sonhava com todos esses cenários misturados às portas da casa, abertas.

A que passou a infância em Americana, interior de São Paulo, e a que passou na capital paulista, disse que usou o espaço público para brincar e jogar com pares, caminhar com amigas e namorados, andar de bicicleta, para conversar na porta da casa e para brincar o carnaval. Nas palavras desta última:

Correr, brincar de esconde-esconde, vôlei, queimada, se esconder nas casas que não tinha moradores e assustar um ao outro, tocar campainha e correr, empinar pipa, roubar pipas dos meninos, pega-pega, futebol, pular corda,

andar na rua vestida de madame com sapatos maiores que o meu pé, fazer comidinha fazendo foguinho com jornal no meio de tijolos com os pedaços de tomate e cebola que a mãe ia jogar fora, andar com amigas e namorados, sentar na frente da casa de qualquer pessoa para namorar, jogar água com a seringa durante carnaval, nas pessoas e ônibus. Lembra do jogo “atenção, concentração”? E aí todos tinham que falar um nome de fruta, no ritmo da música, sem interrupção, senão tinha que sair do jogo, handball. Tudo isso era feito com sandálias havaianas, muitas vezes quebradas com um grampo de cabelo segurando embaixo [...].

A depoente que passou a infância na zona rural, no interior de São Paulo, em Dracena, conta que os espaços públicos que usavam para brincar era o parque de diversões e o pátio da igreja, “onde aos domingos, depois da missa, brincávamos com os vizinhos”.

O brincar é algo que sempre prevalece, pois a brincadeira é a linguagem da criança. Outro aspecto é que a rua ou os espaços públicos são, no geral, utilizados não de forma solitária, mas em companhia de alguém. São sempre usados para lazer e praças, parques e bosques, criados para essa finalidade, são usufruídos assim, apesar de perceber-se que há algumas transgressões como o uso do pátio da igreja, as calçadas e ruas para brincar, jogar e andar de bicicleta, quando os usos instituídos desses lugares não são esses, já que o pedestre, o motorista de bicicleta e as crianças não fazem parte do planejamento urbano.

Para a segunda metade dos anos 1960, para os que têm idade entre 45 e 48 anos, que passaram a infância na zona urbana, do gênero feminino, no interior de São Paulo, como Campinas, Limeira e Barretos, os usos do espaço público se davam pela brincadeira de amarelinha, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, bola, bétis, caçar vagalume, com crianças da vizinhança. A depoente que passou a infância em Campinas, não fazia uso do espaço público, pois morava em uma avenida muito movimentada, então a opção era o quintal de casa e, aos finais de semana, frequentava salão de jogos da escola.

Não é possível analisar diferenciação pela categoria gênero, pois a amostragem de depoentes para esse período só contou com mulheres. Para urbano e rural, a diferença que aparece é apenas em relação ao uso do pátio da igreja, já que só houve uma menção a esse espaço. Uma diferenciação grande se dá em termos de cidades praianas e algumas cidades do interior, em que o contato com a vizinhança e a natureza acontece de forma mais intensa.

Em todos os casos, nota-se que as ruas com menor movimento de carros e nos períodos noturnos são as que propiciam um uso ainda que instituinte de seus moradores e crianças. Mesmo nos casos em que não há o recurso oficial às ruas de lazer, os moradores e

vizinhos estabelecem usos coletivos para as calçadas e ruas, sejam eles para jogar, brincar, conversar ou festejar.

Os clubes e as escolas se tornam os espaços usados para convívio e lazer, assim como as praças, os parques e os bosques, criados para essa finalidade e, no caso dos condomínios de prédio e de residências a área comum passa a fazer essa função, evitando contato dos moradores com os “de fora”. E os quintais, embora sejam espaços privados e íntimos, também são usados para lazer. Embora, pelos depoimentos, não fique claro, é possível supor que os vizinhos eram chamados ou convidados a participar.

Para a primeira metade dos anos 1970, os que têm idade entre 40 a 44 anos, que passaram a infância na zona urbana, os dois depoentes do gênero masculino, que viveram no interior de São Paulo, em Valinhos e Piracicaba, dizem que usavam o espaço público para brincar de esconde-esconde, pega-pega, balança caixão, empinar pipa e jogar bola, andar de bicicleta e para fazer o trajeto até a escola, “sem companhia de adultos”. As festas juninas e julinas também eram frequentes e aconteciam nesse espaço.

As brincadeiras aconteciam na rua “de paralelepípedos”, inclusive à noite, pois era quando havia menos trânsito.

A depoente do gênero feminino, que passou a infância na zona urbana, em Brasília, dá um depoimento bastante interessante, pois, essa cidade planejada assume características de linhas retas e perpendiculares, com grandes avenidas, dividida em blocos numerados, com setores para atividades temáticas pré-determinadas, zonas residenciais, com ruas e avenidas que privilegiam, especialmente o motorista de carro e o alto fluxo de trânsito. E pelo depoimento nota-se um uso instituinte, inventando formas de uso para o que não foi previamente pensado, especialmente para a brincadeira da criança, mas também as caminhadas e piqueniques:

Eu morava em uma superquadra no Plano Piloto onde havia muito espaço livre entre os prédios, várias árvores e uma praça central. Passei a infância brincando bastante em toda essa área, subindo em árvores, desenhando com giz nas calçadas, andando de bicicleta e patins pelas ruas, pulando corda e elástico, brincando de pega-pega, pique-esconde, queimada, vôlei, futebol, fazendo piqueniques. O espaço público da quadra fazia parte do meu dia a dia de criança. Fora dessa região, lembro-me também de caminhar pelas ruas com meu pai e minhas irmãs para ir até o Parque da Cidade aos fins de semana, de andar de bicicleta nas grandes vias, como o Eixão e a L2, e de correr ao redor da Torre de TV tentando empinar pipa.

Os usos mais convencionais do espaço público envolviam os trajetos até a escola, até feiras e a participação em cerimônias públicas e manifestações (que são momentos instituintes, de insurreição, mas que ocorrem “convencionalmente” nesses espaços coletivos e de encontro):

Além desse uso como espaço para brincar, havia os curtos deslocamentos até a escola ou ao comércio e as idas, mais raras, às cidades satélites, como o Guará, onde existe uma grande feira popular. Algumas vezes fomos às cerimônias públicas da ditadura na Praça dos Três Poderes, como a troca da bandeira, momento raro de encontro com um número maior de pessoas. Também me lembro de participar, nas campanhas pela anistia e pelas eleições diretas, dos painéis pelas ruas da cidade.

Aqui, nota-se uma característica de uso do espaço público especialmente ligado ao fato político-econômico-administrativo de a cidade ser a capital federal do Brasil e a sede do governo do Distrito Federal, onde se localizam os 3 poderes.

Para as depoentes do gênero feminino (6), que passaram a infância em cidades do interior paulista, como Jundiaí, Piracicaba e Campinas, o brincar foi uma atividade constante e o andar de bicicleta também, assim como ficar sentado na calçada conversando até à noite (“eu entrava quando escurecia para tomar banho e jantar, mas meus vizinhos ainda brincavam a noite”). As brincadeiras eram: polícia e ladrão, bétis, mamãe da rua, patins, carrinho de rolemã, skate, bolinha de gude, pega-pega, pega-gelo, pipa, pião, pular corda, soldado ladrão, pique-esconde, amarelinha, queimada.

Em bairros totalmente residenciais, as ruas com baixo tráfego e as calçadas eram diariamente utilizadas até o período noturno, tanto para brincar como para reunir e festejar coletivamente (festa junina, Dia das Crianças, Festa de Natal).

Pelo depoimento de uma delas, nota-se um uso instituído do espaço público, em que a rua era também o lugar onde aconteciam os desfiles de 7 de setembro das duas principais escolas da região, ao lado do uso instituinte, quando era “possível assistir vários filmes projetados na parede de um dos bares do bairro”.

As praças são lembradas como os lugares instituídos “onde frequentemente se reuniam pessoas dos diferentes bairros dos arredores para jogar vôlei, futebol, basquete onde aprendíamos a jogar xadrez e brincar nas árvores e nos brinquedos dispostos ali”.

Para a segunda metade dos anos 1970, os que têm idade entre 35 e 38 anos, que passaram a infância na zona urbana, na capital e no interior, os depoentes do gênero

masculino (2) dizem que faziam uso da rua para brincar e se socializar com vizinhos, jogar bola, empinar pipa, andar de bicicleta e brincadeiras de roda. O depoente que passou a infância em Americana lembra que nas praças iam assistir as bandas musicais.

As depoentes do gênero feminino (2), que passaram a infância na zona urbana, no interior paulista, como em Campinas e Sumaré também relatam o uso da rua como lugar do brincar. Uma delas evidencia e enfatiza que “as brincadeiras sempre eram na rua” e que “apanhávamos manga nos terrenos do centro”. Também a usavam para andar de bicicleta.

Os parques são lembrados, bem como as bibliotecas públicas (“não apenas para pegar livros, mas para me reunir com amigos”) e os piqueniques na Represa.

Para a primeira metade dos anos 1980, para os que têm idade entre 30 a 34 anos, que passaram a infância na zona urbana, as ruas eram usadas para lazer, mas também, nota-se um dado forte para ser evidenciado, e que se relaciona a um distanciamento dela em virtude de, pelos menos, três situações: aumento do sentimento de medo e violência ocorrendo no espaço público, a moradia em prédios que oferecem infraestrutura para lazer e socialização e/ou uso de clubes que oferecem isso e demais vantagens para o morador da cidade.

O único sujeito do gênero masculino, que viveu a infância na zona urbana no interior de São Paulo, na cidade de Jundiaí, não teve experiências nessa fase da vida com o espaço da rua, justamente porque “morava em um prédio onde o espaço era mais que suficiente para brincar e ao lado do prédio tinha um clube (Clube São João), onde praticamos quase todos os esportes”.

Dos 8 sujeitos do gênero feminino, 3 passaram a infância em São Paulo, capital e 5 passaram no interior de São Paulo, nas cidades de Piracicaba, Campinas e Americana. Todas as 3 que viveram a infância na capital relatam que havia afastamento do espaço da rua, que esta era lugar de passagem, de ida e de chegada, e isso devido a, basicamente, dois fatores: o excesso de veículos e o foco na cidade pensada para os automóveis e o sentimento de medo, em razão de uma alardeada violência. O lugar da brincadeira era no espaço privado da casa, sendo esta uma moradia em apartamento ou em condomínio residencial, ou o uso de parques cercados.

Nos dizeres delas fica claro isso quando dizem que:

Meu contato com o espaço público durante minha infância era o caminho de ida e volta entre casa e escola. Sempre acompanhada da minha mãe, eu habitualmente transitava pelas ruas no período da manhã, porque segundo minha mãe, de noite era perigoso. Algumas vezes de tarde, íamos ao

mercado ou à loja de aviamentos do bairro. O espaço da brincadeira era somente dentro de casa ou na quadra do condomínio onde vivíamos. Uma ou duas vezes ao ano íamos ao parque Ibirapuera para andar de bicicleta e este era um passeio que eu e meu irmão esperávamos ansiosamente!

[...] Eu já peguei uma fase em que minha família não achava seguro que eu brincasse na rua.

Rua, espaço próprio para transitar para chegar a um lugar. Não existia o brincar na rua, aliás, nem sei o que é isso. Rua era um local destinado a veículos e não podia pisar nela sem olhar para os dois lados para não ser atropelada.

Dentre as que passaram a infância no interior de São Paulo, apenas a que morou em Campinas relata experiências semelhantes às paulistas, pois morava em um prédio com área comum de lazer e era sócia de um clube. Isto mostra que os prédios ou condomínios residenciais bem como os clubes buscam nutrir seus moradores e sócios de uma vivência de lazer e de contato social que substitua o que é habitual dos encontros no espaço público. Entretanto, esse fechamento em si, faz com que deixe de haver a mistura de classes socioeconômicas, de etnias, especialmente, fazendo com que determinados grupos sociais vivam entre os supostos iguais, com baixa presença de heterogeneidade, o que é a característica principal do viver urbano.

Outra depoente também passou a infância em Campinas, mas sua experiência foi oposta a da anterior. Ela relata que brincava constantemente na rua e tinha muitos amigos que formavam a turma da rua.

As outras 3, que passaram a infância no interior, em Piracicaba e Americana, relatam um uso constante da rua para brincar de taco, pega-pega, carrinho de rolemã, patins e bicicleta, em atividades coletivas com amigos e de praças. Uma delas diz que por preocupação com a segurança das crianças sua mãe pedia para a prefeitura interditar a rua a fim de que se tornasse uma rua de lazer, prática comum, estimulada pelas prefeituras de algumas cidades, por haver quantidade insuficiente de praças para a população<sup>ii</sup>.

Novamente, não aparece nenhum ponto específico de diferenciação de uso para os gêneros, e nem necessariamente para o fator capital ou interior, porém, sim, para o caso de morar em prédio com área comum ou condomínio residencial e morar em casa com limite para a rua. E ainda, o fator de ser ou não sócio de algum clube. Isso parece demonstrar uma

diferenciação por classe socioeconômica, mas não tivemos acesso a esses dados no questionário que elaboramos.

Os depoimentos também mostram como as cidades têm sido pensadas não para as crianças e nem para os pedestres. E ainda, como a aura de cidade violenta já existe desde os anos 1970.

Para a segunda metade dos anos 1980, para os que têm idade entre 25 a 29 anos, as ruas eram usadas para brincadeiras coletivas como jogar futebol, correr atrás de pipa e jogar bolinha de gude, para fazer caminhadas, fazer uso de parquinhos e festas coletivas em que os vizinhos se reuniam para fazer fogueira e assar batata doce nas festas juninas.

Encontram-se nesse intervalo etário 2 pessoas do gênero masculino, com vivência infantil na zona urbana, um na capital de São Paulo e outro no interior paulista, na cidade de Pindamonhangaba.

No caso do gênero feminino, encontram-se 2 pessoas que vivenciaram a infância na Bahia (em Jequié) e no Rio de Janeiro (Petrópolis). Em ambos os casos, os usos mencionados são de lazer, envolvendo jogos e brincadeiras coletivas como jogar bola, pique-pega, reuniões com amigos, caminhadas, pedaladas de bicicleta, uso de praças (“para andar de bodinho”).

Tanto no interior quanto na capital, os usos mais frequentes são os jogos e brincadeiras coletivas e tradicionais e as caminhadas, mas há uma preponderância às festas coletivas acontecerem no interior apenas, pois não há menção disso acontecendo na cidade grande.

No quesito gênero, não aparece nenhuma diferenciação explícita de uso do espaço público. O mais notável é com relação a capital e interior.

Para a primeira metade dos anos 1990, para os que têm idade entre 21 a 24 anos, as ruas eram usadas para brincar com outras crianças que viviam no bairro, para fazer festas comunitárias e para passeios e caminhadas. Encontram-se nesse intervalo etário 2 pessoas do gênero masculino, com vivência infantil na zona urbana e em cidades do interior de São Paulo, como Campinas e Americana.

Em suma, se se focalizam as brincadeiras e jogos ao longo dos anos, percebe-se que elas persistem, mostrando que esse repertório tradicional lúdico de aprendizado e socialização é passado de geração a geração, ainda que as regras para seu desenvolvimento possam diferir de região para região e de tempo. Entretanto, esse aspecto não pode ser aprofundado por carecer de informações mais detalhadas.

São exemplos recorrentes: patinete, carrinho de rolemã, patins, vôlei, peteca, queimada, roda, pega-pega, corda, bola, queimada, bétis, amarelinha, esconde-esconde, caçar vagalume, balança caixão, pipa (empinar e correr atrás), taco, bolinha de gude, futebol.

Se focaliza-se o gênero, ao longo do tempo, também não verificamos alguma diferenciação social e cultural. E quando este foco está posto nas zonas urbanas e rural, também não aparecem diferenças, pois os poucos depoentes que passaram a infância na zona rural mencionam o uso de praças, parques e bosques no espaço urbano, quando iam para ele. A única referência feita ao uso do espaço público comum refere-se ao brincar no pátio da igreja.

Se o foco for no interior e capital (cidade grande, praiana, metrópole), aparecem diferenças marcantes: o uso da bicicleta como veículo aparece basicamente nas vivências das cidades do interior e permanecem até os anos 1980; nas capitais, os depoentes mencionam o uso desse veículo de transporte apenas nos anos 1950. O uso das calçadas como lugar de encontros e reuniões com vizinhos, bem como os festejos coletivos são mencionados nas lembranças dos depoentes que passaram a infância no interior e até os anos 1970, reaparecendo a menção nos anos 1990. Após esse período, essas menções desaparecem. O que aparece como comum a ambos e que permanece no tempo são as caminhadas, as brincadeiras e os jogos.

O que talvez possa aproximar as experiências do interior com as da capital sejam as características de ruas pouco movimentadas e com baixo fluxo de veículos; quanto maior o movimento de carros, maior afastamento dos sujeitos acontece. As cidades com maior proximidade com a natureza permitem o contato direto com ela e os depoimentos são “recheados” de frases poéticas, aguçando os sentidos e aprimorando a sensibilidade que aparece nos discursos; é o caso, por exemplo, da cidade com praia. As praças e bosques são outros espaços instituídos pelo poder público que põem os sujeitos em contato com a natureza, mas no caso dos depoimentos, as lembranças não mencionam aspectos da natureza, mas sim, os aspectos de lazer em redutos fechados.

Se o cerne da análise está nos anos, cronologicamente, também se notam algumas peculiaridades. O brincar foi a palavra que apareceu na lembrança de todos os depoentes ao longo dos anos. As palavras mais citadas, que lembram ações feitas no espaço público são: jogar e caminhar.



A partir dos anos 1980, os usos da bicicleta e do espaço público para socialização como reunião com vizinhos para conversas na calçada e na rua, diminuem. Surpreendentemente, o que se mantém é o hábito de fazer festas coletivas na rua, seja no interior como na capital, nas ruas com menos trânsito.

A palavra violência aparece pela primeira vez nos anos 1970 e serve para justificar a explicação da volta para os espaços internos e familiares, ainda que sejam esses os quintais das casas. Nos anos 1960, apenas uma vez é mencionado o uso do quintal para brincadeiras, mas neste caso, não se faz menção a uma preocupação com a violência.

A partir dos anos 1980, entram em cena os prédios, os condomínios residenciais e os clubes como novas configurações de socialização interna entre moradores e sócios, ou seja, os membros que podem ser identificados como “iguais”. Desde o final dos anos 1970 até os anos 1980, começa a haver a presença desses espaços como substitutos para o universo da rua como lugar de contato com o diferente. A rua é lembrada como percurso para a escola ou como rua de lazer, oficialmente impedida para trânsito de automóveis.

Parques e praças públicas permanecem nas memórias dos depoentes como lugares de uso comum, instituídos pelo poder público, mas desaparecem das lembranças dos depoentes dos anos 1990.

O que se pode levantar como hipótese para isso são o sentimento de aumento da violência nos espaços públicos e urbanos e os discursos midiáticos, que enfatizam o medo e a desconfiança no outro, oferecendo produtos para segurança privada como tentativa de se proteger dos “diferentes”.

Ao lado do uso do espaço público pelo modo instituído, ou seja, a partir daquilo que é planejado e esperado por quem pensa, organiza e administra a cidade, aparecem nas lembranças práticas instituintes, que implicam formas criativas, ousadas e transgressivas e essas se dão tanto por parte de adultos quanto de crianças.

Chamar de práticas instituintes o que rompe com o estabelecido ou com o que é esperado socialmente se aproxima do que Certeau (1985) chama de astúcia ou de táticas dos sujeitos ordinários, “a atividade do caçador em floresta alheia”. Para ele são as práticas do cotidiano, práticas de “furtividade”.

As práticas lúdicas das crianças são práticas cotidianas de furtividade, com jogos e brincadeiras até de noite, as reuniões e festas coletivas (de adultos e de crianças) nas calçadas e ruas, o uso da bicicleta, do carrinho de rolimã, e dos patins mostram a imposição do

pedestre apesar do privilégio dos carros e as caminhadas que permanecem como práticas de lazer ao longo dos tempos mostram como, apesar dos discursos que alertam ou alarmam a violência, as pessoas apreciam o espaço urbano, não apenas como lugar de passagem.

Segundo Certeau (1985, p. 3),

as práticas cotidianas seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros e que se trata de encontrar, entre esses itinerários, entre essas práticas, conexões mais do que uma linguagem comum. Essas práticas não compõem um sistema, mas organizam trânsitos mútuos.

O uso das praças, bosques e parques mostra a importância desses espaços na cidade e a necessidade de se criarem mais espaços verdes e de lazer e convivência.

Certeau entende que os sujeitos são criativos e transformam os espaços a sua volta, naquilo que lhe é imposto e, muitas vezes, essas ações transgressoras, ousadas, inovadoras, que inauguram práticas instituintes, recriadoras, são invisíveis. O importante é tentar perceber e mostrar ou interpretar como os sujeitos fabricam para si algo novo. “O essencial não é aquilo que o praticante come, atravessa ou vê, mas sim, o que ele faz daquilo que come, vê ou atravessa” (CERTEAU, 1985, p. 6).

Por meio das memórias de infância dos depoentes, reelaboradas a partir do espaço-tempo contemporâneo, apresentam a percepção dessas maneiras de pôr em prática, inventadas, muitas vezes de forma espontânea e improvisada, sem anuência ou permissão do poder público, para além dele e de suas formas impostas de modos de uso e vivência na cidade.

Por essa rememoração e pelo recontar, notam-se os aspectos estético entendido como arte de fazer ou o “estilo”, o “golpe”, o ético, que implica uma recusa à imposição da ordem ou da “lei dos fatos”, isto é, “uma vontade histórica de existir” e o polêmico, entendido como “defesas para a vida”, pois são práticas interventivas que entram em relação de força com o mais forte. “E quanto mais fraco se é, mais se deve ser malicioso (...) mais se deve ser inteligente” (CERTEAU, 1985, p. 7 e 8).

As crianças, por sua natureza transgressora, mas também os adultos, os sujeitos ordinários, em suas práticas cotidianas, fazem uso de táticas para lidar com as formas estratégicas dos instituídos, dos fortes, especialmente no que toca a cidade e aos seus planejamentos urbanos e de mobilidade, aos seus códigos de moralidade e condutas socialmente esperados e aceitos.

A partir da pergunta “De que formas você acha que a cidade pode nos educar?” nota-se que para os nascidos na segunda metade dos anos 1950, na faixa etária de 55 a 59 anos, do gênero masculino (2), residentes nas zonas urbanas no interior paulista, existe uma diferença do discurso entre o depoente de Araraquara e de Campinas que ressalta aspectos negativos da cidade quanto à falta de sinalização, placas informativas e educativas, afirmando que são poucas e de péssima qualidade, que falta fiscalização e leis mais rígidas, bem como enfatiza as dificuldades do convívio das pessoas, elencando as irresponsabilidades no trânsito, a falta de educação e o incômodo com os “flanelinhas” nas ruas. Por outro lado, o depoente de Araraquara percebe a educação que a cidade proporciona ao circular pelas vias. Ao refletir sobre a urbanização e o uso do solo, particularmente gosta de aprender com a arquitetura de prédios e casas, e tenta imaginar a relação com as várias fases da vida da cidade e das pessoas, e reforça que parques, jardins, zoológicos contribuem para as nossas relações com as plantas e animais, bem como as festas populares ajudam na preservação e divulgação dos costumes sociais.

As cinco (5) depoentes do interior paulista, do gênero feminino, levantam aspectos que concernem a valores universais como respeito, compartilhamento, socialização, entre outros. As depoentes de Itapeva e Gália ressaltam a importância de se explorar os espaços públicos indo mais às praças; visitando museus, bibliotecas e participando nos projetos culturais e educacionais (teatro, danças, musicais), já as depoentes de São Bernardo do Campo e Campinas pontuam que a cidade é um espaço de educação, pois permite estabelecer novas relações, vivenciar e aprender com situações políticas, sociais e econômicas. Além disso, estimula a respeitar as diferenças pelo simples fato de nos encontrarmos com pessoas de diferentes origens, e outros aspectos como localização através de placas de indicação, cuidados com os locais públicos, noções de direção e domínio espacial e de localização.

Para os nascidos na primeira metade dos anos 1960, na faixa etária de 50 a 54 anos, do gênero feminino (3), residentes na zona urbana e (1) na zona rural, percebemos que ao descreverem como a cidade educa, as duas depoentes de grandes capitais (Fortaleza e São Paulo) focalizam os problemas sociais como a insegurança pública, tráfico de drogas, a falta de educação e de respeito, a relação de desconfiança entre as pessoas e problemas estruturais como a ocupação dos carros como meios de transportes individuais e a falta de transporte público de qualidade.

Já os depoentes de Americana e Dracena cidades do interior paulista, tem uma visão voltada para a recuperação dos espaços sociais, atividades que envolvam a cultura como jogos e brincadeiras, na percepção de culturas diferentes, na distinção de público e privado e na necessidade de outras formas de ver o mundo.

Os nascidos na segunda metade dos anos 1960, na faixa etária de 45 a 48 anos, do gênero feminino (3), residentes na zona urbana no interior paulista fazem a seguinte descrição: a depoente de Limeira ressalta que as formas de educação são as regras de convivência, entre elas as de trânsito que impõem limites quanto a comportamentos. A depoente de Campinas usa, especialmente, um exemplo de projeto de cidadania que a rede EPTV desenvolve em parceria com o governo do estado, dispondo de um dia inteiro dedicado a atividades para diferentes idades e com diferentes objetivos, oferecendo desde esporte dirigido até apoio e confecção de documentos para os adultos. A depoente de Barretos enfatiza a criação de espaços limpos e seguros para as crianças brincarem, já que a rua é pública, porém não a considera área de lazer.

Os depoentes nascidos na primeira metade dos anos 1970, na faixa etária de 40 a 44 anos, do gênero masculino (2), residentes na zona urbana nas cidades de Valinhos e Piracicaba no interior paulista, enfatizam aspectos educativos diferentes a partir da experiência na cidade. Para o depoente de Valinhos esta educação da cidade se dá, através da cultura, por exemplo: “oficinas”, o programa Menor Aprendiz<sup>iii</sup>, os Patrulheiros<sup>iv</sup>, casas de cultura, entre outros. Enquanto que para o depoente de Piracicaba se dá por meio de seus patrimônios culturais, como monumentos, prédios históricos, igrejas, praças. Também nos ensina o convívio com os demais nas ruas, nas praças, no transporte público. Ensina a perceber a injustiça social, pelas diferenças de qualidade urbana entre bairros ricos e periféricos, pela oferta de serviços públicos, pelo discurso preconceituoso contra bairros tidos como "perigosos". Pode ensinar a vida em coletividade e a liberdade de pertencer a vários grupos e espaços, como os grupos de jovens que usam as ruas, ou se reapropriam delas, para práticas culturais como o skate, o grafite, a música.

As depoentes do gênero feminino (7), residentes na zona urbana, provêm de cidades do interior paulista e da capital federal. A residente de Brasília considera a cidade um “espaço socialmente codificado” e, aos poucos, os sujeitos vão aprendendo a decifrá-los, que nos dizem onde estamos que tipo de prédio é esse, o que funciona ali; que região é aquela, quem vive ali. A convivência com a cidade e seus habitantes vai nos mostrando também o que é

conveniente ou não em cada local; onde somos ou não bem-vindos, dependendo de quem somos; as diferenças entre os espaços públicos e privados; as diferenças sociais que demarcam espaços, que desenham a cidade, diferenças de classes socioeconômicas, étnicas, de gênero; um “transcorrer próprio do tempo”, nas palavras da depoente.

Na cidade a gente aprende as regras da cidade, a cultura da cidade, num sentido amplo. Por exemplo, desde muito cedo, os jovens pobres da periferia aprendem que não são bem-vindos em espaços como os *shopping centers* das regiões mais nobres da cidade, e os jovens de classe média e alta aprendem a identificar as áreas mais pobres como zonas de risco, por onde se deve evitar circular. A cidade ensina também essas fronteiras, e pode nos mostrar os pontos de passagem, as travessias. Os códigos também não são ensinados e aprendidos de maneira igual, uniforme, pelos moradores da cidade, e é uma surpresa poder “ler” a cidade de uma maneira diferente, circulando por espaços desconhecidos (ou proibidos) ou vendo de outra maneira os lugares cotidianos. A cidade também pode nos educar assim. Por exemplo, agora em Porto Alegre há um *tour* gratuito em que essa cidade é apresentada sob um ponto de vista da história afro-brasileira, com uma visita aos locais onde os escravos eram castigados, onde faziam suas festas e rituais, onde viviam antes da abolição e para onde foram levados depois, sendo expulsos da região central. Porto Alegre, que hoje abriga uma enorme quantidade de terreiros e que tem o primeiro quilombo urbano reconhecido do país, está toda marcada pela presença afro-brasileira, por suas histórias e seus signos. Há, por exemplo, um orixá enterrado no centro do Mercado Público, num lugar marcado por um mosaico com temas do candomblé. Muitos moradores que circulam por ali todos os dias não sabem disso; outros sabem. A cidade pode nos educar também quando permite a convivência e a partilha de experiências, saberes e olhares.

Já as depoentes do interior paulista de Jundiaí e Piracicaba consideram como educação na cidade, aspectos ligados ao convívio pessoal nos espaços públicos. As depoentes que passaram a infância na cidade de Campinas enfatizam as regras de convivência social, cuidados ao atravessar ruas, atenção aos detalhes observáveis na paisagem local. Segundo uma das depoentes, a cidade nos educa a partir das mudanças sociais e econômicas que aconteceram e acontecem, principalmente em relação a sua ocupação e circulação. Para ela a preocupação com a segurança e com a violência não permite mais que os espaços públicos (ruas e praças) sejam frequentados com frequência. Acredita que as crianças hoje são “educadas” a ver a rua como espaço de não circulação e nem de brincadeira, pois representam o perigo, o medo e a insegurança mediados justamente pelo “não estar”, o “não ocupar” a cidade e seus espaços públicos.

A nostalgia aparece também como uma forma idealizada de educação da cidade, como se percebe no depoimento de quem viveu a infância em Campinas:

A proximidade com os vizinhos era grande, conversávamos bastante, trocando ideias, emprestando coisas, brincando na casa uns dos outros provocando maior solidariedade, pertencimento a um grupo de moradores da rua X. Chegamos a organizar festa junina na rua e em algumas casas, e os aniversários que também eram comemorados em casa. Criando momentos de acolhimento, proximidade. Assim como os tradicionais "bailinhos" com música, comes e bebes, um espaço saudável para os jovens, afinal eram casas de família!

Para os nascidos na segunda metade dos anos 1970, na faixa etária de 35 a 38 anos, do gênero masculino (2), residentes da zona urbana, o depoente de São Paulo ressalta que a cidade educa ensinando a como cuidar da nossa integridade física, correndo na rua aprendemos a controlar nosso corpo para não cair, aprendemos a olhar para os dois lados da rua para não ser atropelado, a ter cuidado com onde pisar para não cair em um buraco etc. O depoente de Americana considera que a educação acontece apenas por meio de informações disponibilizadas nos espaços públicos.

As depoentes do gênero feminino (2), residentes na zona urbana do interior paulista, ao narrarem sobre como a cidade educa colocam que se dá através do convívio social, que deveria haver espaços urbanos para atividades de lazer e esporte com segurança para quem os frequenta. Uma das depoentes ressalta que não é raro haver desmobilização social pela falta de exercício dos direitos, que são impostas limitações para o uso do espaço público, que a discussão entre o que é público é o que é privado passa a não fazer parte do imaginário e da ação do coletivo.

Para os nascidos na primeira metade dos anos 1980, na faixa etária de 30 a 34 anos, que passaram a infância na zona urbana no interior paulista, pertencentes ao gênero masculino (1) a educação na cidade se realiza nos eventos culturais, como também ressaltam as depoentes do gênero feminino (5), quando afirmam que a educação na cidade acontece de forma institucionalizada, nos espaços culturais e esportivos, bibliotecas e centros de encontros sociais, associação de moradores para um fim comum como, por exemplo, a busca pela segurança do bairro onde moram. Para a depoente de Campinas as informações visuais (por exemplo, placas que instruem sobre não jogar lixo na rua), conscientização sobre preservação e investimentos em espaços públicos (além das placas espalhar lixeiras nas ruas para depositar o lixo), promover atividades culturais como teatros ao céu aberto, eventos de saúde pública e incentivar o trabalho voluntário, pode ser uma forma de a cidade educar seus cidadãos.

Já para as depoentes (3) paulistas da Capital São Paulo, a cidade educa em muitos aspectos. As instituições destinadas à educação e outros fins como a escola, centros culturais e museus educam a partir de suas próprias ideias de sociedade, de cultura e memória.

Para uma delas,

Os caminhos de ida e volta para casa ou trabalho, os transportes públicos, os becos, as ruas, parques e praças nos educam a conviver na cidade. Nestes lugares aprendemos códigos sociais e corporais que nos permitem interagir com os demais habitantes e usufruir dos serviços da cidade. Aprendemos também sobre as diferenças sobre distintos modos de vida, distintas classes sociais, distintas maneiras de comportamento.

Para os nascidos na segunda metade dos anos 1980, na faixa etária de 25 a 29 anos, do gênero masculino (2), que passaram a infância na zona urbana, os depoimentos se aproximam; o depoente da capital de São Paulo descreve que são inúmeras as possibilidades de se educar na cidade, por exemplo, através de manifestações culturais, da observação dos cantos/construções/gírias, seja nos costumes, seja nas tradições. O depoente de Pindamonhangaba reforça que hoje as cidades com estrutura possam nos educar por meio de seu ritmo cultural e da evolução dos tempos, seja pela arquitetura e costumes dos cidadãos.

As depoentes do gênero feminino (2), que viveram a infância na zona urbana, trazem depoimentos de fora do estado de São Paulo, sendo uma de Jequié – BA que entende que a cidade pode promover ações educativas a partir de eventos culturais, com engajamento da população (por exemplo: festas juninas e outras tradicionais). A depoente de Petrópolis – RJ sugere haja espaços de convívio (para jogar cartas, quadras, praças com brinquedos, espaço para ginástica) como alternativa para que as pessoas troquem experiências e cuidem do corpo e da mente.

Dos nascidos na primeira metade dos anos 1990, na faixa etária de 21 a 24 anos, do gênero masculino (2), que passaram a infância na zona urbana do interior paulista, o depoente de Americana diz que a cidade nos afeta diretamente e determina nossa ação em função do meio em que vivemos. O depoente de Campinas-SP considera que a cidade é agente formador da cidadania e pode nos educar por meio de eventos e palestras.

Os depoentes, independentemente de gênero, desejam e acreditam no uso e recriação do espaço público e isso talvez se deva as suas experiências formativas e educativas na cidade, no tempo da infância e para além dele.

Reconhecem que a cidade educa e como educa, ou seja, por meio institucionalizados educativos ou potencialmente educativos, como escolas – meio formal -, museus, bibliotecas, parques, jardins, zoológicos, centros culturais e casas de cultura, organizações de bairro – meios não formais, unindo educação à cultura, à arte, à política, à saúde etc. E por meios não institucionalizados, ou seja, pelas participações ativas ou não em manifestações ou mobilizações políticas, artísticas ou culturais; pela observação das paisagens visuais e sonoras; pelo patrimônio histórico e arquitetônico, pelos monumentos e obras de arte espalhados no tecido urbano; pelas placas de orientação, localização e sinalização que funcionam ora como mapas (para se saber onde está) ora como labirintos (para se deixar perder); pelos modelos de urbanização, uso do solo e do transporte motorizado e individualizado ou coletivo; pelo cuidado de si ao se precaver contra possíveis acidentes e ao atentar para a preservação da vida; pelo cuidado ao bem público; por meio de eventos públicos e palestras; pelos discursos verbais e imagéticos, pelo linguajar peculiar dos grupos sociais, pelas gírias – que comunicam ou são inteligíveis. A cidade educa e os sujeitos educam a cidade, ou seja, ao se inscreverem nela com repertórios culturais, sociais, étnicos e de gênero. Educam pelas festas comunitárias em que costumes e tradições são mantidos ou recriados, pela música, comida, dança etc; pelos encontros casuais e fortuitos e pelos planejados e intencionados; educa o corpo nas quadras de esportes e de ginástica, nos “carteados”, a ter estratégia e saber lidar com frustrações e ganhos, nos brinquedos e jogos nas praças, a saber, estar junto e necessitar do outro. A cidade apresenta aos sujeitos suas diferenças sociais, culturais, históricas, e as desigualdades econômicas com diferenciação de qualidade nos produtos oferecidos aos grupos sociais e, daí, educa os sujeitos ao respeito ao outro e as diferenças, ao compartilhar, ao socializar. Educa os sujeitos para sentirem, perceberem e lidarem com as tensões e lutas de poder entre os fortes e os fracos, entre os que impõem normas e meios instituídos e aqueles que os burlam e reinventam as normas e meios.

A cidade educa por meio dos grupos de sociabilidade de jovens que exploram a cidade e o solo sobre as rodinhas dos skates, que colorem as fachadas com desenhos feitos a *grafitti* ou com as caligrafias muitas vezes ilegíveis dos pichadores.

Essas ações educativas acontecem sob a forma de rede usando equipamentos disponíveis e potencialidades de experiência que permitam aprender na cidade, da cidade e a cidade (TRILLA BERNET, 1997, p.17).



A educação como atos de ensino e aprendizagem acontece em meio a uma sociedade educativa ou em meio a uma cidade educativa ou educadora, onde se aprende na cidade e ela é levada com cada um em seu imaginário, da cidade, em seus espaços e instituições e, na cidade, pela experiência construída nessa vivência, naquilo que nos está disponibilizado e com aquilo que é proporcionado a ela.

A cidade aparece nos depoimentos como textos que se dão a ler e nela se inscrevem os sujeitos corporalmente, afetivamente, intelectualmente produzindo discursos para a cidade, reestabelecendo códigos, lendo outros, interpretando, reelaborando sensações, sentimentos, pensamentos, proporcionando ações inteligentes. Isso acontece quando os sujeitos se expõem no tecido urbano, nas paisagens, passam de circulantes a vivenciadores do espaço urbano e se abrem as experiências de ser cidadão ou o habitante da cidade.

Lefebvre (1969, p. 63) propõe uma semiologia urbana para explicar que a cidade fala, “aquilo que acontece na rua, nas praças, nos vazios, aquilo que aí se diz”. Que existe a língua da cidade percebida e apreendida nas “particularidades próprias a uma tal cidade e que são expressas nas conversas, gestos, nas roupas, nas palavras e nos empregos das palavras pelos habitantes”. Que existe a linguagem urbana, denotativa, representando a ideia original, básica e objetiva, no sentido comum, e conotativa, atribuindo novos significados, revestidos de impressões, valores afetivos e sociais, negativos ou positivos, reações psíquicas que um signo evoca. Que existe a escrita da cidade, isto é, “aquilo que se inscreve e se prescreve em seus muros, na disposição dos lugares e no seu encadeamento (...), no emprego do tempo na cidade pelos habitantes dessa cidade”.

Deixar-se experienciar envolve processos de aprendizagem e formação, envolve perceber a si, o outro e a cidade pelos sentidos, por meio do encontro e do contato, ainda que seja imbuído de tensões por sermos diferentes. A experiência pode acontecer na cidade, embora, segundo Trilla Bernet (1997), haja dois aspectos inerentes ao conhecimento de uma realidade, ou seja, a superficialidade e a parcialidade, que são limites próprios da realidade. Daí a necessidade da experiência pela ampliação da vivência, pelo contato, pelo encontro e pelo risco.

### **Considerações Finais**

A partir de um trabalho sobre a memória de infância e por meio de depoimentos ou narrativas de homens e mulheres adultos é possível conhecer e refletir sobre as possibilidades educativas que acontecem na cidade, em diferentes momentos históricos.

Atualmente, tem-se visto iniciativas de ocupação dos espaços públicos com vieses artísticos, culturais, políticos, ambientais e muitos deles são formas instituintes ou práticas criativas por parte dos sujeitos adultos. São modos ou práticas de apropriação dos repertórios, situações e vivências que acontecem e que são reconstruídas simbolicamente de formas afetivas e intelectuais ao se fazer uso da cidade como: espaço de circulação, espaço de lazer e recreação, espaço de contemplação e fruição, espaço de preservação e conservação, espaço de manifestação e reivindicação.

A cidade é o lugar das trocas simbólicas, afetivas, de troca e de valores de uso e de mercadoria, já que se configura e se institui num sistema capitalista. Entretanto, assim como dizem os depoentes e como afirma Lefebvre (1969, p. 119 e 122), a cidade não é só o lugar do espaço produtivo e do trabalho, mas também o lugar da festa. A cidade não é apenas o lugar da seriedade, mas também do lúdico, que é a forma pela qual os sujeitos reinterpretam e colocam em prática o imaginário pessoal e social, que reelaboram e produzem cultura.

O direito à cidade é manifestado nas falas dos depoentes e mostra o esforço para exercê-lo desde os anos 1950 (marco cronológico de idade da amostra de depoentes) e que persiste até os dias de hoje, como uma perspectiva utópica (no sentido de idealização ou prospectiva), mas realista de participar e de se apropriar de um texto urbano que se constrói cotidianamente e que se reinventa, ainda que se mantenha em muitos aspectos e dimensões. Como diz o autor, a cidade é um livro aberto.

Recebido em 20 de agosto de 2014.  
Aprovado em 25 de outubro de 2014.

## Referências

BABBIE, E. R. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria I. Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. *Anais do Congresso*. São Paulo: FAU/USP, 1985.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEHL, J. *Cidades para pessoas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*, RJ: Ed. Vieira & Lent, 2004.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

KARZULOVIC, J. O. Algunas cuestiones teóricas relativas a la “memoria” como práctica social, *Revista Alteridad*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, nº 8, maio/2010, p. 71-88.

LAROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, *Leituras SME, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec*, n. 4, julho/2001.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Documentos Ltda, 1969.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: editorial Losada, 1996.

TRILLA BERNET, J. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia S. (org). *Cidades educadoras*. Curitiba: ed. UFPR, 1997.

SENNETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

### Sites

DREAMSTIME. Disponível em: [http://thumbs.dreamstime.com/thumblarge\\_255/1207338632S85WiX.jpg](http://thumbs.dreamstime.com/thumblarge_255/1207338632S85WiX.jpg) acesso em 14 de jun. 2014.

DECRETO n. 38.872 de 21 de dezembro de 1999. Disponível em <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D38872.pdf>. Acesso em 22 set. 2013.

PATRULHEIROS CAMPINAS.

Disponível em <http://www.patrulheiroscampinas.com.br/entidade/que.html> acesso em 22 set 2014.

RUAS DE LAZER. Disponível em <http://www.prioridadeabsoluta.org.br/como-fazer-da-rua-um-espaco-de-lazer/> acesso em 14 out 2014.

### Notas

<sup>i</sup> No caso do Brasil, o órgão responsável por circunscrever, definir e acompanhar o que é formal e o que é não formal é o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

---

ii “O fechamento de ruas para o trânsito aos domingos e feriados é prática comum em diversas cidades brasileiras. Em algumas delas já existem leis e regras claras, basta apenas que a comunidade se mostre interessada. Em outras, é preciso garantir uma legislação que defina os procedimentos necessários”. Para maiores informações acessar: <http://www.prioridadeabsoluta.org.br/como-fazer-da-rua-um-espaco-de-lazer/> e Lei n. 12.264, de 11 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a implantação de áreas de lazer no perímetro urbano da Capital, e dá outras providências:

<http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D38872.pdf>.

iii Se dá por meio de contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de vinte e quatro anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

iv Organização da sociedade civil que atende adolescente, de 15 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que por meio de programa socioeducativo profissionalizante encaminha e acompanha no meio do trabalho os jovens pertencentes ao programa (<http://www.patrolheiroscampinas.com.br/entidade/que.html>).

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PARA LÁ DA INFORMAÇÃO

## RESUMO

Nos tempos atuais, a educação segue acolhendo crianças, adolescentes e jovens frequentemente sujeitos ao adestramento com vistas à obtenção de bom desempenho em testes padronizados. Vigora o processo educacional que pouco articula aspectos informativos e formativos da educação. Indaga-se: os processos educacionais desenvolvidos na universidade formam ou informam? Investigou-se, por meio de uma abordagem qualitativo-exploratória, com grupos focais, a percepção de jovens estudantes a respeito da educação desenvolvida na universidade, visando a compreender como concretizar, cada vez mais, a pedagogia dialógica (FREIRE, 2009, 2011) e, assim, contribuir com a educação para direitos humanos. Segundo declararam, o curso superior oferece acesso a uma vida melhor, não significando isto só ganhar dinheiro, mas também situar cada vez mais o indivíduo nas relações sociais. Percebem priorização de aspectos informativos, em detrimento dos formativos. Para eles, torna-se necessário superar os limites dos conceitos aprendidos, para o que as aulas deveriam ser mais dinâmicas e capazes de facilitar, junto aos estudantes, a vinculação entre teoria e prática, o que, inclusive, contribuiria para a maior compreensão de direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Direitos humanos. Formação de professores. Juventude. Pedagogia dialógica.

## ABSTRACT

Nowadays, education shelters children, adolescents and young people who often are subjected to dressage, aiming to obtain good performance on standardized tests. The educational process that does not articulate informative and formative aspects of education remains as the rule. Based on this, it is reasonable to ask: do educational processes developed at the university environment form or inform? Through a qualitative-exploratory approach, with focus groups, it was investigated the perceptions of young students about the educational process developed within the university in order to understand how to reach a dialogical pedagogy (FREIRE, 2009, 2011) and thus contribute to a human rights oriented education. According to respondents, higher education leads to a better life, although it do not means only making money, but also reinforcing individuals' place in social relationships. For them, it is necessary to overcome the limits of the learnt concepts through more dynamic classes, able to provide the linkage between theory and practice, thus enhancing a wider understanding of rights humans.

**KEYWORDS:** Higher education. Human rights. Teacher education. Youth. Dialogic pedagogy.

## Introdução

O Ocidente herdou da modernidade um conjunto de valores, que, depois da Segunda Guerra Mundial, se corporificaram no conceito e no aparato jurídico dos direitos humanos universais. Entretanto, convenções como modernidade tardia (GIDDENS, 2002), pós-modernidade (TOURAINE, s/d), modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e tantas outras têm se revelado como se a maior parte das populações, inclusive as de alto nível de escolarização, não tivesse internalizado estes valores.

Nestes tempos, a educação segue acolhendo crianças, adolescentes e jovens frequentemente sujeitos a processos de adestramento voltados para a obtenção de bom desempenho em testes padronizados. Como resultado, tem-se o processo educacional que, ao invés de articular aspectos informativos e formativos da educação, promove o afastamento cada vez maior entre estas duas vertentes educacionais. Um resultado que, seguindo-se a sucessivas rodadas dialéticas, retroalimenta e fortalece o estado de pouca internalização de valores considerados como conquistas importantes do século passado.

Neste contexto, professores e estudantes parecem cair no canto da sereia de que informação é tudo. Ou quase tudo. Entretanto, a exigência de *tudo saber* tem levado à frustração quando o professor não dá conta da avalanche de informações com as quais têm de lidar no dia a dia com os estudantes. Frustra-se também quando toma consciência de que apenas informar não significa necessariamente formar. Não cumprir com a chamada grade curricular, lotada de conteúdos conceituais, leva à ideia, entre os professores, de *dever não cumprido* e, entre os alunos, à percepção de *professor que não deu conta do recado*. Assim, incorre-se num grave risco: alunos podem não legitimar a atuação do professor e este pode internalizar a avaliação do desempenho daqueles somente a partir da perspectiva do conhecimento.

Este tema do acúmulo de informações, antigo, mas de cara nova, torna-se cada vez mais presente na atual sociedade. Esta, plástica, caracteriza-se pela mudança de perfis numa velocidade estonteante. Cabe ressaltar que, já entre os gregos antigos perdurava o cuidado de formar os indivíduos da *Polis* para a *techne*, sendo esta formação concretizada por meio da transmissão de conhecimentos e aptidões para a prática de uma profissão (JAEGER, 2001). Isto, em si, não se constituía num problema para os gregos na Antiguidade e, menos ainda,

constituiu-se numa preocupação para inúmeras civilizações sucessoras. Ao contrário, faz-se solução para algo necessário à existência das pessoas: saber como realizar alguma atividade capaz de viabilizar a própria existência. Isto se atualiza o tempo todo, como o tempo todo se atualiza o ser humano. As sociedades se transformam, os sistemas políticos nascem e renascem sob outras formas, mas algumas características das relações humanas permanecem.

Contudo, se o cuidado de transmitir conhecimentos e aptidões para a prática de determinada profissão não se constitui em si um problema, por sua vez, em termos educacionais, o foco exclusivo nesta transmissão, seguramente, é algo preocupante. Noutros termos, a exclusividade da ação educativa na transmissão de informações, ou o desequilíbrio entre a dimensão informativa, a qual prima pela técnica, e outra formativa, a qual atenta para os processos de autonomização dos estudantes, gera problemas de toda ordem para o processo educacional que tem o foco na formação para a integralidade humana – o ser humano pensa, emociona-se e age.

Portanto, ao lado do cuidado com a informação, isto é, com a instrução propriamente dita, precisa estar o cuidado com a formação acolhedora de aspectos subjetivos, valores, representações de mundo e de ser humano. Na verdade, esta outra preocupação também estava já entre os antigos gregos, sendo evidenciada em questões relacionadas à formação para a cidadania, para a integralidade humana. E nos tempos atuais? Os envolvidos com o processo educacional, educadores e educandos, terão em mente a relevância da articulação entre informação e formação? Em que medida esta articulação tem se constituído numa prática?

Frequentemente, entre os professores universitários, a informação se sobrepõe à formação, com atuações caracterizadas pela conversão de informações em conhecimentos (VASCONCELOS, 2011). E entre os estudantes? Como percebem a articulação entre estas dimensões da educação? Como ocorre esta percepção numa universidade, por exemplo?

Estas indagações encontraram algumas respostas – provisórias, certamente – em pesquisa realizada, em 2013, pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, com a participação de jovens estudantes de diversos cursos da educação superior de certa universidade particular. Tendo como objetivo geral indagar opiniões, percepções e atitudes de alunos da educação superior a respeito dos direitos humanos, a pesquisa buscou, dentre outros objetivos, identificar instrumentos curriculares

disponíveis na universidade pesquisada, bem como sua pertinência. Durante a geração dos dados, estudantes refletiram, dentre outros temas, sobre o seguinte: Por que cursar educação superior? Deve-se educar para o mercado ou, de modo mais amplo, educar para a vida? O que acionar, no nível universitário, para que efetivamente a educação em direitos humanos seja mais valorizada e mais interessante para os estudantes? Quais os tipos de conteúdo a serem desenvolvidos?

A seguir, logo após evidenciar a metodologia utilizada, apresentam-se resultados e análises da pesquisa, relacionados com estas questões, as quais, como se verá, giram em torno de uma reflexão mais ampla: informar ou formar?

## **Metodologia**

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, delineada a partir de grupos focais. Foram montados sete grupos, tendo cada um, de sete a onze jovens estudantes universitários, escolhidos aleatoriamente na sala de aula com o auxílio de seus professores. No total, participaram 61 estudantes, sendo 44 alunas e 17 alunos. Para operacionalizar os grupos focais, os participantes foram reunidos de acordo com os cursos envolvidos. Portanto, os temas discutidos repetiram-se nos diversos grupos, embora não tenham sido debatidos num mesmo encontro por alunos de cursos diferentes.

Os participantes tinham idade mínima de 19 anos e máxima de 24, com a faixa etária média em 21 anos (ver Quadro 1). Assim, eram jovens. Em termos internacionais, estes pertencem à população de 15 a 24 anos (ONU, 1981), sendo que, no Brasil, fazem parte da população de 15 a 29 anos (BRASIL, 1990, 2005, 2011). Os estudantes estavam nos períodos de créditos intermediários de cada curso, tendo já convivido na Universidade por um período expressivo, mas ainda restando-lhes outro período de estudos à frente.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes.

<b>Grupos focais</b>	<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Cursos</b>	<b>Participantes</b>	
			<b>Quantidades</b>	<b>Idades médias</b>
01	Educação	Licenciatura em Pedagogia	09	19
02	Humanidades e Artes	Licenciatura em Letras	10	21
03	Ciências Sociais	Serviço Social	07	22
04	Negócios	Administração	07	24



05	Direito	Direito	09	22
06	Saúde e Bem-Estar Social	Medicina e Biomedicina	08	21
07	Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	11	20
<b>Totais</b>		<b>07 cursos</b>	<b>61</b>	<b>21</b>

Fonte: elaboração dos autores.

Para analisar os dados gerados nos grupos focais, recorreu-se à análise de conteúdo. Mostrou-se adequada a sua utilização porque ela se constitui num composto de técnicas aplicáveis a discursos diversificados, independentemente da natureza dos códigos e suportes implicados, sejam linguísticos, icônicos ou semióticos (BARDIN, 2009) – componentes identificados nos diálogos mantidos pelos participantes.

A seguir, apresentam-se os resultados, a partir de cinco provocações feitas aos participantes, sendo: 1) quatro perguntas e 2) uma afirmação, emersa das reflexões durante os grupos focais. Tais resultados são acompanhados de comentários apoiados em explicações de especialistas nos diversos temas.

### **Educação superior: por que cursar?**

A primeira pergunta, “*por que cursar educação superior?*”, explorou a polarização entre uma educação superior voltada para o âmbito da profissionalização e outra sensibilizada para a exigência de uma formação mais ampla. Neste sentido, diante do desafio inicial de refletir sobre os motivos para cursar a educação superior, os participantes encaminharam as discussões em dois sentidos.

O primeiro sentido referiu-se à formação profissional. Para os participantes, o curso superior abre portas para uma vida melhor, significando isto ter uma profissão bem remunerada e capaz de garantir o mínimo de estabilidade num mundo altamente competitivo. Entretanto, para eles, isto não é tudo. Entendem que, se antes o curso do ensino médio até podia *garantir* algum lugar no mercado de trabalho, o curso superior já não garante muito – torna-se importante fazer especialização, mestrado e até doutorado.

Numa segunda perspectiva, os participantes evidenciaram que percebem na educação superior a presença de certa *exigência* social mais ampla, isto é, ela se não restringiria à formação para o mundo do trabalho, mas teria o objetivo de situar cada vez melhor o indivíduo no contexto das relações sociais. Neste sentido, foi relatado:

Porque, querendo ou não, a gente faz um ensino superior em busca dos nossos objetivos. Mas, penso que nossos objetivos estão casados com o nosso efeito na sociedade. Seja sendo um administrador de ONG ou de empresa privada, tendo seu próprio negócio ou um educador na área de Administração. A gente se educa e se qualifica para dar uma resposta à sociedade. Eu penso. Ao menos deveria ser assim (YM, do curso de Administração).

Ao atrelarem estas percepções aos cursos, as respostas divergiram. Alguns estudantes não esperam grandes retornos financeiros (opinião forte no curso de Licenciatura em Letras). Outros possuem expectativa de ganhar bastante dinheiro (forte no curso de Arquitetura e Urbanismo). Outros, ainda, cultivam a esperança de promover mudanças na sociedade, isto é, como foi declarado, ser *alguém de destaque*. Neste sentido, estudante do curso de Licenciatura em Letras afirmou: “Eu quero mudar vidas, o meu objetivo é mudar não só meu convívio pessoal, mas eu tenho vontade de ser uma pessoa influente no mundo” (AA). Esta manifestação levou outra estudante do curso a afirmar: “Quero mostrar para eles que o mundo não é só sala de aula, embora vá servir para eles em algum momento de suas vidas” (RF).

Cabe destacar o surgimento da família (pai, mãe, avô) como fator de influência na decisão de ingressar na educação superior (estudantes de Administração, bem como os de Arquitetura e Urbanismo não mencionaram esta influência), sendo rara a menção à participação de amigos em decisões do tipo. Contudo, durante as discussões feitas pelos participantes, a família apareceu também como resistente à realização do curso. Como, por exemplo, no curso de Serviço Social: “Você quer enterrar morto de graça” (D). “Para minha mãe e minha avó, deveria seguir [ciências] exatas porque esta é a facilidade da minha família para aprender” (G). “Este curso é para pobre; vai ajudar só gente pobre, vai mexer só com gente pobre e você nada vai ganhar. E, porque minha mãe é engenheira, ela falou ‘por que você não faz [o curso de] Engenharia?’” (L).

Eis um aspecto a ser apreciado a partir da literatura preocupada com a eterna hierarquização entre os diversos cursos, cabendo destacar a desvalorização crescente dos cursos de licenciatura. Palazzo e Gomes (2012), por exemplo, alertam para a tendência social de se valorizar profissões associadas ao alto salário, levando à perda de prestígio do magistério. Com base em inúmeras pesquisas, os autores informam que, no Brasil, os cursos de licenciatura, em geral, são considerados *populares*, com baixa concorrência nos processos seletivos, pouca valorização das carreiras, baixos salários e falta de oportunidades de emprego em postos de trabalho tidos como de alto prestígio.

Por sua vez, Cunha (2012) ressalta a histórica omissão do poder público brasileiro, com pouco investimento na educação, refletindo na desvalorização do preparo para o magistério na educação básica e na pouca priorização curricular com relação à prática de ensino – apesar dos esforços de reconstrução da política educacional verificados em tempos mais recentes. Segundo o autor, há um círculo vicioso de desvalorização social da profissão de professor da educação básica, num contexto de “não priorização das licenciaturas pelas universidades” (CUNHA, 2012, p. 3), a ser rompido com coragem e mudanças na política educacional.

O certo é que, independente de terem maior clareza sobre o assunto, mas conscientes dessa hierarquização e desvalorização de certos cursos, os estudantes visualizaram duas vertentes de formação na educação superior: a relacionada com a profissão, sendo voltada para a competitividade, a racionalidade e a técnica; a relacionada com a cidadania, sendo voltada para o lado humano, emocional, valores, enfim, aspectos subjetivos.

Ao situarem esta discussão no âmbito da Universidade, os participantes concluíram que a instituição possui um foco maior na formação voltada para o trabalho em desfavor de outra voltada para a cidadania (exceto estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia). Por unanimidade, defenderam a maior aproximação entre estas duas vertentes da formação. Estudantes do curso de Direito até reconheceram a preocupação da Universidade em garantir a formação mais humana, mas percebem-na descolada da efetiva formação profissional.

Torna-se necessário desenvolver habilidades para exercer o melhor relacionamento possível com as pessoas: esta a conclusão dos estudantes daquele curso. Preocupam-se com a prática no mundo jurídico, a exigir permanentemente o trato com pessoas no que tange ao cumprimento da lei:

A faculdade tinha que preparar [o estudante] para saber ouvir os problemas dos outros. Não adianta você ter dó da pessoa, absorver tudo aquilo que ela está falando, pois você vai ter que aplicar tudo de acordo com a lei. A Universidade tinha que preparar melhor. Você tem um contato pouquíssimo com a vida real. Você passa cinco anos [no curso], com três semestres de prática (N., do curso de Direito).

Para os estudantes, a formação humana é intrínseca à formação profissional. Como afirmou uma estudante do curso de Medicina e Biomedicina: “Na nossa área a gente tem contato com pessoas necessitadas não só do nosso conhecimento, mas do nosso cuidado, da nossa atenção. Precisamos ser formados para a vida. Pouco adianta não saber lidar com o ser

humano” (L). Neste sentido, para um estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo, a Universidade deveria “priorizar a integração entre os cursos” (M). Segundo uma colega de curso, não se deve ser *egoísta*, pois, para ela, não é o caso de ingressar na Universidade “só para ganhar dinheiro, pegar o diploma, e sim pensar também em melhorar o lugar onde se vive e pensar qual é a sua função no planeta Terra” (A).

Estes resultados contribuem para refletir sobre o papel sociocultural da educação, o qual se relaciona com duas tarefas educacionais, em princípio articuladas: formar para o trabalho e formar para valores. Estas tarefas atualizam a gênese humana, multidimensional, porquanto formam para lá do simples aprendizado de conhecimentos acadêmicos e familiares. Desse modo, o indivíduo apropria-se do processo de construção de sua identidade por intermédio de dinâmicas educacionais desenvolvidas na interação intersubjetiva (VASCONCELOS, 2011).

### **Educação para o trabalho ou para valores?**

A segunda pergunta desenvolvida nos grupos focais, “*a educação superior deve priorizar trabalho ou valores?*”, esteve relacionada com o distanciamento entre a educação favorável a uma formação para o trabalho e outra para valores. Deve-se educar para o mercado (profissional, competitividade, racionalidade, técnica) ou para valores (cidadania, emoção, subjetividade)? As conclusões dos participantes estiveram situadas nos âmbitos da ação docente e da ação institucional (ver Quadro 2).

Quadro 2 – A formação dos estudantes: a ação docente a ação institucional.

<b>Curso</b>	<b>Ação docente</b>	<b>Ação institucional</b>
Pedagogia	Para os participantes, há certo distanciamento entre estudantes e professores passível de ser substituído por uma ação mais personalizada, algo favorável a uma formação mais humana.	Sem registro.
Letras	Sem registro.	Para uns, o curso de licenciatura não deveria se preocupar em desenvolver atividades de pesquisa, pois, de acordo com eles, estas devem se restringir ao âmbito dos alunos desejosos de serem pesquisadores. Para outros, sim, pois a

		pesquisa se constitui em atividade essencial na vida de qualquer professor, abrindo oportunidades para uma atuação favorável à formação integral dos estudantes.
Serviço Social	Os professores desenvolvem um trabalho favorável à formação voltada para a cidadania.	A Universidade tem assumido uma lógica de mercado (tendência de eliminação do curso e falta de efetivo apoio a projetos sociais anunciados).
Administração	Os professores contribuem para uma efetiva formação humana, caso desenvolvam disciplinas da área das ciências humanas.	A Universidade consegue integrar as duas dimensões quando os professores se preocupam com uma formação mais humana e ensina em disciplina das ciências humanas.
Direito	Sem registro.	A Universidade prioriza a formação profissional. Tem assumido uma visão de mercado.
Medicina e Biomedicina	Os professores priorizam o técnico.	A Universidade está mais preocupada com a redução de custos, sem investir em iniciativas de professores preocupados em formar para o <i>lado humano</i> da futura atuação profissional.
Arquitetura e Urbanismo	Sem registro.	Sem registro.

Fonte: elaboração dos autores, com base nas discussões dos grupos focais.

Conforme se constata, pelo Quadro 2, alguns participantes (curso de Licenciatura em Pedagogia) entendem ser possível estabelecer maior aproximação entre o corpo discente e o docente, compreendido isto como desenvolver uma dinâmica curricular mais personalizada, favorecendo a formação que, por meio do exemplo, *humanizaria* mais os estudantes e os professores. Outros entendem que os professores desenvolvem um trabalho favorável à formação para a cidadania, mas a Universidade estaria a assumir posicionamentos que priorizam o mercado, lucros, podendo desestimular os professores:

Nós temos professores maravilhosos. Temos muita sorte de estar estudando com esses professores. Mas isso vai mudar. (...) Ela [a Universidade] está piorando no sentido de uma mercantilização, de se comparar com outras universidades, até para ser concorrente. Então, pode ter certeza que esses professores não vão ficar. (L, do curso de Serviço Social).

Evidencia-se a percepção de que há certa priorização de aspectos informativos da educação em detrimento dos formativos. Na verdade, os estudantes gostariam de presenciar maior articulação entre informar-formar, o que, segundo manifestaram, fortalece-se, caso a disciplina ministrada se situe entre as matérias da área de ciências humanas. Neste caso, evidenciou-se maior efetividade da ação institucional no sentido de contribuir para o trabalho dos professores.

O distanciamento entre o discurso institucional e a prática foi criticado. A Universidade pregaria a execução de projetos sociais, mas, para sua execução, os alunos estariam a pagar do próprio bolso. Para alguns, a Universidade desenvolveria estes projetos para obter isenção fiscal, fato que, de acordo com percepções, poderia no futuro levar alguns professores a um estado de esgotamento mental e físico.

Caracterizou-se, ao menos nos aspectos mencionados pelos estudantes, certa discordância entre o discurso institucional de apoio à ação docente e a prática vivenciada no dia a dia. Esta discordância reforça o conceito de *hipocrisia organizacional*, desenvolvido por Brunsson (2007). Para o autor, há um equívoco da visão ocidental de que uma organização tem a capacidade de integrar seus membros em torno de estratégias e perspectivas, o que, no limite, possibilitaria àquela decidir e agir por meio deles. Equivoca-se a organização ao entender seus integrantes como capazes de controlar as próprias ações. Assim, aquele conceito designa o distanciamento entre discurso e prática porque *a priori* a organização e os seus membros sabem que o proclamado não será realizado.

Para parte dos estudantes, há professores com bons projetos voltados para a área social, mas se encontram prejudicados em função do foco institucional na redução de custos. Os estudantes gostariam que a Universidade desenvolvesse iniciativas em favor destes projetos. Observa-se que o professor aparece como agente social atuante, porém, prejudicado pelos limites impostos pela ação institucional. Desse modo, os professores teriam uma atuação positiva, no entanto, a instituição não estaria a corresponder a esta exigência. Em geral, enquanto a ação docente possibilita a formação mais humana, a ação institucional dela se afasta.

### **O que se deve acionar para aumentar o interesse na educação em direitos humanos?**

Nesta terceira questão, “*o que se deve acionar para aumentar o interesse na educação em direitos humanos?*”, as sugestões se relacionaram tanto com a ação docente como com a ação institucional. Para estudantes do curso de Serviço Social, a Universidade deveria articular-se mais com a comunidade. Conforme disseram, ela deveria se transformar num “ambiente onde todos possam participar, com a articulação entre Universidade, universitários

e sociedade. E também trabalhar com populações menos favorecidas” (L, do curso de Serviços Sociais).

Com efeito, para Santos (2007), a universidade deve constituir-se numa comunidade interpretativa, podendo contar com a participação de jovens universitários. Para o autor, diante dos processos de desinstitucionalização, a universidade precisa reconhecer os múltiplos *curricula* presentes em seu dia a dia. Conforme esclarece, estes processos se caracterizam como uma ampla crise. Enquanto crise porque crise do paradigma da modernidade, a desinstitucionalização da universidade envolveria alternativas relacionadas à resolução desta segunda crise. Assim, a universidade precisa assumir-se como uma comunidade aberta à participação de seus estudantes na construção de diálogos com a sociedade como um todo.

Para isto, precisa olhar para si. Conforme percepções dos estudantes, a ausência de maior articulação existe também no âmbito interno da Universidade. No mínimo, no tocante ao aspecto a seguir mencionado: os cursos devem se articular melhor. Para eles, cursos como Direito, Medicina e Biomedicina, Psicologia, Licenciatura em Matemática e Serviço Social deveriam ter maior aproximação: “Acho isto uma grande falha da Universidade. Na semana do Serviço Social, por exemplo, lá estão somente estudantes do curso. Não se discutem temas de vários cursos de modo a integrá-los por meio dos alunos” (H, do curso de Serviço Social).

No nível da ação docente, inúmeras foram as sugestões. Enquanto para um estudante do curso de Administração, “importante é aguçar a curiosidade do estudante” (PH), para outros do curso de Licenciatura em Letras, o papel do professor constitui-se em buscar o maior gosto dos estudantes por assuntos em geral pouco interessantes. Neste sentido, foi dito:

Uma coisa clara na minha cabeça: ensinar ao aluno a gostar daquilo que ele não gosta. Isto não significa você forçar e inventar atividades lúdicas e dinâmicas para fazer com que o aluno se interesse por matemática, por exemplo. Não. Mas você tem que ensiná-lo a gostar. Este é o maior desafio de um docente (AA, do curso de Licenciatura em Letras).

Contudo, contribuir para aumentar o gosto dos alunos por determinados assuntos pressupõe, por parte do professor, gostar do que faz. Significa isto envolver o aluno com a satisfação decorrente da aquisição de conhecimentos. Caso contrário, este percebe o *faz de conta* em que pode se transformar o processo educacional. O professor capaz de contribuir para a motivação do aluno “tem amor por aquilo que está fazendo, pois o aluno percebe quando o professor está dando aula apenas por dar a aula, ou o faz por dinheiro”, como

afirmou um estudante do curso de Licenciatura em Letras. Certamente, tal declaração está sujeita a críticas. Alguns cétricos poderão se rir do cariz romântico desta manifestação.

Entretanto, cabe lembrar Freire (2009, p. 96), ao se referir ao papel dos educadores: “Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. Neste sentido, há tempos, foi dito que a qualidade da educação passa pelo viés pedagógico (ASSMANN, 1998). Estas contribuições teóricas contribuem para compreender o processo educacional a partir da ideia de sistema enquanto *espaço*, no qual ocorrem as relações sociais em torno do ato educativo (DUBET, 1994).

Ora, isto aqui se refere à concretização da pedagogia dialógica. Tal pedagogia concretiza-se com a mudança de atitudes em favor da organização, a exemplo do compromisso assumido pelos membros da organização com o seu conjunto e com os seus objetivos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004; FREIRE, 2009), bem como o entusiasmo em reencantar a educação (ASSMANN, 1998), atitudes inscritas numa visão mais ampla do fenômeno educativo.

Entretanto, o distanciamento entre iniciativas situadas no nível da ação docente e iniciativas presentes no nível da ação institucional ainda se constitui em percepção viva entre os estudantes, como se constatou com a pesquisa. Constatou-se pelas afirmações obtidas e análises realizadas a necessidade de reduzir o fosso existente entre estes níveis. Nesta perspectiva, se, por um lado, da ação docente exigem-se habilidades mencionadas pelos participantes, por outro lado, da ação institucional exige-se maior atuação em pontos relevantes do processo formativo. Sem o apoio institucional, a ação docente permanece enfraquecida.

A ação docente com esteio na ideia de educação como um *quefazer* humano (FREIRE, 1969) necessita do apoio institucional mínimo. No caso dos cursos de licenciatura, por exemplo, formar na perspectiva da *práxis* significa fortalecer os vínculos entre educação básica e educação superior. Tanto os professores da educação básica como os da educação superior contribuem para o desenvolvimento humano na medida em que priorizam a formação voltada para o exercício da cidadania e do trabalho, bem assim para estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Formar nesta perspectiva, independente de ser um curso de licenciatura ou de bacharelado, leva os estudantes universitários a perceberem unida uma instituição preocupada



em articular pontos estratégicos da formação e não uma instituição dividida entre *preparar para o mundo do trabalho* ou *preparar para a cidadania*.

Neste tipo de instituição, a ação deve estar presente não só no dia a dia da sala de aula, mas também nos discursos e na atuação de seus funcionários e demais membros. Isto leva os estudantes a perceberem uma valorização dos cursos. Formar nesta perspectiva significa enfrentar com firmeza o problema da desvalorização e o conseqüente desprestígio das licenciaturas. Implica enfrentar de frente o problema do desinteresse de estudantes pelos cursos. Isso é dialogar com eles.

Assim, colocar a ação docente e a institucional na mesma perspectiva de diálogo com os formandos reflete em tornar mais cativantes os conteúdos. Ter menos aulas monótonas. Usar técnicas de aprendizagem mais interessantes, menos estressantes. Não perder de vista o objetivo de gerar, junto com o estudante, sentimento de *autorresponsabilidade* com relação ao processo formativo. Contribuir para ampliar no estudante a visão e a ação perante o mundo (FREIRE, 2009).

Diante disto, parece importante estabelecer ou priorizar iniciativas capazes de valorizar o amplo diálogo com a sociedade, fazendo-o por meio da articulação com comunidades interpretativas, extra e intramuros (SANTOS, 2005); capazes de promover a interlocução entre professores, estudantes, funcionários e demais componentes da sociedade. Pode e deve contar com o dinamismo, a inquietação, a rebeldia e a criatividade próprias dos jovens. Isto gera sentido. Gera condições para estabelecer maior interesse pelos cursos, em especial os de licenciatura.

### **Conteúdos: só informar?**

Com a quarta e última pergunta lançada aos jovens estudantes, “*conteúdos: só informar?*”, geraram-se dados relacionados à articulação entre os diversos tipos de conteúdos presentes no processo educacional. Os participantes mencionaram ser necessário fugir dos limites dos conceitos aprendidos. Para eles, o processo educacional se ressentia de maior *inserção de realidade*. Ficou claro que, para eles, além de desenvolver conceitos, o professor deve auxiliá-los a perceber o *que fazer com* estes conceitos e como podem mudar *jeitos de ser*.

Assim, foi afirmado que ser professor “não é só passar conteúdo instrumental” (AA, do curso de Licenciatura em Letras).

Além disso, foi mencionado:

O próprio Perrenoud<sup>1</sup> também trabalha nessa linha ao desenvolver aquelas dez competências. Ali ele fala o quanto é importante aproveitar concepções prévias dos alunos. São importantes aquelas concepções como ponto de entrada para novos conhecimentos. Como falou AA aqui, o professor precisa exercer um papel para além de seu ofício de ensinar e *passar* um conteúdo (JA, do curso de Licenciatura em Letras).

Neste sentido, a dinâmica das discussões entre os participantes da pesquisa levou-os à seguinte conclusão: “na hora de ensinar alguma coisa, [nós, enquanto professores], precisamos lembrar que a gente tem de contextualizar” (HR, do curso de Licenciatura em Letras). Para os estudantes, torna-se necessário “fazer a aula ficar interessante, despertar a curiosidade” (LM, do curso de Licenciatura em Letras). Neste sentido, para os estudantes do curso de Administração, o exemplo do professor reveste-se de considerável valor. Tornar o curso mais prático foi também algo citado. Para YM, estudante do curso, quando o professor “mostra o valor daquilo [do conceito] na sua vida fica mais fácil de você aprender, mais fácil de você viver aquilo no nível profissional, pessoal”.

Para os participantes, cabe ao professor não só informar, mas utilizar formas inteligentes de incentivar o aluno:

A partir do momento em que o professor só *passa* a matéria fica chato. No entanto, a partir do momento em que pega aquela matéria, trazendo-a para tua realidade..., dependendo da temática, isto faz com que o estudante *corra atrás*. Todo ser humano tem direito à educação (LG, do curso de Administração).

Tornar a aula mais interessante pode passar também pela prática da pesquisa, declararam os estudantes. Portanto, menos informativa, com menor apelo à exposição de conteúdos na sala de aula. Neste sentido, a atividade de pesquisa emergiu como oportunidade de tornar o ensino menos tedioso, saindo da aula mais expositiva: “Você pode pesquisar como está sendo feita a educação lá no teu bairro. Como está sendo? Traga para mim uma pesquisa, algo assim nesse sentido, aí, na próxima aula, a gente discute”, situou-se no lugar do professor o aluno LG, do curso de Administração.

---

<sup>1</sup> O participante se refere à obra *Dez novas competências para ensinar* da autoria de Philippe Perrenoud (2000).

Estas sugestões comprovam o desejo dos estudantes de participar da construção desta pedagogia já caracterizada por Freire (2011) como dialógica. Como explica este autor, sentido oposto é o da pedagogia assumida pela *educação bancária*. Neste sentido, os estudantes afirmaram:

Alguns educadores, por causa da formação recebida, por deterem mais informações, pensam que só eles têm o que *passar*. No entanto, esquecem que eles também têm muito para aprender (...). Numa disciplina como a de Direitos Humanos, isto daria muito certo, pois não seria só uma disciplina chata, restrita a certo tema a se desenvolver na sala de aula relacionado com a legislação (YM, do curso de Administração).

Assim, constata-se outra vez, através da voz de estudantes, a relevância da articulação entre os diversos tipos de conteúdo (VASCONCELOS, 2012). Torna-se necessário concretizar o projeto educativo cujo processo educacional seja capaz de articular conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – a conhecida divisão tripartida dos conteúdos, já presente, dentre outros, nos *Diseños Curriculares Base* (DCB) (BOLÍVAR, 2000; COLL et al., 1998, 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Senão, conforme também ficou evidenciado, delinea-se o modo de ensinar caracterizado por Freire (2011) como *educação bancária*.

### **Mais prática, mais prática...**

Por fim, os participantes refletiram a respeito da colocação em prática de aprendizados adquiridos na universidade. O tema discutido traduziu-se na afirmação provocativa, “*mais prática, mais prática*”. Entre os estudantes, existe o desejo por aulas mais dinâmicas e capazes de *aliar* teoria e prática. Para eles, isto seria favorável à maior compreensão de direitos humanos, inclusive dos próprios estudantes, durante o curso: trabalhos na sala de aula favoráveis à maior mobilização dos estudantes; peças de teatro com simulação de situações do dia a dia da Universidade, envolvendo os direitos humanos. Os estudantes rejeitam palestras cansativas e monótonas. Neste sentido, assim se expressou uma participante:

Querendo ou não, na Universidade o maior público é a juventude. O governo deveria fazer programas [políticas públicas voltadas para a juventude], o que é um direito nosso [dos jovens]. Por exemplo, nós não gostamos de estar lá dentro de um lugar fechado só escutando, só aprendendo. Dentro da Universidade, nós temos o

direito de aprender com coisas que chamem a nossa atenção, que nos ajude para o resto da vida (LJ, do curso de Licenciatura em Pedagogia).

Como sugeriu um estudante do curso de Direito, as aulas deveriam ser mais práticas: “em nosso curso, deveria haver passeios aos tribunais, às defensorias, o que contribuiria para termos outra visão, de fora da faculdade” (L). Assim, foi dito que “deveriam ser excluídas certas disciplinas virtuais, apesar de isto ser muito *bom* para a gente passar logo pela matéria e ganhar logo os créditos” (NT, do curso de Medicina e Biomedicina). Nas discussões entre os alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo foi dito ser necessário saber os objetivos de certos aprendizados: “A gente vai ter uma matéria que não se sabe para quê” (B).

Aulas práticas precisam ser interessantes, concluíram os estudantes: “Algo que motive [*sic*] realmente a pessoa” (T, do curso de Direito). Sendo assim, conforme foi declarado, o tema dos direitos humanos, como os constantes da *Constituição da República Federativa do Brasil 1988* (BRASIL, 1988), poderia fazer parte dos conteúdos dos cursos universitários: “Acho que isto deveria estar não só no curso de Direito, mas em todos os cursos de graduação; deveria haver uma parte de [direito] *constitucional*” (N, do curso de Direito).

Já para os estudantes de Medicina e Biomedicina, além de ter este sentido para a vida, isto é, “trazer para a prática, para a realidade de cada um” (AP, do curso de Medicina e Biomedicina), os assuntos discutidos precisam estar atualizados. É preciso por à disposição dos estudantes temas atuais para discussão – devendo ocorrer em grupos menores. Como afirmaram, “é importante ter base teórica, mas também colocar [*sic*] a base teórica nos dias atuais” (AP, do curso de Medicina e Biomedicina).

Desse modo, evidencia-se mais uma vez o desejo de ver estabelecida uma *práxis*. Evidencia-se o anseio por processos educacionais em que teoria e prática andem de braços dados. Em especial, no caso dos cursos de licenciatura, processos educacionais com perspectiva comum para o que o estudante faz e estuda no presente e o que estudará e fará após sua formatura.

## **Conclusão**

A educação em direitos humanos não pode prescindir da preocupação permanente de concretizar o processo educacional capaz de articular aspectos informativos e formativos da educação.

Neste sentido, a questão imposta não é se existe formação para o trabalho ou para valores, e sim a que trata da articulação entre estas duas tarefas educacionais, componentes do possível papel sociocultural da educação.

Certamente, a complexidade desta questão exige a construção de diálogos entre a ação docente e a institucional. Além disso, é preciso alinhar estas duas esferas na mesma perspectiva de diálogo com os formandos. Assim, inclusive, tornam-se interessantes os conteúdos desenvolvidos.

Neste aspecto, mais uma vez, os estudantes afirmam ser necessário articular os diversos tipos de conteúdo desenvolvidos nos cursos. Querem teoria *na* prática e esta *naquela*.

Tal afirmativa e desejo estão coerentes com a pedagogia dialógica (FREIRE, 2011). Afinal, adianta discursar sobre direitos humanos na educação superior, prescindindo da capacidade básica de por em movimento os diálogos *Eu-Tu* e *Eu-Isso*? (BUBER, 1982, 2004, 2009).

## Referências

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, Lda., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, Felipe (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 123-170.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.729*, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude: Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11729.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11729.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei da Câmara n.º 98*, de 20 de outubro de 2011. Institui o Estatuto da Juventude, dispendo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília: Portal Atividade Legislativa, 2011. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=102925](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRUNSSON, Nils. *The consequences of decision-making*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1982.

\_\_\_\_\_. *Between man and man*. Londres: Taylor & Francis e-Library, 2004.

\_\_\_\_\_. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2009.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CUNHA, Célio da. A universidade e a crise de qualidade da educação básica. In: \_\_\_\_\_; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livros, 2012. p. 1-25.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.  
FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolution n.º. 36/28*, de 13 de novembro de 1981. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r028.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PALAZZO, Janete. GOMES, Candido Alberto. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 877-898, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=843&path%5B%5D=844>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. *Desenvolvimento humano: como se articulam informação e formação no processo educacional?* 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.btdt.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1361](http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. *Revista de Educação, Gestão e Sociedade*, Jandira, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/faceq/regs/edicoesAnteriores.asp>. Acesso em: 29 ago. 2014.

## O cinema como instrumento de difusão dos direitos humanos

*Alex de Araujo Pimenta\**  
*Regina Vera Villas Bôas\*\**

### Introdução

Muito se discute sobre os modelos mais adequados de educação frente aos desafios do mundo atual. É comum observar a difusão do conceito de qualidade educacional puramente a partir de elementos estatísticos, num viés objetivo, muito a gosto do modelo capitalista de pasteurização, competição e de fetiche pelo mundo da técnica. Publicidades de escolas, em sua maioria privadas, então voltadas a classes mais abastadas, gabam-se dos resultados de seus alunos em vestibulares; concursos públicos; esportes, bem como do status profissional e financeiro de egressos, enquanto que abandonam o papel de, juntamente com outros elementos sociais, formar, acima de tudo, pessoas com consciência cidadã. Nesse espeque, o conceito de cidadania deve ser entendido como o mais abrangente possível, a fim de abarcar a responsabilidade social e, por consequência, o reconhecimento dos direitos humanos.

Inspirando-se em Hannah Arendt, Souza afirma que “a pessoa humana é o ambiente de cada uma das atividades humanas, da qual depende a existência do mundo em que se vive”. Neste sentido, o direito à educação remete aos princípios fundamentais brasileiros, especialmente o da dignidade da pessoa humana, considerando-se que “sem consciência crítica e livre determinação não há que se falar em pessoas realmente livres em um Estado Democrático de Direito...”. (2010, p.34).

---

\* Mestrando junto ao PPG em Direito do UNISAL, u.e. de Lorena, São Paulo, área de concentração Concretização dos Direitos Sociais, Difusos e Coletivos. Docente universitário da AEDB e na FAETEC-RJ. E-mail: [procuradoralex@hotmail.com](mailto:procuradoralex@hotmail.com)

\*\* Pós-Doutorado em Democracia e Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra (CEIS20); Professora nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu na PUC-SP, no Curso de Pós-Graduação em Concretização dos Direitos Sociais, Difusos e Coletivos no Centro Universitário Salesiano de São Paulo e no Curso de Direito da USJT. Grupos de Pesquisas: Direito Minerário - Cavidade naturais (convênio PUC/Vale do Rio Doce); Fundamentos e Efetividade dos Direitos Sociais Difusos e Coletivos (PUC-Pós-Graduação); Observatório da Violência (convênio UNESCO/PUC-Brasília/Lorena); Minorias, discriminação e efetividade de direitos (UNISAL- Lorena). Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. E-mail: [ms\\_direito@lo.unisal.br](mailto:ms_direito@lo.unisal.br)



Porém, em um mundo já tão avançado cientificamente, onde se pressupõe um conhecimento não apenas técnico-objetivo, mas quanto às relações subjetivas, interpessoais, voltadas aos campos: psicológico; antropológicos; filosóficos e especialmente sociológicos, em tese não faria sentido a desobservância dos preceitos de direitos humanos. Repita-se: em tese, pois mesmo diante de tantos avanços, a realidade ainda demonstra inúmeros e cotidianos desrespeitos às suas premissas.

Frente a isso, somente uma educação que permeie a liberdade, o exercício da ética, da solidariedade, do amor ao próximo, à justiça e à inclusão social, será capaz de possibilitar a diminuição da pobreza, da violência, canalizando o que é maciçamente imposto, especialmente em termos de cultura, em prol do desenvolvimento humano.

Para tanto, há que se adotar uma educação abarcante, rompendo a barreira da tecnicidade, da mera instrução para o mercado de trabalho, para aquela que objetiva a formação integral do indivíduo, que na concepção de Theodor W. Adorno (1995) é indissociável da desconfiança acerca das estéticas de massa.

Nessa esteira, na mesma linha da educação transformadora de Paulo Freire (1979), que se propõe o espírito crítico sobre os direitos humanos, a partir de produtos da atual sociedade, Kramer e Brandão (2003, p. 102) argumentam que “experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem”.

O artigo 205 da constituição pátria (BRASIL, 1988) estabelece como um dos objetivos da educação o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, o que naturalmente é reiterado pela LDB - lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), especialmente em seus artigos 2º e 3º, este que dispõe sobre os princípios que deve regê-la. O legislador constitucional preocupou-se, também, em estabelecer no plano nacional de educação (PNE), previsto no artigo 214, a condução da educação no sentido da promoção humanística. Aliás, o projeto de lei do PNE para vigorar até 2020, ainda em análise por comissões do Congresso Nacional, pendente, portanto, de deliberação em plenário, prevê em seu artigo 1º, inciso X - de forma mais explícita que o de 2001 - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nessa linha, percebe Celso Mello, ao esclarecer o conceito de educação, a partir da análise do que é disposto a respeito na Constituição Federal brasileira de 1988:

é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento de aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: a) qualificar o educando para o trabalho; e b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (1986, p. 533).

Pioneiros da Escola de Frankfurt – Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin - já chamavam a atenção para a primazia da técnica em contraposição à humanização da vida social, dada a visão de que no mundo atual a tecnologia ocupa posição privilegiada, a ponto de produzir indivíduos, que de tão afinados com a técnica, a consideram como um fim em si; esquecendo de que, na verdade, elas deveriam estar a serviço da emancipação do ser humano. A descrença sobre o papel atual da técnica recoloca um modelo de educação que conteste e resista a tudo que não leve em consideração o elemento humano. Como tal, há que se afastar a indiferença entre as pessoas, o egoísmo, o egocentrismo, a barbárie, tão presentes em uma época de fetichização da técnica, em prol de algo como a fraternidade, esta expressa logo no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948).

A crítica tecida pelos teóricos seminais da Escola de Frankfurt é quanto à ciência e à técnica como meio espontâneo de emancipação social. Numa sociedade globalizada - graças a tais desenvolvimentos - totalmente revestida de caráter mercadológico, especialmente os meios de comunicação, que cultuam o consumo de bens e serviços, ocultam-se as mazelas que são necessárias para suas produções, alienando as massas. Neste sentido, padronizam e/ou banalizam formas de ser, desviando o foco de questões que deveriam ser o centro das discussões, como a barbárie, as desigualdades, a destruição ambiental, a solidariedade e a compulsão pelo consumo.

O educador tem o papel de questionar os meios informativos, advindos da cultura de massas, promovendo a reflexão e a difusão de conhecimento, visando a problematização da sociedade. Eis o primado de uma educação integral.

Mesmo com tanta tecnologia disponível, muitas das quais na palma das mãos, a exemplo de tablets; celulares e notebooks, além dos já tradicionais meios de comunicação como TV aberta e por assinatura; jornais; revistas; emissoras de rádio e outros, percebe-se ainda uma carência de utilização dos mesmos em prol de uma formação humanística mais atrativa e completa dos cidadãos, sejam crianças, adolescentes e até mesmo futuros profissionais.

De tais meios, embora decorrentes de um sistema preponderantemente hegemônico, podem ser extraídos conteúdos úteis à formação sociohumanística dos estudantes, regulando suas forças envolventes para a conscientização dos direitos humanos a serem trabalhados no ambiente educativo. No caso aqui em questão a partir do chamado cinema comercial.

### **Direitos humanos, Educação e Cultura de massas**

Os direitos humanos integram uma produção cultural contextualizada, não se dissociando dos contextos sociais e econômicos, devendo seu estudo ser “contaminado” pela realidade, como defende Flores (2000), manifestando a impureza dos Direitos Humanos. Dessa forma, os direitos humanos devem imbricar-se à realidade cotidiana, aquela apresentada pelo noticiário e em livros de história, abrindo-se também a perspectiva de que sejam trabalhados a partir de filmes, nos múltiplos formatos que esses incorporam (documentários, dramas, animações, dentre outros).

Todavia, é claro que se faz necessário, antes da utilização desses instrumentos como ferramenta didática, uma prévia exposição sobre o contexto em que os mesmos foram produzidos e quem são os que os fomentam, além, de esclarecer o foco do estudo. Pode-se remeter, ainda aqui, à televisão brasileira, a maior referência de cultura de massa, cuja produção e difusão se dão por empresas em que a concentração de propriedade<sup>i</sup> afronta quaisquer defesas de um verdadeiro estado democrático, sob o ponto de vista da pluralidade de ideais. Em Abonizio, tratando de um fenômeno televisivo brasileiro, o programa Programa Criança Esperança, encontra-se, por exemplo, que a violação a direitos mínimos das crianças e adolescentes são repetidamente levados aos lares brasileiros, no referido programa, mas de forma descontextualizada das suas causas, em especial o modelo capitalista. No entender do autor,

Os encaminhamentos do Programa Criança Esperança são caracterizados por chamar a atenção dos telespectadores para um problema social específico, sem buscar identificar suas raízes reais ou agentes causadores dos inúmeros problemas sociais. Desse modo, capital e capitalistas desaparecem, assim como as relações sociais de exploração existentes. Ao tratar os problemas sociais desvinculados de sua causa efetiva, o Programa Criança Esperança trabalha embasado em uma leitura mistificada da realidade. Isto é percebido no próprio discurso do programa, que enfatiza que seus 20 anos de trabalho já trouxeram melhorias e pretendem dar continuidade a essas ações. Ou seja, ao negarem a existência de um vínculo direto entre as contradições sociais e o modo de produção capitalista, agem conforme o que há de mais superficial na realidade (ABONIZIO, 2011, p.22).

A partir das considerações do autor, depreende-se que se pode trabalhar não apenas com os temas tratados nos filmes, mas aproveitar a oportunidade de trazer o cinema para o espaço escolar para propor discussões sobre a cultura como produto e meio de indução social, política, econômica e comportamental, expondo o que Herbert Marcuse (1979) chama de totalitarismo tecnológico ou Juergen Habermas (1968), por sua vez, coloca como consciência tecnocrática.

Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy (2011, p. 395), ao iniciar a defesa do cinema como meio didático, aponta:

a valorização da cultura popular é tema que informa a contemporaneidade. Promove-se abordagem com sabor erudito, analisando-se manifestações culturais de massa. Constata-se certa macdonaldização da existência, que perdeu referências num mundo vegetariano.

Também deve pautar o preparo para a utilização do instrumento em questão a faixa etária, os níveis de escolaridade e, ainda, as muitas formas culturais de ver o mundo. Cabe observar, a importância de se refletir com os alunos sobre problemáticas centrais relativas aos direitos humanos, que mostrem os fatores ideológicos presentes nessa conceituação. Como por exemplo o fato de que os direitos humanos que mais se desenvolveram em nossa sociedade foram aqueles individuais – intimamente ligados ao modelo liberal, capitalista - enquanto que os sociais, econômicos e culturais sofrem grave processo de degradação.

### **Breves proposições sobre a relação entre obras cinematográficas e os direitos humanos**

Godoy (2011, p. 396), quando remete ao filósofo norte-americano Ronald Dworkin, para validar o cinema como instrumento capaz de informar categoria de jurisprudência, reforça sua aptidão para fins educacionais

Como já assinalado por Dworkin, a descoberta do significado de um texto é hipótese estética, integrativa, que transita da intenção do autor para o destinatário da obra: a interpretação cria o texto. O cinema é tessitura informativa, tem linguagem própria, pictórica, iconográfica, plástica, contextual, forma, exposição; é arte, também como ideia.

Lacerda, que foca seus trabalhos e experimentos na formação jurídica, assim se posiciona sobre o tema:

O cinema é também um instrumento de informação. Prestando atenção em certos filmes é possível aprender muita coisa. A própria emoção que o cinema mobiliza suscita curiosidade e predispõe a absorção do conhecimento. Na condução da atividade, surgirão naturalmente perguntas que o professor procurará responder e cuja resposta acrescerá às informações registradas na mente dos alunos (LACERDA, 2007, p.16).

Um dos discursos mais explorados pelo cinema, pelo seu potencial de reflexão sobre a (des)valorização da vida humana e a garantia de seus direitos, tem sido aquele referente à Segunda Grande Guerra (1939-1945) e, mais especificamente, ao extermínio de milhões de pessoas pelo regime nazista. Fatos que aceleraram a concepção e difusão dos direitos humanos como hoje apregoados mundialmente.

No relevo que Lacerda confere a tal temática, destacamos aqui a análise que esse autor faz do Tribunal de Nuremberg, a partir de duas obras da filmografia internacional: “Julgamento de Nuremberg”, película ficcional norte americana e canadense de 2000, complementada pelo clássico em preto e branco, de 1961, quase homônimo “Julgamento em Nuremberg”. Inobstante os reconhecidos serviços prestados à história e a formação de paradigmas no campo dos direitos humanos, abre-se a discussão, a partir dessa filmografia, acerca da legitimidade de tribunais dessa natureza, ainda que para fins humanitariamente justificáveis. Na análise do autor:

Os temas de discussão que provoca são evidentes e instigantes. Conceitos jurídicos tradicionais ficam sob questionamento: os principais crimes de que os réus são acusados foram definidos em leis posteriores aos fatos; o próprio estatuto que regula o processo é posterior aos crimes; os juízes são designados por países que fizeram a guerra contra o país para cujo governo os réus trabalharam; praticamente todos os atos em que se baseia a acusação seriam legais, senão louváveis, de acordo com a lei em vigor no tempo e no lugar em que foram praticados. Não praticá-los, na maioria dos casos teria consequências substancialmente negativas sobre os agentes. Essas considerações, de mera técnica jurídica, devem conduzir ou invalidar as conclusões do Tribunal? Ou o julgamento de Nuremberg prestou um serviço à humanidade e ao direito mandando uma mensagem aos ditadores do futuro? (LACERDA, 2012, p. 118).

Os simples questionamento acerca da primazia de técnicas jurídicas frente ao que se demonstra, perante a opinião pública mundial, como algo louvável em defesa dos direitos humanos, já se mostra passível de despertar o senso crítico e abrir o debate acerca da precedência, supostamente criada com o caso para novos tribunais análogos, para muitos encarados como de exceção.

Também nas ficções futurísticas, que permeiam o imaginário, podem ser encontradas perspectivas para a abordagem dos direitos humanos. O diretor norte americano Stanley Kubrick (1928-1999) argumenta como a tecnologia pode tornar os seres humanos escravos, reduzindo sua dignidade e seus direitos ou, até mesmo, dizimá-los, nas películas “Dr. Fantástico” e “2001: Uma Odisséia no Espaço”. Já em “Laranja Mecânica”, adaptação do romance homônimo de 1962 do escritor inglês Anthony Burgess (1917-1993), a questão da violência e das atrocidades que o ser humano é capaz de promover, colaboram para trazer para a sala de aula a discussão sobre as questões humanas e seus direitos fundamentais, neste último caso, envolvendo àquele à saúde.

No cinema nacional também podem ser encontrados inúmeros exemplos para se discutir as ofensas aos direitos humanos. Não é necessário remeter somente aos já clássicos, ainda que indispensáveis, que nos reportam a tempos políticos de restrição de direitos, como: “Olga”; “Batismo de Sangue”; “Pra frente Brasil”; “O que é Isso Companheiro” ou “Zuzu Angel”. Obras de grande sucesso de público, a partir da exploração da miséria e das violências contemporâneas civis como “Tropa de Elite”; “Cidade de Deus” e “Carandiru”, escancaram o descumprimento aos preceitos de humanidade, em especial junto às camadas mais vulneráveis economicamente.

As obras acima citadas abordam a violação dos direitos humanos de forma direta, muitas das quais com violência explícita. Entretanto, na película “Ano em que Meus Pais Saíram de Férias”, produção nacional de 2006, é possível encontrar-se material para discutir tais ofensas de uma forma mais indireta, sem que isso afaste o senso crítico que sugerem; o que também propõe o italiano “A Vida é Bela”, ganhador do Oscar de melhor filme em língua estrangeira de 1999.

Questões de direitos civis, políticos e liberdade são abordadas em filmes como: “Caminho para Guantánamo”; “Dawson Ilha 10 - A verdade sobre a ilha de Pinochet” e “Um Sonho de Liberdade”. O direito à intimidade é capitaneado por “1984”, baseado no clássico livro homônimo de George Orwell (1903-1950), donde não há que se afastar a também questão da opressão política. A exploração e a violência infantis são retratadas em “Quem quer ser um milionário?” e “Pixote”. O choque de culturas e o desrespeito às diferenças em território nacional podem ser conferidos em “Xingu” e “Corações Sujos”, enquanto que o racismo e a escravidão em território norte-americano são focados em “Histórias cruzadas”; “Lincon”; “Tempo de Matar” e “Amistad”. “Preciosa” e “Filadélfia” são outros dois filmes,

que embora bem diversos, têm em comum o desrespeito às minorias e aos personagens principais, que não se encaixam nos padrões impostos pela sociedade. A primeira por ser pobre, negra e com notória dificuldade na escola. O segundo, branco e profissional bem sucedido, tem uma orientação homoafetiva e é portador do vírus HIV, o que se transforma em uma barreira ao seu direito de exercer dignamente seu trabalho. Tem-se ainda a questão da opressão social e religiosa em “O nome da Rosa”; “Lutero” e “As Bruxas de Salem” e, por fim, o direito a um meio ambiente equilibrado, ludicamente abordado em “Avatar”.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi acenar para a perspectiva, ainda pouco praticada nas salas de aula, de que o cinema pode ser um importante meio para a difusão e a discussão dos direitos humanos. Tema pouco tratado, direta e sistematicamente, nos diversos níveis de ensino, apesar da ênfase posta à necessidade dessa abordagem em documentos legais, direcionadores das políticas e ações docentes, como os PCNs (1997), especialmente nos escritos sobre os Temas Transversais e a Ética, ou do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Professores e instituições precisam sensibilizarem-se para a relevância de trazer a questão dos direitos humanos, mormente nas categorias de dignidade humana e respeito e valorização da vida, em sua diversidade. Fazendo uma opção não apenas por instruir tecnicamente, mas para formar cidadãos abertos para o mundo, conscientes de suas condições de seres humanos, críticos em relação ao que lhes é imposto e capazes de perceberem a barbaridade até mesmo nas entrelinhas da vida real e da ficção, maciçamente difundidas pelos grandes meios de comunicação.

Destarte, há que se reforçar a prática de premissas há muito defendidas por Dom Bosco, pelos adeptos da Escola de Frankfurt e por mestres nacionais como Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Além disso, deve-se efetivar cada vez mais o que a Carta Cidadã de 1988 preceitua quanto sua efetiva promoção.

Enfim, se a linguagem cinematográfica, ainda que derivada da cultura de massas, é capaz de aproximar de forma mais fascinante o aluno às questões humanitárias, não há motivos para não ser utilizada, desde que os conteúdos ideológicos que criam, fomentam e

propagam as produções a serem exibidas, sejam claramente expostas, independentemente da qualidade artística e histórica das obras.

Recebido em 18 de maio de 2014.  
Aprovado em 30 de setembro de 2014.

## Referências

ABONIZIO, N. P. *Criança Esperança: a ideologia do solidarismo social*. 2011. 22 p. Projeto de Pesquisa em andamento (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/nayad-pereira-abonizio-crianca-esperanca-a-ideologia-do-solidarismo-social-pdf-d36413605>> Acesso em: 20 Jun. 2013.

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

BRANDÃO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 16. Jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 16. Jun. 2013.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL, Projeto de Lei 103/2012. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.  
Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)> Acesso em 16. Jun. 2013.



FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GODOY, A. S. de Moraes. *Direito, Literatura e Cinema*. Inventário de Possibilidades. São Paulo: Quartier Latin, 2011.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HERRERA FLORES, J. *Hacia una visión compleja de los derchos humanos*. En El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A., 2000.

LACERDA, G. *O Direito no Cinema*. Relato de uma experiencia didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MELLO FILHO, J. C. *Constituição Federal anotada*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Acesso em 16. Jun. 2013.

SOARES, N. A ditadura da grande mídia cala o país. *Caros Amigos*, São Paulo, mai. 2013, p.24-28.

SOUZA, E. F. de. *Direito à Educação: requisito para o desenvolvimento do País*. São Paulo: Saraiva, 2010.

### **Filmografia**

*1984*. Drama. País de Origem: Reino Unido. Direção: Michael Randford. Cor. 113 minutos. 1984.

*2001 – Uma Odisséia no Espaço*. Ficção Científica/Drama. País de Origem: EUA/Reino Unido. Direção: Stanley Kubrick. Cor. 142 minutos. 1968.

*A Vida é Bela*. Comédia Dramática. País de Origem: Itália. Direção: Roberto Benigni. Cor. 116 minutos. 1997.

- Amistad*. Drama/Histórico. País de Origem: EUA. Direção: Steven Spielberg. Cor. 152 minutos. 1997.
- As Bruxas de Salem*. Drama. País de Origem: EUA. Direção: Nicholas Hytner. Cor. 124 minutos. 1996.
- Avatar*. Ficção Científica. País de Origem: EUA. Direção: James Cameron. Cor. 162 minutos. 2009.
- Batismo de Sangue*. Drama. País de Origem: Brasil Direção: Helvécio Ratton. Cor. 110 minutos. 2007.
- Caminho para Gunatánamo*. Documentário. País de Origem: Inglaterra. Direção: Michael Winterbottom. Cor. 95 minutos. 2006.
- Carandiru*. Drama. País de Origem: Brasil Direção: Hector Babendo. Cor. 147 minutos. 2003.
- Cidade de Deus*. Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Fernando Meirelles. Cor. 130 minutos. 2002.
- Corações Sujos*. Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Vicente Amorin. Cor. 107 minutos. 2011.
- Dawson Ilha 10 – A Verdade sobre a ilha de Pinochet*. Drama. País de Origem: Chile/Brasil. Direção: Miguel Littin. Cor. 117 minutos. 2009.
- Filadélfia*. Drama. País de Origem: EUA. Direção: Jonathan Demme. Cor. 120 minutos. 1993.
- Julgamento de Nuremberg*. Drama. País de Origem: Canadá/EUA. Direção: Yves Simoneau. Cor. 169 minutos. 2000.
- Julgamento em Nuremberg*. Drama. País de Origem: EUA. Direção: Stanley Kramer. Cor. 186 minutos. 1961.
- Laranja Mecânica*. Ficção Científica/Drama. País de Origem: Reino Unido. Direção: Stanley Kubrick. Cor. 136 minutos. 1971.
- Lincoln*. Drama/Biografia. País de Origem: EUA. Direção: Steven Spielberg. Cor. 150 minutos. 2012.
- Lutero*. Drama/Religião. País de Origem: EUA. Direção: Eric Til. Cor. 124 minutos. 2003.

*O Ano em que meus pais saíram de férias.* Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Cao Hamburger. Cor. 110 minutos. 2006.

*O Nome da Rosa.* Drama. País de Origem: França/Itália/Alemanha. Direção: Jean-Jacques Annaud. Cor. 130 minutos. 1986.

*O que é Isso Companheiro.* Drama. País de Origem: Brasil, Direção: Bruno Barreto. Cor. 110 minutos. 1997.

*Olga.* Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Jayme Monjardim. Cor. 141 minutos. 2004.

*Para Frente Brasil.* Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Roberto Fatrias. Cor. 105 minutos. 1982.

*Pixote.* Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Hector Babenco. Cor. 128 minutos. 1981.

*Preciosa.* Drama. País de Origem: EUA. Direção: Lee Danieles. Cor. 110 minutos. 2009.

*Quem quer ser um milionário?.* Drama. País de Origem: Reino Unido. Direção: danny Boyle. Cor. 120 minutos. 2008.

*Tropa de Elite.* Ação/Drama. País de Origem: Brasil. Direção: José Padilha. Cor. 118 minutos. 2007.

*Xingu.* Drama. País de Origem: Brasil. Direção: Cao Hamburger. Cor. 102 minutos. 2012.

*Zuzu Angel.* Drama. País de Origem: Brasil Direção: Sérgio Rezende. Cor. 100 minutos. 2006.

## Notas

<sup>i</sup> Reportagem de Soares (2013) na edição nº 194 da revista Caros Amigos aponta dados que demonstram a grande concentração da propriedade dos meios de comunicação no Brasil, em especial os derivados de concessões públicas, como rádio e televisão.

## Ações de prevenção ao tabagismo em ambiente escolar na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul: a importância do envolvimento escola, universidade e comunidade

*Tania Renata Prochnow\**  
*Maria Eloisa Farias \*\**  
*Rossano André Dal-Farra\*\*\**  
*Paulo Tadeu Campos Lopes\*\*\*\**

### Introdução

Mundialmente, o consumo de drogas lícitas e ilícitas é um relevante problema de ordem social, em função dos seus efeitos sobre a saúde e o comportamento da população. Este problema acompanha, historicamente, a espécie humana através dos tempos, sendo as drogas usadas como medicamentos, em rituais religiosos, como venenos, para aliviar a sensação de fome ou fadiga, entre outros. Registros antigos, como o Papiro de Ebers (1500 a.C), já indicavam o uso do cânhamo e de outras drogas (NUNES, JÓLLUSKIN, 2007). Relatos ainda mais antigos citam que o imperador chinês Shen Nung (5000 a.C), conhecido como “fazendeiro divino”, experimentou o efeito de aproximadamente 365 ervas e, possivelmente, morreu por efeito tóxico das mesmas (FUKUSHIMA, AZEVEDO, 2008). Já na medicina medieval, Paracelso (1443-1541) considerava que todas as substâncias são venenos, e que seria a dose correta que diferenciaria um remédio de um veneno.

Cristóvão Colombo e outros exploradores europeus do século XVI descrevem o uso do tabaco (*Nicotiana tabacum*) por nativos do Novo Mundo, que fumavam, aspiravam e bebiam preparados do tabaco. A partir dos séculos XVI e XVII, este hábito se difundiu e cresceu pelo mundo (CAVALCANTE, 2001).

Após os anos de 1960, o consumo de drogas se tornou uma preocupação mundial em função dos seus riscos para a saúde e sua alta frequência de uso. Sabe-se que a adolescência constitui uma fase de exposição e vulnerabilidade às drogas, sendo que o uso de drogas na

---

\* Doutora em Ciências, pesquisadora do PPG em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: taniapro@gmail.com

\*\* Doutora em Ciências da Educação, pesquisadora do PPG em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: mariefs10@yahoo.com.br

\*\*\* Doutor em Educação, pesquisador do PPG em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: rossanodf@uol.com.br

\*\*\*\* Doutor em Fitotecnica, pesquisador do PPG em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: pclopes@ulbra.br

idade escolar é uma das maiores preocupações de saúde pública, contemporaneamente. Fatores sociodemográficos e fatores psicossociais, como a influência dos amigos e as relações interpessoais dentro da família, problemas na adolescência, incluindo aqueles com raízes na infância, são importantes para o desenvolvimento e o tratamento desse problema de saúde (BAUS, KUPEK, 2002).

A vulnerabilidade do adolescente, relacionada às inúmeras transformações desta faixa etária, o expõe a riscos diversos em relação ao uso de drogas, como a disponibilidade das substâncias, as normas sociais, o uso de drogas ou atitudes positivas diante das drogas pela família, conflitos familiares significativos, dentre outros (ALMEIDA FILHO et al, 2007).

Em 2009, o IBGE realizou a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que indicou que, dos estudantes brasileiros com idades entre 12 e 17 anos, mais de 70% já haviam consumido bebida alcoólica e mais de 24% já haviam fumado tabaco. Destes últimos, 3% mantinham o hábito de fumar, apesar da proibição de venda de cigarros para menores de idade. Os dados da PeNSE para as capitais brasileiras mostraram que o número de escolares que experimentaram cigarro alguma vez na vida reduziu-se de 24,2%, em 2009, para 22,3%, em 2012. Considerando que a estatística do INEP contabilizava, em 2004, mais de 165.000 alunos nesta faixa etária em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, os 3% totalizam mais de 5.000 menores de idade fumantes. A mesma pesquisa indicou que 29,6% dos estudantes do 9º ano já haviam fumado, com ocorrência maior entre alunos do sexo feminino e em escolas públicas, sendo a terceira maior ocorrência entre as capitais brasileiras (BRASIL, 2009, 2012).

A preocupação reside em ser o tabaco um dos mais importantes fatores para o desencadeamento de doenças crônicas e, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), é líder nas causas de morte preveníveis no planeta. A mesma Organização apresenta uma estimativa, para os próximos 20 anos, de uma epidemia tabágica que será responsável por mais de 8 milhões de mortes no mundo (BRASIL, 2009).

As doenças são desencadeadas em função de o tabaco apresentar alcaloides pirimidínicos, como nicotina e anabacina, além de esteroides, cumarinas, terpenos e outros componentes. A nicotina sendo um psicoativo ocasiona dependência psíquica e física, além de estar relacionada como potencial causador de câncer de pulmões (INCA, 2013). Além da dependência, a nicotina pode estar envolvida no câncer dos pulmões, ser fator de risco no

declínio coronariano, ser fator no aumento da pressão arterial, em disfunções no sistema respiratório, e efeitos relacionados a Alzheimer (NUNES, 2006).

O sistema respiratório é o primeiro alvo direto da ação nociva da exposição ao tabaco em combustão (Quadro 1). A fumaça do cigarro consiste em uma mistura de aerossol e gases com milhares de substâncias tóxicas e carcinogênicas (SILVA, 2012).

Quadro 1: Alguns componentes do tabaco com potencial de provocar danos ao sistema respiratório

COMPONENTE	MECANISMO
Acroleína	Tóxico para os cílios respiratórios; prejuízo das defesas pulmonares.
Formaldeído	Tóxico para os cílios respiratórios; irritante à mucosa respiratória.
Óxidos de nitrogênio	Dano oxidativo.
Cádmio	Dano oxidativo; causa enfisema.
Cianeto de hidrogênio	Afeta o metabolismo oxidativo celular.

Fonte: adaptado de SILVA, 2012.

Além das substâncias citadas, segundo Carvalho (2000, apud PAGANI et al., 2007) também compõem o cigarro: alcatrão, colesterol, fenol, ácido fórmico, ácido acético, chumbo, cádmio, zinco, níquel, substâncias radioativas, etc. O alcatrão é constituído por diversas substâncias comprovadamente carcinogênicas, destacando-se os hidrocarbonetos policíclicos, as aminas aromáticas e nitrosaminas. A amônia representa um agente irritante das vias aéreas. O urânio, polônio 210, carbono 14, rádio 226, rádio 228 e tório 228 são elementos radioativos encontrados na combustão do fumo. Outros componentes encontrados na fumaça do cigarro são metais pesados, cianureto, biocidas utilizados no cultivo do tabaco, etc.

De acordo com Currie et al. (2012) o hábito de fumar se estabelece normalmente durante a adolescência quando, apesar de estudos mostrarem efeitos negativos do tabaco, os jovens são atraídos por perceberem o hábito de fumar como um comportamento “de adulto” e terem um forte desejo de serem percebidos como adultos pelos seus pares.

O início precoce do tabagismo é um indutor ao uso de outras substâncias, como drogas ilícitas e álcool. Portanto, torna-se extremamente importante trabalhar com o adolescente, por ser este hábito passível de prevenção.

São importantes também as complexas relações entre indústria de tabaco, tabagismo e meio ambiente, num enfoque socioambiental, inter e transdisciplinar, apresentadas e discutidas por Boeira e Guivant (2003). O “sistema integrado de produção de fumo” foi criado no Brasil pela British American Tobacco – BAT (controladora acionária da Souza Cruz desde 1914) em 1918, na Região Sul.

Hoje, na região Sul do Brasil, a produção do tabaco exerce um papel socioeconômico importantíssimo. Presente em 656 municípios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, o tabaco é cultivado em 327 mil hectares, por 165 mil produtores integrados (contratados formalmente pela indústria do tabaco), com o envolvimento de aproximadamente 626 mil pessoas no ciclo produtivo no meio rural, somando uma receita anual bruta de R\$ 4,6 bilhões. No cenário mundial, o Brasil é o segundo maior produtor mundial e, desde 1993, o maior exportador de tabaco do mundo. Do total produzido, 85% destinam-se ao mercado internacional. Em 2011, as exportações do setor alcançaram 541 mil toneladas e divisas de US\$ 2,89 bilhões/FOB. O complexo agroindustrial de tabaco do Sul do Brasil mobiliza mais de R\$ 10 bilhões/ano, considerando-se todas as etapas do processo produtivo e comercial (SILVA, 2013).

Boeira (2006) aponta que o antitabagismo é antigo, sendo abordado pela primeira vez em obra escrita pelo rei Jaime I (1556-1625) da Inglaterra, em 1604. Porém, apenas no início do século XX surgem diversas leis contra o tabagismo, nos Estados Unidos. Ao final da década de 1920, contudo, quase todas estas leis já estavam abolidas, pois as empresas conseguiram driblar as várias legislações.

No Brasil, as restrições ao uso do tabaco se iniciaram em 1988, com a Portaria Interministerial n.º 3.257, que recomenda medidas restritivas ao fumo nos ambientes de trabalho. Em 1996, a Lei n.º 9.294 restringe o uso – e também a propaganda – de produtos derivados de tabaco em locais coletivos, públicos ou privados, tais como, repartições públicas, hospitais, salas de aula, bibliotecas, ambientes de trabalho, teatros e cinemas, com exceção às áreas destinadas para seu consumo, desde que isoladas e ventiladas (também conhecidos como “fumódromos”). Em 2003, visando a proteção dos adolescentes, a Lei n.º 10.702 altera a Lei n.º 9.294/96, proibindo a venda de produtos derivados do tabaco à menores de 18 anos (BRASIL, 1988, 1996, 2003).

Diversos autores, entre eles, Horta et al. (2001) e Machado Neto e Cruz (2003), estudaram as relações do tabagismo com a adolescência, com entrevistados na faixa etária de 12 aos 20 anos. Nestes trabalhos, 9,5 a 15,8% dos jovens entrevistados eram fumantes, prevalência no sexo masculino e entre os mais velhos nestes grupos. Também foram interferentes importantes a escolaridade ou problemas relacionados com a escola, hábitos e relações familiares e fatores sociais.

Vitória et al. (2000) citam que mais de metade dos jovens que experimentam fumar tornam-se dependentes e, portanto, é estrategicamente importante aplicar a prevenção primária para procurar evitar a iniciação ao hábito do tabagismo, utilizando a escola para desenvolver as ações de prevenção. Precioso (2006) sugere que esta intervenção deveria ocorrer pelo modelo de Escolas Promotoras de Saúde, ter uma dimensão curricular, uma dimensão psicossocial, ambiental e comunitária. Indica a importância de programas de prevenção intensivos, continuidade da intervenção antitabágica ao longo do percurso escolar, currículo transversal de Educação para a Saúde.

Em função deste quadro, desenvolveu-se um trabalho investigativo-interventivo em uma escola pública municipal em Canoas, Rio Grande do Sul, utilizando-se os períodos destinados ao Ensino de Ciências. Nesse trabalho foram enfatizados aspectos interdisciplinares, objetivando pesquisar e trabalhar a problemática do tabagismo na adolescência.

Este trabalho está inserido no projeto “Formação Continuada de Professores em Ciências e Matemática visando o desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania”, contemplado como subprojeto do programa Observatório da Educação, desenvolvido na Universidade local.

## **Metodologia**

Este estudo consiste em uma abordagem descritiva, elaborada a partir da análise e aprofundamento das discussões referentes ao conhecimento dos estudantes sobre o uso de drogas lícitas e a influência sobre a saúde dos indivíduos, com âmbito predominantemente qualitativo, buscando responder a questões cujas peculiaridades não podem prescindir da



articulação entre dados quantitativos e qualitativos, proporcionando o aprofundamento de aspectos relacionados ao contexto dos estudantes no que tange às suas percepções em relação ao tabagismo, diante da necessidade de combinar aspectos individuais, sociais e ecológicos, conforme apontaram Minayo e Deslandes (1998) em estudo relacionando drogas e violência.

O estudo se desenvolveu com 22 estudantes do nono ano, que trabalharam em sala de aula com a professora da turma e a equipe de pesquisadores, focando questões relacionadas à química e suas interfaces com os aspectos biológicos, sociais e ambientais. Esse grupo foi escolhido em virtude de ser constituído por estudantes que já haviam trabalhado com temáticas semelhantes no Ensino de Ciências.

As estratégias utilizadas envolveram, inicialmente, uma explanação inicial indicando os objetivos da atividade abrindo a possibilidade para questionamentos por parte dos estudantes; visando construir uma perspectiva prévia em relação aos possíveis anseios por parte deles em relação à temática trabalhada. Na sequência foi aplicado um pré-teste, que abordou hábitos familiares, conhecimentos prévios sobre o termo “drogas”, efeitos do tabagismo sobre a saúde, tabagismo passivo, causas da iniciação ao hábito, substâncias químicas na fumaça do cigarro, legislação sobre tabagismo, e comportamento pessoal em relação ao ato de fumar.

Após o pré-teste, foi realizada uma apresentação em Power Point, com abertura para discussão, abordando: conceito de “droga” e a diferença entre drogas ilícitas e lícitas; caracterização botânica do tabaco e aspectos históricos; insumos químicos e riscos ambientais e à saúde do trabalhador no cultivo do tabaco; processos industriais da indústria tabageira; legislação brasileira sobre o tema; danos à saúde; epidemiologia do tabagismo e impostos sobre o cigarro no Brasil e no Mundo; substâncias químicas presentes no cigarro e na fumaça e sua relação com os problemas de saúde; riscos do fumante passivo, sempre acompanhados por indagações que provocassem nos alunos a necessidade de reflexão sobre as drogas lícitas, seu uso e/ou abuso.

Após a apresentação e discussão do tema tabagismo, foi aplicado um pós-teste com os mesmos questionamentos do pré-teste, visando, principalmente, obter elementos para a construção de futuras práticas educativas envolvendo o tabagismo e os aspectos individuais, sociais e ambientais.

Os resultados dos testes foram analisados por meio da observação da regularidade das respostas no grupo de alunos, organizando a maior frequência dos termos e expressões apresentados, compondo uma análise de conteúdo com base no critério semântico, ou seja, as categorias foram construídas em decorrência de suas características comuns (BARDIN, 2007), sendo posteriormente tabulados e organizados por meio das ferramentas da Estatística Descritiva.

## **Resultados e discussão**

Os 22 alunos que compõem a população-alvo apresentam uma leve predominância do sexo feminino (12 meninas); a faixa etária se estende dos 13 aos 16 anos, com predominância de idades de 13 e 14 anos, que formam 73% da amostra.

Questionados sobre o significado do termo “drogas”, na fase inicial do trabalho, os jovens citaram com maior frequência: substâncias que viciam, causam dependência, que fazem mal à saúde, causam problemas físicos e mentais. Ocorreram também definições vagas, como “algo horrível”, “algo que deixa alucinado”. Também aspectos familiares foram indicados, como “destroem vidas e famílias”. Outros ainda citaram nominalmente diversos exemplos de drogas. Um aluno pareceu parafrasear Paracelso ao definir drogas como sendo “tudo que em consumo excessivo estragam a sua saúde”.

No pós-teste, aplicado após a apresentação e discussão da temática tabagismo, a conceituação de “drogas” não evidenciou grande alteração, porém foi também introduzido o termo “veneno” e “tudo o que pode mudar o organismo de uma pessoa”. Tal ocorrência se deve à menção a respeito de produtos tóxicos presentes no cigarro, assim como ao efeito destas substâncias no organismo.

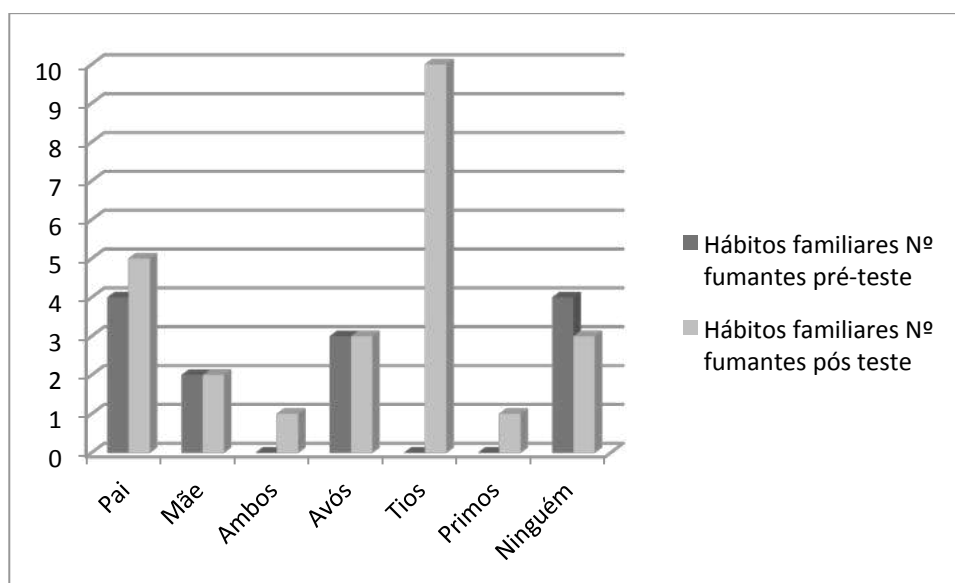
Um dos grandes entraves às campanhas visando à diminuição do tabagismo é a associação que uma parcela das pessoas faz entre cigarro e “status social”, “glamourizando” este hábito nocivo, além de representar uma forma de possível amadurecimento para os adolescentes, na medida em que fumar representa um “hábito de adultos”. Entretanto, nas últimas décadas a opinião pública tem desconstruído esta associação, tornando o cigarro um vilão da saúde e mesmo da boa convivência que este hábito possui para parte da sociedade. Nogueira e Silva (2004) já apontavam a tendência de diminuição do consumo de cigarros no

final da década de 80 do século XX, diminuindo de 29% em 1989 para 20% em 2004, segundo os dados do IBGE, apresentados pelas autoras. No levantamento do IBGE relacionado a 2008 verifica-se que o percentual de indivíduos a partir dos 15 anos usuários de tabaco foi de 17,5%, sendo 22% em homens e 13,3% em mulheres (BRASIL, 2009).

No presente estudo, o olhar inicial dos alunos em relação a caracterização do tabagismo como doença, não foi muito diferente no pós teste; inicialmente, apenas 9% não o classificaram como doença mas, após a discussão, todos os questionados o consideraram como tal.

Houve diferença significativa entre as respostas do pré e do pós-teste em relação ao questionamento referente ao tabagismo entre familiares (Figura 1).

Figura 1 – Diferenças nas percepções dos hábitos familiares em relação ao tabagismo.



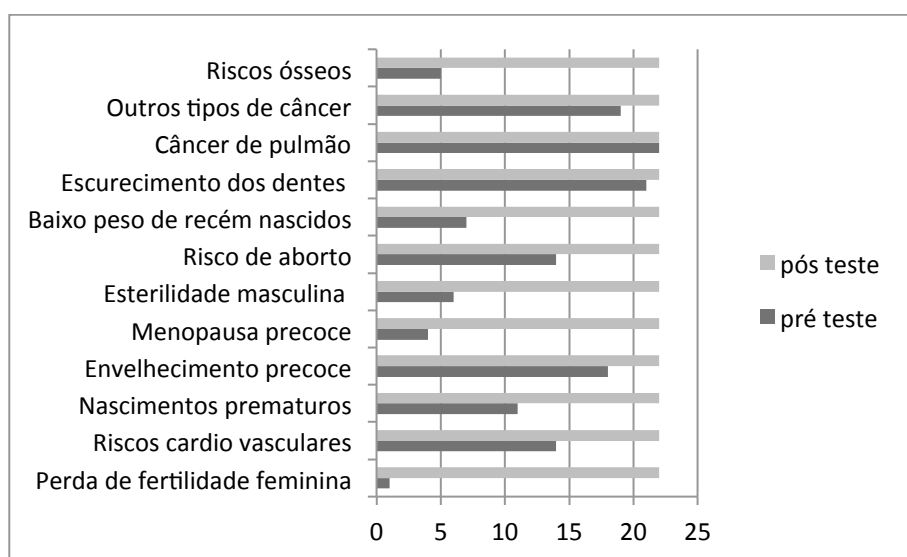
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Observou-se que, após a apresentação dos diversos aspectos da temática e da discussão, a questão dos hábitos familiares frente ao tabagismo foi submetida à uma apreciação mais cuidadosa, apresentando uma diferença pronunciada no posicionamento dos alunos em relação aos tios.

O levantamento do IBGE (BRASIL, 2009) apontou ainda a relação entre o tabagismo e a renda familiar, indicando percentuais próximos a 20% de fumantes no grupo de indivíduos com até 2 salários mínimos e 13% para indivíduos cuja renda familiar era maior do que 2 salários mínimos. Outro aspecto importante a ser amplamente trabalhado é a relação entre escolaridade e tabagismo, visto que em pessoas sem instrução escolar ou com menos de 1 ano de estudo, o início do consumo de tabaco em idade inferior a 15 anos foi de 40,8%, contra 19,5% no total dos pesquisados, cujo início do hábito predominante foi entre 17 e 19 anos (31,9% do total), indicando o crucial papel da escolarização neste processo de redução dos danos causados pelo tabagismo na população.

Foi importante observar que o conhecimento a respeito dos efeitos danosos que o tabagismo pode trazer à saúde humana era relativamente baixo ou quase desconhecido para uma parcela dos estudantes que participaram deste estudo. Os efeitos mais conhecidos tais como câncer, escurecimento de dente, envelhecimento precoce, entre outros, podem estar associados à divulgação obrigatória destes efeitos nas embalagens dos cigarros. Entretanto, os efeitos na fertilidade humana e os riscos ósseos eram praticamente desconhecidos pela maioria dos entrevistados. Após a discussão destes temas, o pós-teste indicou 100% de assimilação destes conhecimentos, enfatizando a importância do processo de ensino e discussão da abordagem temática em sala de aula (Figura 2).

Figura 2 - Percepção dos efeitos do tabagismo na saúde.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Os dados do IBGE (BRASIL, 2009) apontam que 97% dos brasileiros pesquisados com idade de 15 a 24 anos acreditavam que fumar causa doenças graves, índice superior ao observado em pessoas com 65 ou mais anos de idade (92,1%), indicando uma possível tendência de maior preocupação com esta questão nas novas gerações.

Questionados sobre sua relação pessoal com o hábito de fumar, tanto no pré, como no pós-teste, 20 entrevistados informaram nunca terem fumado, 1 (um) informou ter fumado uma vez e 1 (um) informou ter fumado duas vezes.

De forma mais específica, entre os entrevistados pelo IBGE entre 15 e 24 anos, 69,1% acreditava que o fumo poderia causar derrame, 84,9% ataque cardíaco e 96,0% o câncer de pulmão. Interessante observar que em todos estes índices os percentuais foram mais elevados em não fumantes do que em fumantes, além dos últimos acreditarem menos nos prejuízos do fumo passivo do que os primeiros.

Um questionamento realizado aos alunos foi: “O que você acha que é tabagismo passivo?”. No pré-teste, apenas um aluno respondeu corretamente; 16 afirmaram que é “fumar pouco”, dois, que é “a causa do vício”, e outros dois, “é quem fuma bastante”; um aluno declarou que não sabia. Apesar da legislação e publicações pertinentes ao tema, o tabagismo passivo ainda é desconhecido pela população jovem, o que aumenta o risco de exposição aos seus efeitos nocivos. Após a apresentação e discussão do tema, 19 alunos responderam corretamente no pós-teste, um se omitiu e dois responderam de forma incorreta em relação ao tabagismo passivo.

Os dados do IBGE (BRASIL, 2009) apontam que a maior exposição à fumaça de produtos derivados do tabaco ocorre em casa (27,9% dos respondentes), seguida do trabalho (24,4%) e dos restaurantes (9,9%).

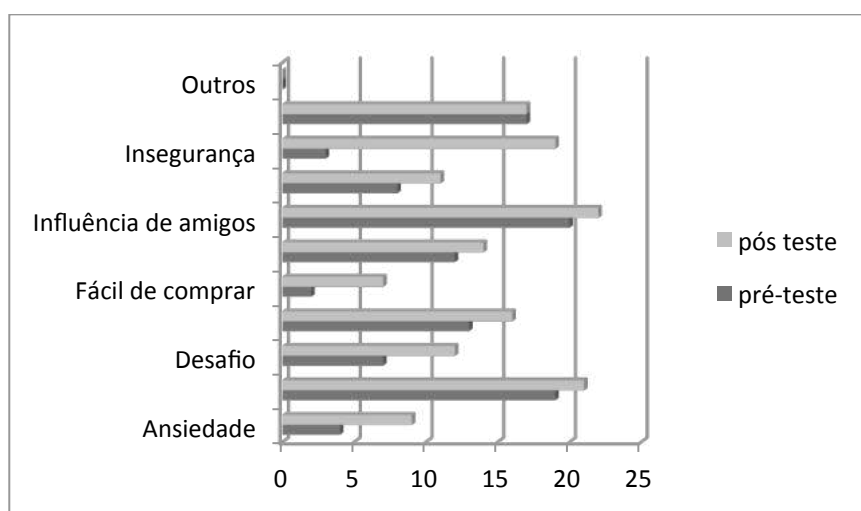
Nogueira e Silva (2004) apontam ainda, que o fumante passivo, ao conviver diariamente com fumantes possui risco 30% maior de contrair câncer de pulmão, 24% mais probabilidade de sofrer um infarto agudo do miocárdio, incidência três vezes maior de infecções respiratórias e doenças atópicas. Os autores apontam ainda, que os bebês correm cinco vezes mais risco de síndrome de morte súbita e de doença pulmonar no primeiro ano de vida. O feto de grávidas fumantes tem frequência cardíaca aumentada, déficit do crescimento,

prematuridade, alterações neurológicas e maior incidência de doenças pulmonares e atópicas, além da elevação do risco de abortamento espontâneo.

Questionados sobre legislação brasileira relativa ao tabagismo, 59% dos alunos desconheciam sua existência. Mesmo após a apresentação e discussão, 32% ainda confirmou o desconhecimento, apesar de ter sido apresentada a evolução da legislação brasileira referente à utilização e comercialização do tabaco. A abordagem, apesar de ter alcançado de maneira positiva quase 70% da população alvo, destaca a importância de discutir na escola, com maior profundidade e frequência, os aspectos legais que são desconhecidos pela maioria da população.

Também foram analisadas as opiniões dos adolescentes sobre as causas que levam a população jovem ao tabagismo. No pré-teste, os adolescentes citaram, com maior frequência, a “influência de amigos”, seguida pela “curiosidade” e a seguir, pela “rebeldia”, porém no pós-teste esta posição foi substituída pela “insegurança” (Figura 3). Foram também fortemente indicadas (por mais que 50% dos respondentes), o “desejo de parecer mais velho” e a “imitação”.

Figura 3 - Causas do tabagismo na adolescência, apontadas pelos alunos entrevistados.

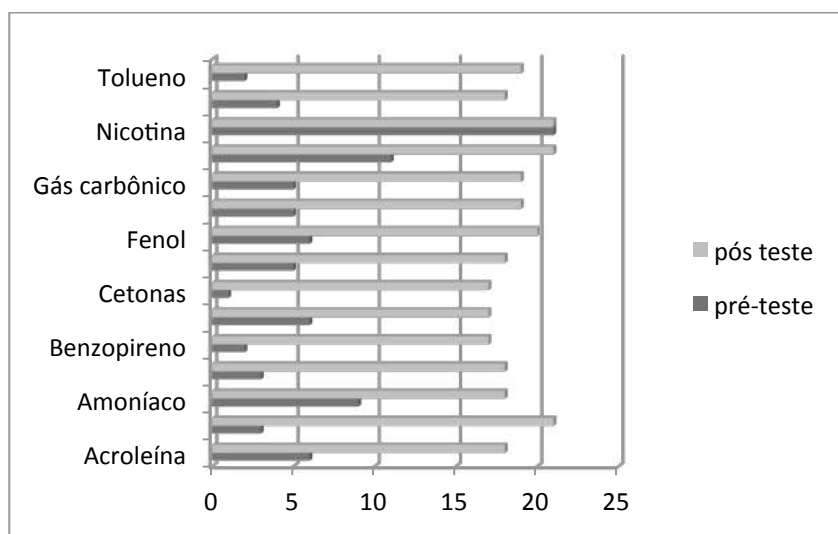


Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nesta perspectiva, a questão de inserção no grupo se constitui em fator principal a ser trabalhado em relação aos alunos. Caracterizada pela transição entre a infância e a idade adulta, a adolescência é marcada pelo intenso crescimento corporal, desenvolvimento da capacidade de abstração e ampliação das referências sociais, ocorrendo intensas transformações anatômicas, fisiológicas e mentais. Neste período, há uma pronunciada influência do ambiente sobre a saúde e o desenvolvimento físico e psicossocial, se constituindo em época de experimentação natural, que pode levar ao aparecimento de comportamentos de risco, incluindo o uso de tabaco, álcool e outras substâncias, devido ao consumo experimental e recreativo dessas. Em pesquisa com estudantes de escolas do município de Santo André/SP, os fatores de risco para o aluno experimentar tabaco foram: mãe e amigos fumantes (escola particular) e bebida alcoólica e amigos fumantes (escola pública) (OLIVEIRA et al., 2010).

O conhecimento sobre os componentes químicos do cigarro e de sua fumaça se revelou bastante ligado à substância mais conhecida, a nicotina, citada por 21 dos entrevistados; o monóxido de carbono também foi citado por metade dos entrevistados. Após a apresentação e discussão sobre os diversos componentes químicos do cigarro e seu envolvimento na saúde humana, o pós- teste indicou um aumento significativo em relação à este assunto (Figura 4), indicando a necessidade de trabalhar tais conceitos de forma específica com os estudantes em práticas educativas realizadas no ensino médio.

Figura 4 - Conhecimento sobre substâncias presentes na fumaça do cigarro.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

## Considerações Finais

Destaca-se neste estudo a importância do trabalho interdisciplinar envolvendo a educação em saúde no Ensino Fundamental, especialmente nos temas referentes à saúde escolar.

Observou-se que as ações educativas desenvolvidas na escola se efetivam principalmente com palestras e visitas orientadas, por meio de projetos de pesquisa e de educação.

As diferenças encontradas entre os resultados dos pré e pós-testes, aplicados durante o desenvolvimento do trabalho na escola, destacam os aspectos positivos do mesmo, destacando-se o aumento de percepção dos alunos em relação aos efeitos do tabagismo sobre a saúde humana, sobre as causas que levam ao tabagismo na adolescência e sobre a diversidade de substâncias químicas danosas presentes no tabaco.

Constatou-se a relevância da integração Universidade-Escola, de forma a oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações educativas dialógicas, valorizando o papel de elo do projeto de pesquisa entre a Universidade, o Ensino Básico e a comunidade escolar e extra-escolar, pois a ação educativa dos alunos se estende também às suas famílias.

Como desafio à investigação, observamos a falta de entrosamento da equipe docente da escola, ficando apenas a cargo da professora de Ciências a responsabilidade de trabalhar a educação em saúde, na sua turma.

Verificou-se que as ações preventivas em saúde favorecem mudanças de comportamento e de atitudes, na perspectiva de melhoria de qualidade de vida, levando os estudantes envolvidos a serem multiplicadores em suas famílias, estimulando a sua participação na comunidade escolar, no intuito de que essa parceria consiga trabalhar de forma participativa e autônoma, garantindo assim o exercício da cidadania.

Recebido em 10 de agosto de 2014.  
Aprovado em 12 de novembro de 2014.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, A. J.de, et. el. Adolescente e drogas: consequências para a saúde. *Esc Anna Nery Rev Enferm.*, 11 (4): 605 – 10, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2007.
- BAUS, J.; KUPEK, E.; PIRES, M. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. *Rev. Saúde Pública*, 36 (1): 40-6, 2002.
- BOEIRA, S. L. Indústria de tabaco e cidadania: confronto entre redes organizacionais. *Rev. Adm. Empres.*, vol.46, no.3, 2006.
- \_\_\_\_\_.; GUIVANT, J. S. Indústria de tabaco, tabagismo e meio ambiente: as redes ante os riscos. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 45-78, 2003.
- BRASIL. Portaria Interministerial n.º 3.257, de 22 de setembro de 1988. Ministério do Trabalho, Brasília, DOU de 26/09/88 – Seção 1 – pág. 8.590.
- BRASIL. LEI Nº 9.294, 15 de julho de 1996. CÂMARA DOS DEPUTADOS, Centro de Documentação e Informação. Brasília, DOU - Seção 1 - 16/7/1996, pág. 13074.
- BRASIL. Lei n.º 10.702, 14 de julho de 2003. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DOU de 15/07/2003, p. 1
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>. Acessado em 26/05/2014.
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf). Acessado em 26/05/2014.
- CAVALCANTE, T. M . O médico e suas representações sobre o tabagismo, fumante e cessação de fumar. Dissertação. [Mestrado em Saúde Pública]. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001.
- CURRIE, C. et. al. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. *International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).

FUKUSHIMA, A. R.; AZEVEDO, F. A. de. História da Toxicologia. Parte I – breve panorama brasileiro. *Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade*, vol.1, nº1, out, 2008.

HORTA, B. L. et. al. Tabagismo em adolescentes de área urbana na região Sul do Brasil. *Rev Saúde Pública*, 35(2):159-164, 2001.

INCA (Instituto Nacional do Câncer). *Tabagismo: dados e números*. Disponível em <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/inca/portal/home>. Acesso em 14 de abril de 2013.

MACHADO NETO, A. S.; CRUZ, Á. A. Tabagismo em amostra de adolescentes escolares de Salvador-Bahia. *J. Pneumol*, 29 (5), 2003.

MINAYO, M. C. de Souza; DESLANDES, S. F. A complexidade das Relações entre Drogas, Álcool e Violência. *Cadernos Saúde Pública*, 14 (1), p.35-42, 1998.

NOGUEIRA, K. T.; SILVA, C. M. Tabagismo em adolescentes numa escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro. *Revista Adolec.e Saúde*, vol. 1, nº 4, 2004.

NUNES, E. Consumo de tabaco: efeitos na saúde. *Rev Port Clin Geral*, v.22, p. 225-244, 2006.

NUNES, L. M.; JÓLLUSKIN, G. O uso de drogas: breve análise histórica e social – 2007. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/449/1/230-237FCHS04-15.pdf>. Acessado em 23/05/2013.

OLIVEIRA, H. F.; MARTINS, L. C.; REATO, L. de F. N.; AKERMAN, M. Fatores de risco para uso do tabaco em adolescentes de duas escolas do município de Santo André, São Paulo. *Rev. Paul. Pediatr.*, vol. 28, n.2, 2010.

PAGANI JUNIOR, C. R., DE SOUSA, E. G., PAGANI, T. C. de S. O tabagismo nos dias atuais. *Ensaio e Ciência*, v. 2, n.2 nov. pp.116-122, 2007. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rensc/article/view/321/322>>. Acesso em: 01 Jun. 2013.

PRECIOSO, J. Boas práticas em prevenção do tabagismo no meio escolar. *Rev Port Clin Geral*, v. 22, pp. 201-22, 2006.

SILVA, D. V. da. Impactos socioambientais da indústria fumageira. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Curso de Química Industrial da Universidade Luterana do Brasil. Canoas, Rio Grande do Sul, 2013. 51p.

SILVA, L. C. Corrêa da. (Org). *Tabagismo: doença que tem tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VITÓRIA, P. D.; RAPOSO, C. S.; PEIXOTO, F. A. A prevenção do tabagismo nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1 (1), p. 45-51, 2000.

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Americana, Ano XVI, v. 02, n. 31, p. 113-128, jul-dez 2014. PROCHNOW, T.; FARIAS, M.E.; DAL-FARRA, R.; LOPES, P. Ações de prevenção ao tabagismo em ambiente escolar na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul: a importância do envolvimento escola, universidade e comunidade.

# **Evasão no Curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Estadual de Maringá: uma análise etnográfica**

*Walkiria Maria de Oliveira Macerau\**  
*Eniuce Menezes de Souza\*\**  
*Eraldo Schunk Silva\*\*\**

## **Introdução**

A evasão é certamente um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral, e a busca por suas causas tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas educacionais (KAFURI, RAMON, 1985; ROELO, PEREIRA, 2003; NEGRA, 2009). A evasão no ensino superior é um problema não apenas de âmbito nacional, mas também internacional e afeta todo o sistema educacional.

A perda das matrículas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos, geram desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, tanto no ensino público quanto no privado. No ensino público são recursos investidos sem o devido retorno e no ensino privado representa uma perda de receitas para as instituições. Em ambos os casos, a evasão pode causar ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. As instituições públicas e privadas, em geral, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos (SILVA, 2007).

Na literatura, verifica-se que a falta de recursos financeiros é uma resposta, em geral, que os acadêmicos ou alunos de ensino superior fornecem quando são questionados sobre o motivo pelo qual ele deixou o curso de graduação. No entanto, acredita-se que esse não seja o único motivo para que a evasão ocorra, pois, existem outras questões acadêmicas, por exemplo, nem sempre as expectativas do aluno em relação à sua formação são correspondidas. Sendo, então, necessário identificar qual o principal fator que

---

\* Mestre em Estatística. Docente da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: walkiriamacerau@gmail.com.

\*\* Doutor em Ciências Cartográficas. Docente da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: eniucemenezes@gmail.com.

\*\*\* Doutor em Agronomia. Docente da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: eraldoschunk@gmail.com.

acaba desestimulando o aluno a investir tempo e recursos financeiros na conclusão do curso.

Neste estudo, decidiu-se realizar uma pesquisa com o intuito de identificar os fatores que causam a evasão dos alunos do curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pois observa-se no curso de Bacharelado em Estatística da UEM, um grande percentual de desistências e trancamentos de matrículas. Todavia há poucas informações sobre os motivos que acabam ocasionando a evasão desses alunos, sendo essa a razão pela qual se justifica o propósito pioneiro desse estudo.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

A evasão no ensino superior pode ocorrer por vários motivos, tais como, financeiro, trabalho, doenças graves ou morte, transferência de domicílio, entre outros. Em geral, muitos alunos tem que dividir seu tempo entre o trabalho e a faculdade, e devido ao cansaço, esses alunos acabam optando pelo aspecto financeiro (KAFURI, RAMON, 1985). Entretanto, Augustin (2005) descreve que a evasão acontece devido ao aluno não saber escolher a profissão que quer seguir.

Outro fator que pode contribuir para a evasão é o processo educacional. O aluno está acostumado, em sua história escolar, a um processo bem diferente do adotado nas universidades. O aprendizado adquirido anteriormente consiste em memorização, o que segundo Roelo e Pereira (2003) e Negra (2009), não contribui para a formação de um espírito investigador.

Segundo Silva et al. (2007) a evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Lobo et al. (2007), apresentam um cálculo para se medir a perda de alunos de um ano para outro (evasão anual), considerando o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano, logo o cálculo do percentual da evasão referente ao ano n é dado por:

$$E_{(n)} = 1 - [M_{(n)} - I_{(n)}] / [M_{(n-1)} - C_{(n-1)}],$$

em que E é evasão, M é o número de alunos matriculados, I é o número de alunos ingressantes, C é o número de alunos concluintes, n o ano em estudo e (n-1) o ano anterior.

## **Materiais e métodos**

Para a realização do presente estudo, desenvolveu-se uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo. Na pesquisa documental levantaram-se dados acerca dos alunos evadidos do Curso de Bacharelado da UEM, que ingressaram via vestibular no período de 2000 a 2011. Para esse procedimento tomou-se como base as informações contidas nas fichas dos alunos, obtidas pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) da UEM, fornecidos por essa diretoria, em março de 2012. Essas fichas referem-se ao perfil socioeconômico dos alunos ingressantes. Já na pesquisa de campo utilizou-se a estratégia de levantamento das informações, realizada por meio da aplicação de entrevista do questionário estruturado, para os alunos responderem.

Neste estudo, considerou-se evasão do aluno somente quando aquele aluno deixou o curso sem se graduar no curso de Bacharelado em Estatística. Para efeito desse trabalho, também classificou-se a evasão em: reopção, transferência e desistência. A reopção ocorre quando, por procedimentos internos da UEM, em que não seja necessária a realização de outro vestibular, o aluno muda de curso dentro da mesma Universidade. A transferência é verificada quando o aluno transfere o seu curso de Bacharelado em Estatística da UEM para outro curso de outra instituição de ensino superior, ou para outro curso da UEM, sendo necessário ou não a realização de outro vestibular. Qualquer outro motivo que tenha ocasionado a evasão foi classificado como desistência, inclusive os casos em que o aluno foi desligado da universidade por ser reprovado na mesma disciplina por falta, duas vezes, e/ou não concluir o curso de graduação, no prazo máximo de integralização do respectivo currículo.

## Resultados e discussões

A pesquisa foi enviada ao comitê de ética da Universidade em 29 de agosto de 2012, em 31 de janeiro de 2013 a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, e foi aprovada em 14 de junho de 2013; somente a partir desta data iniciaram-se os trabalhos de coleta dos dados.

A população de alunos evadidos do curso de Estatística da Universidade Estadual de Maringá até o final do ano de 2011, ou seja, de 2000 até final de 2011, era composta de 300 alunos. Desses 300 alunos, conseguiu-se entrar em contato com 100 alunos, sendo que três alunos afirmaram ter se formado no final do ano de 2012, um aluno não desistiu do curso somente trancou a matrícula, e um aluno, segundo sua esposa, faleceu após a desistência do curso, portanto, a amostra final é composta por 95 alunos.

Os dados da amostra dos alunos evadidos foram oriundos da aplicação de um questionário estruturado no período de 15 de junho de 2013 a 9 de outubro de 2013. O levantamento das informações foi realizado por meio da aplicação de entrevista via telefone ou via e-mail. No caso da entrevista, a mesma era realizada via telefone, sendo que o aluno respondia ao questionário e os pesquisadores o preenchiam, e no caso da entrevista ser enviada por e-mail o próprio aluno preenchia o questionário.

Decidiu-se optar pelo envio do questionário por e-mail devido à dificuldade de encontrar os alunos para responderem à pesquisa, e/ou dos mesmos não terem tempo hábil para responder a entrevista pelo telefone. Então, foi solicitado via telefonema o e-mail dos alunos, e os questionários foram enviados, para que o próprio aluno o respondesse. Quando os questionários foram enviados por e-mail, observou-se uma maior colaboração dos alunos em responder a pesquisa. No entanto, ocorreu uma demora por parte dos alunos, para responder e enviar o questionário. As respostas dos questionários, de cada aluno evadido, eram diretamente enviadas ao banco de dados, criado pelo Google Docs do Sistema Google.

Em ambas as situações, o aluno era informado sobre os objetivos da pesquisa, a importância de sua participação voluntária, e que as informações fornecidas por ele eram de absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Também era lido no caso da entrevista por telefone ou enviado por e-mail o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

### **Características dos alunos**

Inicialmente, foi realizada a caracterização sociodemográfica e socioeconômica dos alunos evadidos do Curso de Bacharelado em Estatística da UEM. Em seguida verificou-se os antecedentes escolares dos mesmos, e também o grau de escolaridade dos pais dos alunos evadidos.

Em relação às características sociodemográficas, os resultados encontrados mostraram que a maioria dos alunos evadidos são do sexo masculino (62,11%), possui idade entre 20 e 35 anos (aproximadamente 71%), são de cor branca (87,37%), solteiro (66,32%), não possui filhos (82,00%), dos 18% dos alunos evadidos que possuem filhos, 47,06% possui 2 filhos. Além disso, também apresentaram que a maioria mora na cidade de Maringá, Paraná (61,05%) com a família, em casa própria (61,29%), conforme resultados apresentados na Tabela 1.

Em relação às características socioeconômicas, observa-se que a maioria dos alunos evadidos trabalha e são independentes financeiramente (30,85%), que a composição total de pessoas que contribuem na renda familiar é de quatro pessoas (29,79%), e utilizavam o próprio meio de transporte para chegar à universidade (34,41%), conforme resultados descritos na Tabela 2.

A Tabela 3 apresenta os resultados encontrados para os antecedentes escolares dos alunos evadidos do Curso de Bacharelado em Estatística da UEM, em que observa-se que a maioria dos alunos evadidos frequentou o ensino médio (74,74%), somente em escola pública (65,26%), não frequentou cursinho pré-vestibular (56,84%) e fez apenas um vestibular para ingressar no Curso de Bacharelado em Estatística (85,71%). Observa-se também que uma minoria de alunos possui pais com grau de escolaridade em nível superior (13,68% para o pai e 13,98% para a mãe).



Tabela 1 - Características sócio-demográficas dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Dados demográficos	Alunos evadidos	
	n	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	59	62,11
Feminino	36	37,89
<b>Faixa Etária</b>		
20—25 anos	21	22,58
25—30 anos	22	23,66
30—35 anos	23	24,73
35—40 anos	10	10,75
40—45 anos	08	8,60
45—50 anos	06	6,45
50—55 anos	02	2,15
55—60 anos ou mais	01	1,08
<b>Cor/Raça/Etnia</b>		
Amarela	02	2,11
Branca	83	87,37
Indígena	01	1,05
Negra	01	1,05
Parda	08	8,42
<b>Estado civil</b>		
Solteiro(a)	63	66,32
Casado(a)/União estável	27	28,42
Divorciado(a)/Viúvo(a)	03	3,16
Vive com um companheiro(a) do mesmo sexo	02	2,11
<b>Possui filhos</b>		
Não	79	82,00
Sim	17	18,00
1 filho	04	23,53
2 filhos	08	47,06
3 filhos	04	23,53
4 filhos	01	5,88
<b>Procedência</b>		
Maringá-Paraná	58	61,05
Outra cidade do Paraná	20	21,05
Outros Estados	17	17,89
<b>Características domiciliar</b>		
Mora com a família – casa própria	57	61,29
Mora com a família – casa de aluguel	15	16,13
Mora com familiares – sem custo	04	4,30
República	17	18,28

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 2 - Características sócio-econômicas dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Dados econômicos	Alunos evadidos	
	n	%
<b>Trabalho/Finanças</b>		
Sem trabalho/Gastos custeados	28	29,79
Com trabalho/Sem independência financeira	16	17,02
Com trabalho/Com independência financeira	29	30,85
Com trabalho/Responsável pelo sustento familiar	21	22,34
<b>Total de pessoas na composição da renda familiar mensal</b>		
Uma	07	7,45
Duas	19	20,21
Três	18	19,15
Quatro	28	29,79
Cinco	15	15,96
Seis	06	6,38
Sete	01	1,06
<b>Principal Meio de Transporte</b>		
A pé/ de carona/ de bicicleta	24	25,81
Transporte coletivo	29	31,18
Locação (Prefeitura/Escolar)	06	6,45
Próprio (carro/moto)	32	34,41
Outro	02	2,15

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 3 - Antecedentes escolares dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Formação Escolar	Alunos evadidos	
	n	%
<b>Tipo de formação (Ensino Médio/2º Grau)</b>		
EJA	04	4,21
Técnico	09	9,47
Magistério	01	1,05
Ensino Médio	71	74,74
Outro	10	10,53
<b>Tipo de Ensino</b>		
Somente escola pública	62	65,26
Somente escola particular	18	18,95
Maior parte em escola pública	10	10,53
Maior parte em escolar particular	05	5,26
<b>Curso preparatório (cursinho)</b>		
Particular	39	41,05
Público	02	2,11
Não	54	56,84
<b>Número de vestibulares prestados para o Curso de Estatística</b>		

Um	78	85,71
Dois	09	9,89
Três ou mais	04	4,40
<b>Escolaridade do Pai</b>		
Analfabeto	04	4,21
Primário incompleto	13	13,68
Primário completo	13	13,68
Fundamental incompleto	04	4,21
Fundamental completo	05	5,26
Médio incompleto	02	2,11
Médio completo	29	30,53
Superior incompleto	05	5,26
Superior completo	13	13,68
Pós-graduação	07	7,37
<b>Escolaridade do Mãe</b>		
Analfabeto	04	4,30
Primário incompleto	13	13,68
Primário completo	13	13,68
Fundamental incompleto	04	4,30
Fundamental completo	05	5,38
Médio incompleto	02	2,15
Médio completo	28	30,11
Superior incompleto	05	5,38
Superior completo	13	13,98
Pós-graduação	06	6,45

Fonte: elaborada pelos autores.

## Informações sobre o curso de Estatística

O ano de ingresso e desistência dos alunos evadidos também foi verificado, assim como a série de desistência, e o tempo de permanência na série, os resultados encontrados são apresentados, respectivamente, na Tabela 4, na Figura 1 e na Figura 2.

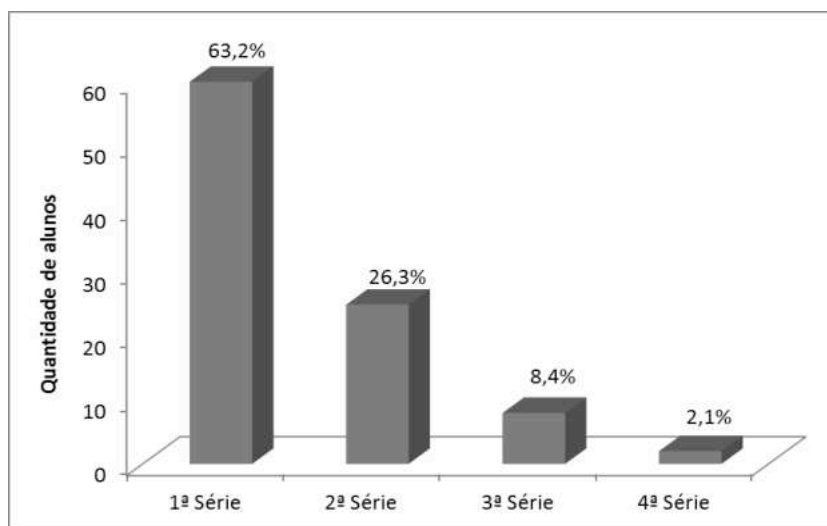
Tabela 4 - Ano de ingresso e ano de desistência dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Ano de ingresso	Ano de desistência													Total de alunos
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
2000	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04
2001	-	1	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07
2002	-	-	1	1	-	1	1	-	3	-	-	-	-	07
2003	-	-	-	1	-	3	1	-	-	-	1	-	-	06
2004	-	-	-	-	-	2	3	2	-	-	-	1	-	08
2005	-	-	-	-	-	2	4	1	1	-	1	-	-	09
2006	-	-	-	-	-	-	7	-	1	-	2	-	-	10
2007	-	-	-	-	-	-	-	3	4	1	-	1	-	09
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	8	3	1	-	-	12

2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	04
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	4	-	12
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3
Total	2	2	4	5	-	8	16	6	17	7	14	9	1	91

Por meio da Tabela 4, pode-se observar que os anos que tiveram maior ingresso de alunos evadidos foram os anos de 2008, 2010, respectivamente com 8 alunos, e 2006 com 7 alunos.

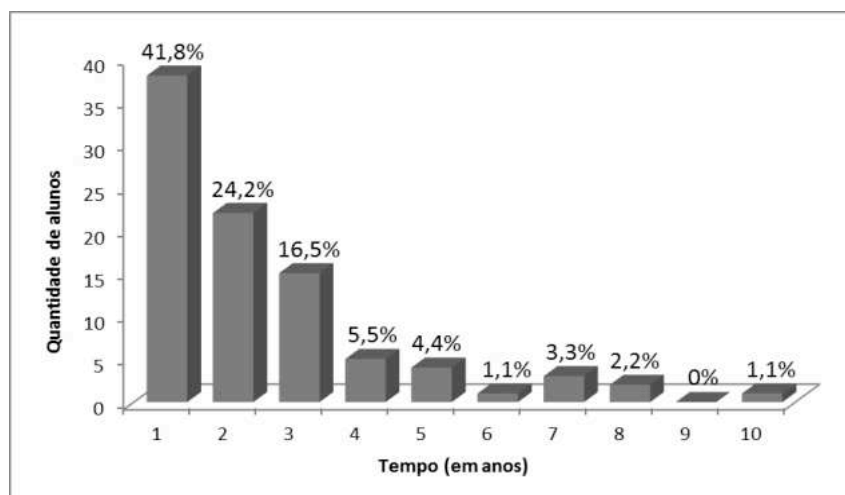
Figura 1 - Série de desistência dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.



Fonte: elaborada pelos autores.

Verificou-se que o maior número de desistência (63,2%) ocorre na primeira série do curso, conforme resultados apresentados na Figura 1, e em relação ao tempo de permanência, a maioria (41,8%), ou seja, 38 dos 95 dos alunos evadidos entrevistados, responderam que desistiram do curso no primeiro ano de curso, conforme a Figura 2.

**Figura 2** - Tempo de permanência no curso dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.



Fonte: elaborada pelos autores.

Questionou-se aos alunos se alguma disciplina ou professor o fizeram abandonar o curso de Estatística, os resultados estão descritos na Tabela 5. Também foi questionado se os alunos após a evasão no curso de Estatística havia concluído outro curso em nível superior, e caso a resposta fosse sim, se houve a necessidade de realizar outro vestibular e se os alunos estão atuando na área de formação, os resultados estão, respectivamente, apresentados na Tabela 6.

Tabela 5 - Contribuição de disciplina ou professor para a evasão dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Contribuição para a evasão	Disciplina		Professor	
	Quantidade	Percentual (%)	Quantidade	Percentual (%)
Não	74	78,72	81	87,10
Sim	20	21,28	12	12,90
Total	94	100,00	93	100,00

Fonte: elaborada pelos autores.

Pode-se observar por meio da Tabela 5, que 20 alunos (21,28%) afirmaram que alguma disciplina contribuiu, de uma certa forma, para a sua evasão no curso de Estatística. Desses 20 alunos, 10 alunos (50%) citaram a disciplina de Cálculo, 3 alunos (15%) citaram, respectivamente, as disciplinas de Álgebra linear e Probabilidade, 2 alunos (10%) citaram a disciplina de Estatística geral, 1 aluno (5%) citou, respectivamente, a disciplina de Planejamento de Experimentos e Probabilidade II. Já em relação aos

professores, 12 alunos (12,9%) afirmaram que algum professor contribuiu de determinada forma para a sua evasão, seis professores foram citados, sendo 2 professores do Departamento de Matemática e 4 professores do Departamento de Estatística.

Tabela 6 - Conclusão em outra graduação/Realização de outro vestibular/ Atuação em outra área dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Outra Graduação	Conclusão		Necessidade de outro vestibular		Atuação	
	Quantidade	Percentual (%)	Quantidade	Percentual (%)	Quantidade	Percentual (%)
Não	41	44,09	5	9,62	24	46,15
Sim	52	55,91	47	90,38	28	53,85
Total	93	100,00	52	100,00	52	100,00

Fonte: elaborada pelos autores.

Tem-se que 52 alunos (55,91%) concluíram outro curso de graduação em nível superior, e a maioria, ou seja, 27 alunos (51,92%), concluíram cursos na área de Ciências Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Gestão de Negócios, Comércio Exterior, Comunicação Social, Gestão Comercial e Tecnologia em Processos Gerenciais), 8 alunos (15,38%) concluíram cursos na área de Ciências Tecnológicas (Ciências da Computação, Análise de Sistema, Logística, Engenharia de Materiais, Engenharia Química e Informática), 7 alunos (13,46%) concluíram cursos nas áreas de Exatas (Estatística em outra Instituição, Física e Matemática) e Humanas (Ciências Sociais, Letras, Pedagogia, Geografia e Serviço Social), respectivamente, e 3 alunos (5,77%) concluíram curso na área de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem ou Fisioterapia). Dos 52 alunos que concluíram outro curso de graduação, 47 alunos (90,38%) precisaram fazer outro vestibular e 24 alunos (46,15%), desses alunos, não estão trabalhando na área de formação.

Verificou-se também neste estudo o grau de motivação que levou os alunos a escolherem o curso de Bacharelado em Estatística e também a desistirem do curso de Estatística, os resultados são apresentados, respectivamente, nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7 - Grau de motivação que levou os alunos a escolherem o curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Com relação a:	Não motivou (%)	Não motivou parcialmente (%)	Indiferente (%)	Motivou parcialmente (%)	Motivou totalmente (%)
Aptidões pessoas	07 (7,37)	09 (9,47)	22 (23,16)	40 (42,11)	17 (17,89)

Afinidade com as Ciências Exatas	05 (5,26)	05 (5,26)	10 (10,53)	38 (40,00)	37 (38,95)
Recebimento de um Diploma	11 (11,58)	06 (6,32)	30 (31,58)	17 (17,89)	31 (32,63)
Realização pessoal	8 (8,42)	9 (9,47)	19 (20,00)	34 (35,79)	25 (26,32)
Influência de familiares e/ou terceiros	54 (56,84)	03 (3,16)	25 (26,32)	09 (9,47)	04 (4,21)
Formação profissional/Mercado de trabalho	06 (6,32)	03 (3,16)	32 (33,68)	25 (26,32)	29 (30,53)
Disponibilidade de vagas/Mercado de trabalho	08 (8,42)	09 (9,47)	26 (27,37)	19 (20,00)	33 (34,74)
Possibilidades salariais	06 (6,32)	06 (6,32)	23 (24,21)	21 (22,11)	39 (41,05)
Complementação de formação profissional	48 (50,53)	07 (7,37)	23 (24,21)	12 (12,63)	05 (5,26)
Baixa concorrência	12 (12,63)	07 (7,37)	30 (31,58)	23 (24,21)	23 (24,21)
Horário do curso	18 (18,95)	05 (5,26)	22 (23,16)	19 (20,00)	31 (32,63)
Qualidade do curso oferecido	08 (8,42)	09 (9,47)	25 (26,32)	32 (33,68)	21 (22,11)
Por continuar em cursos de Pós Graduação	21 (22,11)	09 (9,47)	41 (43,16)	12 (12,63)	12 (12,63)

Fonte: elaborada pelos autores.

Observa-se que o recebimento de um diploma em nível superior (32,63%), a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho (34,74%), as possibilidades salariais (41,05%) e o horário do curso (32,63%) motivou totalmente a maioria dos alunos a escolherem o curso de Bacharelado em Estatística. Já as aptidões pessoais (42,11%), a afinidade com área de Ciências Exatas (40,00%), a realização pessoal (35,79%) e a qualidade do curso oferecido (33,68%) motivou parcialmente a maioria desses alunos, bem como a formação profissional voltada para o mercado de trabalho (33,68%), a baixa concorrência (31,58%) e a possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação (43,16%) foi indiferente na motivação. Entretanto, a influência de familiares e/ou terceiros (56,84%) e a complementação profissional que o aluno já exercia (50,53%), não motivou a maioria dos alunos evadidos.

Tabela 8 - Grau de motivação que levou os alunos a desistirem do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Com relação a:	Não motivou (%)	Não motivou parcialmente (%)	Indiferente (%)	Motivou parcialmente (%)	Motivou totalmente (%)
Falta de afinidade com as Ciências Exatas	46 (48,42)	13 (13,68)	20 (21,05)	11 (11,58)	05 (5,26)
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	24 (25,26)	04 (4,21)	12 (12,63)	23 (24,21)	32 (33,68)
Não era bem o curso que queria	33 (34,74)	06 (6,32)	25 (26,32)	13 (13,68)	18 (18,95)
Problemas familiares	59 (62,11)	04 (4,21)	15 (15,79)	09 (9,47)	08 (8,42)
Influência de familiares e/ou terceiros	66 (69,47)	01 (1,05)	19 (20,00)	04 (4,21)	05 (5,26)
Dificuldade em obter bom desempenho	22 (23,16)	07 (7,37)	23 (24,21)	20 (21,05)	23 (24,21)
Situação financeira/Despesas universitárias	53 (55,79)	04 (4,21)	22 (23,16)	08 (8,42)	08 (8,42)
Disponibilidade de vagas/Mercado de trabalho	54 (56,84)	12 (12,63)	25 (26,32)	02 (2,11)	02 (2,11)
Possibilidades salariais pagas ao estatístico	52 (54,74)	10 (10,53)	28 (29,47)	04 (4,21)	01 (1,05)
Horário do curso	53 (55,79)	03 (3,16)	13 (13,68)	10 (10,53)	16 (16,84)
Baixa qualidade do curso oferecido	53 (56,38)	07 (7,45)	26 (27,66)	04 (4,26)	04 (4,26)
Falta de entrosamento com colegas e/ou professores	52 (54,74)	10 (10,53)	23 (24,21)	05 (5,26)	05 (5,26)
Intervalo grande do horário entre as disciplinas	59 (62,11)	06 (6,32)	23 (24,21)	03 (3,16)	04 (4,21)

Fonte: elaborada pelos autores.

Verifica-se que a falta de tempo para se dedicar aos estudos (33,68%) e a dificuldade de obter bom desempenho (24,21%) motivou totalmente a maioria dos alunos a desistirem do curso de Bacharelado em Estatística. Já a falta de afinidade com a área de Ciências Exatas (48,42%), a escolha do curso que não desejava concluir (34,74%), os problemas familiares (62,11%), a influência de familiares e/ou terceiros (69,47%), a situação financeira/despesas com a vida universitária (55,79%), a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho (56,84%), as possibilidades salariais pagas ao Estatístico (54,74%), o horário do curso (55,79%), a baixa qualidade do curso oferecido (56,38%), a falta de entrosamento com colegas e/ou professores (54,74) e o intervalo grande do horário entre as disciplinas (62,11%) não motivou na desistência dos alunos.

### **Classificação da evasão dos alunos**

Classificou-se os alunos evadidos conforme as categorias descritas na Tabela 9, em que por meio desta tabela, observa-se que a 42,11% dos alunos evadidos foram classificados como desistentes.

Tabela 9 - Classificação dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Classificação	Quantidade	Percentual(%)
Desistência	40	42,11
Reopção	-	-
Transferência	55	57,89
Total	95	100,00

Fonte: elaborada pelos autores.

### **Cálculo do percentual de evasão dos alunos**

Calculou-se o percentual da evasão dos alunos, e os resultados são apresentados na Tabela 10.



Tabela 10 - Ano de ingresso e ano de desistência dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Estatística - UEM, 2000 a 2011, Maringá-PR.

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Percentual (%)	22,5	39,4	26,5	27,8	24,8	22,7	57,1	30,7	16,5	25,7	33,3	-

Fonte: elaborada pelos autores.

Tem-se que o maior percentual de evasão ocorreu no ano de 2007 (57,1%), seguido do ano de 2001 (39,4%). O percentual de evasão do ano de 2000 não é apresentado por questão de cálculo (fórmula), e do ano de 2012 por motivo de que neste ano foram ofertadas 20 vagas no concurso vestibular.

## Conclusão

Em relação às características sociodemográficas, a pesquisa mostrou que os alunos evadidos são em sua maioria homens com idade entre 25 e 35 anos, de cor branca, solteiros, não possuem filhos, moram com a família em casa própria na cidade Maringá-PR. Em relação às características socioeconômicas, a maioria dos alunos evadidos trabalha e é independente financeiramente, são integrantes de famílias com quatro pessoas participantes da renda mensal familiar, e utilizam o próprio meio de locomoção para chegar a universidade. Finalmente, em relação aos antecedentes escolares, esses alunos, cursaram o ensino médio somente em escola pública, não fizeram cursinho pré-vestibular, entretanto, passaram no primeiro vestibular que prestaram, e são em sua maioria, filhos de pais com ensino médio completo.

Conclui-se com este estudo que o tempo de permanência dos alunos evadidos é de até um ano, logo as desistências ocorrem no primeiro ano de estudo. Esses resultados indicam que a primeira série do curso é a série mais importante para a permanência do aluno no curso, haja vista que as disciplinas citadas como motivadoras da evasão são, em sua maioria, disciplinas da primeira série.

O percentual da evasão dos alunos mostrou um alto índice de evasão no ano de 2007, comparado com os outros anos. No ano de 2008 houve mudança no estudo Pedagógico do curso, com a alteração do turno, de noturno para vespertino e noturno. Acredita-se que o percentual de evasão do ano de 2007 tenha sido influenciado por essa

mudança, uma vez que os alunos sabiam da informação que no próximo ano o curso seria ofertado em turno vespertino e noturno.

Este estudo também revelou que os alunos ingressantes tem consciência da importância do Curso de Bacharelado em Estatística da UEM, uma vez que se mostraram bastante motivados com a possibilidade salarial, formação profissional voltada para o mercado de trabalho e da qualidade do curso oferecido. Entretanto, apesar da afinidade com a área de Ciências Exatas, da vontade de realização pessoal e das aptidões pessoais, ainda sim ocorre a evasão no curso. Outros fatores também apresentados pelos alunos foram a falta de tempo para se dedicar aos estudos, a dificuldade de obter bom desempenho e o curso não ser exatamente aquele desejado. No entanto, os alunos evadidos que são transferidos para outros cursos de graduação, mesmo se formando em outra graduação, praticamente a metade acaba não atuando na área de formação.

Para melhorar esse problema, o Departamento de Estatística da UEM (DES-UEM) continua promovendo ações para fortalecer a permanência dos alunos no curso de Bacharelado em Estatística. Como ações realizadas pode-se citar folders que foram colocados no Jornal O Diário e palestras com o Presidente do CONRE-3. Também, no ano de 2013 foi comemorado o ano Internacional da Estatística, e neste ano foram realizadas várias palestras sobre a importância da Estatística como a profissão do futuro. O Site <http://www.des.uem.br> do DES-UEM também mantém informações atualizadas sobre a profissão do estatístico no mercado de trabalho e sobre o Curso de Bacharelado em Estatística da UEM.

Vale ressaltar que seria importante que a Diretoria de Assuntos Acadêmicos - DAA coletasse informações das disciplinas e/ou série em que o aluno abandona o curso para que outras investigações pudessem ser realizadas, tais como, estabelecer possíveis relações de causa e efeito entre disciplinas, série e evasão.

Recebido em 10 de agosto de 2014.  
Aprovado em 18 de novembro de 2014.

## Referências

AUGUSTIN, C. *Dinâmica das Vagas*. UERJ. Disponível em: <http://www2.uerj.br/niesc/datauerj/estudos/Dinamicatexto.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. *Primeiro Grau: Casos e Percalços: Pesquisa Sobre Evasão, Repetência e Fatores Condicionantes*. Goiânia: UFG, 1985.

LOBO, R.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 37 v, n. 132, p. 641-659 Set/Dez 2007. Disponível em: <http://www.loboeassociados.com.br>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

NEGRA, C. Metodologia para o ensino contábil: o uso de artigos técnicos. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 10, p. 13-17, 2009.

ROELO, L. F.; PEREIRA, A. C. Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. *Revista Brasileira de Contabilidade*, v. 142, p. 49-53, 2003.

## O Oratório festivo como princípio e fundamento da Educação Salesiana

*Rodrigo Tarcha Amaral de Souza\**

### Introdução

O artigo busca demonstrar o papel do Oratório festivo como princípio e fundamento da Educação Salesiana. Sabe-se que o Oratório está na origem de toda a obra salesiana como protótipo, modelo mental e práxis educativa. Neste sentido, cabe-nos analisar sua atual operacionalização e conjecturar sobre seu alinhamento histórico.

Embora existam poucos trabalhos acadêmicos sobre o Oratório festivo, o artigo apresenta suficiente amparo literário salesiano. Ancorado nas obras de Braido, Ferreira, Lenti, e autores complementares, serão desenvolvidos os conceitos que alicerçam o Oratório festivo, seus desdobramentos e percalços no tempo. Pretende-se por fim, apresentar instrumentos e estratégias que norteiem a operacionalização dos Oratórios festivos na realidade atual.

### Um sonho chamado Oratório: Princípios e Fundamentos

Na tradição salesiana, o Oratório<sup>2</sup> festivo é entendido como mentalidade e espiritualidade, esferas complementares que configuram o jeito salesiano de ser e agir (FERREIRA, 2000). O Oratório também se refere ao espaço físico como setor operativo de trabalho pastoral, social e religioso. Embora diferentes, os dois conceitos nos remetem a figura de João Bosco, padre e educador dos jovens, prerrogativa esta que lhe granjeou respeito e credibilidade social e eclesial na Itália do século XIX (BRAIDO, 2004).

Conforme Sandrini (2012, p. 15), “Dom Bosco acreditava que o Oratório era o instrumento pensado pela providência para reunir, evangelizar, educar e cuidar destes

---

\* Mestre em Educação. Docente no Liceu Coração de Jesus, Campinas, São Paulo. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com

jovens”. Não mediu esforços para cuidar de seu Oratório, que durante décadas, se manteve com uma estrutura rudimentar.

Se por um lado credita-se a Bosco a operacionalização do Oratório festivo salesiano, tal como o conhecemos hoje, não deve haver, porém, o equívoco de relacionar a originalidade da estrutura Oratório à figura de Bosco; embora responsável pelo novo formato de Oratório desenvolvido na Itália do século XIX. Entendido que o Oratório festivo não foi inventado por Bosco, mas sim, reconfigurado em formato e sentido, é possível retomar os alicerces religiosos e sociais do Oratório.

A experiência pedagógica denominada Oratório, numa esfera leiga e social, remonta-se à figura de Vitorino da Feltre<sup>4</sup>, na Renascença no século XV, que desenvolveu o trabalho de formação moral e intelectual para jovens de ambos os sexos, de provada carência material. Utilizava-se da ludicidade para atraí-los (BORGES, 2005).

O Oratório, na dimensão religiosa, tem seu alicerce na figura do padre Felipe Neris, que procurou atender por meio de um ambiente educativo, as necessidades materiais e espirituais dos adolescentes, que, segundo Borges (2005, p. 4.192), “se amontoavam na beira das ruas”. Conforme Borges (2005, p. 4.191):

Embora a tradição salesiana dê um rótulo de originalidade à obra de Dom Bosco, é possível encontrarmos pistas para o entendimento dos alicerces da experiência de educador quando transcendemos a tradição. [...] Pode-se relacioná-los as experiências bem sucedidas nos séculos XV e XVI tanto a iniciativas laicais quanto religiosas [...].

Entendemos que embora os estilos educativos sejam aproximados, não há, por parte da tradição salesiana, completa deferência e afirmação do grau de influência destas figuras em Bosco, tanto no modo de conceber a realidade social e religiosa, quanto a esfera pedagógica. Há, não obstante, a legitimidade histórica em favor do horizonte educacional juvenil protagonizado no período da renascença.

Propositivo em suas ações, principalmente quanto aos princípios religiosos da época, o Oratório festivo foi para Bosco uma plataforma de ação educativa e pastoral, num período difícil de guerras entre reinados e diferentes nações, confronto de ideologias políticas, arrefecimento de vida eclesial e carestias sociais.

Era o ano 1841, data simbólica do nascimento da obra salesiana. Fruto de sua simpatia e arguta capacidade de relacionar-se com as pessoas, Bosco inicia uma conversa com um jovem conhecido pelo nome Bartolomeu Garelli<sup>6</sup> (BRAIDO, 2004). Começou um trabalho de acompanhamento deste jovem e de tantos outros, que posteriormente, foram reunidos em grupos de crianças, adolescentes e jovens, naquilo que chamaria de Oratório festivo. Posteriormente, houve a necessidade de instalações para acomodar as diversas iniciativas esportivas e formativas para estes destinatários.

Primeiramente, o Oratório era realizado no estudantado teológico, onde Bosco residia. O barulho, bagunça e aparente desordem promovidas pelos oratorianos, fez com que o Oratório se tornasse errante até meados de 1846, passando até aqui, por inúmeros lugares, alguns bizarros como cemitérios e moinhos, firmando, finalmente, raízes na casa Pinardi (BARBOSA, 2002). Nascia ali, o Oratório de São Francisco de Sales. Conforme Bosco, citado por Sandrini (2012, p. 16):

Começou a denominar-se de Oratório de São Francisco de Sales por duas razões: primeira, porque a marquesa Barolo<sup>7</sup> tinha a intenção de fundar uma congregação de sacerdotes com este título, tanto assim que mandou pintar a imagem do santo; segundo, porque nosso ministério exige grande calma e mansidão, pusemos nos sob a proteção de São Francisco de Sales.

A fundação do Oratório festivo de Dom Bosco nasce num cenário onde a Igreja apoiava-se na tradição cristã de caráter católico e tinha dificuldades para dialogar com o mundo urbano, em processo de industrialização. Bosco começou atender a um público juvenil diferenciado do habitual das paróquias. Se nas paróquias estavam os adolescentes de famílias bem constituídas e com uma razoável estabilidade financeira, no Oratório de Bosco estavam os desprovidos da fortuna, órfãos, migrantes e infratores (FERREIRA, 2000). Este trabalho trouxe receios à sociedade turinense nos seus primeiros anos, sendo, só mais tarde, reconhecido como trabalho benemérito e visionário.

No livro Memórias do Oratório de São Francisco de Sales, Bosco (2012, p.192) narra as vivências e os referenciais do trabalho oratoriano:

Uma vez instalados definitivamente em Valdocco, pus-me a promover com toda a alma tudo quanto pudesse contribuir para conservar a unidade no espírito, na disciplina e na administração. A primeira coisa foi compilar um Regulamento, no qual simplesmente expus o que já se praticava no Oratório e

como proceder para conseguir uma maneira uniforme de agir. Como isso já está impresso à parte, cada qual poderá ler como lhe aprouver. Foi assaz notável a utilidade desse pequeno Regulamento. Cada um sabia o que devia fazer, e como eu costumava deixar a cada um a responsabilidade do seu cargo, todos se preocupavam em conhecer e cumprir a sua parte. Muitos bispos e párocos pediram e estudaram o Regulamento, e se esforçaram por introduzir a obra dos oratórios nos povoados e cidades de suas respectivas dioceses.

Para além do romantismo nos relatos e narrações, a ‘ideia’ Oratório, representa, segundo Lenti (2012, p. 98), “[...] a preocupação do fundador numa época de consolidação da sua obra e de reflexão sobre ela”.

Em 1851, Bosco torna-se responsável por dois Oratórios: o São Luís e o Anjo da Guarda (BUCCELLATO, 2009). O êxito no seu trabalho com os jovens era congregar forças da sociedade. Diversas pessoas, colaboradores e ex-oratorianos, imbuídos pela apreço que tinham por Bosco, ajudavam-no nas mais variadas tarefas de cunho educativo e administrativo. Seus Oratórios passaram, em grande parte, a ser animados e conduzidos pelos próprios jovens que em tempos e idades variadas receberam acolhimento, moradia, aprendizado acadêmico e profissional.

Observando as necessidades dos jovens atendidos no Oratório, como estudo e preparação profissional, Bosco reconfigura a estrutura do Oratório de semanal para diário, passando concomitantemente por internato, oficinas profissionais e escola diurna e/ou noturna.

Sandrini (2012, p. 17) destaca que “Em 1953 eram 100 rapazes dos quais 65 aprendizes que trabalhavam e 35 eram estudantes. Já em 1856 eram 200 jovens acolhidos dos quais 65% eram estudantes e 35% aprendizes”.

Bosco vai definindo o significado e sentido do Oratório festivo: casa que acolhe, Igreja que evangeliza, escola que educa e pátio para se encontrar com os amigos. “O Oratório de Bosco não é só escola da doutrina cristã nem só lugar de oração (“Oratório”), mas também não é só “jardim de recreação” ou “recreador” ou “escola dominical”. É tudo isso ao mesmo tempo” (BRAIDO, 2008, p. 305).

Esses conceitos que definem o Oratório são indissociáveis. Operacionalizados de forma concomitante, não devem se sobrepor um ao outro, embora a dimensão religiosa fosse para Bosco, o pano de fundo de sua ação educativa. Dimensão religiosa marcada pela “[...] ousadia missionária de uma comunidade juvenil aberta aos jovens

que não conhecem a paróquia, nem têm qualquer referência nela”. (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2014, p. 178).

Nos conceitos casa, Igreja, escola e pátio, congregam valores e princípios característicos duma educação entendida como de qualidade. O Oratório como casa não se refere somente à situação pontual de quando Bosco acolheu jovens no Oratório para fins de moradia, mas, representa a ideia da familiaridade, do tratamento empático no encontro diário. O sentir-se bem no Oratório é sintomático à ideia de casa.

O Oratório, como Igreja que evangeliza, representa, num primeiro momento, o caráter cristão católico, aberto, porém, à diversidade religiosa. A partir deste elemento, promove o encontro de seus membros: oratorianos, salesianos e animadores voluntários na dimensão espiritual. No Oratório, favorecer essa dimensão não significa permanecer recluso numa Igreja, embora haja momentos para isso, mas, sim, viver seu cotidiano guiado pelo transcendente. Nesta perspectiva, o Oratório se abre, paulatinamente, ao trabalho vocacional, à simpatia com Deus, à comunidade educativa e à Igreja local.

O Oratório como escola se configura como um lugar de aprendizado, também em estudos sistemáticos, seja na área profissional ou no ensino regular (HENRIQUE, 2007). É nesta esfera ‘ser escola’ que o Oratório mais fortemente incide no jovem, como afirma o conhecido jargão de Bosco ‘bons cristãos e honestos cidadãos’; podendo encaminhá-los para a vida, imbuídos dos elementos necessários para corresponder aos parâmetros de cidadania, ética e moral, apresentados como aceitáveis tanto na sociedade contemporânea de Bosco como na de hoje.

O Oratório como pátio, referenda, do ponto de vista do educador, o valor máximo da práxis educativa: encontrar o jovem como ele é. Fora das estruturas formais, há a riqueza da vivência juvenil por meio da informalidade, estreitando saudáveis laços de amizade entre animadores voluntários e oratorianos, promovendo a alegria, a festa e a confraternização.

Bosco, já no seu tempo, percebe as fragilidades no Oratório de alguns de seus colaboradores: “[...] vi que bem poucos padres e clérigos se misturavam com os jovens e bem menos ainda os que tomavam parte em seus divertimentos. Os superiores já não eram a alma do recreio”. (FERREIRA, 2008, p. 92). Palavras de Bosco, transcritas por Ferreira, que apresentam o risco da desconformidade da prática educativa salesiana sem a vivência do conceito de ‘pátio’, enrijecendo os referenciais salesianos.



O pátio também se refere à recreação. De acordo com Perini (2012, p. 113): “[...] quando bem feita, leva a se observarem espontaneamente as normas disciplinares, sem que sejam necessárias providências especiais”.

São conceitos que em si mesmo, são amplos, carecendo neste trabalho, de melhor aprofundamento teórico. Cabe-nos inferir, da idônea articulação desses conceitos na operacionalização do transcurso oratoriano. O Oratório é por assim dizer, o lugar e mentalidade por excelência da ação educativa salesiana. (FERREIRA, 2000). De forma mais enfática, nas constituições salesianas, número 40, destaca-se: “O Oratório de Dom Bosco em Valdocco é o paradigma, o critério permanente de toda a nossa atividade”.

Tendo percorrido um roteiro histórico e literário sobre o Oratório festivo, discorreremos, no próximo tópico, sobre seu desenvolvimento e obstáculos.

### **Às margens da tradição**

Apresentado o histórico e os referenciais sobre os quais se alicerça o Oratório, voltamos nosso olhar para o atual modelo de Oratório, os conceitos que o guiam, seus desdobramentos como estrutura, atividade e mentalidade. Por meio de visita assídua, participação sistemática em ambientes oratorianos salesianos e ancorado em literatura atualizada, serão ponderadas e tecidas conjecturas sobre a estrutura e ‘ideia’ Oratório festivo. Abordagem que não congrega e compõe os critérios duma pesquisa de campo, mas, sim, corresponde à percepção e sensibilidade acadêmica do autor.

As fundações dos Oratórios festivos por João Bosco não se justificava apenas pelas mazelas juvenis, mas, apoiava-se, principalmente, na busca por promover os valores cristãos. Elementos que a tradição salesiana traz como legado à contemporaneidade. Villanueva (2014, p. 16) destaca:

À base da opção de criar o Oratório está a vontade salvífica de Deus, expressa na encarnação do Filho, enviado para recolher ao seu redor, na unidade, os homens dispersos pelos meandros do erro e em falsos caminhos de salvação. [...] O Oratório insere-se, portanto, na economia da Salvação; é uma resposta humana a uma vocação divina e não uma obra fundada na boa vontade de uma pessoa.

É admirável saber que o Oratório existe por meio da influência e manifestação do divino. Torna-se, por outro lado, incômodo, o descompasso dos referenciais salesianos com a operacionalização dos atuais Oratórios. A primeira sinalização de descompasso está presente nos momentos seguintes ao processo de fundação, consolidação e expansão das unidades salesianas. Conforme Passos Júnior (2012, p. 21).

A chegada dos salesianos em uma cidade seguia, em geral, um roteiro preestabelecido: fundava-se um oratório festivo, uma obra social e escola, sequencial ou concomitantemente, e, de modo eventual, uma escola profissional.

Num segundo momento do projeto educativo salesiano, o Oratório festivo passou a ser organizado quando a obra salesiana já estava constituída, sendo considerado, por conseguinte, como uma atividade complementar, por sinal, incompleta do ponto de vista de habilidades e competências e formação integral do ser humano. “[...] por vezes, os oratórios acabaram se transformando em um anexo destes colégios e oficinas”. (BARBOSA, 2002, p. 14). O trabalho nos Oratórios é realizado como não mais necessário, mantido, porém, na esfera do dever institucional, ou simplesmente, tomado como secundário, na escala de prioridades na globalidade das obras salesianas.

Por ser inspirado pelo transcendente e por atender o público juvenil preferencial, segundo as normas e constituições salesianas, há a defesa por parte da tradição salesiana em que o Oratório é a obra magna e critério permanente de qualquer ação salesiana. É factível questionar o porquê do desmantelamento das estruturas oratorianas quando do êxito das outras frentes como colégios e oficinas profissionais. “Após a fundação dos colégios da Congregação Salesiana, muito pouco se fez para registrar o trabalho realizado em seus oratórios, passando os colégios a ser a principal atividade da Congregação”. (BARBOSA, 2002, p. 30).

Imersos num mundo de informações, raramente são encontrados notícias, subsídios e propagandas de atividades oratorianas. Este cenário, por si só, revela o recrudescimento da desconformidade entre os referenciais salesianos fundacionais e a atual operacionalização do Oratório enquanto estrutura. Há elementos que corroboram neste desfalecimento dos Oratórios. O primeiro deles representa a mudança na concepção de tempo livre:

Há uma nova concepção de tempo livre, realidade sempre mais valorizada em nossas sociedades como espaço aberto a todo tipo de experiência social, cultural, esportiva, no qual desenvolvem as relações e as capacidades pessoais. (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2014, p. 178).

Perguntemo-nos: Por que um jovem irá preferir frequentar o Oratório festivo caracterizado como ambiente simples e de poucos recursos, distante das periferias e com as mesmas propostas esportivas e educativas, que tantos, outros ambientes sócio educativos e pastorais de qualidade apresentam, direcionados as várias classes sociais, senão pela harmonia e amizade desencadeadas entre os animadores e os oratorianos?

O discurso de necessitar poucos recursos para implantar e manter o Oratório dinamizado principalmente por atividades esportivas, parece justificar uma equivocada fidelidade ao fundador Bosco, além de desobrigar a atenção dos responsáveis nesta frente pastoral, em âmbito de investimentos e atuação direta. Cabe-nos, uma vez mais, questionar, se o atual arrefecimento da estrutura oratoriana não terá como causa, a mentalidade de que para ‘pobre’ pouco basta? Enveredar-se por este alinhamento será a mais profunda erosão da identidade salesiana.

Outra conjectura parte da realidade de que a política educacional legisla no universo do ensino regular e profissional, exigindo das entidades educacionais a adequação necessária para melhor atender o público estudantil. Neste sentido, entende-se que toda a infraestrutura, profissionais, calendário e reconhecimento social partem e retornam aos colégios e frentes que apresentam receita financeira pelos serviços educacionais prestados. Os Oratórios festivos ainda existentes, anexos às unidades salesianas, configuram-se como projeto sócio educativo, que, não contam com profissionais remunerados, currículo legislado e investimentos para trabalho sistemático.

Não haver, por um lado, legislação que defina os caminhos e currículo das atividades a serem implementadas, proporciona, dentro da educação não formal, certa autonomia para elaboração de atividades guiadas pelas orientações internas das unidades salesianas. (TRILLA, 1996). Por outro, corre-se o risco do Oratório se tornar uma ONG desalinhada com suas raízes fundacionais ligadas a Bosco e desarticulada como trabalho operativo salesiano.

Quando se afirma que o Oratório é o critério permanente da ação salesiana, entende-se que o conceito referencial é a ‘mentalidade oratoriana’. É dicotômico, porém, quando consideramos o conceito de Oratório como ‘estrutura’, representando o rompimento e a perda dos parâmetros salesianos. Por envolver dimensões afetivas, torna-se um disparate ressaltar o ‘Oratório’, não havendo mecanismos de ações sendo mobilizados.

Uma vez que os valores e princípios do Oratório estejam fragilizados, compreende-se a ausência de metodologias adequadas, de propostas de formação humana, cristã, salesiana e litúrgica adequadas à linguagem e mentalidade juvenil, relegando o Oratório a práticas esportivas desarticuladas dos princípios da Educação Salesiana.

Sendo um projeto sócio educativo, não oferece receita financeira, contando com o trabalho de voluntários, que ainda que comprometidos e generosos, sem o apoio institucional, pouco podem fazer no âmbito de mobilização de ações. Apesar disso, são eles, os responsáveis diretos pela sobrevivência dos atuais Oratórios festivos na condição de grupo resistência, no contexto da congregação salesiana.

Muitos voluntários são inconstantes na frequência e parcialmente não contam com formação sistemática em Pedagogia Salesiana, já que nem sempre há efetivamente o reconhecimento da congregação salesiana pelo trabalho dedicado a jovens de baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade sociais. É desgastante para esses voluntários não perceberem os resultados imediatos em suas ações<sup>9</sup>.

Não contando com infraestrutura mínima e aportes financeiros, a maior parte dos Oratórios não possui planejamento e estratégias de ação. São uma estrutura invisível para a sociedade, mitificados na tradição salesiana, quando não ilusória no interior das unidades salesianas.

Bosco entendeu o Oratório como um local de presença e participação concreta na vida dos jovens. Passou do Oratório de tempo limitado para de tempo integral; da paróquia centrada ao redor do culto e devoção à ousadia missionária, do primado da programação à pessoa; da instituição que tinha os adultos como referência à comunidade de vida com os jovens etc. (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2014). Questionemo-nos: a marca pessoal de Bosco ainda existe ou apenas irradia a luz de outrora?

Feito este diagnóstico, cabe-nos apresentar os caminhos de operacionalização do Oratório festivo.

### **Caminhos, desafios e perspectivas**

O Oratório festivo era e continua sendo uma obra de fronteira entre a Igreja, a urbe e os jovens. Bosco, embora não tivesse a compreensão conceitual e linear do Oratório como ponto de intersecção entre as mencionadas fronteiras, o fez de forma intuitiva.

[...] é uma obra de mediação, de ‘fronteiras’ entre Igreja, sociedade urbana e faixas populares juvenis, que garante a busca e o contato com os jovens. Como trabalho limítrofe entre os campos religioso e civil, entre o mundo secular e o eclesial, o Oratório oferece respostas educativas e evangélicas aos desafios e às urgências mais sentidas, particularmente aquelas que referem aos últimos. É um ambiente salesiano de agregação juvenil com identidade cristã, no qual os espaços estão abertos a todos os que nele desejarem entrar (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2014, p. 182).

Para além dos diferentes formatos e atividades realizadas no Oratório, toda sua ação educativa tem como referência constante o primeiro Oratório de Bosco, com um estilo de educação integral, enraizado na evangelização. Não se trata mais de fazer como Bosco fazia, mas sim, analisar com profundidade os critérios e elementos que o levaram a atuar e agir (FERREIRA, 2008).

Fomentar um trabalho dinâmico e atrativo nos Oratórios, num período de desgaste das instituições tidas como referência, torna-se desafiador. Retornar aos tempos de outrora de forma atualizada e ressignificada, vivendo a harmonia do querer-se bem entre animadores voluntários, salesianos e oratorianos, exigirá investimentos de tempo, pessoas e materiais. (LEAL, 2010). Resgatar a originalidade do Oratório supõe aportes financeiros que atingem não só a dimensão afetiva, mas também a institucional da congregação salesiana.

No Oratório, são valorizados ‘bens’ que escapam à esfera do tangível como a dimensão vocacional e espiritual. Segundo Barbosa (2002, p.32):

Dentro da população que frequentava o Oratório, descobre-se novas vocações religiosas e leigas. Além do Oratório ser o passo inicial para o jovem futuramente ingressar nas escolas profissionalizantes e assim garantir um plano de vida feliz e promissora.

Para Bosco, o Oratório era a plataforma de um processo linear de inserção social, partindo da área profissional, inicialmente, por meio de oficinas artesanais e depois com estrutura industrial, hoje conhecido como Centro Profissional Dom Bosco (CPDB)<sup>10</sup> e, lapidação existencial de caráter cristão, como formação integral do ser humano.

Evidenciados alguns dos percalços que corroem o atual Oratório festivo como mentalidade e espaço físico, ainda que nevrálgicos, não ofuscam, de todo, a luz da história construída por mãos beneméritas, que confessam a crença da influência e manifestação divina como corresponsável pelo surgimento e continuidade dos Oratórios salesianos.

A ausência de pesquisa de campo de forma mais completa, não obstante, inviabiliza de inferirmos das causas e fragilidades a serem sanadas imediata e emergencialmente para o alavanque oratoriano. Há, conforme, explicitado anteriormente, a sensibilidade acadêmica do autor, que embora já expressa no tópico anterior como conjecturas endereçadas aos responsáveis dos Oratórios, serão apresentadas seis proposições bastante objetivas que circulam diretamente na esfera religiosa, pedagógica e administrativa:

- Resgatar o sentido original da mentalidade ‘Oratório’ como estilo educativo salesiano, de modo que haja um maior alinhamento com o Sistema salesiano de educação;
- Difundir o trabalho do Oratório festivo como espaço físico, a fim de ser retomado seu valor institucional;
- Tornar real o discurso de importância dos Oratórios festivos por meio de investimentos financeiros e materiais, de modo que haja uma reestruturação condizente com suas necessidades;
- Oferecer destaque aos animadores voluntários pelo seu comprovado empenho e compromisso com os Oratórios festivos, a fim de se fazer justiça com essas pessoas;
- Elaborar um processo de formação em Pedagogia Salesiana para os animadores voluntários, de modo que, suficientemente atualizados, ressignifiquem o sentido, linguagem e metodologias desenvolvidas no Oratório festivo;

- Estabelecer planejamentos e projetos estratégicos, a fim de otimizar o trabalho, favorecendo um melhor acompanhamento e maior incidência salesiana dos animadores voluntários com os oratorianos.

Tratar-se-á de caminhos, desafios e perspectivas a serem assumidos pelos responsáveis dos Oratórios festivos, que, num contexto plural contemporâneo, não podem relegar-se a saudosismos, mas sim, imbuídos de ânimo e coragem, reunir sinergias para este trabalho.

### **Considerações finais**

O mote do artigo foi apresentar a malha histórica dos Oratórios festivos, comparando alguns aspectos conceituais e operacionais de outrora com os Oratórios de hoje. Embora o trabalho careça de pesquisa de campo, as observações apresentadas e proposições sugeridas procedem por serem coerentes com a tradição salesiana. Além de ser um objeto de pesquisa desconhecido no meio acadêmico. Não tendo sido o foco do artigo, esgotar a reflexão referente aos Oratórios, quiçá, este material permaneça como estímulo a futuras investigações de pesquisadores.

Didático e linear na cronologia, discorreu-se brevemente sobre os pilares conceituais dos Oratórios, o momento presente e suas perspectivas. Tal trabalho, torna-se material de consulta para pesquisadores da área e leitores salesianos.

Em suma, a fórmula do Oratório festivo elaborado por Bosco: Casa, Igreja, Escola e Pátio, representam a sabedoria da vivência interpessoal, marcada pela sensibilidade do cotidiano. Articular estes elementos, indissociáveis e concomitantes, é predispor-se a resgatar o Oratório de outrora em âmbito de mentalidade e espaço físico. Sendo complementares, a mentalidade oratoriana pulsa, dinamiza e recria o Oratório como espaço físico, que por sua vez, assumidos verdadeiramente pelos seus responsáveis, farão do Oratório, o lugar teológico salesiano.

Recebido em 29 de julho de 2014.  
Aprovado em 14 de outubro de 2014.

## Referências

BARBOSA, L. de Souza. *O Perfil social e afetivo dos jovens do Oratório festivo Dom Bosco de Campinas*. (Trabalho de conclusão de especialização em Educação Social). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas, 2002.

BORGES, C. N. F. “A casa Giocosa”, “Oratório São Girolamo” “Oratório de São Francisco de Sales” experiência que se refazem e se aprimoram. In: *Anais do V Congresso Brasileiro da História da Educação: O ensino e a pesquisa em História da Educação*. Sergipe, 2005. (p. 4188-4195). Disponível em: [www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/378CarlosNazareno.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/378CarlosNazareno.pdf). Acesso em: 02-mar-2014.

BOSCO, J. *Memória do Oratório de São Francisco de Sales de 1815 a 1855*. Tradução Fausto Santa Catarina; edição revisada e ampliada, aos cuidados de Antônio da Silva Ferreira. Brasília: Editora Dom Bosco, 2012.

BRAIDO, P. *Prevenir, não reprimir*. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

\_\_\_\_\_. *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade*. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

BUCCELLATO, G. *Dom Bosco: notas para uma história espiritual de sua vida*. São Paulo: Editora Salesiana, 2009.

DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA. *A Pastoral Juvenil Salesiana: Quadro Referencial*. Brasília,DF: Editora S.D.B, 2014.

FERREIRA, A. da Silva. *De olho na cidade*. O Sistema Preventivo de Dom Bosco e o novo contexto urbano. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

\_\_\_\_\_. *Não basta amar. A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Editora salesiana, 2008

LEAL, F. P. *Dom Bosco e o acompanhamento espiritual dos jovens*. São Paulo: Editora Salesiana, 2010.

LENTI, A. J. *Dom Bosco: História e Carisma*. 1ª edição, Brasília, CIB, 2012.

HENRIQUE, M. *Arte popular e capoeira no Brasil*. (Trabalho de conclusão de especialização em Educação Social). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas, 2007.

PASSOS JÚNIOR, D. Os primórdios do ensino superior salesiano no Brasil: uma abordagem histórica. *Revista de Ciências da Educação*, Ano XIV, n. 27, p. 20-41, jul./dez. 2012.

PERINI, J. C. *Dom Bosco e os jogos: a fascinante pedagogia do santo dos jovens*. Brasília; RSB, 2012.



SANDRINI, M. *Dom Bosco e os jovens: um binômio inseparável*. Porto Alegre: [S/D], 2012. Publicação interna.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

VILLANUEVA, P. C. *Estreia 2014: Apropriemo-nos da experiência espiritual de Dom Bosco para caminhar na santidade segundo a nossa vocação específica*. Brasília: Editora Dom Bosco, 2014.

## Notas

1 – Oratório Festivo: O termo festivo se refere, inicialmente a uma festa. O celebrar entre amigos no encontro semanal e posteriormente diário. O termo festivo ainda alude a mudança de concepção no formato dos Oratórios de Turim e Roma do século XIX, que eram ambientes marcados pelo claustro e devoções silenciosas.

2 – Oratório: Há também a nomenclatura Oratório Diário e Oratório Centro Juvenil, ambas, consistindo em atividades sistemáticas nos âmbitos educacional, social e pastoral.

3 - Formato entendido como abordagem metodológica expressa pelo chamado Sistema Preventivo: Razão, religião e bondade. Conceitos indissociáveis e concomitantes.

4 - Leigo, proprietário de Obra de caridade denominada de ‘casa giocosa’ (mansão da alegria), na cidade de Pádua (Itália), século XV na renascença.

5 - Sacerdote italiano do século XVI.

6 - Não há registros civis sobre este personagem. A tradição salesiana, não obstante, credita essa história a uma das elucubrações de João Bosco para justificar os inícios do trabalho salesiano.

7 - Julieta Frances Colbert de Maulevrier (1785 – 1864), mais conhecida como a marquesa Barolo, foi uma célebre e benemérita dama turinesa do século XIX, que se interessou pela situação de meninas e jovens marginalizados.

8 – O trabalho com jovens de baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade social parece estar configurado numa esfera menos nobre que outros trabalhos e públicos.

9 – Os esportes e formações humanas e salesianas conduzidas pelos animadores voluntários estão categorizadas simbolicamente como ‘garimpo’, pois os jovens atendidos são inconstantes na frequência e adesão aos projetos realizados.

10 – O Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) apresenta nomenclatura variada de acordo com o país e sua respectiva legislação. Consiste numa área de aprendizagem profissional nas unidades educacionais salesianas, que desde as primeiras oficinas

fundadas por Bosco, mantem a tradição de atender os jovens de baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade social.

## **Educação sexual- desafios e realidades: um projeto de intervenção comunitária na escola**

*Maria da Conceição Pinto Antunes \**  
*Emília Gomes Alves\*\**

### **Introdução**

A integração da educação sexual nos conteúdos curriculares escolares tem-se revelado uma questão problemática mas, indubitavelmente, importante. Em Portugal, apesar de legislada desde 1984 pela Lei n.º 3/84, de 24 de março, só 25 anos depois foi considerada objeto de reflexão séria e integrada nos planos curriculares, através da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto e Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril que “Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar” tornando-a obrigatória em contexto de sala de aula.

A sexualidade foi, durante longos anos, um tema tabu e, até ao século XIX, reduzida à prática sexual propriamente dita. A sua conotação negativa foi muito influenciada pela Igreja que incutiu “a ideia do sexo, enquanto fonte de pecado, justificada apenas tendo como finalidade a procriação” (NODIN, 2000, p. 607).

Neste horizonte de compreensão a educação sexual é encarada unicamente como a realização de atividades com caráter informativo, versando temas relacionados com a saúde reprodutiva: anatomia, fisiologia da reprodução humana e contraceção. A abrangência do conceito sexualidade é, ainda hoje, pouco conhecida, daí as manifestações da sexualidade aparecerem como algo inaceitável, feio e pecaminoso, sendo disto exemplo o embaraço que os agentes de educação revelam perante expressões e terminologias relacionadas com a sexualidade, por parte das crianças e jovens. Os atuais receios na implementação da educação sexual, em contexto escolar, radicam nestas perspetivas redutoras da sexualidade ao sexo e ao sistema reprodutor que concebem a sexualidade um assunto do foro íntimo, interiorizado por cada um muito pelo contributo da educação recebida: pares, escola à época e meios de comunicação social.

Não obstante, vive-se contemporaneamente uma sociedade extremamente sensual, em que a sexualidade vem ocupando um domínio cada vez maior na esfera da

---

\* Professora Auxiliar do Instituto de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt.

\*\* Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar. E-mail: emiliagomesalves@gmail.com

intimidade e da afetividade. O reportório sexual alargou-se, as normas e trajetórias da vida sexual diversificaram-se. As crianças e adolescentes crescem envolvidos e bombardeados por mensagens de conteúdo sexual. Segundo Vilar (2003), os pares representam a principal fonte de informação, em segundo lugar, aparecem os meios de comunicação como os grandes modeladores sociais, a principal via de (in)formação nesta matéria e, segundo Suplicy (1995), a televisão parece ser o que mais influência tem nos jovens.

Em viragem de paradigma, a Organização Mundial de Saúde apresenta a sexualidade como energia sempre presente na vida do indivíduo, uma forma de expressão dos afetos, de conhecimento e descobrimento de si e dos outros (FRADE, et. al, 2001, p.16). Faz naturalmente parte do ser humano desde que nasce e ao longo da sua vida, constituindo um processo contínuo de desenvolvimento que inclui a comunicação, o afeto, a descoberta e o prazer, aspetos que nos remetem às várias dimensões: biológica (sabendo como é constituído o nosso corpo, as diferenças físicas, as mudanças desde o nascimento até à idade adulta), psicológica (entendendo as emoções, capacidade de expressão dos sentimentos, emoções e sensações) e sociológica (desenvolvimento e relacionamento interpessoal, relação escola-comunidade-família). Entende-se que a educação sexual deve, assim, ser abordada de forma global, atendendo a estas dimensões, uma vez que o ser humano é produto da relação dialógica entre elas.

Daí se releva o facto de ter-se tornado consensual a ideia de que a Educação Sexual deve ser integrada no conceito abrangente de Educação para a Saúde. Neste sentido, a um conceito de Educação Sexual entendido numa perspetiva meramente bio-fisiológica e, por este motivo, muito centrado na prevenção das IST (infecções sexualmente transmissíveis), são, agora, acrescentadas outras dimensões psicoafetivas, emocionais, culturais e éticas.

Uma intervenção educativa que atenda a esta visão holística do ser humano pressupõe desenvolver conhecimentos científicos, atitudes democráticas de aceitação e de abertura e de responsabilidade e ética pelos valores. A abordagem a valores na sexualidade (SAMPAIO, 1987) nomeadamente o respeito por si e pelos outros, solidariedade e igualdade de direitos, são fundamentais para um trabalho global neste âmbito.

A sexualidade e afetividade constituem-se como elementos essenciais na formação da identidade integral, da autoestima, e do bem-estar físico e emocional dos indivíduos. O atual desafio que os educadores (família e escola) têm nesta matéria é

compreenderem esta relação integral que a sexualidade assume e reclama para uma educação sexual formal completa. Vista desta forma, a sexualidade entrecruza-se com outras questões como a alimentação, os comportamentos aditivos, a higiene, o corpo, as mudanças, a identidade, a personalidade, as relações (pares e namoro), a família, a violência/abuso, a autoestima e autoconceito, a gravidez e a contraceção, o aborto e as IST's, sendo que o seu tratamento deverá atender às suas múltiplas dimensões.

Entendemos que promover educação sexual é promover (in)formação a crianças e jovens, futuros adultos, pais e cidadãos, no entanto os professores reclamam formação contínua, no sentido de se sentirem mais preparados para esta tarefa e foi tendo em conta esta necessidade que concebemos o projeto tema desse artigo.

### **Desenvolvimento da investigação**

Este projeto de investigação/intervenção foi desenvolvido no âmbito do Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho. O projeto resultou da intervenção com 271 professores, e teve como finalidade a sensibilização/formação no âmbito da educação/promoção da saúde, concretamente, da educação para os afetos e educação sexual e desenvolveu-se através da realização de 4 cursos de 25h, creditados, para professores do 1º, 2º e 3º ciclos e educadores de infância, 3 oficinas de formação e uma ação para professores do ensino secundário. No âmbito de um trabalho de investigação-ação, as atividades foram desenvolvidas recorrendo a métodos e técnicas ativas que fomentaram a participação.

Ao desenvolvimento de um projeto de intervenção é incontornável a definição clara da sua finalidade dado que essas “indicam a razão de ser de um projeto e a contribuição que ela pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (GUERRA, 2002, p. 163). Neste sentido, delineámos como finalidade do presente projeto a sensibilização/formação no âmbito da educação/promoção da saúde, concretamente, da educação para os afetos e educação sexual. Para atingir a finalidade torna-se necessária a formulação dos objetivos gerais, que enunciam as “grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir...” (GUERRA, 2002, p.163-164). No caso vertente, traçámos como grande orientação para a ação, ou seja, como objetivo geral: formar professores no âmbito da educação para os afetos e educação sexual para melhor

intervirem em meio escolar. No sentido de alcançar este alvo delineámos trajetos a percorrer, metas, princípios de orientação para os esforços e ações a desenvolver (GUERRA, 2002; RANDOLPH; POSNER,1992), ou seja, os objetivos específicos: a. conhecer os normativos legais de enquadramento da educação sexual em meio escolar; b. promover a reflexão no sentido de melhorar a compreensão e a (in)formação relativamente à educação sexual e c. conceber, dinamizar e avaliar ações(in)formativas no âmbito da educação sexual.

Pretendemos com esta intervenção, a realização de um trabalho em rede, daí que os participantes deste projeto sejam professores/educadores de dois Centros de Formação de vários Agrupamentos de Escola. Um grupo de 105 professores/educadores oriundo de um Centro, outro grupo de 166 professores/educadores de outro, sendo o grupo final constituído por 271 professores/educadores.

### **Métodos e Instrumentos**

A metodologia é central no sucesso de qualquer projeto, facto que sustenta a necessidade de uma criteriosa seleção de forma a garantir a adequação à intervenção que se pretende operar. O trabalho de intervenção educativa que pretendíamos operar reclamava a implicação dos atores, levando-os a tomar consciência dos problemas e a participar na sua resolução. Como referem Erasmie e Lima (1989), a ativação das pessoas em torno de objetivos comuns com vista ao seu desenvolvimento é condição fundamental para a mudança. Pretendíamos que a intervenção fosse sustentada pelo conhecimento do contexto a intervir, permitindo a compreensão das necessidades no sentido de a transformar ou melhorar. Este processo dialético só seria possível pela participação ativa, consertada e implicada dos atores desse contexto, entendida não apenas no sentido de incluir nas dinâmicas todos os atores mas, sobretudo, de criar condições para fortalecer e desenvolver competências de cidadania democrática e participada, promotoras de autonomia e de emancipação no âmbito da educação para os afetos e educação sexual.

Nesta sentido, o paradigma de investigação que orientou o nosso trabalho e de que procuramos aproximar-nos foi a investigação-ação, por entendermos ser a que melhor atendia ao campo de intervenção e à finalidade do projeto. Corroborando Ander-Egg (1990), a investigação ação participativa é uma efetiva e viável metodologia de projeto, que tem como princípios a investigação como um procedimento sistemático de

estudo da realidade para nela se intervir pela ação, através da participação dos agentes sociais.

Enquanto uma metodologia entendida como processo de investigação de problemas sociais, conscientizadora dos seus públicos e promotora de desenvolvimento de ações para respostas/soluções conjuntas, através da participação ativa da comunidade em todas as fases do processo, favoreceu o pretendido desenvolvimento de competências transversais passíveis de serem transferíveis para as situações quotidianas, permitindo a construção de conhecimentos sobre a área da educação para os afetos e educação sexual, bem como repensar os contributos pedagógicos dos implicados na educação das crianças e jovens. O projeto de intervenção pretendeu proporcionar tempos e espaços de reflexão sobre a ação, no sentido de melhorar as práticas desenvolvendo competências promotoras de autonomia para a implementação da educação para os afetos e educação sexual no contexto escolar.

Para desenvolver o presente projeto de investigação/intervenção recorreremos a variadas técnicas de investigação e de formação, enquanto instrumentos que favorecem os procedimentos relativos à concretização dos objetivos a alcançar.

Quanto às técnicas de investigação foram utilizadas:

- \* Diário de Bordo - serviu para registar/analisar algumas dinâmicas e possibilitou a regulação das ações e registo das ocorrências.
- \* Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental – permitiu a apropriação de um quadro concetual teórico da temática de intervenção, informação sobre a instituição, o meio, e o público-alvo. Para uma bem sucedida intervenção confluíu também a reunião e a seleção criteriosa da documentação bibliográfica que permitiu conhecer as investigações já realizadas, seus resultados, o estado da arte da temática e dimensões relevantes a ter em conta para futuras investigações (CHIZZOTTI, 1991).
- \* Reuniões - mereceram grande destaque em todo o processo de intervenção, umas de carácter mais formal, mas grande parte de índole informal. Foram realizadas com direções de escolas e de centros de formação contínua de professores (CFAE), com a acompanhante do projeto, com responsáveis de organismos ligados à escola e professores. Esta técnica revestiu-se de grande utilidade no momento de diagnóstico, permitindo-nos apropriar das dinâmicas institucionais, auscultar, desocultar necessidades, interesses e potencialidades a desenvolver na área de intervenção, atividades anteriormente desenvolvidas, recursos humanos existentes e perfis do público-alvo. Foi também decisiva ao longo do processo de intervenção porque foi

sustentadora da programação das várias ações levadas a efeito na escola acolhedora e sobretudo fora desta. Posteriormente, numa fase de avaliação de acompanhamento do projeto, esta técnica teve particular utilidade, porque com base numa relação empática com os intervenientes do projeto e acompanhante do estágio, acedeu-se a evidências acerca dos impactos conseguidos do processo de intervenção.

\* Inquérito por Questionário – semiestruturado – técnica utilizada em diferentes momentos e com intenções distintas. No momento de diagnóstico para interpretar a realidade e despistar interesses e necessidades e, posteriormente, como técnica de avaliação das atividades desenvolvidas.

\* Observação Participante, sendo uma técnica de recolha de dados que implica a presença do observador, estabelecendo uma relação com o público-alvo possibilitou, como nos refere CHIZZOTTI (1991, p.90) “recolher as ações dos atores no seu contexto natural, a partir da sua perspetiva e seus pontos de vista” constituindo-se uma técnica de recolha de dados muito direta e relevante.

O projeto teve necessariamente em conta a participação ativa, dinâmica e estimuladora dos participantes procurando desenvolver uma maior autonomia e responsabilização pelo uso de estratégias participativas, ajustadas e adequadas. Na verdade, o modo como a Educação Sexual é dinamizada pode estabelecer toda a diferença. Barragán e Domínguez (1996) e Harrison (2000), apontam as metodologias participativas como as que melhor possibilitam o desenvolvimento de saberes e competências tão complexas, uma vez que são essas que promovem o aluno como principal agente da sua própria aprendizagem.

Assim, no que respeita às técnicas de educação/formação utilizadas para a implementação das atividades programadas mobilizámos algumas técnicas pedagógicas da formação que implicam a participação ativa como: *brainstorming*; *role play*; jogos pedagógicos; trabalho de pesquisa; resolução de problemas; utilização de questionários; caixa de perguntas e fichas de trabalho.

No âmbito das técnicas de educação/formação e apoiando-nos na conceitualização de Ander-Egg (2002), recorreremos, ainda, a:

\* Técnicas de Grupo - dentro destas, usamos as técnicas de iniciação, enquanto instrumento de iniciação do trabalho em grupo permitindo construir e trabalhar a integração dos elementos, usamos as *técnicas de coesão*, que permitem quebrar as barreiras naturais aos processos de comunicação aquando das atividades e criar as sinergias necessárias para a ocorrência da participação necessária ao cumprimento dos



objetivos da atividade. Utilizámos, ainda, as técnicas de produção grupal que permitiram ao grupo cumprir as múltiplas tarefas propostas, usando-as como veículo mobilizador e sistematizador dos saberes.

\* Técnicas de Informação e Comunicação - recorremos a dois dos grupos: as técnicas de comunicação oral - permitiram a transmissão oral de conhecimentos fundamentais na área da educação sexual e motivar os formandos para a reflexão e para o esclarecimento de conceitos e sistematizar (in)formação acerca dos vários assuntos tratados. Usámos, ainda, as técnicas de comunicação social, através da escrita, da oralidade e de material audiovisual pela sua grande potencialidade operativa. A intervenção por via das duas técnicas permitiram mobilizar atividades cientificamente sustentadas e no que respeita à componente mais prática, recorremos à pedagogia participativa, que alia o saber, ao fazer e ao ser/estar. O projeto pretendia assumir-se como um foco incubador de formação, reflexão, desenvolvimento de competências, partilha, desconstrução para a construção de novas formas de atuar junto das crianças e jovens.

### **Procedimentos**

Dado que o diagnóstico de necessidades é a etapa basilar de qualquer projeto, uma vez que a intervenção pressupõe um conhecimento profundo da realidade contextual e dos participantes do projeto, procurámos que a análise de necessidades que efetuamos fosse um “processo de pesquisa-ação participado ... um instrumento de informação e pesquisa, um instrumento de participação de todos os que detêm elementos de conhecimento sobre a realidade” (GUERRA, 2002, p. 129; 132). Neste sentido, elaborámos todo um processo de pesquisa bibliográfica e documental, observação participante, conversas informais e reuniões com pessoas consideradas informantes chave e ou possíveis líderes no projeto a desenvolver, procurando ouvir, analisar e discutir os seus testemunhos (ERASMIE, LIMA, 1989) para aprofundarmos o conhecimento da situação local e geral.

Realizámos, também, na instituição acolhedora a recolha de informação formal (documental) e informal. A importância da pesquisa bibliográfica e análise documental foi fundamental pelo facto de possibilitar um conhecimento mais aprofundado acerca da instituição e da temática, suporte sustentador de toda a ação. Procedeu-se, ainda, à análise da informação proveniente da intervenção de outros atores na área e na escola, principalmente resultante da ação da Coordenadora do Programa da Saúde na Escola.

A observação participante possibilitou a constatação empírica das vivências e experiências das dinâmicas e práticas conhecidas na escola, permitindo reconhecer as potencialidades e necessidades do ponto de vista informativo e formativo. Estas técnicas levaram-nos aos seguintes dados: a. escola estava aberta a novas dinâmicas de intervenção; b. os constrangimentos dos horários dos professores não permitiriam um trabalho sistemático, diversificado e efetivo nesta área; c. até ao momento da presente investigação as atividades no âmbito da educação para os afetos e educação sexual eram realizadas, sobretudo, por profissionais de saúde.

Após a obtenção destes dados procedemos a um ciclo de reuniões no sentido de viabilizar o projeto. Essas reuniões envolveram:

\* Reunião com o Diretor da escola (instituição acolhedora do estágio) possibilitou perceber quais as expectativas e limitações a ter em conta no desenvolvimento do projeto. Desta reunião resultaram sinais de apreensão, recomendações para a forma de tratar a temática junto dos intervenientes, aspetos a atender numa perspetiva de autonomia para intervir.

\* Reuniões realizadas com a Coordenadora do Programa da Saúde na Escola, permitiram estabelecer prioridades, definir uma estratégia eficiente, eficaz e realista.

\* Reunião informal com as professoras responsáveis pelo Núcleo de Apoio Educativo e Apoio Social (NAE) permitiu perceber a pertinência de um trabalho conjunto, por um lado e das possíveis ações, por outro.

\* Reunião informal com a Responsável do CFAE (Centro de Formação do Agrupamento de Escolas) viabilizou a candidatura de ações de formação para educadores e professores de todos os ciclos a candidatar ao Conselho Científico da Formação Contínua de Professores, devidamente creditadas para progressão na carreira. Desta articulação resultou a candidatura das ações pela estagiária, deferidas e creditadas no formato “curso de formação”.

\* Reunião com a entidade parceira Agrupamento de Escolas, na pessoa da Diretora e responsável pela Promoção da Saúde/Educação Sexual, possibilitou articular as datas dos referidos cursos de formação.

\* Reuniões com Diretores de Turma, pela via da orientadora, permitiram um retorno de informação muito importante. Enquanto elementos responsáveis pela dinamização do projeto de atividades junto dos alunos ao longo do ano, eram pessoas chave no desenvolvimento do projeto sendo-lhes solicitada colaboração para realizarem um

Brainstorming para auscultação dos interesses e necessidades dos alunos referentes à temática da educação para os afetos e educação sexual.

\* Outros encontros se sucederam, com outros colegas professores de entidades potencialmente parceiras, no sentido de se auscultar a pertinência da temática na operacionalização das suas funções como educadores. Os pareceres foram muito positivos e de incentivo à mobilização das suas organizações e demais colegas para futuras ações, o que viria a acontecer em junho de 2011.

Com base nos dados obtidos na avaliação de diagnóstico realizada, concebemos e implementamos, um plano de atividades constituído por quatro cursos creditados de 25h cada um, para educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3º ciclo, 3 oficinas de formação e 1 ação de formação para professores do ensino secundário, onde foram dinamizadas atividades com a intenção de responder à necessidade dos professores/educadores adquirirem e ou aprofundarem conhecimentos, quer ao nível concetual, quer ao nível metodológico no âmbito da educação para os afetos e educação sexual.

Os cursos resultaram da parceria com o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), sediado na escola acolhedora do estágio, por serem cursos creditados pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores de Braga - com o registo CCPF/ACC-63865/10 - resultaram numa mais-valia pelos ganhos da formação, mas, também, pelos créditos necessários à gestão de carreira dos docentes.

Na impossibilidade de apresentar todos os cursos e oficinas de formação, optamos por apresentar, a título de exemplo, uma proposição do curso, outra de uma das oficinas, e a ação para os professores do ensino secundário, realçando que os restantes foram estruturados segundo a mesma organização mas adaptados em conteúdo e estratégias/dinâmicas/práticas ao nível de ensino lecionado pelos docentes implicados.

Curso de Formação – “*Educação Sexual em contexto escolar no 2º ciclo*” - Decorreu entre o dia 8 de novembro e o dia 2 de dezembro de 2010 e dirigiu-se a 26 professores do 2º ciclo. Os objetivos foram: a. conhecer os normativos legais de enquadramento da educação sexual em meio escolar; b. atualizar os conhecimentos na área da sexualidade e educação sexual, c. desenvolver atitudes e valores face à sexualidade; adquirir competências para responder às necessidades de crianças e jovens e desenvolver atividades para formação em Educação Sexual.

Oficina de formação 1 “Educação para a saúde sexual para crianças em meio pré escolar e escolar” (4h); Escola Básica S. Os objetivos foram: a. clarificar alguns conceitos fundamentais; b. fomentar o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à sexualidade e c. promover uma abordagem holística à temática da sexualidade (aceitação positiva do corpo, atitude não sexista, atitude de aceitação dos outros, atitude de prevenção no domínio da saúde sexual e reprodutiva).

A ação de formação “A EDUCAÇÃO SEXUAL: desafios e realidades” (4h) Dirigiu-se a 22 professores do ensino secundário. Os objetivos foram: a. explorar os normativos legais de enquadramento da educação sexual em meio escolar, b. refletir sobre a sexualidade e educação sexual; c. compreender o papel das atitudes e valores na sexualidade; d. compreender os papéis dos intervenientes: escola, educadores e família; e e. contextualizar o desenvolvimento global: cognitivo, social e psicossocial na adolescência - o que trabalhar, a que atender na abordagem e como trabalhar atendendo ao nível secundário.

### **Considerações Finais**

Ao dinamizarmos este projeto tínhamos como finalidade a sensibilização e informação/formação dos agentes educativos da comunidade escolar especificamente focada no desenvolvimento de competências na área da educação para os afetos e educação sexual. No sentido de aferirmos os resultados do projeto no seu todo, realizámos uma avaliação final para podermos aferir se os objetivos traçados foram ou não alcançados. Esta avaliação foi realizada mediante a aplicação de um Inquérito por Questionário aos mais diretos colaboradores e técnicos que se envolveram e participaram ativamente na organização das ações no total de seis inquiridos.

No que concerne aos pontos positivos do projeto de investigação todos os inquiridos referiram uma maior consciencialização da importância e necessidade de intervenção ao nível da Educação Sexual na formação dos alunos, outrossim, todos apontaram a pertinência do projeto para a libertação de preconceitos face à temática da sexualidade humana. Todos referiram a atualidade dos conteúdos e o facto de serem apresentados numa perspetiva biopsicossocial. Três dos inquiridos realçaram a implementação de projetos de Educação Sexual em contexto escolar partindo de uma avaliação diagnóstica como sendo um aspeto positivo e motivador para os alunos e

professores e outros três referiram a valorização da partilha de experiências. Quatro dos inquiridos mencionaram, ainda, a valorização da educação para os afetos como condição essencial à educação das crianças/jovens em meio escolar.

Quanto aos pontos que podem ser melhorados três dos seis inquiridos alertaram para a impossibilidade de apresentar os projetos realizados no âmbito das atividades. A modalidade “curso” não prevê essa possibilidade sendo, por isso, esta característica encarada com uma limitação da própria modalidade. Sem dúvida, estamos perante uma consideração importante e a ter em conta em futuras ações devendo-se, portanto, optar pela modalidade “oficina” ao invés da modalidade “curso”.

Os resultados do inquérito levam-nos a acreditar que conseguimos alcançar os objetivos que delineámos para o projeto e estamos convictos de que a principal repercussão deste se traduzirá na atitude dos professores. Todos estarão, certamente, mais atentos aos comportamentos dos alunos, mais predispostos para tentar descobrir nas suas atitudes e até nos silêncios, indícios ou evidências de necessidades que urgem abordar, responder ou resolver e, também, mais propensos e tranquilos para procurar ajuda (pedindo ou partilhando informação) junto de outros colegas e de profissionais de saúde.

Iniciar pela formação de educadores é um importante passo para que a educação sexual seja, realmente, uma realidade transversal na escola de hoje e não mais o jogo do “gato e do rato”, a desresponsabilização que ainda constatamos nesta matéria. De qualquer forma, como diz Freire (2001, p.126), “ (...) a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força ao serviço dos nossos sonhos”.

A Educação deve ser uma força transformadora – logo transformação interior nas atitudes e na visão do mundo, dos outros e de nós próprios. Se enquanto educadores conseguirmos isto, então vale a pena, mesmo que não sejam muitos, serão sempre alguns e, neste caso, até foram bastantes!

Recebido em 25 de setembro de 2013.

Aprovado em 18 de maio de 2014.

## Referências

ANDER-EGG, E. *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS, 2002.

\_\_\_\_\_. *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo, 1990.

BARRAGÁN, M.; DOMÍNGUEZ, B. *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada Editor, 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

ERASMIE, T.; LIMA, L. *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho, 1989.

FRADE, A. et al. *Educação sexual na escola*. Guia para professores, formadores e educadores. Lisboa: Texto Editora, 2001.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. Brasil: Editora Cortez, 2001.

GUERRA, I. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação*. O planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Editora Principia, 2002.

HARRISON, J. *Sex education in secondary Schools*. Buckingham: Open University Press, 2000.

NODIN, N. A saúde sexual e reprodutiva. Um novo enfoque sobre sexualidade. In *Atas do III Congresso nacional de psicologia da saúde nas doenças crónicas*. Lisboa: ISPA, 2000.

RANDOLPH, A.; POSNER, B. *Planeamento e gestão de projectos*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

SAMPAIO, M. *Escola e educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

SUPLICY, M. *Sexo para adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

VILAR, D. *Falar disso*. A educação sexual nas famílias dos adolescentes. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

### **Legislação**

PORTUGAL. Diário da República, I Série A. Educação Sexual e Planeamento familiar. Lei nº 3/84, de 24 de março.

PORTUGAL. Diário da República, I Série A. Educação Sexual e Planeamento familiar. Lei 60/2009 de 6 de agosto – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

PORTUGAL. Diário da República, I Série A. Educação Sexual e Planeamento familiar Portaria n.º 196-A/2010 – Define as orientações curriculares para os níveis de ensino.

## Por uma *Univercidade* Anticonformista

BENTO, Jorge Olímpio. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/UNICAMP e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014. 236 páginas. ISBN: 9788598612294.

*Emilio Rodrigues Junior\**

O livro “Por uma *Univercidade* Anticonformista”, do Professor Jorge Bento, docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal, traz um descontentamento em relação à postura que a Universidade contemporânea vem tomando, com relação à sua função na sociedade. Trata-se de um manifesto crítico, estruturado sobre a discussão da missão da Universidade no contexto da sociedade pós-moderna. Ao longo de cinco capítulos, numa linguagem corajosa e franca, o autor discute o “mal-estar” da Universidade moderna, sua aparente opção por atrelar-se à lógica capitalista mercantil, numa substituição da formação humanista pela funcionalização e pela instrução técnico-instrumental.

Na argumentação do autor, o capitalismo, a mercantilização e a midiaticização estão transformando a sociedade em “cardumes”, ou seja, em aglomerados de sujeitos que caminham juntos, sem saber para onde, e sem nenhum regente. É como se se caminhasse para um precipício, com os olhos vendados, para não ver o ponto final. Esse mesmo exemplo cabe à universidade do século XXI, que trai a dimensão humanística, que historicamente caracterizou a Universidade, contrariando a missão de universalização dos saberes, e de assim impulsionar a qualidade da vida humana, que lhe foi confiada- e a qual ela própria se arrogou- desde sua criação.

A questão sobre qual a missão da Universidade hoje nos traz uma problematização central: Para quem tem falado as Universidades? Na visão de Bento a instituição universitária não deve falar para “estudantes fictícios”, ou para uma elite intelectual, social e economicamente favorecida: deve dirigir-se também aos milhões de

---

\* Mestrando em Educação junto ao PPGE do UNISAL, vinculado ao Grupo de Pesquisa CAIPE: Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária. Docente do Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa/Faculdade de Tecnologia IPEP de Campinas. E-mail: junior-emilio@bol.com.br

cidadãos, que penam para ganhar o pão de cada dia e que não tem perspectivas para o amanhã.

Refletir acerca de uma Universidade anticonformista é afirmar que o papel de preparar cidadãos críticos para a vida (modo de estar no mundo) não está sendo cumprido e os mecanismos de gestão, de filosofias e de procedimentos didático-pedagógicos, bem como de financiamento da Educação Superior, têm levado ao- e acentuado o- pensamento puramente capitalista. As universidades nasceram no século XI, como centros eruditos de saber, onde se davam os grandes debates, que se dirigiam a discutir questões fundamentais à vida humana. Com a valorização do conhecimento acadêmico-científico se fortaleceram e, em muitos momentos da História, colaboraram na construção de uma ideologia para legitimar os interesses burgueses.

Deve-se reconhecer, assim, que no percurso de sua sedimentação como instituição social, a Universidade se constituiu, em boa medida, como segregadora. Ainda, como não há saberes neutros, a Universidade amiúde “forma” indivíduos para atender aos interesses dos modelos econômicos e políticos do seu tempo. E, observa-se também, que se isolada do contexto mais amplo de sua época, ou seja, encastelada numa “torre de marfim”, numa reificação abstrato-teórica da vida humana, não se mostra capaz de atender às demandas que a sociedade coloca sobre ela. Uma correção de rumos exige o cuidar não apenas do treinamento para o trabalho, mas da socialização do indivíduo, da formação humana, do cultivo de valores, da consciência ética, do respeito às diferenças, do reconhecimento da diversidade presente na coexistência de grupos, em uma aldeia global.

Hodiernamente, a sociedade vive um outro tempo, pleno de mudanças rápidas e constantes. A Universidade, sendo um centro formal de ensino, tem o papel de, por um lado, preparar seu público seletivo para uma análise crítica das circunstâncias em que tais mudanças acontecem, suas razões e consequências, e formar cidadãos mais criativos-fundamentalmente, na lógica de um pensamento complexo, que se atenta para a dinâmica e confluência das relações causais-, na resolução dos problemas. E, por outro, deve também contribuir com a sociedade como um todo, para que reflita sobre a realidade e a problematize.

A Modernidade nos deixou a democracia, a ética e os valores republicanos, a “pós-modernidade” está a nos impor a “pós-democracia” ou a cleptocracia. Eis o mal-



estar dessa pós-modernidade, relacionado ao relativismo, à ética indolor, ao crepúsculo do dever, ao elogio dos produtos, fontes de lucro e renda do mercado neoliberal. Os intelectuais e os universitários, que validam com sua autoridade científica e com os seus discursos o estado do conhecimento numa sociedade, precisam intervir na dinâmica “pós-moderna” e falar como pessoas livres, e não como aqueles que “vendem sua alma” a algum tipo de *bem* deste mundo. Como Santo Agostinho alertou, mesmo que o estado da coragem não seja pletórico de energia, é melhor andar mancando pelo caminho do que correr fora dele. A Universidade devia ser como uma luz que brilha e ilumina uma cidade; uma catedral espiritual, cultural e ética da sociedade.

A grande pergunta que se faz no cotidiano atual das universidades é se elas estão a oferecer nos seus currículos algum componente que permita às pessoas colocar questões éticas e seus questionamentos e críticas sobre o mundo em que estão inseridas. Se nos prendermos a uma ideia de Universidade como um negócio, vamos esquecer aquela que é a sua verdadeira essência: constituir-se em um lugar de produção de conhecimentos, que representem os interesses de vários dos grupos e populações existentes numa sociedade, que discuta a defesa desses interesses, numa perspectiva de bem comum: aquele que se refere a balizamentos de equanimidade e de justiça social.

Como Bento afirma, se a Universidade tem o papel de contribuir para uma prosperidade econômica, como contemporaneamente presente na visão que se tem da Universidade e sua relação com o desenvolvimento econômico regional, nacional e internacional, também tem a obrigação de garantir uma prosperidade social e cultural. E se isso for esquecido poder-se-á perder o alcance do que as universidades podem fazer pelos seus países.

Uma grande questão ao pensarmos numa “Universidade Conformista” é o fato do ser humano ser “fronteiriço” entre a animalidade e a humanidade, sendo mais fácil, de acordo com o autor, a primeira instalar-se na segunda do que esta naquela. Ou seja, não é tarefa fácil à ciência, às tecnologias, ao conhecimento, ou à arte, humanizar a sociedade num grau satisfatório e necessário, ou seja, expandir a humanização do ser humano. Não basta conhecer- ou aprimorar as funções intelectuais e racionais humanas para se alcançar uma humanidade mais “humanizada”; é preciso que o conhecimento se case em comunhão de bens com o compromisso e a responsabilidade social pelos

outros. A referência de formação, como bem pessoal e público, não são os mercados, empresas e negócios, são as pessoas e a sociedade.

Nesse sentido, algumas das perguntas propostas pelo autor se dirigem a indagar: Que formação almejamos para cada jovem geração? Que profissões têm em mente? Como nos (des)humanizam? Renunciamos à formação de pessoas moralmente responsáveis? Se não, como estamos discutindo isso? Ou não estamos?

Ou, numa reflexão do resenhista, estamos equiparando as nossas universidades ao ensino técnico-instrucional, aquele do saber-fazer, sem preocupar-se com a natureza epistemológica, ontológica e axiológica do conhecimento, e da educação/formação? A universidade tem o dever de formar pessoas capazes tanto de esclarecer fenômenos, produzindo e consolidando saberes, mas também comprometer-se na formação de cidadãos capazes de compreender as implicações éticas e ideológicas da geração e validação do conhecimento; que instituem verdades, sobre as quais os seres humanos pautam suas crenças e decisões. A formação não deve ser doutrinada pelos mercados e a uma competência profissional de visão reducionista. Do contrário, cumpre-se a “missão” de formar indivíduos aptos para a competitividade, para o “empreendedorismo”, numa visão distorcida do pragmatismo. O autor defende a ideia de que um dia a Universidade se libertará do dialeto escuro de imaginação e alegorias mortas, e retomará o curso da alegria e do sublime, do humano elevado ao nível dos deuses. Será a luz para cumprir a função de esclarecer, que será contemplativa para ser ativa e terá discernimento e a lucidez para refletir o homem e a humanidade, com toda a radicalidade que o assunto merece.

A Universidade precisa vencer a ideologia mercantilista da educação e não perder a capacidade de pensamento crítico. Mais do que formar profissionais qualificados e detentores do conhecimento, do como fazer, é preciso formar cidadãos reflexivos. Só pela reflexão e pelo espírito crítico torna-se possível questionar o porquê e o para que. Não basta saber fazer, é urgente saber por que fazer, para que se faz e para quem se faz! E quais as implicações desse fazer para a vida em comum. Mais do que contribuir para o desenvolvimento técnico-científico a Universidade deve contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos.

Nesse sentido, a ética da alteridade de Levinas (1988) pode contribuir para o debate dessa relação indissociável entre a Universidade e os seres humanos. Há, na ética

da alteridade, uma preocupação com o ser humano. O ser humano está acima de qualquer lógica. O rosto do outro é, para mim, uma exigência ética. Levinas, ao propor a ética da alteridade, reflete acerca do rosto. O rosto do outro me interpela. Torno-me responsável pelo outro. A Universidade deveria olhar cada pessoa como alteridade. A existência da Universidade só tem sentido a partir do outro. Ela não se justifica em si mesma. A sua razão de ser é o outro. Nessa relação de alteridade o outro não se esgota numa definição. As instituições de ensino superior precisam ir muito além da instrução profissional e valorizar o outro. Ir ao encontro dos rostos desfigurados por um sistema econômico excludente e perverso. Ao invés de multiplicar profissionais competentes e competitivos, capazes de atender à “lógica do mercado”, ela poderia acenar para práticas pedagógicas de cunho sociocomunitárias, nas quais o outro tem rosto, tem história. Tem voz e direitos.

Esse trabalho alternativo, anticonformista, partiria do ser humano como sujeito de sua história, partiria desse outro que se manifesta a mim. A Universidade venceria então suas pretensões de ensinar, para aprender.

Esse outro que não coube no centro e foi expurgado para a periferia, esse outro, que não serviu ao mercado formal por ser iletrado, esse outro que foi empobrecido por um sistema econômico injusto, deveria ter lugar na Universidade, deveria ser inserido nas letras e enriquecido com conhecimentos verdadeiramente humanos.

Recebido em 23 de junho de 2014.  
Aprovado em 30 de setembro de 2014.

## Referências

LÉVINAS, E. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

## *Horizontes*

*José Maria de Paiva*



*a Thiago de Mello*

*Meus horizontes...  
Infinítos horizontes...  
Por sobre eles viajo  
recolhido em grandes nuvens,  
ouvindo a voz do universo,  
mandando se faça a luz.*

*A luz se faz sobre o caos:  
as coisas se abrem, todas.  
Não há contrários: - não há!  
Não há passado: - não há!  
Nem lugar há: - nem lugar!  
Tudo se põe de uma vez,  
- somos todos simultâneos,  
na unidade do ser.*

*Não há tempo nem distância.  
O movimento perpétuo  
- tudo se fazendo outro,  
e no outro entrelaçado –  
não tem nenhum paralelo.*

*É a vida, a sempre-vida,  
desalojando o insucesso,  
reunindo as energias  
no trabalho do aí-ser.*

*Já não sobrevoou mais.*

*Mergulho no mar dos vivos:  
Me encontro em todos eles,  
Eu, em mim, neles difuso.*

*Já não falo, já não escuto:  
Nada disto é necessário:  
cada um é o que é  
e todos somos um mesmo.*

*Há uma interlocução  
sem palavras, sem gramática:  
a fala é o nosso eu  
transfigurado em magia.*

*Silêncio! pra que falar?*

*- águas do mar ...*



## Seção Internacional

### 1. Responsabilidade Social Universitária: Governança Institucional das Universidades no México

*María Dolores Sánchez-Fernández  
Héctor Pérez López Portillo  
Claudia Gutiérrez Padilla*

#### Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar como está integrada a Responsabilidade Social Universitária (RSU) nas diretrizes institucionais de diferentes Universidades do México. Para realizar esta análise recorreremos a fontes secundárias, web institucional das universidades e páginas de documentos institucionais. Esta é uma análise qualitativa, com suporte do software webQDA. Investigamos a responsabilidade social universitária em nível institucional e acreditamos que o quadro teórico apropriado para este estudo é a Teoria Institucional. Essa está baseada em três pilares fundamentais de instâncias coercitivas, normativas e cognitivas (SCOTT, 1995), que levam, por sua vez, a pressões institucionais coercitivas, normativas e miméticas (DiMAGGIO, POWELL, 1991). Nesta pesquisa focamos a análise do ponto de vista da pressão normativa regulatória, das regras e diretrizes às quais as próprias universidades são submetidas e que se refletem nas diretivas e no apoio à Responsabilidade Social Universitária, em nível institucional.

**Palavras-chave:** Responsabilidade social da Universidade. Ensino superior. Missão.

#### University Social Responsibility: Institutional Governance in Mexican Universities

#### Abstract

The objective of this research is to analyze how University Social Responsibility (USR) has been incorporated in the institutional guidelines in different Mexican universities. To be able to do this we used secondary resources, university institutional web pages and institutional documents. It is a qualitative analysis with webQDA software support. We believe it is extremely important to investigate USR at an institutional level therefore we are going to use the Institutional Theory framework. This framework of reference is based on three fundamental pillars of coercive, normative and cognitive scope (SCOTT, 1995), leading in turn to the institutional coercive, normative and mimetic pressures (DiMAGGIO, POWELL, 1991). The analysis of this investigation is going to concentrate on regulatory normative pressure, rules and guidelines to which the universities are submitted and reflect themselves in the directives and the support to the University Social Responsibility, at institutional level.

**Keywords:** University Social Responsibility. University teaching. Mission.

## **Responsabilidad Social Universitaria: Gobierno Corporativo de las Universidades en México**

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se integra en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las directrices institucionales de diferentes universidades de México. En este análisis se utilizó fuentes secundarias, web institucional de las universidades y páginas de documentos institucionales. Se trata de una investigación cualitativa, para ello utilizamos el software webQDA, el análisis cualitativo con el soporte de software. Investigan la responsabilidad social universitaria en el ámbito institucional y para ello contamos con bajo la teoría institucional. Creemos que el marco teórico adecuado para este estudio es la Teoría Institucional, que se basa en tres pilares fundamentales de la coercitiva, normativo y niveles cognitivos (Scott, 1995), lo que lleva, a su vez, las presiones institucionales coercitivas, normativa y mimética (DiMaggio, Powell, 1991). En esta investigación nos centramos en el análisis desde la perspectiva de la presión normativa reguladora, normas y directrices para que las propias universidades se presentan, y reflejados en las políticas y el apoyo a la Responsabilidad Social Universitaria, a nivel institucional.

**Palabras-clave:** La responsabilidad social de la universidad. La educación superior. Misión.

## **2. A promoção do envelhecimento ativo numa perspectiva comunitária na freguesia de Gonça, Portugal**

*Cristina Maria Fernandes Alves*

### **Seção Internacional**

#### **Resumo**

O artigo decorre de pesquisa e do projeto de intervenção “O poder da Educação e da Intervenção – experiência na freguesia de Gonça”, integrado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho (Braga, Portugal). E incidiu na promoção do envelhecimento ativo junto dos adultos e idosos da Freguesia de Gonça, apoiado em práticas socioeducativas humanizadoras. Por forma a envolver a comunidade em todas as fases do projeto, privilegiámos uma metodologia de intervenção de cariz qualitativo, sustentada no paradigma de investigação-ação participativa. Na sequência da análise de diagnóstico, dinamizámos um plano de intervenção, baseado em workshops temáticos e dinâmicas de grupo, com resultados na vida dos participantes, nomeadamente, no *empowerment* da comunidade, na fluidez da escrita e no aumento da sua autoestima e do autoconceito.



**Palavras-chave:** Educação de adultos. Envelhecimento ativo. Investigação-ação participativa. *Empowerment*. Humanização.

## **Abstract**

### **The promotion of active aging in a community perspective in the parish of Gonça, Portugal**

The article stems from research and intervention project "The Power of Education and Intervention - experience in the parish of Gonça" integrated within the curriculum stage of the Master of Education, in the area of specialization in Adult Education and Community Intervention, in the University of Minho (Braga, Portugal). And focused on the promotion of active aging among adults and elders of the parish of Gonça, supported by humanizing social and educational practices. In order to involve the community in all phases of the project, we have privileged a qualitative nature of intervention methodology, sustained in the paradigm of a participatory action research. Following the diagnostic analysis, we stimulated an intervention plan, based on thematic workshops and group dynamics, with results in the lives of participants, particularly, in the community empowerment, in the fluidity of the writing and increasing their self-esteem and self-concept.

**Keywords:** Adults education. Active aging. Participatory action research. Empowerment. Humanization.

## **Resumen**

### **Promover el envejecimiento activo en una perspectiva comunitaria en la parroquia de Gonça, Portugal**

El artículo se deriva de la investigación y la intervención del proyecto "El Poder de la Educación e Intervención - experiencia en la parroquia Gonça" integrado dentro de la etapa de plan de estudios de la Maestría en Educación en el área de especialización en Educación de Adultos y la Intervención de la Comunidad, la Universidad de Minho (Braga, Portugal). Y se centró en la promoción del envejecimiento activo entre los adultos mayores y la parroquia de Gonça apoyada en las prácticas sociales y educativas de humanización. Con el fin de involucrar a la comunidad en todas las fases del proyecto, tenemos el privilegio de una metodología cualitativa de la intervención, la naturaleza sostenida en el paradigma de la investigación-acción participativa. Tras el análisis de diagnóstico, dinamizamos un plan de intervención basado en talleres de grupos temáticos y dinámicos, con los resultados en la vida de los participantes, en especial en el empoderamiento de la comunidad, la fluidez de la escritura y el aumento de su autoconcepto y autoestima.

**Palabras-clave:** Educación de adultos. El envejecimiento activo. La investigación-acción participativa. Empoderamiento. Humanización.

### **3. A educação para a autonomia e o empoderamento comunicativo: o caso da “Amélia quer um cão”**

*Maria Boné  
Jorge Bonito*

#### **Resumo**

Algumas pessoas, em resultado de razões diversas, estão impossibilitadas de comunicarem-se por meio da fala ou fazem-no de forma limitada. Perante estes casos revela-se fundamental, o mais precoce possível, a introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa ou Aumentativa, que ajude essas pessoas a interagir eficazmente com o meio social. Este trabalho objetiva a intervenção com vista ao incentivo da comunicação aumentativa como fator promotor e enriquecedor da comunicação e, assim, da autonomia do sujeito. Desenvolveu-se uma adaptação da obra “*Amélia quer um cão*”, com texto de Tim Bowley e ilustração de André Neves, com base no *software* “Comunicar com símbolos”. Destacaram-se as ideias fundamentais criando frases simples e a respetiva correspondência simbólica. Foi mantido o texto original, perspetivando a sua leitura, numa fase posterior, de domínio das técnicas de leitura. A abordagem e exploração da obra está adequada a crianças e a adultos não leitores ou em fase de aquisição da leitura e da correta estruturação frásica, que manifestem alguns comprometimentos nesses campos. A descoberta adaptativa desta obra abre a porta à vasta possibilidade de criar documentos e contextos promotores da literacia entre grupos de pessoas que necessitam de adaptações, estímulos e fatores impulsionadores de episódios comunicativos.

**Palavras-chave:** Educação. Comunicação com símbolos. Empoderamento. Autonomia.

#### **Abstract**

#### **Education for autonomy and communicative empowerment: the case of "Amelia wants a dog"**

Some people, as a result of various reasons, are unable to communicate through speech or do it in a limited way. In view of these cases is fundamental, as early as possible, the introduction of a Communication System Alternative or Augmentative, to help these people to effectively interact with the social environment. This research aims to intervene with a view to encouraging the augmentative communication as a prosecutor and enriching factor of communication, and thus of the personal autonomy. We have developed an adaptation of the book "Amelia wants a dog", with text by Tim Bowley and illustration by Andre Neves, based on the software "Communicating with Symbols". The highlights were the fundamental ideas by creating simple sentences and the respective symbolic correspondence. The original text was retained, foreseeing its reading at a later stage, the domain of reading techniques. The approach and exploitation of the work is suitable for children and adults not readers or in the phase of reading acquisition and the correct structuring of

sentences, which express some compromises on these areas. Adaptive discovery of this work opens the door to the vast possibility of creating documents and settings promoters of literacy among groups of people who need adaptations, stimuli and factors boosters communicative episodes.

**Keywords:** Education. Communication with symbols. Empowerment. Autonomy.

## **Resumen**

### **Educación para la autonomía y el empoderamiento comunicativo: el caso de "Amelia quiere un perro"**

Algunas personas, debido a diversas razones, no pueden comunicarse a través del habla o lo hacen de manera limitada. Teniendo en cuenta estos casos es fundamental, lo antes posible, la introducción de un sistema de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, para ayudar a estas personas a interactuar de manera efectiva con el entorno social. Este trabajo tiene como objetivo intervenir con el fin de fomentar la comunicación aumentativa como promotor y enriquecer el factor de la comunicación y por lo tanto la autonomía del sujeto. Desarrollado una adaptación del libro "Amelia quiere un perro", con texto de Tim Bowley y la ilustración de André Neves, basado en "Comunicación con los símbolos" de software. Se destacaron las ideas fundamentales de la creación de oraciones simples y la respectiva correspondencia simbólica. El texto original fue conservado, perspetivando para leer en una etapa posterior, el campo de la lectura técnica. El enfoque y explotar el trabajo es adecuado para los niños y los lectores adultos o no en el proceso de adquisición de la lectura y la estructura frásica correcta, que se manifiestan algunos compromisos. Descubrimiento adaptativo de este trabajo abre la puerta a la gran posibilidad de crear documentos y contextos que promueven la alfabetización entre los grupos de personas que necesitan adaptaciones estímulos y factores impulsores de episodios comunicativos.

**Palabras clave:** Educación. La comunicación con los símbolos. Empoderamiento. Autonomía.

## **SEÇÃO NACIONAL**

### **1. Educação não formal e a cidade: memórias de infância e perspectivas**

*Antonio Carlos Miranda  
Renata Sieiro Fernandes*

## **RESUMO**

Entender a cidade como lugar de educação, de forma institucionalizada ou não, é vê-la como campo de educação informal e não formal. A educação informal se caracteriza por experiências não intencionais, dentro do contexto de vivência individual e social do dia-a-dia e a não formal, por experiências de ensino-aprendizagem, com intencionalidade e planejamento e que, estruturalmente, não tem uma legislação nacional que regule e incida sobre ela. Dentre os usos e ocupações atuais do espaço público por contestação, manifestação, lazer, sob orientações políticas, étnicas, artísticas, ambientais, lúdicas pelo público adulto, têm surgido

experiências que envolvem as crianças como sujeitos-cidadãos de direito à cidade. A partir de depoimentos ou narrativas de homens e mulheres adultos recolhidos por meio virtual, sobre os usos que fizeram, na infância, da rua e dos espaços públicos da cidade, bem como as expectativas ou perspectivas atuais com relação ao uso do nosso espaço público por crianças, jovens e adultos, busca-se refletir sobre o papel da memória (envolvendo o trabalho com lembranças e esquecimentos) na construção de histórias pessoais e sociais a fim de pensar as possibilidades educativas que acontecem na cidade em diferentes momentos históricos.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Memórias. Cidade educativa.

## **Non-formal education and the city: childhood memories and perspectives**

### **Abstract**

#### **Non-formal education and the city: childhood memories and perspectives**

Understand the city as a place of education, institutionalized or not, is to see it as a field of non-formal and informal education. Informal education is characterized by unintentional experiences within the context of individual and social experience of the day-to-day. Non-formal education is characterized by experiences of teaching and learning, with intentionality and planning and, structurally, has no national legislation regulating and focusing on it. Among the uses and current occupations of public space for contestation, manifestation, leisure, under political, ethnic, artistic, environmental, recreational guidelines for adult audiences, there have been experiments involving children as subjects-citizens right to the city. Based on statements or narratives of adult men and women collected by virtual means, on the uses they did in childhood, street and public spaces of the city as well as the current expectations or prospects regarding the use of our public space by children, youth and adults we seek to reflect on the role of memory (involving working with memories and forgetfulness) in the construction of personal and social histories in order to think the educational opportunities happening in the city at different historical moments.

**Keywords:** Non-formal education. Memories. Educational city.

### **Resumen**

#### **La educación no formal y la ciudad: recuerdos y perspectivas de la niñez**

Entender la ciudad como un lugar de educación, institucionalizada o no, es verla como un campo de la educación no formal e informal. La educación informal se caracteriza por experiencias no intencionales en el contexto de la experiencia individual y social del día a día y no formal, por las experiencias de enseñanza y aprendizaje, con la intencionalidad y la planificación y, estructuralmente, no tiene legislación nacional para la regulación en centrarse en ella. Entre los usos y ocupaciones actuales de espacio público para la manifestación, reunión, recreación, bajo las directrices de recreo políticas, étnicas, artísticas, ambientales, para un público adulto, han surgido experiencias que involucran a niños como sujetos-ciudadanos el derecho a la ciudad. Sobre la base de las declaraciones o relatos de los hombres

adultos y mujeres recogidos por medios virtuales, los usos que hacían en la infancia, em la calle y em los espacios públicos de la ciudad, así como las expectativas actuales o potenciales, en relación con el uso de nuestro espacio público por niños, jóvenes y adultos que buscamos reflexionar sobre el papel de la memoria (que implica trabajar con los recuerdos y el olvido) en la construcción de historias personales y sociales a pensar en las posibilidades educativas que tienen lugar en la ciudad en diferentes momentos históricos.

**Palabras-clave:** Educación no formal. Recuerdos. Ciudad educativa.

## 2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PARA LÁ DA INFORMAÇÃO

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Geraldo Caliman*

### RESUMO

Nos tempos atuais, a educação segue acolhendo crianças, adolescentes e jovens frequentemente sujeitos ao adestramento com vistas à obtenção de bom desempenho em testes padronizados. Vigora o processo educacional que pouco articula aspectos informativos e formativos da educação. Indaga-se: os processos educacionais desenvolvidos na universidade formam ou informam? Investigou-se, por meio de uma abordagem qualitativo-exploratória, com grupos focais, a percepção de jovens estudantes a respeito da educação desenvolvida na universidade, visando a compreender como concretizar, cada vez mais, a pedagogia dialógica (FREIRE, 2009, 2011) e, assim, contribuir com a educação para direitos humanos. Segundo declararam, o curso superior oferece acesso a uma vida melhor, não significando isto só ganhar dinheiro, mas também situar cada vez mais o indivíduo nas relações sociais. Percebem priorização de aspectos informativos, em detrimento dos formativos. Para eles, torna-se necessário superar os limites dos conceitos aprendidos, para o que as aulas deveriam ser mais dinâmicas e capazes de facilitar, junto aos estudantes, a vinculação entre teoria e prática, o que, inclusive, contribuiria para a maior compreensão de direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação superior. Direitos humanos. Formação de professores. Juventude. Pedagogia dialógica.

### ABSTRACT

Nowadays, education shelters children, adolescents and young people who often are subjected to dressage, aiming to obtain good performance on standardized tests. The educational process that does not articulate informative and formative aspects of education remains as the rule. Based on this, it is reasonable to ask: do educational processes developed at the university environment form or inform? Through a qualitative-exploratory approach, with focus groups, it was investigated the perceptions of young students about the educational process developed within the university in order to understand how to reach a dialogical pedagogy (FREIRE, 2009, 2011) and thus contribute to a human rights oriented education. According to respondents, higher education leads to a better life, although it do not means only

---

making money, but also reinforcing individuals' place in social relationships. For them, it is necessary to overcome the limits of the learnt concepts through more dynamic classes, able to provide the linkage between theory and practice, thus enhancing a wider understanding of rights humans.

**Keywords:** Higher education. Human rights. Teacher education. Youth. Dialogic pedagogy.

## **RESUMEN**

Hoy en día, la educación sigue aceptar los niños, los adolescentes y los jóvenes son a menudo objeto de la formación con el fin de obtener buenos resultados en los exámenes estandarizados. Forzar el proceso educativo que articule la información y la formación pequeños aspectos de la educación. Pide a sí mismo: los procesos educativos desarrollados en el formulario universidad o informe? Se investigó mediante un enfoque cualitativo y exploratorio con grupos focales, la percepción de los jóvenes estudiantes sobre la educación desarrollada en la universidad con el fin de entender cómo darse cuenta, cada vez más, la pedagogía dialógica (Freire, 2009, 2011) y así contribuir a la educación de los derechos humanos. Según los encuestados, el curso superior ofrece acceso a una vida mejor, lo que significa que no sólo ganar dinero, sino también colocar cada vez más al individuo en las relaciones sociales. Darse cuenta de priorización de aspectos informativos, a expensas de la formación. Para ellos, es necesario superar los límites de los conceptos aprendidos, por lo que las clases deben ser más dinámico y capaz de facilitar, con los estudiantes, el vínculo entre la teoría y la práctica, que incluso contribuir a una mejor comprensión de los derechos humanos.

**Palabras clave:** Educación Superior. Derechos humanos. La formación del profesorado. Juventud. Pedagogía dialógica.

### **3. O cinema como instrumento de difusão dos direitos humanos**

*Alex de Araujo Pimenta  
Regina Vera Villas Bôas*

#### **Resumo**

O artigo propõe a utilização da linguagem cinematográfica contemporânea, seja documental ou ficcional, advinda do grande cinema, como mecanismo para despertar discussões acerca dos direitos humanos. Ressalta-se que o mesmo não pretende discutir os aspectos técnico-pedagógicos da utilização de multimídia em sala de aula, mas, essencialmente, chamar a atenção para as possibilidades de tratar do tema, a partir desse instrumento. O cinema comercial foi escolhido por se tratar de um instrumento de comunicação com linguagem rápida, acessível e repleta de elementos artísticos, que por sua vez são capazes de trabalhar importantes informações sobre as questões sociais humanas, desde que ressalvadas suas aspirações comerciais, estéticas e ideológicas. Toma-se por referencial teórico a Escola de Frankfurt, e suas críticas à sociedade industrial e sua cultura de massas, a oposição ao modelo de educação voltado primordialmente ao tecnicismo, ao mercado de trabalho e ao sucesso individual. Por fim, foram elencadas algumas obras nacionais e estrangeiras, aludindo-as a primados de direitos humanos. Tais direitos, por sua vez, são tratados sob o viés primordialmente da pluralidade e do respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Educação. Cultura de Massas. Teoria Crítica. Cinema.

## **Movies as an instrument of human rights diffusion**

### **abstract**

The article proposes the use of contemporary movie language, documentary or fictional, coming from the great cinema, as a mechanism to raise discussions about human rights. It should be noted that it does not intend to discuss the technical and pedagogical aspects of the use of multimedia in the classroom, but essentially, call attention to the possibilities of dealing with the issue, from that instrument. The commercial cinema was chosen because it is a communication tool with fast and accessible language, countless artistic elements, which are able to work important information about human social issues, excepting their business aspirations, aesthetic and, sometimes ideological. As a theoretical reference it is used the Frankfurt School, and its criticism to the industrial society and its mass culture, to the opposition to the education model focused primarily on technicality, to the labor market and individual success. Finally, some national and foreign works were listed, referring them to primed human rights. These rights, on the other hand, are treated under the bias primarily the plurality and respect for differences.

**Keywords:** Human Rights. Education. Mass Culture. Critical Theory. Cinema.

## **El cine como instrumento de difusión de los derechos humanos**

### **Resumen**

En el documento se propone el uso de un lenguaje cinematográfico contemporáneo, sea documental o de ficción, viniendo del gran cine, como un mecanismo para suscitar debates sobre los derechos humanos. Cabe señalar que no tiene intención de discutir los aspectos técnicos y pedagógicos de la utilización de la multimedia en el aula, pero esencialmente llamar la atención sobre las posibilidades de tratamiento de la cuestión, a partir de ese instrumento. El cine comercial fue elegido porque es una herramienta de comunicación con el lenguaje rápido, accesible, un sinnúmero de elementos artísticos, que son capaces de trabajar la información importante acerca de los problemas sociales de la persona, ya que la excepción de sus aspiraciones empresariales, estética y, a veces ideológico. Se convierte en marco teórico de la Escuela de Frankfurt, y su crítica de la sociedad industrial y su cultura de masas, la oposición al modelo de educación centrado principalmente en la cuestión técnica, el mercado laboral y el éxito individual. La concentración de la propiedad de los medios de producción y difusión, con ejemplos brasileños y estadounidenses, se trajo como elementos de excepción a preceder a la utilización de las obras en el contexto educativo. Por último, se enumeran algunas de las obras nacionales y extranjeras, en referencia a los derechos humanos. Estos derechos, a su vez, son tratados bajo el sesgo principalmente la pluralidad y el respeto a las diferencias regionales.

**Palabras-clave:** Derechos Humanos. Educación. Cultura de Masas. Teoría Crítica. Cinema.

#### **4. Ações de prevenção ao tabagismo em ambiente escolar na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul: a importância do envolvimento escola, universidade e comunidade**

*Tania Renata Prochnow  
Maria Eloisa Farias  
Rossano André Dal-Farra  
Paulo Tadeu Campos Lopes*

#### **Resumo**

A adolescência se mostra uma fase vulnerável às drogas, sendo essa uma das maiores preocupações em saúde pública contemporaneamente. Pesquisa do IBGE (2009) indicou que mais de 24% dos estudantes adolescentes brasileiros já havia fumado. O tabagismo precoce induz ao uso de drogas ilícitas e lícitas, como o álcool, é importante desencadeador de doenças crônicas e líder nas causas de morte preveníveis, sendo importante de trabalhar com adolescentes por ser este hábito passível de ser evitado. Desenvolveu-se um trabalho em uma escola municipal em Canoas/RS, com 22 alunos de Ciências do nono ano, focando aspectos biológicos, químicos e socioambientais, para pesquisar a problemática do tabagismo na adolescência, como atividade integrante do Projeto Observatório da Educação. Iniciou-se com explanação sobre a atividade, possibilitando questionamentos, visando construir perspectiva prévia dos alunos em relação ao tema; após, aplicou-se pré-teste, abordando o tema sob diversos aspectos. Diferenças entre resultados dos pré e pós-testes aplicados destacam aspectos positivos do trabalho, como aumento de percepção em relação a efeitos na saúde, causas que levam ao hábito e substâncias danosas no tabaco. Constatou-se a relevância da integração Universidade, Ensino Básico e comunidade, de forma a construir subsídios para o desenvolvimento de ações educativas dialógicas.

**Palavras-chave:** Tabagismo na adolescência. Aspectos biológicos e químicos. Aspectos socioambientais.

#### **Actions to prevent smoking in a school in the city of Canoas, Rio Grande do Sul: the importance of involving school, university and community**

#### **Abstract**

Adolescence is a vulnerable stage for drugs, being a major concern in public health nowadays. IBGE (2009) survey indicated that over 24% of Brazilian adolescent students had smoked. Early smoking induces the use of illicit drugs and alcohol, and it is the important trigger of chronic diseases and the leading cause of preventable death, being important to work with adolescents, because this is an evitable habit. We developed an intervention work in a county school located in Canoas/RS, with 22 Science students of the ninth year, focusing on biological, chemical and



environmental aspects, to investigate this problem in adolescence, as an integral activity of the Education Observatory Project. It began with explanation about the activity, allowing questions, aimed at building students' prior perspective on the topic; after we applied pre-test covering the topic from various aspects. Differences between results of pre and post-tests applied highlight positive aspects of work, such as increased awareness regarding health effects, causes that lead to the habit and harmful substances in tobacco. It was noted the relevance of integrating University-Basic Education, to offer subsidies for the development of dialogical educational activities.

**Keywords:** Smoking in adolescence. Biological and chemical aspects. Social environmental aspects.

### **Acciones para prevenir el tabaquismo en una escuela en la ciudad de Canoas, Rio Grande do Sul: la importancia de involucrar a la escuela, la universidad y la comunidad**

#### **Resumen**

La adolescencia es una etapa vulnerable muestra a las drogas, que es uno de los principales problemas de salud pública de forma simultánea. Encuesta del IBGE (2009) indicó que más del 24% de los estudiantes adolescentes brasileños había fumado. A principios de fumar induce el uso de drogas ilícitas y alcohol es importante desencadenante de la enfermedad crónica y la causa principal de muerte prevenible, es importante trabajar con los adolescentes debido a este hábito que puede ser evitado. Desarrollado un trabajo en una escuela pública en Canoas / RS con 22 estudiantes de Ciencias del noveno año, centrándose en biológicos, químicos, aspectos sociales y ambientales, para investigar el problema de tabaquismo en adolescentes, como una actividad integral del Centro de Proyectos para la Educación. Comenzó con la explicación de la actividad, lo que permite las consultas, con el objetivo de construir la perspectiva estudiantes anteriores sobre el tema; después se aplicó antes de la prueba, abordar el tema desde diferentes aspectos. Las diferencias entre los resultados de antes y después de las pruebas administradas aspectos positivos de resaltado de trabajo, tales como el aumento de la conciencia sobre los efectos de salud, las causas que conducen a la costumbre y sustancias nocivas en el tabaco. Tomó nota la importancia de la integración de la Universidad-Educación Básica, para ofrecer subsidios para el desarrollo de actividades educativas dialógicas.

**Palabras-clave:** El consumo de tabaco en la adolescencia. Aspectos biológicos y químicos. Los aspectos sociales y ambientales.

### **5. Evasão no Curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Estadual de Maringá: uma análise etnográfica**

*Walkiria Maria de Oliveira Macerau  
Eniuce Menezes de Souza  
Eraldo Schunk Silva*

#### **Resumo**

Este artigo aborda o perfil e as causas da evasão dos alunos do curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Estadual de Maringá, ingressos no período de 2000 a 2011. A evasão é um problema que atinge todas as instituições de ensino, causando desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos. A partir de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, realizada com esses alunos evadidos, foi possível detectar e discutir os fatores que ocasionaram a evasão, além de definir ações para a redução da mesma.

**Palavras-chave:** Evasão. Alunos. Motivos. Ações.

### **School dropout in the course of Bachelor of Statistics, State University of Maringa: an ethnographic analysis**

#### **Abstract**

This article discusses the profile and causes of dropout of students of Bachelor of Statistics who got into the State University of Maringa in the period of 2000-2011. The evasion is a problem that affects all educational institutions causing economic and academic waste. From a qualitative and ethnographic research conducted with these dropout students, it was possible to detect and discuss the factors that led to the dropping out and defines actions to reduce it.

**Keywords:** School Dropout. Students. Motives. Actions.

### **Evasión en el curso de Licenciatura en Estadística de la Universidad Estadual de Maringá: un análisis etnográfico**

#### **Resumen**

En este trabajo se aborda el perfil y las causas de la evasión de los estudiantes de Licenciatura en Estadística de la Universidad Estadual de Maringá, entradas a partir de 2000 a 2011. La evasión es un problema que afecta a todas las instituciones educativas que causan los desperdicios sociales, económico y académico. A partir de una investigación cualitativa y etnográfica realizada con estos estudiantes evadidos, fue posible detectar y analizar los factores que causaron la evasión y definir las acciones para reducir la evasión.

**Palabras-clave:** Evasión. Estudiantes. Razones. Acciones.

### **Pedagogia Salesiana**

#### **O Oratório festivo como princípio e fundamento da educação salesiana**

*Rodrigo Tarcha Amaral de Souza*

#### **Resumo**

Com a intenção de apresentar os conceitos referentes ao Oratório festivo como princípio e fundamento da Educação salesiana, o artigo, por meio de referencial teórico historicista e analítico, traz reflexões, conjecturas e hipóteses acerca dos pontos convergentes e divergentes entre a tradição salesiana e a atual

operacionalização dos Oratórios festivos. Além de promover o diálogo da afirmação institucional, ou não, dos atuais Oratórios. O artigo apresenta ainda, já numa perspectiva conclusiva, a ideia da complementaridade e indissociabilidade dos conceitos referenciais salesianos articulados por João Bosco, como pano de fundo da Educação salesiana.

**Palavras chave:** Educação salesiana. Oratório festivo. Dom Bosco.

### **Festive Oratory as principle and foundation of the Salesian education**

#### **Abstract**

With the intention to present the concepts relating to the festive Oratory as principle and foundation of the Salesian Education, this article, through a historicist and analytical theoretical referential brings reflections, conjectures and hypotheses about the convergent and divergent points between the Salesian tradition and current operationalization of the festive oratories. Besides promoting, or not, the institutional dialogue statement the current oratories. The article also presents, as a conclusive perspective, the idea of complementarity and inseparability of referential concepts articulated by John Bosco, as a Salesian Education background.

**Keywords:** Salesian Education. Festive Oratory. Don Bosco.

### **Oratorio Festivo como principio y fundamento de la educación salesiana**

#### **Resumen**

Con la intención de presentar los conceptos del Oratorio festivo como principio y fundamento de la educación salesiana, el artículo a través de referencial teórico historicista y anaclítico, trae reflexiones, conjeturas e hipótesis acerca de las similitudes y las diferencias entre la tradición salesiana y la corriente operacionalización del Oratorio festivo. Además de promover el diálogo institucional o no de los actuales Oratorios. El artículo también presenta, como una perspectiva concluyente, la idea de la complementariedad y la inseparabilidad de los conceptos articulados referencias Salesianos de Don Bosco como un Fondo de la educación salesiana.

**Palabras-clave:** Educación Salesiana. Oratorio festivo. Don Bosco.

### **Seção Relato de Experiência**

#### **Educação sexual- desafios e realidades: um projeto de intervenção comunitária na escola**

*Maria da Conceição Pinto Antunes  
Emília Gomes Alves*

#### **RESUMO**

Este projeto de investigação resultou da intervenção com 271 professores, com a finalidade de sensibilização/formação no âmbito da educação/promoção da saúde, concretamente, da educação para os afetos e a educação sexual. Os objetivos foram: i) conhecer os normativos legais que enquadram a educação sexual em meio escolar; ii) promover a reflexão para melhorar a compreensão e a (in)formação da educação sexual; iii) conceber, dinamizar e avaliar ações (in)formativas de educação sexual. Metodologicamente, o projeto teve como linha de orientação o paradigma de investigação qualitativa, embora não descurando os dados quantitativos. Tendo como ideário a investigação-ação, as atividades foram desenvolvidas recorrendo a métodos e técnicas ativas, que fomentaram a participação dos envolvidos. Realizaram-se quatro cursos de 25h para professores do 1º, 2º e 3º ciclos e educadores de infância, uma ação para professores do ensino secundário, um seminário e três oficinas. Os resultados da investigação confirmaram a importância das atividades realizadas como um importante contributo na (in)formação dos docentes, foi valorizada a abordagem holística atendendo a aspetos biológicos, psicológicos, comunitários e sociais da sexualidade. Deu-se destaque a uma ação educativa afastada de falsas-crenças e preconceitos. Promoveu-se nos educadores competências para a abordagem global da sexualidade.

**Palavras-chave:** Intervenção comunitária. Formação de professores. Educação sexual. Sexualidade.

### **Sexual education- challenges and realities: a project of communitarian intervention in school**

#### **ABSTRACT**

This project results from an intervention work by 271 teachers and aimed at raising awareness and training in the field of education in the promotion of health, focusing more specifically of the education for the affects of sexual education. The objectives aimed to: i) understand the legal framework of sexual education in schools; ii) promote reflection so as to improve the understanding and (in)formation in sexual education and iii) work towards promoting and evaluating (in)formative workshops in sexual education. Methodologically, the project followed the path of the paradigm of qualitative investigation, although the quantitative data was not forgotten. Focusing on investigation-action, the activities were developed with the resource of active methods and techniques, fostering the active participation. Four 25-hour courses were held for primary and elementary school, as well as nursery teachers, special education and also a workshop for secondary school teachers, a seminar and three training workshops. The result of the investigation confirmed the importance of these activities as an important contribution in the training of the teachers, stressing the holistic approach due to biological, psychological, communitarian and social aspects of sexuality. Moreover, it stressed the need of a sexual education without any false-belief and prejudice. This project promoted skills towards a holistic approach of sexuality, thus, strengthening the skills for an integrated education.

**Keywords:** Community intervention. Teaching teachers. Sexual education. Sexuality.

### **La educación sexual - retos y realidades: un proyecto de intervención comunitaria en la escuela**

#### **RESUMEN**

Este proyecto de investigación se debió a la intervención con 271 profesores, con el objetivo de crear conciencia / capacitación en promoción / educación para la salud, específicamente, por el afecto de la educación y la educación sexual. Los objetivos fueron: i) cumplir con las normas legales que rodean a la educación sexual en las escuelas; ii) promover la reflexión para mejorar la comprensión y la (in) formación de la educación sexual; iii) desarrollar, fomentar y evaluar las acciones (en) la educación sexual formativa. Metodológicamente el proyecto tuvo como pauta el paradigma de la investigación cualitativa, pero sin olvidar a los datos cuantitativos. Tener este tipo de ideas a la investigación-acción, las actividades fueron desarrolladas utilizando métodos y técnicas activas, lo que alentó la participación de los involucrados. Había cuatro cursos de los maestros de primera 25h, los ciclos segundo y tercero y los maestros de jardín de infantes, una acción para profesores de enseñanza secundaria, un seminario y tres talleres. Los resultados de la investigación confirman la importancia de las actividades realizadas como una importante contribución a la formación (en) de los docentes fue valorada enfoque holístico a servir a los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y comunitarias de la sexualidad. Se hizo hincapié de distancia a una falsa creencias y prejuicios actividad educativa. Fue promovido a las habilidades de los educadores con el enfoque integral de la sexualidad.

**Palabras clave:** Intervención Comunitaria. La capacitación de los maestros. La educación sexual. Sexualidad.

## RESENHA

### **Por uma Univercidade Anticonformista**

*Emilio Rodrigues Junior*

## RESUMO

O livro resenhado discute, numa perspectiva crítica, as dimensões da Universidade na sociedade contemporânea, em especial nas relações de conformismo que as instituições superiores parecem tecer junto à ótica capitalista mercantil. Ao longo de cinco capítulos, o autor da obra, Jorge Olímpio Bento, nos traz um relevante e inquietante debate sobre o “mal-estar” na Universidade, a substituição da formação pela funcionalização, conclamando a uma postura de responsabilidade e de anticonformismo da Universidade em relação à sua missão na sociedade hodierna.

**Palavras-chave:** Universidade. Funcionalização. Anticonformismo.

## **For a nonconformist Univercity**

### **abstract**

The reviewed book discusses, in a critical perspective, dimensions of the University in the contemporary society, especially in the relations of conformism that higher institutions seem to weave together the optical market capitalist. Over five chapters, the author of the work, Jorge Olímpio Bento, brings an important and unsettling debate on the "malaise" at the University, the substitution of training by functionalization, calling for a position of responsibility and anticonformism of the University in relation to its mission in today's society.

**Keywords:** University. Functionalization. Anticonformism.

## **Resumen**

### **Por una Univercidence inconformista**

El libro reseñado analiza, desde una perspectiva crítica, las dimensiones de la Universidad en la sociedad contemporánea, sobre todo en las relaciones de conformismo que las instituciones superiores parecen entretejer con el capitalista mercado óptico. A lo largo de cinco capítulos, el autor de la obra, Jorge Olimpio Bento, aporta un importante debate e inquietante sobre el "malestar" de la Universidad, la sustitución de la formación por funcionalización, pidiendo un puesto de responsabilidad y de la Universidad de anticonformismo en relación con su misión en la sociedad actual.

**Palabras clave:** Universidad. La funcionalización. Anticonformismo.

## **PARECERISTAS *AD-HOC* DO ANO DE 2014**

Antonio Carlos Miranda  
(UNISAL, campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo)

Antonio Sales  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL)

Eli Narciso da Silva Torres  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL)

Enio Freire de Paula  
(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, campus de Presidente Epitácio, São Paulo)

Deise Kirsch  
(UNISAL, campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo)

Fabiana Sousa  
(UNISAL, campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo)

Francisco Evangelista  
(UNISAL, campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo)

José Carlos Morgado  
(UNIVERSIDADE DO MINHO, campus de Gualtar, Braga, Portugal)

José Carlos Souza Araujo  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Minas Gerais)

Juan Carlos Brenlla Blanco  
(UNIVERSIDADE DA CORUÑA, Espanha)

Luís Antonio Groppo  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, Minas Gerais)

Marcio Santos de Santana  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Paraná)

Marcos Francisco Martins  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, campus de Sorocaba, São Paulo)

Maria Cecília Marins de Oliveira  
(CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE/FACULDADE CENECISTA DE CAMPO LARGO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Maria da Conceição Pinto Antunes

(UNIVERSIDADE DO MINHO, campus de Gualtar, Braga, Portugal)

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, Minas Gerais)

Renato Soffner  
(UNISAL, campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo)

Ricardo Alexandre da Cruz  
(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo)

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Susana Caires  
(UNIVERSIDADE DO MINHO, campus de Gualtar, Braga, Portugal)



## LISTA DE PERMUTAS

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEUCLAR) de Batatais

Biblioteca Municipal de Americana

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)

Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)

Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)

Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)

Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)

Centro Universitário Moura Lacerda

Centro Universitário Newton Paiva

Centro Universitário Nove de Julho

Centro Universitário São Camilo

Centro Universitário UNIVATES

Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)

Faculdade de Minas (FAMINAS)

Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)

Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)

Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC)

Fundação Educacional de Ituverava

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)

Instituto Presbiteriano Mackenzie

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)

Universidade de Sorocaba (UNISO)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Ourinhos)

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)