

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**



Revista de **CIÊNCIAS** da **EDUCAÇÃO**

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

Ano XVI no 30 jan./jun. 2014

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091



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

Fontes Indexadoras

Sumários de revistas brasileiras - www.sumarios.org

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

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

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

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

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

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

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539
Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 30 (2014) -

Ano XVI no 30 jan./jun. 2014

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

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

CDD - 370

Permuta/Exchange

Aceita-se Permuta

We ask for Exchange

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Lissandra Pinhatelli de Britto – bibliotecária do campus Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana – E-mail: biblioteca@am.unisal.br / Tel: (19) 3471-9756 – Ramal 9961

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano XVI no 30 jan./ jun. 2014

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. P. Ronaldo Zacarias

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

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária: Profa. Ms. Regina Vazquez
Del Rio Jantke

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Conselho Editorial

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

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

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – PUCPR/Curitiba-PR – Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/Lorena – SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana – SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto
Organizada por: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto
Revisor de inglês: Tadeu Giatti (tadeu.giatti@gmail.com)
Tradutora responsável pelos resúmenes: Lilian de Souza (lilianfascion@gmail.com)
Tradutora responsável pelas directrices para autores: Lilian de Souza
Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Tadeu Giatti
Revisor de português: Paulo César Borgi Franco
Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha
Diagramação: Solange Rigamont
Publicação: Editora Setembro (www.editorasetembro.com.br)
Linha Editorial: Revistas Científicas

Editorial

Marco Túlio Cícero dizia que “a história é mestra da vida”. Partindo, então, dessa sábia premissa, deveríamos sempre interrogar a história do passado para entendermos bem o presente e trabalhar rumo a um futuro melhor. Gostaria de aplicar essa “regra geral” também para um significativo momento particular: o da publicação do n. 30 da Revista de Ciências da Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Pediram-me estas palavras de apresentação, até porque faço parte de um pedaço dessa história. Vamos, pois, aos dados.

Depois da criação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP), acontecida em 12 de março de 1952, o então diretor, Pe. Dr. Carlos Leôncio da Silva, organizou a primeira Revista intitulada Folhas Pedagógicas. Os dois primeiros números foram publicados em 1959 (julho e dezembro); e até 1971 foram publicados 20 números.

A Revista mudou de nome em 1973, sendo chamada Revista da Faculdade Salesiana, mas, como sinal de continuidade com a anterior, iniciou sua publicação com o n. 21. Abriu-se, porém, para receber contribuições não ligadas exclusivamente à Educação, como também às áreas dos outros cursos oferecidos na Faculdade Salesiana de Lorena, como filosofia, história, psicologia. A Revista da Faculdade Salesiana publicou, de 1973 até 1997, os números de 21 a 35.

A partir da criação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, acontecida em 24 de novembro de 1997, começou-se a repensar o nome e os critérios da Revista e optou-se para publicá-la especificamente na área de Educação. Dessa vez, aparecia uma articulação maior, pois o Centro Unisal se expressava nas quatro unidades, a saber: São Paulo, Americana e Campinas, além de Lorena. Assim, em 1999, apareceu o primeiro número da Revista de Ciências da Educação, que, já em 2000, tornou-se semestral e, a partir do n. 3/2000, também indexada, com o número do ISSN 1518-7039. Essa periodicidade foi mantida até os dias de hoje. Pessoalmente,

trabalhei como coordenador da Revista desde o número 1 até o número 12, este último correspondendo ao 1º semestre de 2005.

Para articular-se com o Programa de Mestrado em Educação do Centro Unisal, os artigos refletiam, desde o começo, as linhas de pesquisa dele, definidas no PDI da Instituição, a saber: a) Linha 1: Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sociocomunitárias e Institucionais; b) Linha 2: A Intervenção Educativa Sociocomunitárias: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis. Ambas estão ligadas à área de concentração do mesmo Programa, a saber: a Educação Sociocomunitária.

Em seguida, a coordenação da Revista passou para mãos mais competentes, sendo responsáveis professores do Programa de Mestrado em Educação, todos eles doutores da área, atuando na unidade de ensino de Americana. E a Revista, desde o começo, procurou um diálogo interinstitucional, publicando artigos de pesquisadores de outras IES, seja do Brasil como do exterior.

E agora se chegou ao n. 30, em um significativo momento histórico da grande família salesiana: a preparação para a celebração do bicentenário do nascimento de São João Bosco. Até com esta Revista continuamos uma história importante para toda a humanidade, que começou com ele. Aliás, gostaria de dizer que começou com... a mãe dele.

A Revista nos ajuda a “pensar melhor a educação”, particularmente na sociedade atual, caracterizada por mudanças rápidas e profundas, que afetam toda a nossa vida. E também a continuidade desta Revista é sinal de que acreditamos na educação; refletimos melhor no que ela é e como deve ser. Entre as mudanças da nossa época, penso naquela bem significativa da Internet, que acabou até por criar as revistas também na modalidade eletrônica, inclusive a nossa. E a história de Revista continua.

LINO RAMPAZZO

Doutor em Teologia pela Pontifícia

Università Lateranense (Roma),

Pós-Doutor em Democracia e Direitos Humanos

pela Universidade de Coimbra (Portugal),

Professor e Pesquisador no Programa de Mestrado em Direito
do Centro Unisal, unidade de ensino de Lorena (SP)

E-mail: lino.rampazzo@uol.com.br

Sumário

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Reflexionando sobre los proyectos de desarrollo comunitario en tiempos de crisis	Refletindo sobre os projetos de desenvolvimento comunitário em tempos de crise <i>Reflecting on community development projects in times of crisis</i>	15
INMACULADA GÓMEZ JARABO E MARTA GÓMEZ GÓMEZ.....		
Pedagogía y medidas psicoeducativas para la integración social: estudio de un caso	Pedagogia e medidas psicoeducativas para a integração social: um estudo de caso <i>Pedagogy and psychoeducational measures for social integration: a case study</i>	27
HELENA PROVENCIO DÍAZ E GEMMA DE LA TORRE BUJONES		
“Crecer para ser”: caminhos de uma proposta de educação para a autonomia	“Growing to be(come)”: paths for an educational proposal for autonomy <i>“Crecer para ser”: caminos de una propuesta educativa para la autonomía</i>	47
MARIA DA CONCEIÇÃO PINTO ANTUNES, SÓNIA LEANDRA TEIXEIRA FERNANDES RUSSO E SARA RITA FERREIRA DA CUNHA.....		

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

CAPS e ACAUVA, educação e/ou pedagogia social: a ação pedagógica voltada a adolescentes vulneráveis

CAPS e ACAUVA, education and/ or social pedagogy: pedagogical action toward vulnerable teenagers

CAPS y ACAUVA, educación y / o pedagogía social: La acción pedagógica dirigida a los adolescentes vulnerables

MICHELLI DE ÁBREU E NÁJELA TAVARES UJIE

67

Jovens calouros x adultos veteranos: um olhar acerca das relações de conflito na educação de jovens e adultos

Young adult x freshmen veterans: a view about the relationship of conflict between youth and adults education

Adultos jóvenes x veteranos: un punto de vista sobre las relaciones de conflicto en la juventud y la educación de adultos

MARCELO NICOMEDES DOS REIS SILVA FILHO E DENISE MARIA SOARES LIMA.....

89

O fetichismo da mercadoria, a subjetividade e a educação: análise do filme “O Tesouro de Sierra Madre”

The fetishism of the merchandise, the subjectivity and education: analysis of the movie “The Treasure of the Sierra Madre”

El fetichismo de la mercancía, educación y subjetividad: la análisis de la película “El Tesoro de Sierra Madre”

LUCIENNE DORNELLES

105

Do conceito de Educação Sociocomunitária: concepções veiculadas na Revista de Ciências da Educação no período de 2008 a 2012

The concept of Socio-Communitarian Education: concepts conveyed in the Journal of Educational Sciences in the period 2008-2012

El concepto de Educación Socio-Comunitaria: conceptos vehiculados en la Revista de Ciencias de la Educación en el período 2008-2012

THAMIRIS FERNANDA ANGELO DE CARVALHO E MARIA LUISA BISSOTO

123

A literatura infantil adaptada na educação inclusiva: alternativas de inclusão para o aluno autista em uma perspectiva sociocomunitária

Children's literature adapted in inclusive education: alternatives for inclusion in the autistic student in socio-communitarian perspective

La literatura infantil adaptada a la educación inclusiva: alternativas para la inclusión del estudiante autista en la perspectiva socio-comunitaria

BIANCA SCALON PERES DE PAULA 143

Escola: promoção humana

School: human promotion

Escuela: promoción humana

PADRE ANTÔNIO DA SILVA FERREIRA IN MEMORIAM..... 157

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELATO DE EXPERIENCIA

Classe hospitalar e escola: mãos dadas na feitura da educação de enfermos

Hospital class and school hand in hand in making the education of the sick

Clase en el Hospital: de la manos unidas para ayudar en la educación de los enfermos

LEODI CONCEIÇÃO MEIRELES ORTIZ, MICHELE QUINHONES PEREIRA E MARTHA DOS ANJOS VALENÇA 201

RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Educação Sociocomunitária: tecendo saberes

Socio-Communitarian education: weaving knowledge

La Educación Socio-Comunitaria: tejiendo saberes

DEISE BECKER KIRSCH..... 213

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

A cumplicidade do feminino

The complicity of the female
La complicidad del femenino

RENATA SIEIRO FERNANDES.....	221
SOBRE A REVISTA	223
DIRETRIZES PARA AUTORES	225
<i>GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS)</i>	235
<i>DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESES)</i>	239
LISTA DE PERMUTAS	243



Seção Internacional



Reflexionando sobre los proyectos de desarrollo comunitario en tiempos de crisis

INMACULADA GÓMEZ JARABO¹

MARTA GÓMEZ GÓMEZ²

Resumen

En el presente estudio pretendemos reflexionar sobre la situación de los proyectos de Desarrollo Comunitario en España y sobre la participación de la población escolar, fundamentalmente universitaria, en los mismos. Para ello, nos basaremos en la Educación Popular de Freire y las metodologías de Investigación Acción Participativa y Aprendizaje Servicio como fundamentación teórica a los proyectos analizados y las propuestas realizadas. Haremos especial hincapié en este tipo de proyectos en tiempos de crisis, pues es cuando la población se siente más desamparada y necesita sentirse más integrada en su entorno y arropada por sus semejantes. Todo ello, resaltando la importancia que tiene en la formación del ser humano no sólo el aspecto académico o técnico, sino también la perspectiva emocional y de pertenencia a la sociedad en la que vive.

Palabras-clave: Proyectos de desarrollo comunitario. Educación popular. Participación ciudadana.

Resumo

No presente estudo pretendemos refletir sobre a situação dos projetos de Desenvolvimento Comunitário na Espanha e sobre a participação da população escolar, fundamentalmente universitária, nesses projetos. Para isso, nós nos basearemos na Educação Popular de Paulo Freire e nas metodologias de Investigação Ação Participativa e Aprendizagem em Serviço como fundamentação teórica dos projetos analisados e as propostas realizadas. Faremos especial ênfase nesse tipo de projeto em tempos de crise, pois é quando a população se sente mais desamparada e necessita sentir-se mais integrada em seu entorno e apoiada por seus semelhantes. Tudo isso ressaltando a importância que tem na formação do

ser humano não só o aspecto acadêmico ou técnico, mas também a perspectiva emocional e de pertencimento à sociedade em que se vive.

Palavras-chave: Projetos de desenvolvimento comunitário. Educação popular. Participação cidadã.

Abstract

In the present study we intend to reflect on the situation of the Community Development projects in Spain, and on the participation of mainly university in the same school population. To do this, We will base on Popular Education Freire and methodologies Participatory Action Research and Learning Service, theoretic basis of the analyzed projects and proposals made. We will make special emphasis on this type of project in times of crisis, it is when the population feels more helpless and need to feel more integrated in its surroundings, and supported by his fellows. All this, emphasizing the importance of the formation of the human being not only the academic or technical aspect, but also the emotional perspective and of belonging to the society in which we live.

Keywords: Community development projects. Popular education. Citizen participation.

Introducción y justificación

El objetivo de todo educador es el desarrollo integral de la persona. Entendemos éste como un trabajo en todas sus dimensiones (cognitiva, emocional, social, moral, etc.) y a lo largo de toda su vida. Es por ello por lo que no podemos entender la educación únicamente desde el ámbito formal, sino complementada con la educación recibida desde ámbitos informales y no formales.

Partiendo de esta idea de base, pretendemos reflexionar sobre la importancia que la participación y movilización social tiene tanto en el crecimiento del ser humano como en el de las comunidades en las que se desenvuelve. Es en esos momentos de encuentro donde la persona es consciente de sus necesidades, debilidades y fortalezas, y de las del entorno que le rodea, lo que le pone en disposición de implicarse activamente en proyectos que mejoren su calidad de vida y la de su comunidad.

Si bien es cierto que no es fácil implicar a los ciudadanos en este tipo de procesos, entendemos que los momentos de crisis económica y de valores que vivimos actualmente son escenarios que pueden impulsar actuaciones comprometidas. Es precisamente en estos momentos de necesi-

dad en los que los seres humanos tienden a agruparse, buscar necesidades comunes, y plantear actuaciones para la cobertura de sus problemas.

Dentro de este contexto, a continuación vamos a repasar en qué consiste y las características que tiene un Proyecto de desarrollo comunitario, las teorías pedagógicas en las que se sustenta, etc., lo que nos dará pie a revisar algunas experiencias prácticas desarrolladas en España.

Marco teórico

Para poder entender la envergadura de este tipo de Proyectos, es necesario partir de unas delimitaciones conceptuales de base. El primer concepto que necesitaremos comprender es el concepto de *comunidad*, concepto con múltiples acepciones en función del ámbito en el cual estemos trabajando. Dentro del ámbito social, una definición interesante es la que ofrece Zucconi citada por Marchioni (1999, p. 69): “[...] conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses en común”. De esta definición podemos resaltar algunas de las características comunes de una comunidad: un territorio o espacio geográfico común, interacciones constantes entre los miembros y un sentimiento de pertenencia al grupo.

Una vez clarificado qué entendemos por comunidad como el concepto clave de este tipo de intervenciones, es preciso resaltar el término *desarrollo comunitario* como aquella acción coordinada y sistemática, que dando respuesta a las necesidades o demanda social, trata de organizar a la comunidad con la participación de los interesados (REZSOHAZY, 1988). Por tanto, nos encontramos ante una acción continua, dinámica y no improvisada cuyo objetivo es la mejora de las condiciones de vida de la población, partiendo de sus necesidades y sus esfuerzos.

Ahora bien, los esfuerzos por parte de la población, principal implicada en estos procesos, pueden resultar vanos si no contamos con el suficiente apoyo de otros agentes fundamentales. Entre ellos, cabe destacar la administración local, es decir, aquellos representantes elegidos por los ciudadanos que tienen como función principal velar por los intereses de su comunidad, los técnicos de diferentes ámbitos (sanitario, educativo, social, etc.) y los servicios y recursos que puedan ofrecer. Entendemos que los técnicos implicados en estos proyectos deben pertenecer a equipos multidisciplinarios para poder cubrir las diferentes necesidades de la población con la que trabajan. No obstante, la figura que nunca debería faltar es la del Educador o Pedagogo social, profesional encargado entre otras cosas

de vincular el trabajo social que se realice con una perspectiva educativa y pedagógica. Desde esta labor, debe velar por un trabajo sin imposiciones, no paternalista ni meramente asistencialista para no realizar el trabajo que puede hacer la propia población y no hacer a ésta dependiente. Es decir, es importante que no se dedique únicamente a “apagar fuegos” o resolver problemas, sino también a prevenirlos y dotar a los miembros de la comunidad de una serie de recursos y herramientas para que sean ellos mismos los que lideren sus acciones. De esta manera, estaremos empoderando a la población y dirigiéndola hacia su propia autogestión, a la vez que trabajando en los tres niveles de intervención propuestos por Marchioni (1989, p. 46-48): acción social para, en y con la comunidad.

Antes de avanzar más, es preciso dejar clara la diferencia existente entre los Proyectos de Intervención y los Proyectos de desarrollo comunitario. Los primeros, por regla general, van dirigidos a un colectivo muy concreto que no tienen por qué residir en una zona delimitada geográficamente y se basan en lo que los profesionales consideran prioritario. En cambio, los segundos se centran en un área geográfica única en la que residen personas con características muy diversas y de colectivos muy diferentes, y son precisamente éstas quienes deciden qué actuaciones llevar a cabo siendo ellas mismas el motor de cambio.

A continuación, realizaremos un repaso por aquellas teorías, corrientes y metodologías que se encuentran íntimamente relacionadas con el trabajo a favor de la comunidad. En este sentido, la primera referencia que no podemos obviar es la de la Educación Popular del gran pedagogo Paulo Freire.

- Educación Popular de Freire

Para Freire, la educación debe servir para comprender críticamente el mundo y para actuar para transformarlo. En ese proceso, la acción, la reflexión y el diálogo son piezas fundamentales. En contraposición con el concepto de *educación bancaria*, el conocimiento de la realidad no es un acto individual por el cual el educador “llena” de contenidos al educando, sino un proceso colectivo, apoyado en metodologías dialógicas y democráticas. En palabras de Freire (2005, p.80):

La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos

De esa manera, podríamos decir que el educador es quien guía al educando en su proceso de transformación, no el ser supremo “que todo lo sabe”. En esa misma línea de pensamiento, los procesos de desarrollo comunitario consisten en la puesta en marcha de actuaciones que mejoren la calidad de vida de la población, pero, ¿de quién parte la idea de realizar esas actuaciones?, ¿quién las debe poner en marcha?. La respuesta a ambas preguntas es la población. Huelga decir que los educadores tienen un papel esencial en la puesta en marcha de procesos de Desarrollo Comunitario, pero no es de ellos de quienes deben partir las actuaciones. En este tipo de procesos, la labor de educador está más relacionada con la promoción de la reflexión y con el empoderamiento de la ciudadanía que con el diseño y la puesta en práctica de proyectos alejados de la realidad de las personas.

- Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa (en adelante, IAP), es una metodología de trabajo e investigación que trata de promover una mayor capacidad de respuesta a los problemas sociales, que en el fondo, es de lo que se trata cuando nos enrolamos en proyectos del tipo de los que estamos debatiendo en esta comunicación.

En la IAP, la población es la figura clave de cualquier transformación social y, por ello, el objeto de investigación no parte del “experto”, sino del interés de la propia población o colectivo con el que se trabaja, siendo ellos mismos (con la ayuda del educador/ investigador) los sujetos que investigan. De esta manera, los problemas no se investigan desde fuera, con lo que se evita la “descontextualización” que se da en otras muchas situaciones.

Nos encontramos de acuerdo con Bru Martín y Basagoiti (2013, s/p) cuando afirman:

Esta práctica autorreflexiva se instrumentaliza u operativiza en el ‘principio de dialogicidad’ de P. Freire, según el cual el investigador y la población establecen una relación de comunicación entre iguales, un diálogo horizontal entre educando y educado, investigador y población basado en la reciprocidad.

Siguiendo al Colectivo IOÉ (2003) podemos afirmar que la IAP tiene unas líneas básicas:

- Pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la relación sujeto/ sujeto;

- Partir de las demandas o necesidades sentidas por los afectados, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso;
- Unir la reflexión y la acción, o la teoría y la praxis, evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo);
- Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. Esto supone abrirse a la interdisciplinariedad del conocimiento, aprovechando los aportes de los diversos enfoques;
- Plantear el proceso de IAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia;
- Metodología de Aprendizaje-Servicio

Tal y como ocurre con otros fenómenos sociales y educativos no existe una definición única sobre Aprendizaje Servicio (en adelante, APS). Revisando la literatura nacional e internacional sobre este concepto vemos que hay diversas maneras de entenderlo: como metodología, como pedagogía, como proyecto, etc. Una definición clara es la que aportan Puig *et al.* (2007, p. 20):

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Vemos, por tanto, que hay tres conceptos intrínsecamente relacionados que son: una necesidad real, la transferencia de aprendizaje y el aprendizaje nuevo que se va a adquirir y el servicio solidario a una comunidad. Analizando estos elementos podemos pensar que el APS es una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas (como la Educación Popular de Freire) y compatible con otras estrategias educativas (como la investigación-acción participativa).

En esta metodología se combinan las competencias básicas y los aprendizajes adquiridos a través del currículum escolar con el compromiso y responsabilidad social. Es decir, se pretende que los estudiantes aprendan a ser competentes siendo útiles a los demás. Este tipo de metodología no representa una novedad absoluta, sino un descubrimiento que nace de

la combinación de varios factores para crear lazos, construir proyectos colaborativos y ayudar ante una necesidad real de la sociedad.

Por ello, es interesante trabajarlo desde la transversalidad y desde un enfoque globalizador e integral, para de esta manera abarcar todas las facetas de la persona y entre las personas, cubriendo sus necesidades y las de los demás. Por ejemplo, alumnos del último curso de Educación Primaria prestan sus servicios y conocimientos a alumnos de los primeros cursos de esta etapa que presentan dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas; alumnos de Secundaria que transfieren sus conocimientos y destrezas digitales en un centro cultural para favorecer la alfabetización digital de adultos; o alumnos de Magisterio, Educación Física, Trabajo Social, Enfermería, etc., que acuden a los hospitales para compartir con los niños enfermos proyectos de ocio, juegos, actividades, etc. o que participan en cualquier tipo de programa comunitario. En este sentido, durante este curso escolar, hemos sido partícipes de una experiencia altamente gratificante: un grupo de personas que trataban de mejorar su barrio vinieron a nuestras aulas universitarias a compartir con el alumnado su experiencia y nos mostraron no sólo aquellos logros que habían conseguido, sino también los proyectos que iban a realizar y los problemas que les estaban surgiendo; un tiempo más tarde, cuando los/as alumnos/as tuvieron que elaborar para clase un proyecto de Desarrollo Comunitario, algunos/as decidieron que querían realizarlo sobre el barrio y la población que había venido a visitarnos a clase, pues de esta manera, a la vez que se formaban y realizaban un trabajo que era parte de sus estudios universitarios, prestaban una ayuda a aquellos/as que un día les ayudaron a reflexionar y conocer nuevas realidades.

Estos proyectos son ligeramente diferentes a otras prácticas como voluntariados, trabajos de campo, etc., porque incluyen una combinación equilibrada de aprendizaje y servicio en sus proyectos, y porque en ellos la reflexión y la evaluación son elementos importantes.

Esta propuesta entiende el aprendizaje como un proceso que se basa en la exploración, la acción y la reflexión, como método para explicar la aplicabilidad de lo aprendido; y considera que la educación en valores debe partir de situaciones problemáticas para enfrentarse a ellas desde la experiencia directa (FERRAN ZUBILLAGA; GUINOT VICIANO, 2012, p.189). En este sentido, los/as alumnos/as universitarios que comentábamos unas líneas más arriba, pudieron explorar ambientes desconocidos, reflexionar sobre las necesidades de los mismos y plantear actuaciones que

dieran respuesta a los problemas que se encontraron, siendo tal su satisfacción que a pesar de haber terminado la asignatura que les impulsó a involucrarse en ese proyecto, muchos/as de ellos han manifestado el interés de continuar su colaboración para seguir ayudando a la vez que aprenden. De esta forma, entendemos que este tipo de proyectos son esenciales para lograr, no solo la mejora momentánea de las condiciones de vida, sino también para fomentar la sensibilización e implicación de las personas en los problemas que les afectan.

En nuestro país existe una gran variedad de escuelas abiertas a la comunidad, que organizan y llevan a cabo proyectos solidarios, de medio ambiente, de ayuda social... En estos casos la aportación que hace el APS es en relación al vínculo curricular, por ello los alumnos que están aprendiendo en las diferentes etapas educativas ponen su granito de arena en dichos proyectos con sus conocimientos académicos, competencias, destrezas, etc.

En el resto del mundo, también existe una gran diversidad de escuelas, proyectos, etc., en esta línea y hay que resaltar que incluso muchos países están promoviendo prácticas de APS en su propio sistema educativo. En algunos casos, además, estas prácticas se están introduciendo como obligatorias en la educación secundaria, ya que se ha comprobado que se obtienen resultados muy positivos en relación al éxito escolar y al compromiso social de los adolescentes, como ocurre con Holanda, Argentina, Estados Unidos, etc. Para ello, es imprescindible que estos proyectos y las personas que lo lleven a cabo cuenten con el apoyo de otras asociaciones, instituciones y entidades sociales porque de esta forma se tejen redes de colaboración, que puedan ser útiles en un futuro para a la hora de crear nuevos proyectos o mantener los existentes.

En definitiva y, tal como indica Francisco Amat y Moliner Miravet (2010, p. 75): “[...] el APS es una metodología que responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual [...]: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno.”

Revisión de algunos proyectos sociocomunitarios españoles

Cuando hablamos de trabajo con, para y desde la comunidad, en algunos países se establece una clara diferenciación entre los proyectos de *organización de la comunidad* (cuando nos encontramos en situaciones caracterizadas por el crecimiento económico y pleno empleo, es decir, por una situación de bienestar social en la que únicamente es preciso lograr que la

población se movilice, se relacione y acceda a los recursos ya existentes) y los de *desarrollo comunitario* propiamente dichos (cuando trabajamos con zonas consideradas subdesarrolladas y es preciso fomentar el crecimiento económico). Hoy en día, en algunos países, como España, la intervención comunitaria incluye ambos planteamientos: se trabaja para lograr una mejor utilización de los recursos existentes, a la vez que invertimos esfuerzos en la mejora de la situación económica y en la creación de recursos.

Podemos afirmar que en España, al contrario que en otros países a lo largo y ancho del mundo, todavía no existe una gran tradición en lo que a la participación de los ciudadanos se refiere. No obstante, a pesar de que aún falta mucho camino por recorrer en la puesta en marcha de proyectos comunitarios, hoy en día podemos encontrar en España diferentes ejemplos en los que la participación ciudadana está consiguiendo grandes logros, muchos de ellos, puestos en marcha o asesorados gracias al experto en Desarrollo de la comunidad (MARCHIONI, 1989). Veamos algunos ejemplos que comparten como claves del éxito la perseverancia de la propia población y las buenas relaciones entre todos los implicados:

- Asociación para el desarrollo del Plan Comunitario de Carabanchel (Madrid): tiene como objeto social el barrio de Carabanchel Alto (Madrid) y la mejora de su realidad social, partiendo del trabajo de los vecinos y vecinas del barrio. Para lograrlo, trabaja en diferentes áreas: Área de empleo y asuntos sociales (objetivo: inclusión laboral y social de la población del barrio), Área de educación (objetivo: favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas del barrio), Área de Nuevas Tecnologías (objetivo: facilitar el uso de las nuevas tecnologías, creando un recurso comunitario que potencie la integración, participación e implicación en la comunidad de todos los vecinos y vecinas del barrio) y Área de comunicación, participación y voluntariado (incluye actividades para la movilización de la población, como por ejemplo, el trabajo en huertos urbanos);
- Plan Comunitario del Distrito V de Coruña: Surgió por iniciativa de distintos Equipos de Atención Primaria en el ámbito de la salud para prevenir las drogodependencias y, con el paso del tiempo, ha ampliado sus intervenciones a otras temáticas de diferentes ámbitos para mejorar la calidad de vida de la población del Distrito: fracaso escolar, delincuencia, desempleo, ocio saludable;
- Proceso de desarrollo comunitario del Distrito de Tetuán (Madrid): Los/as vecinos/as del distrito junto a la propia Administración

y a diferentes asociaciones del barrio organizan diferentes asambleas en las que se toman decisiones sobre las necesidades del distrito. Algunas de las intervenciones que realizan en estos momentos son la elaboración de un boletín mensual, la realización de teatro comunitario (con ciudadanos de la zona que representan obras sobre la historia y la realidad social de la zona), el proyecto “La Arruga es Bella” (que trata de fomentar un acercamiento al mundo de los más mayores) o la actividad “MACEDUCA: Gymkhana participativa afrutada” (consistente en una gymkhana para toda la comunidad educativa que tiene como objetivo dar a conocer los diferentes recursos educativos del distrito y disfrutar después de una merienda a base de fruta);

- Proceso “El patio” (Gran Canaria y Lanzarote): es un proyecto que, aunque parte desde los/as jóvenes, también se desarrolla desde los niños, niñas, familias y personas adultas a nivel comunitario. Su carácter es preventivo y promocional y tiene como ámbitos fundamentales de actuación la calle y los centros educativos. Surgió para prevenir la violencia y cada vez amplía más sus horizontes de intervención, tanto que ya ha recibido varios premios a nivel local y estatal;
- Espacio Vecinal Montamarta (Barrio de San Blas, Madrid): La unión de los/as vecinos/as del barrio ha conseguido que se les permita “ocupar” un edificio municipal llevaba en proceso de abandono durante más de veinte años para hacer de éste un espacio que fomente la interculturalidad, la integración de las minorías, la prevención de conductas adictivas, el apoyo escolar y educativo, el envejecimiento activo, la creación de espacios alternativos de ocio y la formación ocupacional y el autoempleo.

Tal y como comentábamos, los anteriores ejemplos tienen como aspecto clave las buenas relaciones entre las personas involucradas, algo fundamental en este tipo de proyectos si lo que queremos es que estas personas trabajen codo con codo. Por ese motivo cuando iniciamos un proyecto de este tipo la primera fase debe promover el conocimiento de las personas y las buenas relaciones entre las mismas. De esta manera, podremos sortear los posibles obstáculos que puedan surgir a lo largo del proyecto, que fundamentalmente vienen derivados de la falta de presupuesto, de la no comunicación o de los malos entendidos entre los individuos.

Conclusiones

La participación ciudadana debería ser una realidad en todos los rincones del planeta. Sin embargo, todavía estamos lejos de conseguir que ésta sea universal y que los/as ciudadanos/as ejerzan ese derecho tan necesario. Esto se debe a que en muchas ocasiones cada persona vive su vida y desconoce la de los demás, haciendo esto imposible que se den cuenta de que tienen objetivos comunes. Por tanto, para que la participación ciudadana sea una realidad, es preciso invertir en lo que venimos insistiendo a lo largo de este escrito: el conocimiento de la población y la mejora de las relaciones entre todos/as ellos/as.

No obstante, a pesar de que todavía queda mucho camino por recorrer, últimamente están aumentando el número de iniciativas ciudadanas en este sentido. Quizá la crisis que vivimos a nivel económico suponga un impulso para este tipo de iniciativas, al ver los/as ciudadanos/as en ella una salida a sus problemas, que a la vez son los de su comunidad, pues muchas de las necesidades que ellos/as tienen también son compartidas por las personas que habitan cerca de ellos/as.

Del mismo modo, si desde las aulas de todos los niveles educativos fomentamos el trabajo conjunto con la ciudadanía en diferentes proyectos, estaremos “poniendo nuestro granito de arena” para que los/as ciudadanos/as del mañana se estén formando a nivel académico y personal y sean conscientes de otras realidades, posiblemente muy diferentes a las suyas.

Ese tipo de iniciativas no sólo son buenas de cara a mejorar la situación personal de cada uno/a en colaboración con sus vecinos/as, sino también para fortalecer los lazos existentes entre ellos/as, e incluso, en algunas ocasiones para crearlos. De esta manera, a su vez estamos invirtiendo en zonas más seguras, con población más feliz y mucho más unida.

En cuestiones de educación sabemos que lo importante no sólo es formar ciudadanos listos y con resultados académicos excelentes, sino seres humanos con una gran inteligencia emocional y competencias personales adecuadas para vivir en la sociedad de manera pacífica y solidaria.

“La Educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”

PAULO FREIRE

Recibido em: 14/09/2013

Aprovado em: 20/01/2014

Notas

1. Dpto. de Didáctica e Organización Escolar da Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España) y del Dpto. de Pedagogía II do CES Dom Bosco. E-mail: igomez@cesdonbosco.com / inma.gomez@edu.ucm.es
2. Coordinadora del grado en educación primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. E-mail: marta.gomez@urjc.es

Referências

BRU MARTÍN, Paloma; BASAGOITI, Manuel. **La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria**. Disponible en: <http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf>. Acceso en: 14 jun. 2013.

COLECTIVO IOÉ. **Investigación acción participativa**: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Córdoba: Conferencia del Encuentro de la Consejería de Juventud, 2003

FERRAN ZUBILLAGA, Anne; GUINOT VICIANO, Cinta. Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. **Portularia**, v. XII, n. Extra, p. 187-195, 2012. Disponible en:

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5968/Aprendizaje_servicio.pdf?sequence=2>. Acceso en: 15 jun. 2013.

FRANCISCO AMAT, Andrea; MOLINER MIRAVET, Lidón. El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)**, v. 13, n. 4, p. 69-78, 2010. Disponible en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

MARCHIONI, Marco. **Comunidad, participación y desarrollo**: teoría y metodología de la intervención comunitaria. Madrid: Ed. Popular, 1999.

PUIG, Joseph et al. **Aprendizaje servicio**. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.

REZSOHAZY, Rudolf. **El desarrollo comunitario**: participar, programar, innovar. Madrid: Narcea, 1988

Pedagogía y medidas psicoeducativas para la integración social: estudio de un caso

HELENA PROVENCIO DÍAZ¹

GEMMA DE LA TORRE BUJONES²

Resumen

Este texto se centra en la experiencia de las autoras en el trabajo en un centro de menores con trastorno del comportamiento, así como en una reflexión sobre la labor de los educadores sociales como pieza fundamental del trabajo realizado en el mismo. Se hace pues, una descripción de la institución, abordándose tanto los diferentes profesionales que trabajan multidisciplinariamente en la misma, como los perfiles de los menores que allí residen y conviven con sus “cuidadores”: los educadores. También se mencionan algunos de los procedimientos de trabajo y metodologías de intervención que se llevan a cabo con este tipo de niños y adolescentes, en aras de comprender cuál es el trabajo real que se lleva a cabo en una institución de estas características. Por otro lado, y como contrapunto desvelado por el propio estudio del caso concreto, abordamos si en el ámbito de la educación universitaria en el que estamos inmersos, se están dando respuesta a las necesidades reales que demanda un trabajo tan exigente como el del educador, tanto en el ámbito profesional como en el personal. A través del análisis de una realidad específica, se han puesto de manifiesto algunas de las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan los educadores sociales en el día a día de su desempeño profesional. Por ende, nos preguntamos, si dichas dificultades o carencias podrían ser abordadas / superadas desde una formación universitaria más consciente en relación con las exigencias laborales que los educadores afrontan. Se cuestionan, por tanto, los distintos grados de responsabilidad que, desde los diferentes estamentos implicados en el sistema educativo español, afectan a la calidad de la formación de los educadores sociales y, por extensión, a otras profesiones relacionadas con la educación y la formación de personas. Por último, se tratan de apuntar algunas directrices sobre posibles soluciones que se pueden encontrar desde el propio ámbito de la formación universitaria.

Palabras-clave: Educación social. Educación universitaria. Intervención. Menores. Riesgo social.

Resumo

Este texto se centra na experiência das autoras no trabalho em um centro de menores com transtornos de comportamento, assim como em uma reflexão sobre o trabalho dos educadores sociais como peça fundamental do trabalho realizado no mesmo. É feita, pois, uma descrição da instituição, abordando-se tanto os diferentes profissionais que trabalham multidisciplinarmente nela como os perfis dos menores que ali residem e convivem com seus “cuidadores”: os educadores. Também se mencionam alguns dos procedimentos de trabalho e de metodologias de intervenção, que se levam a cabo com esse tipo de crianças e adolescentes, com o objetivo de compreender qual é o trabalho real que se realiza em uma instituição com essas características. Por outro lado, e como contraponto desvelado pelo próprio estudo do caso concreto, abordamos, seja no âmbito da educação universitária na qual estamos imersos, se estão dando resposta às necessidades reais, que demandam um trabalho tão exigente, como aquele do educador, tanto em âmbito profissional como no pessoal. Por meio da análise de uma realidade específica se evidenciaram algumas das dificuldades e problemáticas enfrentadas pelos educadores sociais no cotidiano do seu desempenho profissional. Por fim, nos perguntamos se tais dificuldades ou carências poderiam ser abordadas/superadas a partir de uma formação universitária mais consciente com relação às exigências laborais que os educadores enfrentam. São questionados, portanto, os distintos graus de responsabilidade, que, desde os diferentes estamentos implicados no sistema educativo espanhol, afetam a qualidade da formação dos educadores sociais e, por extensão, a outras profissões relacionadas à educação e à formação das pessoas. Por último, trata-se de apontar algumas diretrizes sobre possíveis soluções que se podem encontrar a partir do próprio âmbito da formação universitária.

Palavras-chave: Educação social. Educação universitária. Intervenção. Menores. Risco social.

Abstract

This communication focuses on the authoresses job experience in a juvenile center of behavior disorders, as well as, try to make a reflection about the social educators job as a fundamental piece work realized in it. This paper pretends to be a description of the institution, dealing with the different professionals that works multidisciplinary in it, together with the profiles of the children who lives in with their caretakers: Educators. Also, it mentions some of the work procedures and intervention methodologies that take effect with this type of children and teens, in order to understand what it is the real work realized in an institution with these characteristics. In addition, and like counterpoint revealed from the own concrete case study, authors tackle if in the space of college education are giving the answers to the real practical needs of a job as the social educator, that

demands a very high level, as much in the professional aspect as in the personal. Through the analysis of a specific reality case, it has been raised some of the difficulties and problems that social educators has to face in their professional day-to-day routine performance. As a consequence, authors asked, if such difficulties or scarcities could be discussed / surpassed from an university formation more conscious about the labor requirements that educators face when they finish the college studies and start to work. They challenge, therefore, the different degrees of responsibility that, from the different stratum implicated in the Spanish educational system, affect the education quality of social educators and, for extension, the other professions related with people education and formation. Finally, they try to point out some directrices about possible solutions that can be met from the space of college formation.

Keywords: Social education. College education. Intervention. Minors. Social risk.

Introducción

El presente texto pretende ser un instrumento de trabajo útil que ilustre, a través de la experiencia de sus autoras, un modelo de intervención psicoeducativa llevado a cabo en una institución de menores protegidos con trastorno del comportamiento en España.

Ante todo, queremos hacer constar que esta comunicación se basa en las reflexiones sobre una experiencia directa de trabajo de las autoras, (ambas psicoterapeutas y docentes universitarias en la rama de la educación y de la psicología), en un centro de menores específico de salud mental, durante varios años. Por tanto, lo que aquí se va a considerar, podrá ser o no extrapolable a otros centros de las mismas características.

En este sentido, el presente trabajo, trata, en primer lugar de abordar la realidad de unos jóvenes que están ingresados en centros específicos de acogimiento residencial, por tener problemas de inadaptación familiar y social, vinculados a trastornos de conducta o incluso a patologías psiquiátricas. En segundo lugar, pretende describir la fisonomía básica del centro, así como las medidas de intervención llevadas a cabo en el mismo para que estos niños y jóvenes, menores de edad, puedan reestructurar su vida y conducirse de una forma normalizada. Finalmente, nos gustaría considerar, desde nuestro punto de vista y desde la experiencia que nos avala, cuáles podrían ser las áreas de mejora aplicables a una institución de estas características o similares, teniendo en cuenta algunos de los objetivos y la vocación del Congreso en el que se va a presentar este trabajo: abordaje de temas relacionados con la formación del Profesorado de Educación;

análisis de la profesionalización docente y de los desafíos de las escuelas de educación; movilización de la comunidad educativa sobre la calidad de la educación en la sociedad; y, reflexión sobre el papel de la educación como medio de desarrollo socio-comunitario y de inclusión social.

Tipología y encuadre del centro

El centro al que aquí estamos haciendo referencia se encuadraría formalmente como centro de Internamiento terapéutico en régimen cerrado:

En los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o un tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida. Cuando el interesado rechace un tratamiento de deshabituación, el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias (LUACES GUTIERRE; VÁZQUEZ GONZÁLEZ, 2008, p. 08).

Todo ello entendido desde un terreno, en el que la intervención psicoterapéutica y socioeducativa resultan fundamentales y básicas. No sólo por la función propia de la intervención, aquí y ahora, sino desde el ámbito de la prevención, pues es una acción que pretende, no solo resolver un problema existente, sino también la prevención de conductas y comportamientos posteriores más peligrosos y marginales.

Desde esta óptica, el centro al que nos estamos refiriendo, no sólo cubre las necesidades elementales de atención que requieren los niños y adolescentes, tales como la seguridad o la alimentación, sino que intenta hacer frente a la satisfacción de otras necesidades también prioritarias y fundamentales como las afectivas, educativas, sociales, sanitarias, terapéuticas, o las de promoción y desarrollo de la propia autonomía.

Para ello se sirve de un equipo multidisciplinar que trabaja permanentemente en cada área para llevar a cabo el objetivo último del proyecto, que es la integración social de sus residentes cuando estos estén preparados para afrontar la salida al mundo real.

Perfil de los residentes

El arco de edad de los niños y adolescentes tratados en el centro está entre los 11 y los 16 años, siendo el rango de 14 a 16 años el más numeroso, 70% aproximadamente. Por su parte, se da una prevalencia muy importante de varones, respecto de mujeres, 90% frente al 10 %, respectivamente.

Su perfil es un perfil típico de menores que por una u otra razón se encuentran en una situación de desprotección y desamparo, agravada, además, por la existencia de un trastorno comportamental grave.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de desprotección y desamparo infantil?

La legislación española considera menores aquellas personas que no han alcanzado la mayoría de edad civil o penal, es decir, menores con edades comprendidas entre los 0 y los 18 años.

Siguiendo el espíritu de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, publicada en el BOE del 17 de enero de 1996, la protección infantil es un derecho y una responsabilidad que, además de la familia, incumbe al propio Estado a través de sus instituciones, y a la sociedad civil en general (AMORÓOS; AYERBE, 2009, p. 91).

En lo que se refiere a las situaciones de desprotección infantil, Amoróos y Ayerbe (2009) establecen así mismo, la distinción entre situaciones de riesgo y de desamparo que dan lugar a formas distintas de intervención por parte de la entidad pública. Así, mientras que en la situación de riesgo las intervenciones que se realicen deben ir dirigidas a intentar eliminar los factores de riesgo de la institución familiar, en la situación de desamparo la entidad pública responsable de la protección infantil en cada comunidad autónoma debe hacerse cargo de la tutela del menor y la consiguiente suspensión de la patria potestad o la tutela ordinaria.

Según la legislación española, el concepto de desamparo engloba situaciones de maltrato y abandono, definiéndose como situación de desamparo:

la que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material (ESPAÑA, 1987).

Desde esta perspectiva, aunque uno de los principios básicos cuando se trabaja con menores sea el mantenimiento de éstos dentro de su contexto personal, familiar y social, pues afectivamente resulta evidente la necesidad de estructurar la personalidad y el desarrollo del menor de acuerdo con la existencia de una relación estable, segura, flexible, afectiva y profunda, si este principio no puede llevarse a la práctica y el menor entra en situación de desamparo, el Juez competente ordenará la Guarda o Tutela del mismo. Ambas medidas, aunque con manifestaciones técnicas y jurídicas diferentes, tienen como objetivo la protección y la asistencia de los menores mediante su entrada en un Programa de Intervención estatal o autonómico que les permita una vida lo más normalizada posible y una reinserción social y familiar adecuada.

Dadas estas aclaraciones, podemos decir que las situaciones de inadaptación y desestructuración familiar y social que han vivido los menores del centro objeto de nuestro caso, han derivado, no sólo en una situación de desamparo y posterior tutela o guarda administrativa, sino que han motivado patrones de comportamientos y conductas disruptivas que pueden vulnerar las normas básicas de la convivencia, así como los derechos de otras personas.

La mayor parte de los niños y adolescentes a los que nos estamos refiriendo, poseen dramáticas autobiografías y han crecido en familias tan desestructuradas y/o deterioradas que el menor ha sufrido durante la mayor parte de su vida un grave maltrato físico y/o psicológico por parte de sus progenitores o de su entorno familiar más cercano. En general, todos ellos provienen de un vínculo roto, no establecido o deficiente que ha degenerado en un niño inseguro, temeroso del entorno y del futuro y con grandes probabilidades de exclusión social.

Generalmente, antes de llegar a nuestro centro, los menores han pasado previamente por años de medidas de internamiento en diferentes instituciones o programas de intervención de tipo abierto y normalizado y, por diferentes razones, han tenido que ser derivados a un centro de salud mental específico en el que reciben medidas de tratamiento terapéutico y socioeducativo especial.

Estamos hablando, pues, de menores en conflicto y en situación de riesgo social que manifiestan problemas de conducta e inadaptación social graves. Manifestaciones típicas del comportamiento de los niños y adolescentes con los que trabajamos suelen ser la indisciplina y el fracaso escolar, el acoso o maltrato entre compañeros por abuso de poder, la escasa o nula tolerancia a la frustración, el consumo temprano de tóxicos y/o

alcohol, la pertenencia a bandas juveniles, las prácticas autolíticas, el déficit en el control de impulsos, el mantenimiento de conductas singularmente exacerbadas y agresivas, etc. En realidad, todos estos síntomas suelen ser la forma de reaccionar a un mundo que todos ellos perciben como hostil y fuera de su control.

No obstante, hemos de hacer notar, que en el caso que nos ocupa, los menores que atendemos, no suelen haber delinquido y, si lo han hecho son faltas leves y su edad no permite todavía derivarlos a Centros de Reforma de menores específicos.

Tipología de los trastornos más frecuentes del centro extractados del DSM-IV (PICHOT; LÓPEZ-IBOR ALIÑO, 1995)

Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador:

- F90.0. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado (314.01);
- F90.8. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención (314.00);
- F90.0. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo (314.01);
- F91.8. Trastorno disocial (312.8);
- F91.3. Trastorno negativista desafiante (313.81).

En cuanto a los tres primeros, según el DSM-IV R estarían caracterizados por la muestra de síntomas de desatención y/o hiperactividad-impulsividad persistentes (al menos durante 6 meses) con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del niño.

Por su parte, el trastorno disocial (o de conducta) se presenta, también siguiendo dicha clasificación, como un patrón repetitivo y persistente de comportamiento, caracterizado por una violación sistemática de los derechos de otras personas, así como por el incumplimiento de una serie de normas sociales propias de la edad (agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo, violaciones graves de normas), debiendo especificarse la gravedad y el momento de inicio (infancia o adolescencia).

En cuanto al Trastorno negativista desafiante, se define como un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que provoca

un deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral de quien lo padece. Se presenta con una serie de comportamientos tales como encolerizarse, discutir con adultos y desafiarles activamente, molestar deliberadamente a otras personas, acusar a otros de errores o faltas propias, ser colérico y rencoroso, etc.

Ambos trastornos se consideran independientes a pesar de que existe entre ellos un evidente solapamiento y una relación evolutiva y jerárquica y a que puede darse una evolución desde el Trastorno negativista desafiante en la infancia hacia un trastorno disocial en la adolescencia. No obstante, el segundo suele aparecer con anterioridad, ser más evidente en las interacciones con personas a quienes el sujeto conoce bien y es menos grave que el Trastorno Disocial o de Conducta.

Hay que destacar que el niño con antecedentes negativistas u opoisionistas es un claro candidato a desarrollar un trastorno de la personalidad antisocial si no conseguimos regular antes estas manifestaciones. En definitiva, siguiendo a algunos autores (BARKLEY, 1997, p. 87):

La presencia de conducta desafiante por oposición, o agresión social, en niños es la más estable de las psicopatologías infantiles a lo largo del desarrollo y constituye el elemento predictor más significativo de un amplio conjunto de riesgos académicos y sociales negativos que el resto de las otras formas de comportamiento infantil desviado.

E Banús Llord (2006, p. 35):

Por todo ello, no se trata de un trastorno más, sino uno de los problemas de conducta clínicos más serios en niños. De no abordarse de forma rigurosa y eficaz, condena a quien lo sufre a una probable carrera de problemas sociales, legales y de marginación.

Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia:

- F93.0. Ansiedad por separación (309.21);
- F94.2. Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez (313.89).

En cuanto al Trastorno de Ansiedad por separación, se define como una ansiedad excesiva e inapropiada para el nivel de desarrollo del sujeto, concerniente a su separación respecto del hogar o de las personas con quienes está vinculado.

El Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez, por su parte, se refiere a relaciones sociales en la mayor parte de los contextos sumamente alteradas e inadecuadas para el nivel de desarrollo del sujeto. Hablamos del Trastorno del vínculo cuando se han producido rupturas traumáticas en el lazo afectivo niño-madre (cuidador-cuidadora) desde las etapas más tempranas, causadas por diversos factores: abandono, maltrato, separaciones, niños ingresados en centros de acogida y posteriormente adoptados, niños que han estado en incubadoras, etc. La sintomatología se manifiesta desde un retraimiento extremo a conductas disruptivas que cursan con hiperactividad, déficit atencional e impulsividad entre otros (BANÚS LLORT, 2006).

Metodología de trabajo con los menores

Los sistemas de intervención aplicados en el centro están inspirados en un modelo ecléctico en el que se combinan los paradigmas conductistas, cognitivos, psicodinámicos y humanistas, en aras de conseguir un desarrollo evolutivo de los menores, así como una potenciación de su autonomía que les permita posteriormente integrar la vida adulta, de forma sana, libre, responsable y constructiva.

En este sentido podemos hablar de una intervención que se estructura en varios niveles paralelos y complementarios entre sí:

1. El primer nivel tiene que ver con el cumplimiento de una serie de normas y reglamentos internos, así como con la interiorización de una serie de hábitos y conductas de vida saludables y organizadas. El principal actor de este escalón es el educador social.

Dado el nivel de desestructuración interna que sufren estos menores, nos parece que este primer estadio es fundamental y necesario. Ciertamente los niños y adolescentes con los que trabajamos provienen de situaciones familiares y sociales en las que la desestructuración, la ambigüedad y la ausencia de límites son una constante casi patológica. Por tanto, este nivel externo basado en la interiorización de un orden en la vida cotidiana y en el establecimiento de límites precisos (horarios, organización del espacio, higiene personal, responsabilidades y tareas, consecuencias, ...) es de gran ayuda para empezar el proceso de estructuración interna que tanto necesitan.

2. El segundo nivel, ya más profundo, y también llevado a cabo por los educadores sociales, implica la utilización de métodos y actividades que enseñen a estos niños y adolescentes, a manejarse de forma normalizada y adecuada en la vida diaria. Que puedan gestionar su agresividad con adultos y pares, que se fomente su sentido de pertenencia al grupo, que puedan salir airosos de situaciones adversas, que orienten su rebeldía de forma creativa, en definitiva que sean capaces de recuperarse para la vida y afrontar su futuro desmontando el fatídico guión de destructividad/autodestrucción en el que tan a menudo se mueven.

Para ello, el centro, que está ubicado en una zona rural, dispone de amplias instalaciones, en las que los menores pueden estar en contacto directo con la naturaleza y la tierra, así como realizar actividades que van desde el cultivo agrícola, el cuidado de animales de granja o la carpintería, hasta talleres de música, teatro, o deportes (futbol, baloncesto, pádel, senderismo, hípica, ...).

3. El tercer nivel, sería el terapéutico. Para ello el centro se vale de cuatro pilares clínicos fundamentales:

- a. Tratamiento Psiquiátrico. Implica la prescripción y administración de fármacos para aquellos casos en los que es estrictamente necesaria una medicación para controlar algunas patologías graves. Se procura, por tanto, que la medicación utilizada sea oportuna, acertada en su prescripción y controlada en el tiempo, siendo inmediatamente retirada cuando el resto de las medidas psicoeducativas y terapéuticas empiezan a surtir efecto y los menores empiezan a dar muestras de estabilidad.
- b. Sesiones de psicoterapia individual. Su principal objetivo es trabajar los aspectos emocionales, cognitivos, conductuales y sociales que provocan en el menor conductas inadaptadas, así como la generación de una relación interpersonal auténtica y estable que permita un vínculo afectivo seguro y confiable con los menores, que les ayude a reparar y a compensar los daños emocionales y psicológicos tempranos sufridos por éstos. Es una terapia de orientación psicodinámica centrada en los determinantes inconscientes (procesos psíquicos) de la conducta y el comportamiento. Son especialmente relevantes en esta terapéutica, la relación

terapeuta-paciente, pues con menores en situación de riesgo o desamparo, el vínculo afectivo terapéutico es una forma única de proyección en la cual el niño puede expresarse libremente y sin juicios y compensar la carencia de una relación humana real.

- c. Sesiones de psicomotricidad. La psicomotricidad, en su vertiente psicoterapéutica, educativa y preventiva esta basada en una concepción integral del ser humano que procura la maduración psicológica del niño a través de la vía corporal. En concreto, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social.
- d. Sesiones de hipoterapia. Consiste en aprovechar los movimientos tridimensionales del caballo, no sólo para estimular los músculos y articulaciones, sino que el contacto con el caballo, aporta facetas terapéuticas a niveles cognitivos, comunicativos y de personalidad mucho más profundos. Además, no se trata sólo de montar al caballo, sino que los niños y adolescentes se ocupan y preocupan de su cuidado, les dan de comer, beber y procuran todo lo necesario para que se sientan fuertes, sanos y dóciles. Los caballos estimulan su participación y responsabilidad y les hacen pensar que son importantes para otro ser vivo. Como comentan en la Asociación Sac Xiroi (Barcelona), que dirige el matrimonio formado por Miquel Gallardo y Trinitat Barceló y que funciona desde hace 13 años:

Su objetivo es aprovechar la capacidad sanadora de los animales, especialmente el caballo, para ayudar a adolescentes con problemas de adaptación social a superar sus conflictos. El caballo, es un terapeuta nato. Se adapta a la realidad del jinete que lo monta y le da a cada uno lo que necesite; para estos chicos que tienen problemas para adaptarse a la sociedad, poder dominar un caballo, les confirma que también ellos podrán dominarse a sí mismos. Son niños que no aceptan la autoridad, pero cuando se sientan en un caballo, necesitan escuchar al adulto, para así poder ellos controlar al caballo, que, en un principio, por su tamaño, les impone un enorme respeto. Además, subidos a su grupa, pueden elevarse por encima de los problemas que les agobian (FUNDACIÓN MARÍA RIVEROS, 2013, s/p).

Perfiles profesionales del equipo multidisciplinar

El equipo de personas que trabaja con estos chicos y chicas es amplio y variado siendo el grupo más numeroso de profesionales los educadores sociales. Pero también se cuenta con un equipo clínico formado por psicoterapeuta, psiquiatra, psicomotricista y trabajadora social, así como con un coordinador escolar, un equipo de administración y gestión y personal de servicios y mantenimiento de las instalaciones.

En cuanto a los primeros, por ser éste el colectivo más numerosos y que más nos interesa por las características de esta Comunicación, podemos decir que todos ellos realizan una entrega generosa en el desempeño de su trabajo, sobre todo teniendo en cuenta los difíciles equilibrios que han de realizar, obligados como están a moverse en el delicado espacio existente entre la necesidad de mantener tanto unas normas que garanticen el orden y los límites establecidos, como una implicación afectiva y personal. Eso por no mencionar el sentido común que también debe guiar su atención en sus relaciones con los menores para que la intervención educativa/terapéutica en su totalidad resulte realmente eficaz.

Quizás la parte más complicada sea llevar a cabo una convivencia equilibrada y sana entre los educadores y los chicos y chicas que tienen a su cargo. El día a día puede y suele minar las relaciones y conseguir aplicar conjuntamente métodos punitivos y disciplinarios, mientras se mantienen paralelamente criterios pedagógicos más libres e independientes, a veces resulta una tarea ardua.

Lo que es innegable es que la parentalidad ejercida por los educadores, aunque no reemplaza la importancia simbólica de los padres, puede y debe compensar de alguna forma su ausencia. De hecho, nuestra propia vivencia en el centro nos dice que la capacidad que los niños y adolescentes adquieren para salir fortalecidos de las situaciones críticas y conducirse hacia la vida adulta a través de una adolescencia sana, está directamente relacionada con la presencia de un educador maduro, competente y formado que acepte afectivamente al niño de manera incondicional, lo que no supone, obviamente, la aceptación incondicional de todas sus conductas.

Conclusiones

Como docentes de futuros educadores, nos gustaría poner el acento en cómo conseguir que éstos tengan éxito cuando abandonen nuestras universidades y salgan a trabajar a centros como el que hemos descrito someramente.

La realidad objetiva es que la mayor carga de la relación con los niños y adolescentes institucionalizados, está en los educadores sociales. Los educadores son quienes pasan la mayor parte del tiempo con ellos y, en cierto modo, acaban por convertirse en sus referentes a seguir.

Sin embargo, siendo como es el grupo más numeroso de trabajadores y también, diríamos el más significativo para la vida de los chavales, con frecuencia sufren una presión que no son capaces de manejar. No hace falta decir que la profesión docente y educativa es una de las que más cuadros de ansiedad y estrés genera en nuestros días, máxime en aquellos profesionales que trabajan con rangos de edad entre los 10 y los 16 años. Si además estos son conflictivos, el caldo de cultivo hacia la depresión está servido y también las consecuencias negativas que se derivan de ello: absentismo, bajas laborales, frustración, abandono, ... y, lo que es más importante, falta de continuidad, motivación y entusiasmo en la labor educativa que se realiza.

Nuestra experiencia nos dice que la vida laboral media de un educador social en el centro es de 5 años aproximadamente, algunos no duran tanto y acaban marchándose o pidiendo excedencias porque no son capaces de aguantar el peso del trabajo y de la responsabilidad. Es más, diríamos que la edad es un factor que juega en contra de la profesión de educador, cuanto más joven e inexperto, más probabilidad de frustración y abandono. El entusiasmo que despliegan y que tienen cuando terminan los estudios, lamentablemente juega en contra de su capacidad de afrontar la realidad de lo que viven cuando comienzan su andadura profesional. La inmadurez, en una gran parte de los casos, no les permite comprender que este trabajo es una carrera de fondo en la que cuentan más los pequeños logros y detalles de lo cotidiano, que las grandes ideas y propósitos para cambiar el mundo.

Toda cadena es tan fuerte como su eslabón más débil y cuando se trabaja con este tipo de niños o adolescentes, es necesario que el eslabón de los educadores funcione a la perfección. Para entenderlo deberíamos de ser conscientes de que la labor que realizan consiste en ser “padres y madres” muy estables de adolescentes problemáticos. Con ellos la ambigüedad, las ambivalencias o los criterios cambiantes, no son una opción. Estos niños, como ya hemos mencionado, provienen de entornos en los que, desgraciadamente, les ha fallado todo, son desconfiados y tremendamente inseguros pues les han faltado, sistemáticamente, los elementos de

vínculo familiar más primario. Por tanto, el educador tiene que ser, ante todo estable, seguro, firme y confiable, todas ellas cualidades que a veces no disponen ni los adultos y que se adquieren con la experiencia, la práctica y una voluntad personal de mejora real.

Estamos confiando el cuidado de estos niños, a jóvenes recién licenciados, con una formación técnica todavía escasa para la demanda real del trabajo y, lo que es peor, con competencias personales y sociales todavía muy poco desarrolladas debido a su corta edad y experiencia vital. Siendo realistas, debemos decir que nuestros alumnos cuando salen de la universidad, aunque les sobre entusiasmo e ideales muy loables para salvar el mundo, son carne de cañón.

Por eso creemos que debería haber programas de tutelaje específico, con educadores maduros, expertos y bien formados, tanto durante sus prácticas como en sus primeros años de trabajo en los centros. Al igual que otras profesiones, por ejemplo la médica, en las que los aprendices deben realizar una larga tarea formativa tras la educación formal, desde aquí entendemos que toda profesión cuyo objetivo principal recae en el cuidado y tratamiento de personas, estando en sus manos buena parte del futuro esperable de éstas, deberían poseer un *training* específico tras los estudios que garantizara la excelencia en el tratamiento con este tipo de colectivos.

Y esto lo podemos hacer extensible a todas aquellas profesiones educativas que trabajan con nuestros niños y jóvenes (profesores, maestros, educadores, formadores...). Estamos hartos de oír hablar sobre la importancia de la educación, sin embargo, ¿por qué no se recluta a los mejores alumnos para las carreras educativas y por qué éstas no tienen unos requerimientos de acceso similares al de disciplinas que se consideran elevadas (medicina, ingenierías,...)?; ¿por qué los programas de estudio no son tan exhaustivos, ni tan profundos?; ¿por qué los profesionales que forman este colectivo no gozan de un reconocimiento y una valoración social y económica acorde con la importancia de la labor que realizan?; ¿por qué no se les demanda, por esa misma razón, una exigencia personal y educativa al mismo nivel?

Ellos, educan, enseñan y cuidan, nos atreveríamos a decir de la parte más importante de nuestra fuerza como país: de los niños y jóvenes que algún día serán responsables de guiar los designios de nuestra sociedad.

Y llegados a este punto, queremos hacer un llamamiento especial a la responsabilidad que como docentes y educadores nos corresponde.

Hace unos años, la publicación “How The World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top”, conocida como el informe McKinsey (2007), sentaba dos axiomas básicos: a. “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”; b. la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción. Los países cuyos sistemas educativos aparecen en los primeros puestos internacionales de calidad educativa, exigen una nota media elevada para acceder a los estudios de educación, pedagogía o magisterio, semejante a las que en nuestro país se demandan para medicina o ingenierías. Nosotras nos preguntamos por qué. Seguramente, ellos han entendido de verdad que ser “ingenieros de personas” es una profesión seria, y que de ella depende el que un país pueda llegar a alcanzar altas cotas de excelencia en todas la áreas.

Durante gran parte de este trabajo hemos hablado de las “carencias” que los educadores sociales tienen como profesionales en ejercicio y que podemos atribuir a su responsabilidad. Son ellos quienes, siendo conscientes de las necesidades personales que el trabajo demanda, deberían poner su iniciativa, interés, motivación, tiempo y esfuerzo, en solventarlas.

Pero vivimos en una sociedad “viciada” en la que la asunción de la propia responsabilidad sobre las experiencias vitales que enfrentamos es, habitualmente, derivada en “otro”. En el caso que nos ocupa, el razonamiento que se sigue y que, desgraciadamente, se escucha en nuestros estudiantes y en nuestros profesionales, es: “no soy un buen educador (en el mejor de los casos posible, el propio profesional dispone de la suficiente capacidad autocrítica para llegar a esta conclusión por sus propios medios), porque mis profesores eran malos y no me enseñaron correctamente”. Si hablamos con el profesor obtendremos la siguiente respuesta: “no, si yo quiero darles una buena formación, pero es que el centro no me respalda con los suficientes medios, no respalda mis medidas disciplinarias, me agobia con una excesiva carga docente, los planes de estudio están mal desarrollados, son incompletos, poco profundos y desconectados de la realidad laboral. Los alumnos cada vez son peores, apenas saben leer y escribir, son irrespetuosos y no conocen el significado de las palabras esfuerzo y trabajo”. Si uno se pone en el lado del sistema nos encontramos con lo siguiente: “los profesores no se comprometen con los idearios del centro, siempre protestan por las cargas docentes, no se implican en las planificaciones, siempre exigen demasiado, no saben apreciar las presiones a las que estamos sometidas las instituciones, presiones presupuestarias, de competencia entre centros semiprivados y privados, etc.”

Hay un refrán castellano que nos viene estupendamente para definir la situación: “Entre todos la mataron y ella sola se murió.”

Todos y cada uno de los componentes del sistema educativo (sociedad, estado, instituciones, centros, docentes, profesionales, alumnos,...) tenemos una responsabilidad, y fíjense bien que hablamos de responsabilidad y no de culpa, sobre el estado precario en el que se encuentra nuestro sistema educativo en general y en particular la formación de educadores.

Como sistema social, hemos primado la cultura del “pelotazo”, del dinero fácil, del poco esfuerzo con mucho beneficio, la tradicional picaresca española, sobre la cultura de la reflexión, de la sana autocrítica con ánimo de mejora, del esfuerzo personal y de la responsabilidad sobre la propia vida. Como decimos, esto se ha primado a nivel social, pero también a nivel familiar, y la familia tiene una enorme responsabilidad en la perpetuación de los patrones sociales.

Las instituciones educativas han dejado de luchar por mantener su independencia del poder político. Todo sistema tiene como principal objetivo su propia perpetuación y nuestro sistema político y social no es una excepción a esta regla. ¿Alguien puede imaginar la realidad actual de nuestro país, a la que estamos haciendo frente desde hace ya varios años de crisis, con una sociedad verdaderamente educada, reflexiva y autocrítica? Una sociedad formada por individuos que piensan por si mismos, no se deja pensar ni manipular. Es exigente con sus gobernantes, con sus instituciones y con sus conciudadanos.

La misión de la institución educativa, debería ser proporcionar un marco adecuado para el trabajo de los profesionales, hacer de paraguas de las presiones exteriores, tanto políticas como familiares, asegurarse de la calidad de la educación que se imparte en su ámbito y cerciorarse de la calidad de la docencia y de los discentes. Baste una breve mención al sistema de calidad empleado actualmente para medir y garantizar la calidad de la formación universitaria (ANECA). Siendo honestos, ¿podemos afirmar que desde que se ha empezado a implantar este sistema la calidad en los centros, la formación que imparten es mejor?

Creemos que no es factible que un sistema de calidad, pensado inicialmente para fábricas, funcione para un sistema educativo. Nosotros no producimos en serie ni tenemos clientes (o por lo menos no deberíamos), por eso, quizás deberíamos reflexionar y/o rediseñar los criterios de calidad que estamos utilizando para cerciorarnos que, de verdad, procuran la

profesionalidad de los docentes, la calidad de los contenidos y la excelencia de los alumnos; no sólo más burocracia e ir y venir de papeles.

Pero no hemos de quedarnos aquí, los profesores en nuestro aula siempre tenemos la posibilidad de mejorar la educación que ofrecemos: tenemos una Responsabilidad con mayúsculas. En primer lugar, con nosotros mismos; en segundo lugar con nuestros alumnos; y, en tercer lugar, con la sociedad en la que vivimos y para la que educamos. Al final, los contenidos los impartimos nosotros y, desde este punto, deberíamos reflexionar autocríticamente sobre el peso que en las decisiones que tomamos tienen cosas como: no tener conflictos con los alumnos, no tener problemas con el centro, si los unos y los otros van a valorar el esfuerzo que hago, o si debo o no complicarme la vida innovando, profundizando en los programas y buscando nuevas metodologías, que puede que luego nadie entienda. Flaco favor le hacemos a nuestros discentes cuando somos demasiado laxos con los marcos normativos o cedemos a sus presiones o a las del centro para mejorar los resultados, cuando no han trabajado para merecerlo. Como docentes deberíamos reflexionar por qué lo hacemos, si con ese tipo de actitudes no hacemos sino reforzar una y otra vez ese patrón picaresco y de cultura del no esfuerzo del que hablábamos al principio de este trabajo.

Creemos que deberíamos de ser conscientes de que estamos formando a las personas que tendrán en sus manos las vidas de otras personas, que las marcarán y que, en cierta medida, influirán en las decisiones que tomarán y en cómo será la sociedad del mañana.

En definitiva, todos los agentes implicados en el sistema educativo y en nuestro caso concreto en la formación de educadores sociales, tenemos una enorme responsabilidad en lo que se hace o no se hace en la formación de estos profesionales. A fin de cuentas ellos están destinados a trabajar con los más débiles de nuestra sociedad y para poder hacerlo, adecuadamente, deben ser profesionales excelentemente formados, pero también y, fundamentalmente, deben ser hombres y mujeres maduros. Y eso es algo que no está contemplado en los planes de estudio, pero que tanto las instituciones, como los profesores y los propios alumnos pueden y deben trabajar en profundidad. Si un educador social no está bien enraizado en la tierra, difícilmente puede ser la referencia de nadie y menos aún la referencia de alguien que está acostumbrado a que todos sus apoyos le

fallen y que antes de depositar de nuevo su confianza, va a probarnos de todas las maneras posibles.

Por todo ello, creemos que es indispensable trabajar para favorecer una cultura preventiva basada en la formación y la práctica continua sobre la profesión educativa en sí y sobre las consecuencias psicosociales que se pueden derivar de la misma.

Debemos dotar a nuestros alumnos y a nosotros mismos, de verdad, de estrategias y recursos personales que aumenten nuestros niveles de autoeficacia y de gestión personal, así como nuestra capacidad de autocritica y de resolución de problemas y conflictos. También creemos conveniente revisar e incluir en el currículo de los grados de educación asignaturas concretas que desarrollen y conecten todos estos temas y deliberar sobre la calidad de lo que hacemos en cada uno de los diferentes niveles del sistema educativo.

Por último, y no por ello menos importante, deberíamos trabajar sobre nosotros mismos a nivel humano, pues el profesor, no es sólo lo que enseña, su fuerza está en quien es y en la verdad que es capaz de transmitir.

Recibido em: 6/10/2013

Aprovado em: 24/02/2014

Notas

1. Departamento de Sociales, Centro de Enseñanza Superior En Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). E-mail: vencio@cesdonbosco.com
2. División de Psicología, Colegio Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid).

Referências

AMORÓOS, Pere; AYERBE, Pello. **Intervención educativa en inadap-tación social**. Madrid: Síntesis, 2009.

BANÚS LLORT, Sergio. Trastorno negativista. **REV NEUROL**, v. 42, Supl 2, 2006. Disponible en: <http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/>

trastornosdeconducta/trastornonegativistadesafianteporoposicion/index.php#04f9119d4a0fd4601>. Acceso en: 9 jul. 2013.

BARKLEY, R.A. **Defiant children**: a clinician's manual for assessment and parent training. New York: Guilford Press, 1997.

ESPAÑA. Ley 21-87 de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, **BOE**, n. 275, parágrafo I. de 17 de noviembre de 1987.

FUNDACIÓN MARÍA RIVEROS. **Qué es la hipoterapia**. Disponible en: <<http://centrohipoterapia.galeon.com/marginados.htm>>. Acceso em: 9 jul. 2013.

LUACES GUTIERREZ, Ana; VÁZQUEZ GONZÁLEZ, Carlos. **Curso de la Escuela de Práctica Jurídica**. Justicia penal de menores en España. Aspectos sustantivos y procesales. Madrid: UNED, 2008.

MCKINSEY & COMPANY. **How the world's best-performing school systems come out on top**. London :Mckinsey & Company, 2007.

PICHOT, Pierre; LÓPEZ-IBOR ALIÑO, Juan. **DSM-IV manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. Barcelona: Masson, 1995.



Crescer para ser: caminho para a autonomia

MARIA DA CONCEIÇÃO PINTO ANTUNES¹

SÓNIA LEANDRA TEIXEIRA FERNANDES RUSSO²

SARA RITA FERREIRA DA CUNHA³

Resumo

Este projeto resultou de um trabalho de investigação/intervenção com jovens em situação residencial de acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, cuja finalidade se centrou na promoção da autonomia por meio da aquisição de competências pessoais, sociais, funcionais e profissionais, visando a um desenvolvimento integral; dotar as jovens de conhecimentos e saberes potenciadores e promotores de emancipação e independência. Metodologicamente, a intervenção desenvolveu-se com recurso de metodologias do paradigma qualitativo. Enquanto trabalho de investigação-ação participativa recorreremos à animação sociocultural promovendo a implicação e a participação ativa das participantes por meio de métodos e técnicas ativas. O projeto desenvolveu-se com base na implementação de oito ateliers com o objetivo de desenvolver competências ao nível da autonomia pessoal, relacional e funcional. Resultados: a intervenção teve resultados muito positivos, dado que, na avaliação final, as participantes, a viverem num apartamento de autonomização (ainda que integrado na instituição de acolhimento), revelaram não ter dificuldades em fazer a gestão da sua casa, além de duas delas terem conseguido inserção na vida profissional.

Palavras-chave: Jovens institucionalizadas. Intervenção socioeducativa. Autonomia.

Abstract

This project resulted from an action-research program developed with 15 to 21 year-old people living under institutional care, with the aim of promoting their autonomy through the acquisition of personal, social, functional and professional skills to promote an integral development; to endow young people with relevant knowledge and expertise for enhancing and promoting their emancipation and independence. Methodologically, our intervention was developed using

qualitative methodologies, namely participatory action research. We resorted to sociocultural animation to promote the active involvement of participants. The project was structured upon the implementation of eight thematic workshops aimed to develop skills concerning personal, relational and functional autonomy. Results: The intervention had very positive results. The final evaluation of the project showed that the participants living in residential settings (even if integrated in the host institution) revealed no difficulties in managing 'their' home. Besides, two of them were integrated into working life.

Keywords: Institutionalized young people. Socio-educational intervention. Autonomy.

Resumen

Este proyecto resultó de una investigación / intervención con jóvenes en situación residencial de atención institucional, con edades comprendidas entre 15 y 21 años de edad, cuyo objetivo se centra en la promoción de la independencia a través de la adquisición de habilidades personales, sociales y funcionales profesionales que buscan un desarrollo integral; dotar a los jóvenes de conocimientos y aprendizaje potenciadores y promotores de la emancipación y la independencia. Metodológicamente, la intervención se ha desarrollado utilizando las metodologías del paradigma cualitativo. Mientras trabajaba en una investigación-acción participativa se utilizó la animación sociocultural promover la implicación y la participación activa de los participantes a través de métodos y técnicas activas. El proyecto fue desarrollado en base a la aplicación de los ocho talleres dirigidos a desarrollar habilidades en la autonomía personal, relacional y funcional. Resultados: La intervención tuvo resultados muy positivos ya que los participantes de evaluación final, que viven en un apartamento de la autonomía (aunque parte de la institución de acogida) reveló tener ninguna dificultad en la toma de la gestión de su hogar, así como dos de ellos han logrado integración en la vida laboral.

Palabras-clave: Joven institucionalizada. Intervención socioeducativa. Autonomía.

Introdução

“Crescer para ser: caminho para a autonomia” foi um projeto desenvolvido ao longo de 12 meses, em uma resposta social de Lar de Infância e Juventude de um centro social que se centrou na promoção de novas práticas no contexto do acolhimento institucional, dando forma a um projeto de acolhimento residencial, ou seja, um projeto de acolhimento o mais aproximado possível de uma unidade familiar, favorecedor de um desenvolvimento humano integral.

A nossa intervenção consistiu na concepção, implementação e avaliação de oito ateliers temáticos, favorecedores da preparação para a autonomia e transição para a vida adulta de uma forma sustentada. Desenvolveram-se atividades em três ateliers (Comportamentos Pessoais e Sociais, Relações Interpessoais e Acompanhamento ao Estudo), nos quais foram dinamizadas atividades de cariz socioeducativo, que permitiram desenvolver competências ao nível da autonomia pessoal e relacional, favorecendo, simultaneamente, o fortalecimento de relações interpessoais entre as participantes e a consciencialização para cuidados preventivos de saúde e estilos de vida saudável. E em outros cinco ateliers (Gestão Doméstica, Tratamento de Roupas, Cozinha e Alimentação, Manutenção e Oficinas e Inserção na Vida Ativa) foram dinamizados vários tipos de atividades de cariz lúdico-formativo, com o objetivo de desenvolver competências ao nível da autonomia funcional, promovendo conhecimentos e capacidades para o ingresso em uma vida autónoma em termos pessoais e ativa em termos profissionais.

Desenvolvimento

Dado a falta de retaguarda familiar impossibilitar às participantes o seu regresso à família, e a idade (superior a 15 anos) ser um obstáculo a um processo de adoção, os projetos de vida dos sujeitos só poderiam passar por um projeto de autonomização. Neste sentido, a nossa intervenção teve como finalidade: a promoção da autonomia através da aquisição de competências pessoais, sociais, funcionais e profissionais visando o seu desenvolvimento integral.

Se entendermos que a finalidade é a meta que pretendíamos atingir com o desenvolvimento deste projeto, para a alcançar tivemos que delinear objetivos para nortear a nossa ação (RANDOLPH; POSNER, 1992). Pois, através dos objetivos, “[...] o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 32). Os objetivos gerais ajudaram a descrever as grandes linhas da intervenção na medida em que “[...] descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto [...] os objetivos específicos exprimiram os resultados que se esperavam atingir (GUERRA, 2002, p.163-164), indicando um plano mais detalhado das tarefas a realizar. Assim, delineámos para este projeto os objetivos abaixo descritos.

Como objetivos gerais pretendeu-se dotar as jovens de conhecimentos e saberes potenciadores e promotores de autonomia e independência e promover a aquisição de competências a nível pessoal, social, funcional e profissional para um desenvolvimento integral. Os objetivos específicos dirigiram-se a: a. incutir a autorregulação em diferentes situações de vida; b. desenvolver nas jovens a capacidade de gerirem as suas emoções; c. promover o autoconceito e a segurança perante si e nas relações com os outros, d. adquirir estratégias para gerir os recursos como tempo e dinheiro, e. proporcionar as capacidades necessárias para a gestão de um lar (nomeadamente, contratualização de serviços, orçamento, limpeza e manutenção), f. educar para o exercício pleno da cidadania, g. incentivar à promoção da saúde e ao cumprimento dos hábitos saudáveis, h. fomentar a procura ativa de emprego.

Os participantes deste projeto foram 7 jovens adolescentes (só 5 realizaram o percurso completo do projeto) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, provenientes de meios familiares desestruturados, física e emocionalmente desequilibrados, em que a escassez de recursos (económicos, sociais, emocionais ou até habitacionais) é uma constante.

Algumas destas jovens são portadoras de problemas de saúde que requerem cuidados diários, embora a sua situação clínica se encontre normalizada e regularizada com a toma diária de medicação.

Relativamente ao grau de escolaridade, constatamos que uma jovem frequentava o Curso Profissional de Hotelaria com equivalência ao 12º ano; 1 jovem frequentava o Curso CEF Alimentar com equivalência ao 12º ano; 1 jovem frequentava o 10º Ano do Curso de Humanidades; 1 jovem frequentava o Curso CEF Pastelaria com equivalência ao 9º ano; 1 jovem finalizou o Curso CEF Pastelaria com equivalência ao 9º ano e duas jovens frequentavam, pela segunda vez, o 9º ano de escolaridade.

Estas jovens apresentam inúmeras dificuldades ao nível da aprendizagem, da concentração e da motivação para o estudo, razões que têm levado à alternativa pela frequência de cursos técnico-profissionais, pois estes cursos permitem obter uma especialização que poderá ser vantajosa no acesso ao mercado de trabalho.

A permanência destas jovens no Lar de Infância e Juventude do Centro Social ronda em média os 11,9 anos de acolhimento, dado que revela que viveram a maior parte das suas vidas em situação de acolhimento institucional.

Os principais motivos da institucionalização destas jovens passam pelos maus tratos físicos e psicológicos, negligência e abandono parental. Alguns elementos do grupo não têm qualquer retaguarda familiar, outros têm uma retaguarda inconstante e volátil e outros uma retaguarda apenas pontual. Só uma jovem tem um apoio regular e presente do pai que a acolhe aos fins-de-semana e durante as férias escolares. A retaguarda familiar da maior parte destas jovens não prevê a possibilidade de retorno à família, quer restrita, quer alargada. Devido ao facto de a idade das jovens ultrapassar a idade de poderem integrar uma medida de adoção, o único projeto de vida para elas seria integrá-las num programa de intervenção educativa com vista à sua autonomização.

Metodologia

Para compreendermos o caminho que percorremos para alcançar a finalidade delineada para o projeto, apresentamos uma breve síntese do paradigma de investigação/intervenção que serviu de orientação para a ação, da metodologia e do conjunto de instrumentos de recolha de dados utilizados.

Com este projeto, mais que conhecer frequências ou regularidades pretendíamos realizar uma análise profunda (ANGUERA, 1992), da situação das jovens participantes, captando e reconstruindo significados através de um método flexível (OLABUENAGA, 1996). A partir de uma perspetiva hermenêutica, pretendíamos investigar – segundo uma visão holística –, para conhecer as suas subjetividades (OLABUENAGA, 1996), com o propósito de intervir no sentido de (trans)formar e melhorar as suas condições de vida. Dado pretendemos uma profunda compreensão do contexto da situação, que é facilitada pela recolha de informações no próprio local, optamos pelo paradigma da metodologia qualitativa, contudo, não descuramos a metodologia quantitativa ao processar alguns pontos da nossa investigação/intervenção. Segundo Olabuenaga (1996), ambas as metodologias são válidas e apresentam utilidades diferentes, sendo cada vez mais frequente os investigadores utilizarem-nas em conjunto, assim, o objeto de estudo pode ser analisado nas suas diferentes dimensões.

No âmbito da investigação qualitativa e interpretativa ou hermenêutica, procuramos aproximar-nos o mais possível de um modelo de Investigação-Ação Participativa (IAP) dado esta se caracterizar por implicar simultaneamente a investigação e a ação pressupondo a participação

dos agentes sociais, sendo a sua principal finalidade a mudança ou transformação da realidade com vista à melhoria, ou aperfeiçoamento das condições de vida da população (ANDER-EGG, 1990; TRILLA, 1998). Constituímos uma equipa coesa entre investigadores e participantes em que estas, enquanto principais agentes de mudança, desempenharam um papel fundamental na concepção, implementação e avaliação do processo. No sentido de conseguirmos implementar esta forma de trabalho colaborativo recorreremos à animação sociocultural enquanto estratégia ou metodologia de intervenção ativa (ÚCAR, 2006; VENTOSA, 2007), que incentiva a participação e a motivação para as atividades (TRILLA, 1998; ANDER-EGG, 2002). Este modelo de intervenção sociopedagógica, conectada ao desenvolvimento de projetos e atividades que respondiam às suas necessidades e interesses, promoveu nas jovens uma atitude de implicação e participação ativa que transformou, efetivamente, a vida quotidiana do grupo, alterando rotinas, hábitos e comportamentos, transformando-as em agentes do seu próprio desenvolvimento.

Para o desenvolvimento do processo de investigação/intervenção recorreremos a variados instrumentos ou técnicas enquanto procedimentos operatórios rigorosos que permitem viabilizar a pesquisa (CARMO; FERREIRA, 1998).

No que concerne às técnicas de investigação utilizamos:

- a. a análise documental – um instrumento importante que possibilitou aceder à informação dos processos individuais das jovens contendo informações sobre os motivos de acolhimento, história familiar, percurso de vida, situação escolar, relatórios técnicos, dados que possibilitaram uma melhor caracterização do grupo;
- b. a observação direta participante, que foi, também, um instrumento importante na medida em que permitiu captar os comportamentos das jovens diretamente e no momento em que ocorriam atividades, dado possibilitar ao investigador inserir-se no contexto a partir do contexto, observar e analisar as suas formas de pensar, ser e agir. Esta técnica favoreceu um processo relacional recíproco através deste “[...] envolvimento directo que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo” (ITURRA, 1986, p. 149). Este instrumento foi desenvolvido de uma forma mais sistemática e aprofundada por uma colaboradora de confiança do

- grupo, a educadora de referência, que foi sistematizando as informações que deram origem a um documento informativo conhecido como diário de bordo;
- c. conversas informais – tal como a observação direta, esta técnica foi transversal e realizou-se de forma recorrente ao longo de todo o projeto na tentativa de melhor conhecer as necessidades, interesses e expectativas do público alvo, de se tomar consciência dos problemas e encontrar uma forma de resolvê-los;
 - d. inquérito por questionário, utilizado principalmente para reunir informação sobre as atividades nos diferentes ateliers para suporte da avaliação contínua e final;
 - e. entrevista semiestruturada instrumento aplicado, quer às jovens, quer às colaboradoras que com elas trabalham há já muitos anos e que se revelaram, também, muito importantes, pois possibilitaram a “[...] obtenção de uma informação mais rica [...]” (PARDAL; CORREIA, 1995, p. 64), uma vez que permitiram ao investigador através de perguntas-guia conceder aos entrevistados liberdade de expressão, ou seja, a possibilidade de falarem abertamente e de forma descontraída, direcionando apenas a conversa em função dos objetivos que pretendia atingir.

No que concerne às técnicas de educação/formação utilizámos um conjunto de técnicas sociais, pedagógicas e artísticas pertencentes à metodologia de realização das atividades socioculturais, seguindo a orientação de Ander-Egg (2002). Dentre essas destacam-se:

- a. Técnicas grupais utilizadas para desenvolver a eficácia e potencialidades do grupo. Estas técnicas eram utilizadas no início das atividades quando eram definidos os princípios orientadores do trabalho em grupo, como a partilha de informação, a criação de equipas e a definição de funções entre os participantes;
- b. Técnicas de informação e/ou comunicação utilizadas nas atividades de caráter (in) formativo, especificamente, nos ateliers de Comportamentos Pessoais e Sociais, Relações Interpessoais e Acompanhamento ao Estudo onde foram abordadas diversas temáticas como alimentação, saúde, sexualidade, cidadania, comportamentos de risco, etc., utilizando para o tratamento destes assuntos, além da comunicação oral, materiais audiovisuais, panfletos informativos, cartazes, revistas, etc;

- c. Técnicas ou procedimentos para a realização de atividades lúdicas, deste grupo foram desenvolvidas, fundamentalmente, técnicas formativas e técnicas participativas nos ateliers de Gestão Doméstica, Tratamento de Roupa, Cozinha e Alimentação, Manutenção e Oficinas e Inserção na Vida Ativa, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pessoal das participantes, estimulando a iniciativa e a atividade pessoal principalmente em grupo.

Procedimentos

Com o intuito de proceder à realização da avaliação de diagnóstico, no sentido de conhecer as necessidades, interesses e expectativas do público alvo da nossa intervenção, procedemos a uma análise dos processos individuais das jovens participantes e foram realizadas reuniões e conversas informais, quer com elas, quer com os profissionais da instituição. Desencadeámos, também, um processo mais apurado de observação participante. Com o objetivo de aprofundar as informações recolhidas através destes instrumentos realizámos, ainda, entrevistas semiestruturadas às participantes e aos profissionais.

Na fase inicial, realizou-se um pré-teste, com o propósito de averiguar a razoabilidade das perguntas assim como a inconsistência das mesmas, omissões na informação que se pretende obter, entendimento da linguagem utilizada e o nível de resposta obtido (PARDAL; CORREIA, 1995). O pré-teste evidenciou que o guião foi aplicado com sucesso, tendo-se revelado as perguntas de fácil compreensão e as respostas contendo as informações desejadas.

O anonimato, assim como a confidencialidade das informações, foram ressaltados. Com a autorização prévia de jovens e colaboradores, as entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, procedeu-se à sua transcrição. As respostas obtidas foram trabalhadas de maneira a conhecer os sentidos implícitos, através da análise de conteúdo, que nos permitiu analisar o que foi dito e, conseqüentemente, proceder à sua interpretação. Optou-se por agrupar as categorias em temas de resposta, ou seja, depois de várias leituras foram definidos os temas das respostas que se traduziram em categorias.

Os resultados dos dados recolhidos da entrevista às colaboradoras revelam que no que concerne à questão nº 1 “Dificuldades destas jovens relativamente a um processo de autonomização” emergiram as seguintes

categorias: falta de consciência da realidade circundante; receio em utilizar os transportes públicos; desconhecimento quase absoluto de conhecimentos de como tratar assuntos pessoais; falta de competências pessoais e sociais; acentuada falta de treino assertivo dos sentimentos e das atitudes; dificuldades de relação interpessoal e resolução de problemas quotidianos.

Quanto à questão nº 2 que pretendia saber “quais as dimensões que era necessário reforçar no trabalho com as jovens” as dimensões apontadas vão de encontro às necessidades referidas: comunicação interpessoal; a autoconfiança/autocontrolo; motivação; resolução de conflitos e, ainda, higiene pessoal e da habitação.

Relativamente à questão nº 3 “quais as estratégias de trabalho a seguir”, as colaboradoras consideraram necessário auxiliar as jovens a conhecerem o seu corpo, sabendo interpretá-lo; a conhecerem a dimensão da cidadania; as obrigações e direitos; sair e estar em segurança fora da instituição de acolhimento; trabalhar a gestão do tempo; o relacionamento interpessoal; a tomada de decisões; a gestão doméstica; a gestão do dinheiro; a resolução de problemas e conflitos e desenvolver tertúlias relativas a diferentes temáticas, abordando as questões diversas que enfrentam e que irão enfrentar ao longo da vida.

Quanto à questão nº 4 concernente aos “maiores obstáculos no trabalho a desenvolver com as jovens”, os profissionais mencionaram: a heterogeneidade do grupo; as limitações cognitivas de algumas jovens; a falta de responsabilidade de modo especial no domínio da saúde; as vivências enraizadas de histórias de vida desestruturadas e o desequilíbrio emocional e afetivo.

Quanto aos dados das entrevistas realizadas às jovens no que respeita à questão nº1 “o que significa para ti ser uma pessoa adulta, autónoma e independente”, as respostas deram origem às seguintes categorias: “não depender de ninguém”, foi uma categoria mencionada por 5 jovens, “[...] é fazer as coisas por nós próprias e não depender dos outros para nada” (Ent. 6); ser responsável, categoria mencionada por 2 jovens, obter um emprego, categoria mencionada por 3 jovens.

Quanto à questão nº 2 “quais as aprendizagens necessárias face a um processo de autonomização” maioritariamente as jovens reconhecem ser necessário: aprenderem a dirigir-se sozinhas a entidades como centros de saúde ou bancos (4 jovens), gerir o dinheiro (2 jovens), gerir o tempo e a casa (3 jovens) gerir os problemas relacionais/conflitos (4 jovens) aprender a cozinhar (2 jovens), participar em sessões de esclarecimento sobre

diversos temas tais como técnicas de procura de emprego (1 jovem), 2 jovens referem que já sabem organizar a sua vida.

Quanto à questão nº3 “Como perspectivas o teu futuro” sobressaem as categorias: ter uma casa (4 jovens), emprego (4 jovens), carro (3 jovens), viver com um companheiro (2 jovens), surgem ainda outras categorias como: ser diferente; ser mais adulta; ser responsável e não depender dos outros, cada uma assinalada apenas por uma jovem.

Com base nos dados obtidos na avaliação de diagnóstico realizada, concebemos e implementamos, numa dinâmica colaborativa, um plano de atividades constituído por oito atelier, em que foram dinamizadas atividades de cariz socioeducativo e atividades de cariz lúdico-formativo, que permitiram desenvolver competências ao nível da autonomia pessoal e relacional favorecendo, simultaneamente, o fortalecimento de relações interpessoais entre as participantes e a consciencialização para cuidados preventivos de saúde e estilos de vida saudável e competências promotoras de uma vida pessoal autónoma e de inserção na vida profissional.

Atelier comportamentos pessoais e sociais

Objetivos: i) sensibilizar para os efeitos nefastos de comportamentos de risco; ii) promover a adoção de comportamentos saudáveis.

Atividades ou sessões de trabalho: gestão do tempo; não ao álcool, tabaco e drogas; educação psicosexual; supervisão dos espaços físicos e do aspeto físico das jovens e limpeza e manutenção dos espaços.

Atelier relações interpessoais

Objetivos: i) aprender a desenvolver uma comunicação eficaz; ii) adquirir a capacidade de gerir as emoções para melhorar a qualidade dos relacionamentos;

Atividades: sessões informativas sobre: negociação e estilos de conflito; comunicação; resolução de problemas e tomada de decisão; mecanismos de coping e assertividade.

Atelier acompanhamento ao estudo

Objetivos: i) estimular o estudo; ii) proporcionar métodos de estudo e um acompanhamento individual às jovens.

Atividades: realização dos trabalhos de casa; preparação para os testes e monitorização do estudo.

Atelier de gestão doméstica

Objetivos: i) saber elaborar um plano de pagamento de despesas habitacionais e proceder ao pagamento das mesmas; ii) aprender a usar e a poupar dinheiro; iii) conhecer as várias formas de procura de casa.

Atividades: sessão de trabalho; procura de casa. sessões informativas: gestão doméstica; gestão económica corrente; pagar as minhas contas e poupar dinheiro.

Atelier de tratamento de roupa

Objetivos: i) saber identificar e distinguir os vários tecidos; ii) aprender a ler as etiquetas informativas; iii) conhecer os vários detergentes e saber como usá-los; iv) conhecer os diferentes passos do tratamento de roupa e executá-los.

Atividades: sessão informativa tratamento de roupa; criação de um “dossier de apoio ao tratamento de roupa”, sessões práticas tratamento de roupa.

Atelier de cozinha e alimentação

Objetivos: i) conhecer a importância de uma alimentação equilibrada; ii) conhecer e saber utilizar os equipamentos da cozinha; iii) aprender a realizar uma lista de compras e como se adquire os produtos com qualidade; iv) aprender a confeccionar refeições.

Atividades: sessão de trabalho como se põe uma mesa; sessões práticas: higiene e segurança alimentar; organizar uma dispensa e um frigorífico; ida ao supermercado e confeção de refeições.

Atelier de manutenção e oficinas

Objetivos: i) adquirir conhecimentos para fazer a manutenção da casa: como mudar uma lâmpada, apertar uma torneira, interpretar um quadro elétrico, etc.; ii) aprender a reciclar, reutilizar e reinventar materiais.

Atividades: sessão prática manutenção da casa (bricolage); atelier de trabalhos oficinais

Atelier de inserção na vida ativa

Objetivos: i) conhecer o mundo do trabalho (direitos e deveres como futuras trabalhadoras, meios de procura de emprego/formação); ii) aprender a elaborar uma carta de apresentação e um curriculum vitae; iii) saber como agir na entrevista de emprego.

Atividades: sessão prática autoconhecimento, sessão informativa: mercado de trabalho; sessões informativas/práticas técnicas de procura ativa de emprego.

Resultados

Como refere Boutinet (1990), a avaliação acompanha qualquer prática e permite apurarmos a distância entre aquilo que idealizamos e o que conseguimos realizar, para além de ser um instrumento pedagógico fundamental (GUERRA, 2002). Por estas razões a avaliação não deve fazer parte apenas da fase final da intervenção, antes deve estar presente em todas as fases, sendo por isso transversal ao decurso do projeto. Para além da avaliação de diagnóstico que realizámos para conhecer o contexto da intervenção e da qual já evidenciamos os resultados e da avaliação contínua das atividades que serviu como instrumento de correção, cujos dados optamos por não apresentar neste texto, surge o momento de apresentar os dados da avaliação final da nossa intervenção.

Para a realização da avaliação final do projeto recorremos a um inquérito por questionário passado às jovens e realizámos uma entrevista semiestruturada aos profissionais.

Quanto ao inquérito realizado às jovens, no que concerne à primeira questão que pretendia saber se tinham gostado de participar nas atividades e se estas responderam às suas expectativas, todas (5) responderam afirmativamente. Consideraram que as atividades foram ao encontro das suas expectativas porque foram “úteis e interessantes”, referindo terem aprendido de “tudo um pouco” (Q5 e Q7) uma vez que “são as atividades que temos que realizar todos os dias [...] da vida” (Q1).

Quanto à questão de saber se as jovens tinham aprendido algo de novo, pudemos verificar que o grupo foi unânime em considerar que sim. Quando procurámos saber o que aprenderam de novo, verificamos que as aprendizagens que foram referidas foram as aprendizagens conseguidas ao

nível “da procura de casa”, “a gestão doméstica”, “a gestão do dinheiro”, “a gestão de conflitos”, “a higiene pessoal” e os “conhecimentos relativos à procura de emprego”.

Relativamente à questão que pretendia apurar se as atividades foram úteis no dia-a-dia, verificamos que novamente, a opinião do grupo é unânime numa resposta afirmativa quanto à pertinência das atividades na preparação do seu futuro, referindo terem “aprendido de tudo um pouco” (5 jovens) e “tornarem-se mulheres”) (5 jovens). Tal como uma jovem afirma “Tudo o que aprendemos acaba por ser vantajoso” (Q4) isto porque “precisamos de saber o que nos espera” (Q5). O projeto é interpretado pelo grupo em termos de benefícios futuros, como refere uma jovem, as atividades “foram muito úteis para assim quando sair do colégio, saber poder fazer um pouco de tudo [...] fez-me tornar uma mulher” (Q3).

No que concerne à questão que pretendia saber se com o projeto alguma coisa mudou e o quê, todas responderam afirmativamente. O grupo interpretou o projeto como tendo trazido mudanças ao seu quotidiano, contribuindo para a sua “maturidade e responsabilidade” referido por 3 jovens, foi também apontada a importância do projeto no “melhoramento das relações interpessoais” (2 jovens). Nas palavras de uma jovem, o projeto “melhorou a relação com as minhas amigas e funcionárias da instituição” (Q3).

Quanto à questão que pretendia saber se consideravam importante a continuidade das atividades todas responderam afirmativamente, apontando a razão de terem “consciência da necessidade de continuarem a adquirir e ou aprofundar conhecimentos”, pois, como referem “ainda há muita coisa para aprender” (Q5, Q3, Q7, Q1, Q4).

Quando questionamos sobre o que devia e ou podia mudar no projeto, cinco jovens referem que o projeto deveria adquirir “uma dimensão mais prática”, “devia-se trabalhar mais, [...] mais prática” (Q7), uma jovem refere que é necessário haver uma “maior responsabilização relativamente à limpeza do apartamento”, e “uma maior disponibilidade de tempo para realização das tarefas” é também referida por uma jovem.

Quanto à questão que procurava aferir os pontos fortes e pontos fracos do projeto, o grupo considera que a maior vantagem do projeto está relacionada com “a aquisição de autonomia” (5 jovens), o aumento de conhecimentos e aptidões que lhes permitiu tornarem-se mais independentes como nos diz uma jovem, “Um dos pontos fortes foi o início de uma tentativa de se ser independente” (Q4). Referem, ainda, ser um “bom

projeto”, um projeto com “atividades úteis para obtenção de competências” um projeto que permitiu que “o grupo se tornasse mais unido”. Na dimensão menos positiva do projeto surge a “pouca dimensão prática” (3 jovens), a “falta de tempo para realizar as atividades” (2 jovens), o facto de “nem sempre todas jovens estarem presentes” (1 jovem), “alguma falta de continuidade nas atividades” (1 jovem) e “falta de responsabilidade no cumprimento de algumas tarefas” (1 jovem).

Quando pretendemos saber quais as temáticas trabalhadas que foram mais adequadas para o processo de crescimento e autonomização, todo o grupo (5 jovens) considerou que as atividades relacionadas com a “procura de emprego” foram as mais significativas para o seu processo de capacitação e preparação para o futuro na medida em que “fez-nos crescer e ver o que nos espera... as empresas, o emprego, o mundo do trabalho” (Q4). Foram, também referidas como importantes “a gestão do dinheiro” (2 jovens), a “cozinha” (2 jovens), “saber fazer compras”, “pôr a mesa”, “assegurar a manutenção da casa” e o “tratamento de roupa”.

Quanto às entrevistas realizadas aos profissionais, relativamente à 1ª questão “Como considera que decorreu o projeto de autonomia?”, emergiram 4 categorias, nas respostas de todas as colaboradoras: “projeto positivo”, “aumento de conhecimentos”, “motivo de orgulho”, “novas dinâmicas e novas responsabilidades”. Como afirma a educadora responsável pelo grupo de autonomia, trata-se de um projeto em que “tudo pode ser considerado positivo” dado ter contribuído para um “grande aumento de conhecimentos” (Ent. 1). Nas palavras de outra profissional o projeto “é um orgulho para todos, houve dedicação a preparar atividades, conseguiram-se novas dinâmicas e novas responsabilidades por parte destas jovens e [...] passamos a ter um espaço exclusivo para elas e que é o seu espaço identificativo, (o seu apartamento) elas assumiram-no e toda a casa percebeu que algo de novo e diferente surgiu” (Ent.2). Esta ideia é reforçada por outra profissional que refere que “dos ecos das jovens deduz-se que estão contentes, animadas que se sentem como parte integrante e identificam-se com o projeto” (Ent.3).

No que concerne à 2ª questão “Consegue identificar transformações significativas no processo de autonomia das jovens? Quais? surgiram as seguintes categorias: “melhoria na resolução de conflitos”; “gestão eficiente de dinheiro”; “empenho e criatividade no desenvolvimento dos vários ateliers a decorrer”; “postura com maior responsabilidade”; “conscien- cialização da necessidade de prepararem a saída da instituição”. Como nos

referem “as jovens conseguem resolver melhor as situações de negociação e conflito” (Ent. 1), “verifica-se uma postura com maior responsabilidade, uma consciencialização da necessidade de preparem a saída da instituição [...] o confronto com a realidade levou-as a perceber a dimensão do que as espera lá fora, no mundo após o acolhimento” (Ent.2).

Quanto à questão n.º3 “Quais os aspetos que considera ser necessário continuar a trabalhar com estas jovens?”, emergiram as categorias: “necessidade de realizar mais aquisições ao nível de competências e conhecimentos” e “dar uma dimensão mais prática ao projeto”. Como nos referem “É necessário trabalhar num processo de aprendizagem contínua” (Ent.1), “seria importante conseguir os mecanismos necessários para que atividades como a preparação de refeições sejam cada vez mais uma ação contínua, até rotinizada, mas isto também depende de constrangimentos das próprias infraestruturas” (Ent.2). “É o “salto” lá para fora que nos faz falta” (Ent.3).

Quanto à questão n.º 4, “Quais os pontos fortes e os pontos fracos deste projeto?” solicitando, assim, aos profissionais uma breve análise swot. do projeto, relativamente aos pontos fortes emergiram as seguintes categorias: “maior responsabilidade e maturidade”, “maior autonomia”, “inserção na vida profissional”. Como afirmam “houve melhoria até nas posturas delas, elas esforçaram-se [...] dedicaram-se” (Ent.1), a “dinâmica interpessoal transformou-se significativamente” (Ent.3) , “o grupo uniu-se e foi obrigado a definir estratégias, prioridades, a negociar, a saber relacionar-se com o adulto, com os outros miúdos” (Ent.2). Ainda ao nível das relações interpessoais, é mencionado que as jovens “aprenderam a dirigir-se às pessoas certas para pedir ajuda [...] estabeleceram relações privilegiadas com algumas colaboradoras” (Ent.3). Uma mudança muito significativa foi “O aparecimento do espaço físico [...] e o facto de duas jovens se terem inserido no mundo do trabalho ... surgem rotinas e dinâmicas que são acompanhadas por uma imagem de um grupo que já é crescido, que já assume as suas despesas [...]” (Ent.2). A questão do espaço físico trouxe, conjuntamente, “individualidade” (Ent.3) às jovens.

Quanto aos pontos fracos emergiram as categorias: “a falta de tempo”, “pouca dimensão prática”, “falta de continuidade de algumas atividades”. A falta de tempo disponível para a concretização do projeto é sinalizada nas seguintes palavras “elas têm horários escolares muito preenchidos, que nem sempre coincidem” (Ent.2) e as atividades exigem “tempo de estar e de partilha” (Ent. 3). A falta de dimensão prática do

projeto é mencionada quando uma profissional exprime que “seria importante conseguir os mecanismos necessários para que atividades como a preparação de refeições sejam cada vez mais uma ação contínua, até rotinizada, mas isto está dependente de constrangimentos das próprias infraestruturas” (Ent.2).

Considerações finais

Ao dinamizarmos estes ateliers, o nosso intento era, fundamentalmente, trabalhar rumo a um processo de promoção da autonomia através da aquisição de competências pessoais, sociais, funcionais e profissionais visando o desenvolvimento integral das participantes, levando-as a acreditar nas suas próprias capacidades e valorizando as suas experiências e histórias de vida.

Assistimos, ao longo do projeto, a uma evolução positiva traduzida num maior envolvimento das jovens, no fortalecimento das relações interpessoais entre elas e no melhoramento das relações interpessoais com profissionais e funcionários da instituição, mostrando-se, simultaneamente, mais alegres, mais motivadas e empenhadas. Efetivamente, ao longo do tempo, fomos assistindo a mudanças de comportamento muito significativas que indiciavam um verdadeiro processo de autonomização revelado na aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais.

Apostamos numa intervenção pela animação sociocultural enquanto intervenção que incentiva a motivação, envolvimento e participação das participantes, tornando-as, assim, as protagonistas do seu processo de desenvolvimento, pois como refere Ander-Egg (2002, p.56) “a educação permanente para ser eficaz deve realizar-se sob a orientação da animação a qual incentiva a motivar as pessoas e a ter disposição para a renovação, inovação e mudança”.

A intervenção realizada revela, efetivamente, a importância e relevância da animação sociocultural enquanto estratégia, ou metodologia de intervenção social pois mediante a participação ativa dos agentes sociais promoveu a (trans)formação social e o melhoramento das condições de vida, fazendo das participantes as atrizes e autoras do seu desenvolvimento e da construção das suas histórias de vida.

Os resultados obtidos com a nossa intervenção foram entendidos e sentidos como positivos, quer pelas participantes, quer pelos profissionais, mas revelaram a necessidade da sua continuidade, o que não nos

surpreendeu face à complexidade que encerra a finalidade que traçamos para o projeto. O processo de autonomização destas jovens está em curso, mas não terminado. Alguns constrangimentos, como a falta de infra-estruturas adequadas, a falta de tempo das participantes e as próprias dificuldades inerentes à (trans)formação desejada, exigem a continuidade deste projeto (que efetivamente se encontra em curso) com a monitorização necessária das dimensões e aprendizagens que os resultados evidenciam ser necessário melhorar.

A continuidade do projeto passa, neste momento, por um processo de educação/formação contínua em que procuramos o aprofundamento de conhecimentos e competências ao nível de um desenvolvimento integral que possibilite a inserção sustentada destas jovens numa vida autónoma em termos pessoais e profissionais. Neste sentido, procuramos com cada uma, individualmente, ir traçando linhas do seu projeto de vida tendo em conta a sua história de vida, as suas potencialidades, as suas fragilidades, interesses, necessidades, sonhos e expectativas.

Recebido em: 14/01/2014

Aprovado em: 28/05/2014

Notas

1. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, *campus* de Gualtar, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt
2. Psicóloga do Centro Social Pe. David Oliveira Martins, Braga, Portugal. E-mail: soniafernandes@centrosocialpadredavid.pt
3. Assistente Social do Centro Social Pe. David Oliveira Martins, Braga, Portugal. E-mail: sararitacunha@centrosocialpadredavid.pt

Referências

ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción participativa**. México: Editorial El Ateneo, 1990.

_____. **Metodología y práctica de la animación sociocultural**. Madrid: Editorial CCS, 2002.

ANGUERA, Maria Teresa. **Metodologia de la observación en las ciencias humanas**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela. **Metodologias da investigação** – guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

GUERRA, Isabel. **Fundamentos e processos de uma sociologia de acção**. O planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia, 2002.

ITURRA, Raúl. Trabalho de campo e observação em antropologia. In: SILVA, Augusto; MADUREIRA Pinto (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p.149-163.

OLABUENAGA, José. **Metodologia de la investigación calitativa**. Bilbao: Universidade de Deusto, 1986.

PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia. **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal, 1995.

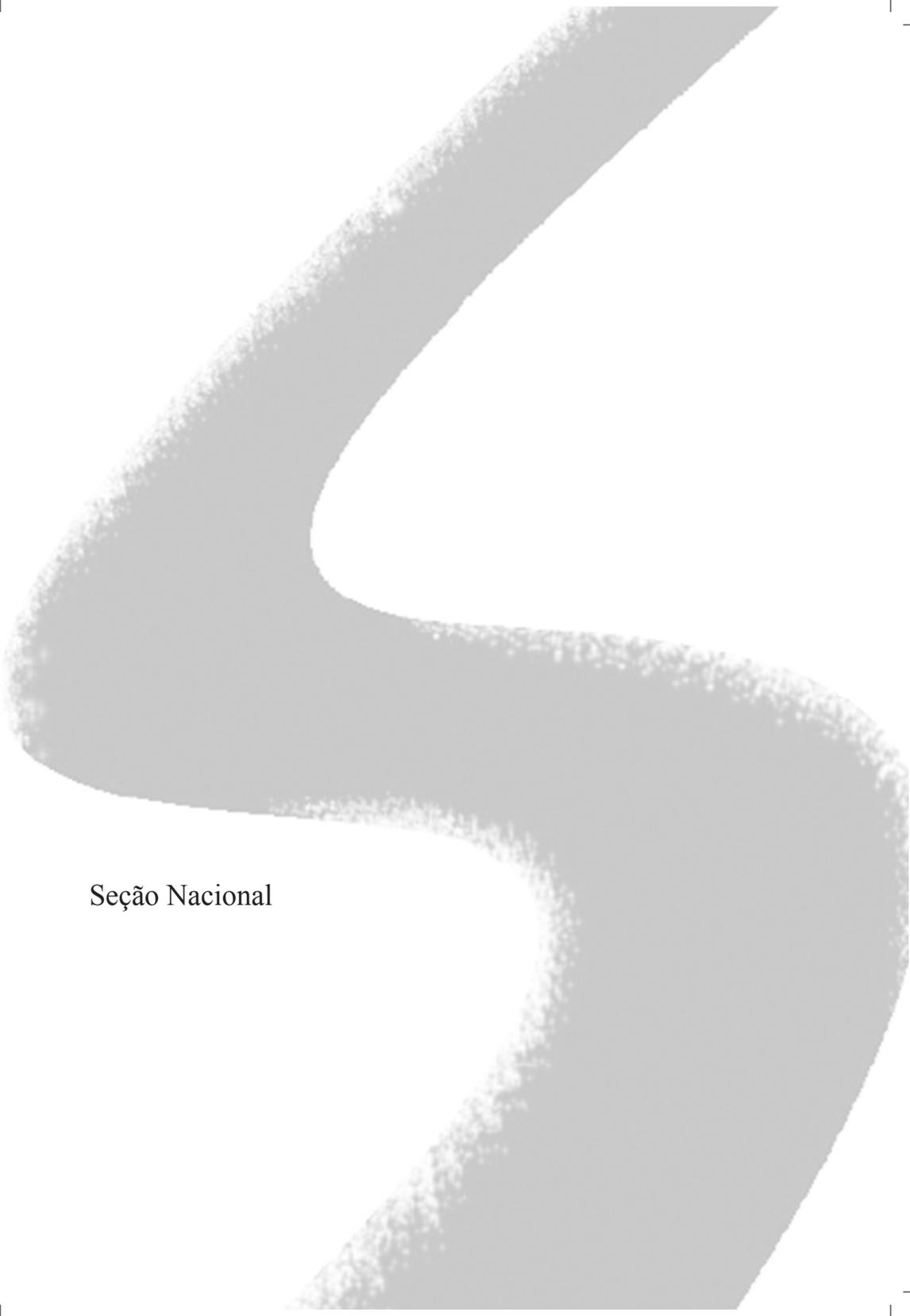
QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RANDOLPH, Alan; POSNER, Barry. **Planeamento e gestão de projectos**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

TRILLA, Jaume (Coord.). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Editorial Ariel, 1998.

ÚCAR, Xavier. Presentación. In: GILLET, Jean-Claude (Org.). **La animación en la comunidad**. Barcelona: Ed. GRAÓ, 2006. p. 5-8.

VENTOSA, Víctor J. De que hablamos, quando hablamos de animación sociocultural? Síntesis y conclusiones del 1º Foro Electrónico Iberoamericano sobre ASC. In: CID, Xosé; PERES, Américo (Eds.). **Educación social, animación sociocultural e desarrollo comunitario**. Vigo: Universidade de Vigo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007. p. 271-280.



Seção Nacional



CAPS e ACAUVA, educação e/ou pedagogia social: a ação pedagógica voltada a adolescentes vulneráveis

MICHELLI DE ABREU¹

NÁJELA TAVARES UJIE²

Resumo

A escola do século XXI está em estado de permanente transformação, em consequência do acelerado processo de globalização. Entretanto, essa instituição formadora de cidadãos não consegue acompanhar tantas mudanças, embora tente preencher lacunas que emergem de inúmeros problemas sociais, os quais evidenciam um distanciamento entre a realidade e as leis, que protegem os direitos da criança e do adolescente. Assim, a educação e/ou pedagogia social entram em cena para reestabelecer esse vínculo entre o aluno (ser social) e escola (sociedade), evidenciando os objetivos da pesquisa, que abrangem compreender a concepção de pedagogia social e como ela se evidencia na ação educativa do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e sua parceira, Associação da Criança e do Adolescente de União da Vitória (ACAUVA). A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo no sentido de analisar quais e quantos projetos são oferecidos pela prefeitura municipal de União da Vitória/PR e identificar os impactos sociais deles. No que tange a fundamentação teórica, utilizamos autores contemporâneos como Gohn (2010), Libâneo (2009), Silva, Souza Neto e Moura (2009) e Trilha (2008), que nos explicam os contributos da educação social na formação humana e social dos sujeitos (crianças e adolescentes). O resultado desta pesquisa demonstrou a importância de conduzir o conhecimento por meio de múltiplos espaços, subsidiados por valores mais humanos e compassíveis, de atender a demanda social com um olhar mais direcionado e menos focado apenas nas matrizes curriculares.

Palavras-chave: Educação social. Ação educativa. Projetos. Formação integral.

Abstract

The school of the XXI century is in a state of permanent change, as a result of the accelerated globalization. However, this educational institution of citizens, can

not keep pace of so many changes, although it tries to fill the gaps that emerges from numerous social problems, which show a contrast between the reality and the laws that protect the rights of children and adolescents. Thus, Social Education and Pedagogy step in to restore this bond between the student (social being) and school (society). Highlighting the research objectives, which include understanding the concept of Social Pedagogy and how it becomes evident in the educational activities of the Center for Psychosocial Care (CAPS) and his partner, Association for the Child and the Adolescent from União da Vitória (ACAUVA). The research methodology has a qualitative character in order to analyze which and how many projects are offered by the Municipal Government of União da Vitória/PR, and identify the social impacts of them. Regarding the theoretical framework, we used contemporary authors as Gohn (2010), Libâneo (2009), Silva, Souza Neto and Moura (2009) and Trilha (2008), who explain the contributions of Social Education in human and social development on individuals (children and adolescents). The research result demonstrated the importance of conducting knowledge across multiple spaces, subsidized by more humane and compassionate values to answer the social demand with a more direct look and less focused only on curricular outlines. Keywords: Social education. Educational action. Projects. Integral formation.

Resumen

La escuela del siglo XXI se encuentra en un permanente estado de transformación como consecuencia de la globalización acelerada. Sin embargo, esta institución educativa de los ciudadanos, no puede mantener tantos cambios, a pesar de que trata de llenar las lagunas que surgen y numerosos problemas sociales, que muestran un contraste entre la realidad y las leyes que protegen los derechos de los niños y adolescentes. Por lo tanto, la Educación y / o Pedagogía Social, entran en escena para restaurar este vínculo entre el estudiante (individuo social) y la escuela (la sociedad). Destacando los objetivos de la investigación, que abarca a entender el concepto de la pedagogía social y la forma en que se pone de manifiesto en la actividad docente del Centro de Atención Psicossocial (CAPS) y su sociedad, la Associação da Criança e do Adolescente de União da Vitória (ACAUVA). La metodología de la investigación es cualitativa con el fin de analizar qué y cuántos proyectos son ofrecidos por la Municipalidad de União da Vitória/PR y determinar los impactos sociales de la misma. En cuanto a la fundamentación teórica, utilizamos autores contemporáneos como Gohn (2010), Libâneo (2009), Silva, Souza Neto y Moura (2009) y Trilha (2008), que explican los aportes de la Educación Social en el desarrollo humano y social de las personas (niños y adolescentes). El resultado de la investigación mostró la importancia de la realización de los conocimientos a través de múltiples espacios, subvencionados por más humana y compatibles, para atender la demanda social con una mirada más específica y menos centrada sólo en las matrices curriculares.

Palabras-clave: Educación social. Acción educativa. Proyectos. Formación integral.

Introdução

Esta pesquisa é produto de um estudo relacionado às problemáticas socioeducacionais e à preocupação com a formação integral dos educandos, constituindo-se para além dos muros da escola.

A temática emergiu a partir da observação de alunos que participavam de um projeto social chamado *Artetude, Cultura, Esporte e Cidadania*, subsidiado pela Fundação da Cultura de União da Vitória/PR, no qual eram oferecidas aulas de dança, estilo hip-hop, e grafite, para jovens e adultos, que precisavam de um acompanhamento social. O trabalho desenvolvido no curso desse projeto motivou a pesquisa, que ora se apresenta.

Tem-se por objetivo compreender a composição e os papéis da educação e/ou da pedagogia social, bem como compreender os contributos de projetos sociais, em especial promovidos pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e sua parceira, a Associação da Criança e do Adolescente de União da Vitória (ACAUVA), para a formação plena dos cidadãos, em especial daqueles que se utilizam dos serviços dessas instituições.

Com esse afincio, a pesquisa buscou constituir uma imersão na realidade de ambas as instituições mencionadas, as quais estendem o trabalho pedagógico para além das paredes da escola, em prol da formação plena e integral dos sujeitos, melhorando o rendimento e a frequência escolar. Também se primou por caracterizar a educação e/ou pedagogia social, áreas essas que debatem a atuação do educador social e/ou do pedagogo junto à formação humana e social.

O estudo apresenta uma metodologia de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, observando os projetos oferecidos pela prefeitura municipal de União da Vitória, interior do Estado do Paraná, compondo também uma análise documental sobre os projetos, estrutura de funcionamento e entrevistas com algumas das pessoas envolvidas nesse plano de ação, a fim de delinear os contornos das ações socioeducativas desenvolvidas.

A pesquisa, dessa forma, enquadra-se nas abordagens qualitativas do tipo estudo de caso: “A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2010, p. 13). Em relação ao estudo de caso, as autoras assim o definem:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e/ou específico, [...] O caso é sempre bem delimitado, [...] se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com os outros casos ou situações (LÜDKE; ANDRÉ, 2010, p. 17).

Lüdke e André (2010, p. 15) afirmam ainda que não há um método que possa ser recomendado como melhor ou mais efetivo em pesquisa, mas é importante que, ao optar por um estudo de caso qualitativo, o pesquisador faça sua investigação “[...] passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Nessa composição, os objetivos do estudo aqui relatado abrangem compreender a concepção de pedagogia social e como ela se evidencia na ação educativa dos projetos socioeducativos de União da Vitória/PR e, por fim, analisar o valor desses na formação integral de seus participantes.

No que se refere à revisão bibliográfica, utilizaram-se autores contemporâneos, da mesma temática analisada, tais como: Gohn (2010), Libâneo (2009), Silva, Souza Neto e Moura (2009) e Trilla (2008), considerando, que “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2009, p. 51), a qual desejamos aqui analisar em profundidade.

A estrutura deste artigo expõe em um primeiro momento a conceituação dos termos educação, educação social, Educação Não Formal e pedagogia social, para assim favorecer a compreensão de elementos essenciais a este trabalho. Na sequência, é apresentada a caracterização das instituições participantes da pesquisa, bem como do projeto desenvolvido, e, em um terceiro momento, atém-se aos resultados, enquanto ação educativa, e os impactos dessa na vida dos sujeitos envolvidos.

Definições conceituais

Devemos analisar a educação partindo do pressuposto de que esta não está ligada apenas ao ambiente escolar. Suas práticas estão vinculadas a todas as relações de socialização e aprendizagem, presentes no dia a dia do indivíduo, consequentemente alinhando essas relações com a realidade em que o sujeito está inserido. E é nesse sentido de educar que a pedagogia

social busca entrelaçar a escola com a vida. Acompanhando o entender de Brandão (2005, p. 13):

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais, de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

É válido ressaltar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, admite-se uma configuração de educação amplificada, para além das paredes da escola:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

Entretanto, compreende-se que ainda existe pouca clareza em relação à educação social, enquanto conjunto de saberes sistematizado, que ocorre para além do âmbito da educação formal, escolar, a qual parece, principalmente, focada nos conteúdos disciplinares e pouco voltada à formação plena dos sujeitos humanos. Assim, esse ideal de formação integral se afigura como imprescindível:

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual (GOHN, 2010, p. 15).

Procurando elucidar os conceitos a este trabalho – educação social, Educação Não Formal e pedagogia social –, pode-se identificar, inicialmente, que existem algumas dualidades em relação à definição dos termos, como será argumentado a seguir.

No que diz respeito à educação informal, não formal e formal, Libâneo (2009, p. 31) definiu os conceitos da seguinte maneira:

Educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se

desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu meio ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. Educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. Educação Formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

Para Gohn (2010), a Educação Não Formal deve ser articulada com a formal, descrevendo que esse é um processo educativo de complementariedade, resultado de ações sociais, políticas, culturais e pedagógicas, que, quando trabalhadas em conjunto, resultam na formação social e da cidadania.

A educação não formal, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (GOHN, 2010, p. 19).

Buscando encontrar pontos que distinguissem a Educação Não Formal, Trilla (2008) refere que é comum caracterizar a Educação Não Formal como a que se realiza fora do marco institucional e convencional. Assim, o escolar seria o formal, enquanto o não escolar (mas intencional, específico, diferenciado etc.) seria o não formal.

O que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal (TRILLA, 2008, p. 42).

Sobre o contexto que faz emergir a Educação Não Formal e/ou a pedagogia social, temos, segundo o autor anteriormente mencionado, os seguintes aspectos:

O crescente aumento da demanda de educação em face da incorporação de setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas convencionais (adultos, idosos) [...] Transformação no mundo do trabalho [...] Ampliação do tempo livre [...] Mudanças na instituição familiar [...] Presença crescente dos meios de comunicação [...] Desenvolvimento de novas tecnologias [...] Crescente sensibilidade social [...] (TRILLA, 2008, p. 19).

Considerando o contexto social e educacional, Libâneo (2009, p. 39) conceituou a educação como um “fenômeno plurifacetado”, por ocorrer em múltiplos lugares, e que não podemos reduzir o trabalho pedagógico à docência, pois “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”. Os projetos e o trabalho pedagógico não formal, de acordo com Trilla (2008), não surgem naturalmente, mas em decorrência de uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos e outros, que, por um lado, geram novas necessidades educacionais e, por outro, suscitam inéditas possibilidades pedagógicas não escolares, que buscam satisfazer essas necessidades. Pondera-se que todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na linha da educação formal e não formal; os não intencionais ficariam na esfera da educação informal, e ambas, educação formal e não formal, se realizam de forma metódica (presença de um método), enquanto a informal se daria de forma assistemática.

Embasado por Silva, Souza Neto e Moura (2009), é possível constatar que no Brasil a Educação Não Formal, que é resultado das ramificações da pedagogia social, está visivelmente em contrapasso em relação aos países da Europa, continente associado à emergência desse campo de estudos, em especial a Alemanha, após a II Guerra Mundial. No território nacional, por sua vez, essa área ganhou força apenas no século XX, aproximadamente nos anos de 1990, junto com o processo de redemocratização do país e, mais tarde, consolidou-se a partir do primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social em 2006, promovido por importantes Universidades do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP e UNISAL). Daí em diante, tem-se discutido bianualmente no país os problemas que

a educação enfrenta, os parâmetros socioeducacionais e o fortalecimento dos estudos da área de pedagogia social, no âmbito acadêmico.

Delineando a pedagogia social de uma maneira mais ampla, Silva, Souza Neto e Moura (2009) descrevem que a educação é vista como um processo abrangente, que necessita de algumas mudanças, em consequência das modificações nas relações do indivíduo com a sociedade. Demonstrando um olhar diferenciado daquele de Gohn (2010), no que se refere ao sentido da Educação Não Formal, argumentam que, se há uma intencionalidade e um método, o processo educacional não pode ser caracterizado como não formal, mas sim uma educação social, que interage intencional e diretamente na formação plena dos educandos.

Em relação aos métodos de aplicação dessa linha de aprendizagem, de acordo com Gohn (2010), estão centrados na oferta de atividades aos alunos, no período não escolar, e que estão sendo implantados tardiamente no Brasil. Defende-se que essa medida poderia melhorar os efeitos do processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira. A autora compreende a Educação Não Formal como a democratização do conhecimento para todos, trabalhando esse termo como um elo da formação integral, que se preocupa com a produção de saberes na sociedade como um todo, promovendo, assim, a emancipação social dos indivíduos. Nas palavras da autora:

Acreditamos que processos e práticas educativas, desenvolvidas no interior das escolas, articuladas com redes de pertencimento territoriais locais, contribuam para a integração e formação daqueles jovens, vistos *a priori* como insubordinados e problemáticos. Sua rebeldia deve ter causas: socioeconômicas, psicológicas ou geradas pela falta de laços culturais de pertencimento. Não se trata de desajustes de personalidades. São problemas que a sociedade atual e as políticas existentes geraram (GOHN, 2010, p. 24).

Na formação do trabalho pedagógico, Libâneo (2009, p. 51) expressa que, enquanto o educador não encontrar a “essência” da pedagogia, jamais conseguirá ensinar, e para tanto é necessário reconhecer que as práticas educativas não se dão isoladas do meio social, e sim imersas neste. Na sociedade atual, o entendimento do conceito educação vem reconfigurando-se a todo o momento e buscando estender a construção do conhecimento nessa dinamicidade:

A Educação Social há muito tempo deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para amparar-nos nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos estudantes (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 156).

Procurando identificar as práticas educativas vinculadas às comunidades e grupos sociais, para os quais, em seu entender, está direcionada a Educação Não Formal, Gohn (2010, p. 35) ressalta a importância do pedagogo nessas práticas, pois deverá estar apto para enxergar e “[...] distinguir as práticas cidadãs de outras que consideram os indivíduos apenas como mão-de-obra, para realizar ações que o Estado não realiza”. Considera, assim, a intencionalidade da Educação Não Formal, que é formar para a cidadania.

Nesse tocante, Silva, Souza Neto e Moura (2009, p. 139) apontam que a “[...] Pedagogia Social estruturou-se em torno de três eixos: educação de adultos, incluindo a terceira idade; inserção e adaptação social e ação socioeducativa”. Essa estruturação temática pode auxiliar no processo de consolidação dessa área de estudos, sendo que os mesmos autores propuseram ainda a desconstrução do termo Educação Não Formal e o reagrupamento das práticas de educação popular social e comunitária em três domínios, que são as áreas de pesquisa da pedagogia social, os quais são:

- **DOMÍNIO SOCIOCULTURAL:** tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expresso por meio dos sentidos, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte. A intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas.
- **DOMÍNIO SOCIOPEDAGÓGICO:** Tem como área de conhecimento a infância, adolescência, juventude e a terceira idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e a superação das condições de marginalidades, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social. Por suas características são lugares de intervenção sociopedagógica os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de atos infracionais, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também considera a rua, a família e a empresa.

- **DOMÍNIO SOCIOPOLÍTICO:** tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. Tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social e política e econômica da sociedade onde o sujeito está inserido. Tem como lugares de intervenção sociopolítica os grêmios estudantis, associações de pais e mestres, conselhos de escolas, associações de moradores, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, partidos políticos e as políticas públicas e sociais (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 309).

Pelo exposto anterior, tem-se que pedagogia e/ou educação social aproximam os sujeitos e suas múltiplas realidades a um contexto de educação variado e plurifacetado.

A pedagogia social privilegia, como eixo central, a descoberta dos matizes da matriz cultural dos sujeitos, para trocar de forma delinear seus princípios pedagógicos, o mais próximo da realidade do(a) educando(a), através da dialogicidade, considerando o seu saber, sua experiência, sua história, seus conflitos, seus sonhos, seus valores e crenças e aproveitando a oportunidade educativa para interpretar o mundo humanamente construído com elementos essenciais da cultura universal (GRACIANI, 2006, p. 13).

Tendo como base esses princípios, podemos, assim, compreender, com mais clareza, as relações dos processos educacionais, que acontecem de forma mútua e aglomerada, ou seja, cada setor da vivência do ser humano detém uma parcela de encargo na formação dos indivíduos. E só existirão resultados concisos se houver uma total interação entre as partes. Enquanto estas atuarem de forma isolada e desordenada, raramente conseguiremos resultados satisfatórios no sistema educacional brasileiro.

A educação, no cenário atual, congrega aspectos formais, não formais e informais. Todos esses trabalhos educativos, no entanto, mostram-se desvalorizados quando o docente foge da “essência pedagógica”: a qualidade que a educação nos traz de possibilidade de mudança, de expandir horizontes e conquistar novos caminhos. Libâneo (2009, p. 41), nessa direção, pondera:

Quem quer que deseje continuar a ser chamado de ‘educador’, não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extraescolares, especialmente os comunicacionais, nos quais está implicada de corpo inteiro a pedagogia.

No tópico a seguir, buscaremos caracterizar as instituições participantes da pesquisa para, posteriormente, analisar as demandas atendidas e seu trabalho pedagógico.

Caracterização de duas instituições: CAPS e sua parceira ACAUVA

Em um olhar mais direcionado à pedagogia social podemos encontrar no município de União da Vitória, interior paranaense, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que atende à comunidade com alguns projetos socioeducacionais, os quais têm por finalidade a reinserção social de dependentes químicos e pessoas com transtornos mentais. São oferecidos pelo CAPS atendimento ambulatorial, aulas de artesanato, consultas com psicólogos(as), individuais e coletivas, aulas de educação física, música e dança e ainda programa de alfabetização para adultos. Em relação às suas atribuições, a legislação destaca:

Os CAPS representam estruturas terapêuticas, intermediárias, entre a hospitalização integral e o acompanhamento ambulatorial, que se responsabilizam por atender indivíduos com transtornos psiquiátricos graves, desenvolvendo programas de reabilitação psicossocial. Entende-se por reabilitação psicossocial, a possibilidade de reverter um processo de desabilitação, por conta do aumento da contratualidade social do indivíduo com o mundo. [...] A atenção incluirá ações dirigidas aos familiares e comprometidas com a construção dos projetos de inserção social, respeitando as possibilidades individuais e princípios de cidadania, que minimizem o estigma e promovam a melhor qualidade de vida e inclusão social possíveis (BRASIL, 2013, p. 1).

No que se refere aos objetivos do CAPS, vale ressaltar aqueles específicos, como documentados no município de União da Vitória:

Prestar atendimento em regime de atenção diária, para prevenir possíveis internações e re-internações, através de equipe multiprofissional; Gerenciar os projetos terapêuticos, oferecendo cuidados clínicos eficientes e personalizados; Integrar o paciente no grupo familiar e social; Promover a inserção dos usuários através de ações inter-setoriais, que envolvam a educação, trabalho, esporte, cultura e lazer, montando estratégias conjuntas de enfrentamento de problemas; Promover ações educativas para que o paciente adquira novos hábitos nas atividades diárias [...]; *Diminuir e eliminar sempre que possível, as consequências físicas e comportamentais da institucionalização prolongada; Promover a competência social e profissional; Reduzir o estigma; Organizar a rede de saúde mental deste território; Dar suporte e supervisionar a atenção à saúde mental da rede básica, PSF e PACS; Regular a porta de entrada de rede de assistência em saúde mental de sua área; *Coordenar junto com o Gestor local, as atividades de supervisão de unidades hospitalares e psiquiátricas deste território; Manter atualizada, a listagem dos pacientes desta região, que utilizam medicamentos para saúde mental (UNIÃO DA VITÓRIA, 2013, p. 1).

A equipe multidisciplinar do CAPS desse município constitui-se de uma médica psiquiatra, uma psicóloga, uma pedagoga, um assistente social, um terapeuta ocupacional, uma enfermeira, dois estagiários administrativos, um funcionário administrativo, um auxiliar de serviço gerais, além de contar com estagiários em graduação de várias áreas, por meio de convênios com instituições de ensino superior da região.

O CAPS iniciou as suas atividades em União da Vitória em abril de 2007, com um índice de atendimento bem baixo, tendo em média 20 pacientes mensais, número que aumentou gradualmente graças ao trabalho assistencial oferecido pela prefeitura municipal, hoje chegando a 170 pacientes/mês, tendo, atualmente (ano base 2013), mais de 4.700 prontuários ambulatoriais atendidos.

De acordo com os aportes legais, o CAPS de União da Vitória/PR deveria atender apenas adultos acima de 18 anos de idade, uma vez que o Ministério da Saúde considera que só pode haver um CAPS Infantil em cidades com número de habitantes superior a 70 mil (BRASIL, 2013, p. 2), o que não é o caso de União da Vitória, que possui 51.350 habitantes (UNIÃO DA VITÓRIA, 2013, p. 2). Entretanto, considerando a demanda existente de crianças e adolescentes, tem havido uma atuação

do CAPS em conjunto com a Associação da Criança e do Adolescente de União da Vitória (ACAUVA), a qual desenvolve convênios com inúmeros órgãos públicos e privados, para suprir as deficiências sociais e educacionais de crianças e adolescentes. Há, nesse sentido, projetos socioeducativos atendendo a adolescentes em situação de conflito com a lei (encaminhados pelo fórum de União da Vitória), atividades socioeducativas em meio aberto, Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

Dentre os objetivos da ACAUVA ressalta-se o desenvolvimento de um trabalho caracterizado por medidas socioeducativas, com o intuito de estabelecer medidas de proteção ao adolescente em risco de vulnerabilidade social, estabelecer mudanças nos comportamentos, descharacterizando rótulos, afastando os jovens envolvidos nos projetos da violência e das ruas, ampliando os horizontes sociais e culturais, para que possam refletir sobre as transformações da sua realidade, oferecendo possibilidades para que construam um espaço de bem-estar na sociedade, ou seja, uma integração social.

A equipe da ACAUVA conta com a participação de um advogado, uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga (na data da pesquisa a associação estava sem essa profissional no quadro efetivo), dois educadores sociais, uma cozinheira e um professor de música.

As ações pedagógicas e os projetos desenvolvidos na parceria CAPS e ACAUVA são variados e englobam cursos de artesanato e pintura, aulas de música e dança. Igualmente são oferecidas atividades que envolvem a própria comunidade em que vivem (projetos que estão sendo iniciados com extensão ao CRAS). Os participantes contam também com acompanhamento da frequência escolar e diálogos assistidos com a psicóloga no individual e coletivo.

No que diz respeito ao perfil do público-alvo, abrangem-se adolescentes entre 15 e 17 anos, podendo variar de acordo com a demanda, e, na maioria dos casos, são jovens em risco de vulnerabilidade social. Também de acordo com a demanda são elaborados os Planos Individuais de Atendimento (PIA), que desenvolvem metas e compromissos singulares dos participantes do projeto, com pesquisas de acompanhamento a cada seis meses, para avaliar os resultados, como o índice de resiliência (jovens que voltam a cometer atos infracionais). O índice de resiliência (ano base 2013) é de 25%. No caso dos encaminhamentos de adolescentes pelo fórum, o juiz determina o tempo de permanência no projeto para cada indivíduo,

variando entre o mínimo de 1 mês e o máximo de 12 meses, sendo que para cada ato infracional a participação no projeto refere-se a uma medida socioeducativa a ser cumprida.

A ACAUVA deu início às suas atividades em março de 2006, mas o primeiro relatório oficial foi criado no ano de 2008, o qual registrava aproximadamente 35 jovens atendidos mensalmente; já nesse ano base de 2013, o número de atendidos subiu, registrando a marca de 75 jovens. No que diz respeito à proposta pedagógica da instituição encontra-se em fase de elaboração, porém a metodologia desenvolvida se pauta na pedagogia da presença, na qual é enfatizada a importância do estarmos juntos no mundo e com ele, aliando os projetos com a realidade social desses jovens.

A partir do exposto, temos a seguir a caracterização dos atendimentos prestados aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista compreender seus impactos aos partícipes, bem como os contornos de uma ação de educação e/ou pedagogia social.

Resultados da pesquisa: apontamentos analíticos dos CAPS e ACAUVA

A pesquisa, para ser desenvolvida, inicialmente seguiu o protocolo de encaminhamento e aprovação junto a Fundação Municipal da Saúde (FUSA), apresentando sua justificativa e termo de consentimento livre e esclarecido, sendo aprovada pela secretária municipal da saúde, Dra. Margarete Olívio, em 4 de fevereiro de 2013. Após a aprovação, procedemos à coleta dos dados documentais e daqueles coletados mediante entrevistas.

Durante o andamento da pesquisa foi preciso coletar documentos que fornecessem dados de caracterização e análise do atendimento do CAPS, que foram providenciados pela pedagoga e pela psicóloga da instituição, que prontamente atenderam todas as dúvidas. Dentre os documentos fornecidos estão: projeto terapêutico do CAPS (2013) e as normas de funcionamento do atendimento ambulatorial (2012). De acordo com esses documentos, pode-se considerar que o CAPS possui características de duas linhas de pesquisa da pedagogia social, conforme a estruturação proposta por Silva, Souza Neto e Moura (2009, p. 285). Uma delas é o domínio sociopedagógico, pois o CAPS apresenta como um de seus objetivos:

[...] o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza, que caracterizam a exclusão social (CALIMAN *et al.*, 2002).

E a outra podendo se enquadrar no domínio sociopolítico, por ser uma instituição pública, pertencente ao governo municipal, subsidiado pelo Ministério da Saúde e com vinculações de parcerias.

Na sequência apresentam-se fragmentos das entrevistas realizadas e análises. As entrevistas estão enumeradas em ordem cronológica da investigação e, de acordo com a ocupação do entrevistado, não serão mencionados nomes para proteger a integridade ética das pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

No primeiro contato com o CAPS, a pedagoga ofertou os documentos já mencionados anteriormente e ressaltou, em conversa informal, a importância do reconhecimento dessa área dos projetos socioeducativos. Também informou-nos acerca da parceria no atendimento dos adolescentes com a ACAUVA.

A ACAUVA foi visitada pelas pesquisadoras em 26 de março de 2013, época em que essa associação encontrava-se em transição estrutural, configurando-se como entidade governamental do município, passando a ser subsidiada pelo Centro de Referência de Assistência Social (CREAS), para melhorar a assistência em rede e o atendimento vinculado a parcerias municipais. De acordo com os dados coletados, em entrevista com a psicóloga, no que tange ao atendimento prestado aos adolescentes:

Quando o jovem comete um ato infracional, o primeiro reflexo é o abandono da trajetória escolar, pois os objetivos da escola estão em desencontro com a sua realidade de vida. Devemos resgatar uma autoridade positiva nestes adolescentes, trabalhando em conjunto com a família, instigando que resolvam seus próprios conflitos, mas por caminhos diferentes da violência, mostrando-os que é possível. A adolescência é uma fase muito importante, pois representa a fase das escolhas, do que querer ser, do que e como fazer, sendo assim é determinante que se desenvolva uma opinião crítica, para favorecer mudanças internas, que reflitam no meio social e assim rompendo o ato infracional (Entrevistado 1, 26/03/2013).

Na instituição ACAUVA são ofertadas oficinas, como forma de medidas socioeducativas, por meio de PSC e LA, monitorados por uma psicóloga e uma pedagoga, que utilizam como recurso a pedagogia da presença, e também oferecem escutas individuais e coletivas. Conforme a psicóloga, a instituição oferece um trabalho pedagógico que prioriza desarticular punição de educação, visando resgatar valores de vida entorpecidos pelos conflitos com o meio, por intermédio de um trabalho humanista, destacando-se qualidades que os jovens, muitas vezes, nem sabem que têm.

Para possibilitar um aprofundamento e compreensão do dimensionamento desses projetos perante a sociedade, foram realizadas entrevistas com pessoas diretamente ligadas a tais projetos. O fragmento que se segue é parte integrante da entrevista com um educador social, que explicita o delineamento da ação pedagógica desenvolvida em um dos projetos, o “Artetude”:

O trabalho iniciou-se voluntariamente e o projeto partiu da ideia de democratizar a arte do grafite, até então vista como vandalismo. Apresentando o grafite como arte, o projeto então foi formalizado através do auxílio de uma professora universitária, e da Fundação Municipal da Cultura, que articulou as ideias com as normas, surdindo o projeto ‘Artetude Hip Hop nas escolas’, que contou com apoio da Fundação da Cultura Municipal, que contribuiu com alguns materiais e mais alguns auxílios extras. Após esta formalização, o Núcleo Regional de Educação de União da Vitória/PR, indicava as escolas estaduais, as quais deveriam ser visitadas pelo projeto. As escolas eram distintas, até mesmo algumas na zona rural. Já de início, foi possível constatar a carência, tanto das escolas quanto dos alunos de algum projeto, que motivasse-os a permanecer na escola, ou até mesmo de alguma atividade extracurricular, que fosse interdisciplinar, que chamasse a atenção destes, até mesmo para focar melhor nos estudos. Nas escolas estaduais, eram oferecidas oficinas, workshops e palestras de assuntos variados, escolhidos de acordo com a necessidade da escola. As visitas eram aleatórias, itinerantes e não periódicas. Já nas escolas municipais, através do apoio da Secretária Municipal de Educação, foi realizada uma triagem, através da apresentação do projeto aos diretores. Nesta época, a falta de informação levou a um preconceito diante da aplicação do projeto no chão da escola,

percebendo-se que até então, alguns diretores não estavam focados na formação do educando e sim com prazos e metas. Mesmo assim, o trabalho ganhou uma grande repercussão, sendo que 12 escolas municipais aderiram ao projeto, contando com a participação de 550 alunos, sendo oferecidas aulas quinzenais, para estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental. É fato que a criança e o adolescente sentem em seu interior uma necessidade de buscar algo novo, e esta busca vem sendo muitas vezes reprimida. O educador social neste caso, tem o papel de mediar as informações que a criança vem recebendo de uma maneira indireta, as quais necessitam para o seu desenvolvimento, com a vantagem de que o educador social pode inovar e não se limita aos padrões formais da sala de aula, e quanto mais este for além, terá mais chances de prosperar. Não é o que se ensina, mas sim como se vai ensinar. Ressaltando que apenas vontade não basta, pois um educador social sem suporte institucional fica limitado para realizar seu trabalho, pois no âmbito municipal, no que diz respeito a incentivo cultural, através de leis de políticas públicas o município é omissivo (Entrevistado 2, 28/10/2013).

Atualmente, o projeto mencionado encontra-se paralisado por falta de subsídios e apoio governamental, mas no período que esteve em desenvolvimento foi profícuo, inclusive como mote gerador inicial desta pesquisa.

No que diz respeito à estruturação do atendimento, a proximidade e o contato com um atendido de 17 anos de idade, que cumpre medida socioeducativa na ACAUVA (CREAS), evidenciaram sua percepção em relação a esse atendimento. Em suas palavras:

Aqui o adolescente identifica seu perfil com a instituição, pois aqui existem pessoas preparadas para orientar, o que o jovem precisa, aquilo que não tem. O cotidiano interfere diretamente nas atitudes do jovem, porque mesmo que você não queira fazer acaba cometendo erros. Depende da medida socioeducativa, o jovem se sente mais ou menos valorizado, morei por algum tempo em São Paulo e lá, as medidas eram o trabalho, então aquilo não acrescentava em nada e trazia ainda mais revolta. Aqui tenho um incentivo, venho todas as terças-feiras, fico o dia todo e participo de todas as oficinas, é legal. Na rua, as drogas são as armadilhas do sistema e aqui temos uma oportunidade (Entrevistado 3, 29/10/2013).

A ação pedagógica desenvolvida pelas instituições parceiras é importante para a formação cidadã dos atendidos, pois se pauta em uma ação educacional humanizada, do estar em comunhão, ouvir e acolher o outro, com a sensibilidade da escuta e da presencialidade. É possível compreender o quanto a educação e/ou pedagogia social se faz um tema primordial na formação de cada cidadão, mesmo que esse seja um assunto ainda pouco debatido pela sociedade, explorado pelas pesquisas e pelas autoridades competentes. Consideramos que empreender nessa área de estudos pode contribuir significativamente com a formação integral da pessoa, podendo, inclusive, colaborar para a formação escolar, pois envolve os esforços da instituição escolar com aquela que se forja para além dos muros desta.

As diretrizes curriculares do curso de pedagogia, resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006), expõem que o pedagogo também obterá habilitação para atuar além da docência, na gestão escolar e na ação educativa em espaços extraescolares, tanto de forma direta quanto indireta. Vemos assim que a via educacional da pedagogia social vem se institucionalizando e se oficializando em nosso país:

Considerando que as novas Diretrizes da Pedagogia indicam uma formação mais geral do educador e valorizam espaços educacionais que vão além da escola. Neste documento, estão implícitas as ideias de uma formação e uma atuação pedagógica que integre conceitos como: o pensar, o refletir, o agir, o transformar, o articular, direcionar e coordenar. Estes aspectos envolvem um universo de conhecimentos e ações (PAULA; MACHADO, 2008, p. 6).

Levando-se em consideração o papel de um educador social, de acordo com Ujiié, Natali e Machado (2009), não podemos defini-los nem restringi-los a uma única área de atuação, tampouco estabelecer quais e quantos lugares este deve atuar, já que estamos nos deparando com um imenso leque de oportunidades, de colocar em prática as múltiplas faces da pedagogia.

Enquanto restringirmos a educação à escola tradicional e não lutarmos por uma formação que leve a educação para a vida, não teremos estratégias e recursos teóricos suficientes para melhorar qualquer situação social que seja. Como pondera Gohn (2010), não se trata de compor uma grade curricular, mas sim de formar indivíduos capazes de vivenciar experiências que sustentem tanto o ensino quanto suas vidas.

Esse debate vai além de discussões burocráticas; a conscientização está ligada também com aquilo que aprendemos e acreditamos.

Considerações finais

Analisando a educação e/ou pedagogia social em sua totalidade, percebemos que esta muitas vezes foge da nossa capacidade de compreensão pela amplitude de seus processos formativos. A educação social acompanha a vida das pessoas, reconhecendo que vivemos em uma multidimensionalidade de saberes, buscando encontrar a sintonia entre os aspectos particulares, próprios aos interesses de cada indivíduo, e aqueles da esfera dos interesses sociais.

Nesse eixo de estudar a apropriação do conhecimento em múltiplos espaços, especialmente aqueles denominados extraescolares, é que a educação e/ou pedagogia social se articula e se forja, constituindo intencionalidade educativa e subsidiada por valores humanizadores, para atender às demandas sociais de formação educacional.

A trajetória e a composição do *corpus* estruturante da educação e/ou pedagogia social ainda estão muito longe do fim, porque nem mesmo as palavras e os conceitos estão suficientemente claros para justificar a importância da atuação da educação social na formação dos indivíduos. No entanto, pesquisas qualitativas, regionalizadas, situadas em casos particulares e de cunho exploratório, são pontos de partida para a compreensão mais abrangente dessa área de atuação.

Mediante a pesquisa realizada concluímos que ambas as instituições, CAPS e ACAUVA, cumprem uma função socioeducativa salutar na vida dos adolescentes de 15 a 17 anos atendidos, principalmente por intencionalizar ressignificar, por meio de vários recursos e procedimentos educacionais, suas representações sociais e sua visão de mundo, reconfiguração amparada em aportes de apoio à construção de subjetividades e de formação plena e integral, mostrando-se uma importante manifestação das possibilidades de transformação de realidades de vida, pela via da educação e/ou pedagogia social.

Recebido em: 6/12/2013
Aprovado em: 25/05/2014

Notas

1. Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* União da Vitória/PR. E-mail: mi_abreu@hotmail.com
2. Mestre em Educação. Docente da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* União da Vitória/PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Práxis Educativa Infantil: Saberes e Fazeres da/na Educação Infantil” (GEPPEI) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE), ambos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: najelaujje@yahoo.com.br

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

_____. **Centros de atenção psicossocial**. Brasília-DF: Imprensa Oficial/Ministério da Saúde, 2013.

CALIMAN, Geraldo et al. Editorial. **Revista Diálogos**, UCB, v. 1, n. 1, set. 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 12 ed. São Paulo: EPU, 2010.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MACHADO, Érico Ribas. A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, II, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP 2008. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorin (Orgs.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

UJIE, Nájela Tavares; NATALI, Paula Marçal; MACHADO, Érico Ribas. Contextos da formação do educador social no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 117-124, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4937>>. Acesso: 22 fev. 2013.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Normas de funcionamento do atendimento ambulatorial**. União da Vitória/PR: Secretaria Municipal de Saúde, 2012. (mimeo).

_____. **Projeto terapêutico do CAPS**. União da Vitória/PR: Secretaria Municipal de Saúde, 2013. (mimeo).



Jovens calouros x adultos veteranos: um olhar acerca das relações de conflito na educação de jovens e adultos

MARCELO NICOMEDES DOS REIS SILVA FILHO¹

DENISE MARIA SOARES LIMA²

Resumo

A educação de jovens e adultos (EJA) é destinada àqueles indivíduos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade própria, conforme determinam as legislações pátrias (BRASIL, 1988, 2010). Aliado a isso, há um crescimento do número de adolescentes matriculados nessa modalidade de ensino, dado relevante e preocupante, já que esses estudantes mais jovens ingressam em um espaço estudantil com construções e perfis distintos em razão das gerações que ali coexistem. À luz da obra “Os estabelecidos e os outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000), e, tomando-se por base as noções elaboradas pelos referidos autores, examinam-se como transcorrem os conflitos geracionais na citada modalidade, a fim de refletir sobre as relações assimétricas decorrentes desse convívio e sobre a disparidade entre as expectativas de cada uma das gerações nesse espaço estabelecidas. Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Conflitos geracionais. Territórios.

Abstract

Youth and adults education is designed for those individuals who have not had access to studies and these have continued at the proper age, as determined by the laws homelands (BRAZIL, 1988, 2010). Allied to this, there is a growing number of adolescents enrolled in this type of education, relevant data and worrying, as these younger students enrolled in a space with buildings and student profiles because of different generations that coexist there. In light of the work “Established and outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000), and, taking as basis the ideas developed by the authors, it examines how elapses generational conflicts in the aforementioned method to reflect on the relationships resulting from this asymmetric conviviality and the disparity between the expectations of each generation in this space established. Keywords: Youth and adults. Generational conflicts. Territories.

Resumen

La Educación de jóvenes y adultos está dirigida a aquellas personas que no han tenido acceso a la educación o han seguido estos a la edad apropiada, como la legislación de cada país (BRASIL, 1988, 2010) Junto a esto, hay un número creciente de adolescentes matriculados en este tipo de educación, son datos relevante y preocupante ya que estos estudiantes más jóvenes se inscriben en un espacio de estudio en construcción y perfiles distintos, debido a las generaciones que conviven allí. A la luz de los trabajos “Establecidos e outsiders” (ELÍAS; SCOTSON, 2000), y, tomando como base las ideas desarrolladas por los autores, se examina cómo transcurren conflictos generacionales, de tal modo a reflexionar sobre las relaciones asimétricas que resultan de esta convivencia y la disparidad entre las expectativas de cada generación establecer este espacio.

Palabras-clave: Educación para jóvenes y adultos. Conflictos generacionales. Territorios.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 2003, art. 2º). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a idade mínima de 15 anos para o ingresso na educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental, e a partir de 18 anos no ensino médio dessa modalidade (BRASIL, 2010, art. 38, § 1º, inc. I e II).

Ao mesmo tempo, publicações e dados de censos escolares por unidade federativa indicam um crescimento significativo de matrículas da população de jovens entre 15 a 17 anos na EJA (CORTI *et al.*, 2011; BRASIL, 2012). Segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), esses indicadores, além de refletirem o fracasso da escola regular, trazem, para o interior da EJA, estudantes que têm peculiaridades, muitas vezes, distintas das experiências dos adultos.

Diante dessas proposições, este estudo busca refletir sobre o ingresso de adolescentes na EJA. No recorte etário deste ensaio, ou seja, a partir de 15 até 18 anos incompletos, busca-se compreender como os grupos adolescentes interagem no espaço escolar e compõem uma unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em detrimento a outro grupo considerado adulto. Assim, à luz da obra “Os estabelecidos e os outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000), que demonstra as tensões decorrentes de relações assimétricas, examina-se a como a questão geracional compõe um elemento que define e mantém alguns sujeitos e grupos como *outsiders*.

Com base na referida obra e em pesquisa bibliográfica, inicialmente contextualiza-se a EJA, a partir da Constituição Federal de 1988, estudam-se os conceitos de alteridade, preconceito e discriminação. Em seguida, pretende-se compreender como o adolescente conquista, legítima e válida esse ambiente acadêmico e estabelecer considerações como a escola se constitui em um território de disputa de hegemonia no interior da instituição e quais possíveis orientações políticas para o tratamento dessa questão.

Contexto legal da EJA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 disciplina sobre a educação de jovens e adultos e institui garantias para a efetivação da educação como dever do Estado e da família ao assegurar o direito à educação como direito social e direito de todos. E, entre outros dispositivos, acrescenta que a educação básica obrigatória e gratuita será assegurada, inclusive, para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria (artigos 205 e 208, inciso I) e determina competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica, no artigo 4º, a orientação constitucional, reafirmando que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria (BRASIL, 2010). E, adiante, ressalva:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2010).

De maneira que o Brasil, ao formalmente instituir o Estado Democrático de Direito e reconhecer os direitos da pessoa humana, impõe ao Estado uma série de ações e medidas para garantir esses direitos e cumprir obrigações assumidas internacionalmente.

Na década de 1990, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em publicação no documento intitulado “Educação de jovens e adultos no Brasil: lições da prática” (UNESCO, 2008), a EJA não correspondeu às expectativas propostas pelo texto constitucional, dado que a reforma do Estado brasileiro e as consequentes restrições econômicas, voltadas para orientações neoliberais, deram prioridade ao ensino fundamental de crianças e jovens, relegando a educação voltada para jovens e adultos.

No período tratado, em face da negligência governamental em relação à educação de jovens e adultos, vários segmentos sociais se reúnem com o intuito de organizar um local para troca de experiências e construção de parcerias. De forma que, inicialmente, no Rio de Janeiro, e, posteriormente, em todo o Brasil, os Fóruns de EJA são instituídos, constituindo-se como um espaço em prol da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, anota-se:

O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (FÓRUNS EJA BRASIL, 2012).

Pode-se afirmar que a EJA, a partir da configuração desses espaços de discussão (fóruns, encontros e conferências), encontrou, nesses modos de participação, fortes aliados para pensar e fazer a sua prática pedagógica. O resultado desses debates oriundos dos diversos segmentos envolvidos repercute e conduz à reflexão sobre o conceito de EJA.

Freire (2001) pontua que a escola nem é espaço para formulações prontas nem lugar de punições; ensina que o conhecimento deve ser produzido coletivamente, considerando as particularidades e as necessidades

de cada um, possibilitando a pessoa “ser sujeito de sua própria história”, ou seja, ao reconhecer a necessidade de ampliação dos espaços escolares para a escolarização de jovens e adultos, a escola também deve acolher esses sujeitos de modo diferenciado, respeitando-lhes e dando lugar a suas vozes. Nesse âmbito, segundo o referido autor, a escola assume papel político, local onde se processa a transformação da realidade.

Contudo, para tal intento, não se pode desconsiderar a importância da formação do professor, já que, para o exercício do magistério com jovens e adultos, há necessidade de um conjunto formativo específico do profissional – escolhas de conteúdo e metodologias, por exemplo – cuja complexidade não será tratada aqui. Ainda assim, é imprescindível reforçar a importância do professor como aliado ao processo educativo para agir na história do aluno que não estudou na idade própria.

Conceituando o tema

Os sujeitos da EJA representam a diversidade e a desigualdade de tratamento que lhes foram e são prestados ao longo da vida. Em razão disso, garantir o acesso do jovem e adulto à educação é, principalmente, investir em sua permanência na escola, por meio de políticas públicas educacionais que possibilitem uma mudança ou nova arquitetura do “[...] modelo de desenvolvimento econômico capitalista que constrangeu direitos e os expropriou, historicamente, a humanidade de milhões de crianças, jovens, adultos, negros e índios no país” (ALVARENGA, 2007, p. 26).

Muitos sujeitos da EJA são vítimas de preconceito e discriminação. No que concerne às relações geracionais existentes na escola, para os objetivos do presente estudo, vale compreender alguns conceitos, principalmente: alteridade, preconceito e discriminação.

Frei Betto (2012, s/p), assim, define alteridade:

É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.

Para o autor, os conflitos estão explicitamente relacionados à capacidade de aprender o outro, ou seja, colocar-se no lugar do outro, sem

apropriar-se do seu lugar. Nessa concepção, nenhuma das partes envolvidas “perde” a sua referência, e, ao mesmo tempo, nenhuma se sobrepõe a outra.

Já o preconceito, em manual titulado “Brasil, gênero e raça”, é definido como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (BRASIL, 1998, p. 14). Por sua vez, no dicionário Aurélio (2011) consta que preconceito é palavra derivada do latim *praecomceptu*, que significa conceito ou opiniões pré-formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento de fatos. Na aparência dos conceitos descritos, o preconceito se dá de modo subjetivo por precocidade e ignorância.

No entanto, adverte Santos (1999) que a predisposição negativa em relação ao indivíduo ou ao grupo rejeitado baseia-se em uma comparação que coloca a pessoa preconceituosa como referência positiva, violando, simultaneamente, três normas básicas: a da racionalidade, a da afeição humana e a da justiça. Em apontamentos sobre o preconceito racial, Bento (2006) identifica o estereótipo como uma base importante do preconceito cuja reprodução é um círculo vicioso, na medida em que as pessoas, mediante práticas preconceituosas, fomentam uma sociedade preconceituosa e racista, que forma novas pessoas racistas. Ao mesmo tempo, afirma que o estereótipo funciona como garantia e manutenção do *status quo*.

Essas predisposições, que definem o preconceito, quando exteriorizadas por quaisquer meios ou quando incitam ações que promovam desigualdades entre indivíduos ou grupos em razão de qualquer fator que os diferencie dos demais, ao serem postas em prática, violam direitos fundamentais e assumem a forma de discriminação, de modo que a discriminação é manifesta, implicando sempre uma conduta (comissiva ou omissa). Santos (1999) orienta ainda que discriminação e preconceito possuem agentes e pontos de vista distintos, já que a discriminação é analisada sob o enfoque do receptor, ou seja, do discriminado, vítima de indivíduos ou de instituições, ao passo que o preconceito é avaliado sob a ótica do portador e somente é por esse cometido.

Território e territorialidade

A EJA era ofertada, inicialmente, para alunos que não tiveram acesso à escola na idade própria (BRASIL, 2010). Contudo, o perfil do alunado na EJA foi-se modificando. Há alguns anos se viam turmas com pessoas que já estavam sem estudar há 10, 20, 30 anos ou mais, ou seja, a maioria

dos ingressantes nessa modalidade de ensino era de indivíduos que tinham deixado os estudos de lado por algum motivo e que não tinham mais lugar no ensino regular. Por sua vez, atualmente, é possível identificar um grande número de jovens, em sua maioria entre 15 a 24 anos, nesse espaço, dividindo-o com outros adultos (BRASIL, 2012). Observou-se que, com o surgimento desse êxodo dos jovens do ensino regular do turno diurno para a EJA, principalmente no turno noturno, a dinâmica da EJA foi alterada de modo significativo (BRASIL, 2012). E, nesse contexto, instalou-se uma disputa por um território que se arrasta e se agrava.

As tensões causadas, principalmente por questões de espaço, quer esse fosse literal, quer fosse simbólico, resultaram em um conflito que carrega consigo dois lados, um positivo e um negativo (SIMMEL, 1983). Para Simmel (1983, p.123): “o conflito é a negação da unidade”. Sendo assim, esse território de disputa entre veteranos e calouros, adultos e jovens tende a ser uma representação de um todo; são indivíduos que dividem o mesmo espaço, têm praticamente os mesmos objetivos, mas esbarram em suas diferenças para conseguirem conviver pacificamente.

Esse ambiente encontrado na EJA é semelhante ao encontrado por Elias e Scotson (2000) na cidade fictícia de Winston Parva. Vale ressaltar que alguns elementos que serão analisados neste trabalho levam em consideração essa experiência dos autores no livro “Os estabelecidos e os outsiders”.

Retomando o objeto deste estudo, pode-se ainda salientar que, nessa relação, o aluno considerado jovem representa o papel de alguém que chega, ou de um estrangeiro, como o mencionado por Simmel em seu ensaio “O estrangeiro”. Esse aluno “estrangeiro” carrega consigo a capacidade de tanto se aproximar como se afastar, de se envolver e de demonstrar indiferença em duas relações com a pessoa visitada (SIMMEL, 1983). Essa versatilidade dá a esse aluno a capacidade de transformar o ambiente por sua visão privilegiada do contexto, afinal ele é alguém que chega e observa um cenário que já está organizado. Pode-se ainda ressaltar que, por ser uma pessoa nova e ter uma visão diferenciada do grupo que ele está adentrando, este pode ligar-se “[...] de modo igualmente fácil com todos os tipos de pessoas, além das que são membros do grupo” (SIMMEL 1983, p. 186).

Levando-se em consideração o exposto, a relação entre jovens e adultos pode se dar de forma amigável ou de forma litigiosa, mas, em algumas situações, pode-se ter uma convivência “forçada” de parte a parte. Essa relação é descrita por Peres, Durán e Medeiros e Albuquerque (2011, p. 109) desta forma:

Os indivíduos nesse contexto, não apenas optariam por construir, mas também seriam levados a estabelecer vínculos ao entrarem em contato, mesmo que provisoriamente e de forma voluntária, com desconhecidos e pessoas que não fazem parte de seus ciclos sociais e laços de conhecimento mais estáveis e permanentes.

Estabelecidos esses laços, que se pode dizer, até certo ponto, convenientes, inicia-se uma relação com laços fracos, sendo assim sujeita à ruptura por questões mínimas. Assim, os jovens, ao entrarem no território dos adultos, na EJA encontram uma estrutura de grupo já estabelecida, na qual há regras que determinam as relações, as sociabilidades naquela ambiente (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Durante algum tempo, os jovens eram em menor número nas salas da EJA, mas, como já mencionado, houve um aumento significativo desse público na EJA nos últimos anos, fazendo com que esses jovens se organizassem e, nos dias de hoje, em alguns municípios, formem o maior contingente dessa modalidade de ensino. Esse aumento considerável no número de jovens tem refletido nas relações de poder envolvendo os mais jovens e os mais velhos, relação essa que motivou esta pesquisa em andamento. As sociabilidades, os conflitos e a disputa acirrada por prestígio e território por muitas vezes alteram a dinâmica da sala de aula e tendem a se alastrar por toda a escola.

É certo que os mais antigos tendem a ter uma dinâmica diferente dos jovens, e isso tem se refletido em uma das maiores causas de problemas e choques culturais nas salas de aula, respeitar o outro tem sido deixado de lado. Pelo exposto, faz-se necessário analisar essa relação e como ela é vivenciada em cada um dos grupos, tanto no dos jovens quanto no dos adultos.

EJA: um território em conflito

Para entender melhor como funciona essa situação, toma-se como exemplo um pequeno condomínio que tenha oito apartamentos, onde não há garagens. Nesse condomínio residem seis famílias ocupando seis apartamentos; logo, dois estão vagos. Com o passar do tempo, esses dois últimos apartamentos são ocupados. Após alguns meses, o proprietário predial resolve adquirir um terreno ao lado do referido condomínio, posteriormente transformando-o em garagens para atender a demanda dos seus condôminos.

Dentre os oito apartamentos somente seis contarão com garagens cobertas e dois com garagens sem proteção. Logo em seguida, após a conclusão da reforma – que culminará com a entrega das garagens –, o dono resolve distribuir as vagas: as cobertas e as descobertas. Os mais novos condôminos propõem que a distribuição seja realizada por sorteio, acreditando que, dessa forma, os direitos de todos seriam respeitados na partilha das vagas. Quando um representante do grupo sugere ao proprietário que as vagas cobertas sejam dadas aos condôminos mais antigos e que as sem cobertura sejam dadas aos recém-chegados, cria-se uma grande tensão entre as partes.

Na situação exposta, os mais antigos, por exercerem um elevado domínio territorial, conseguiram fazer valer a sua opinião por terem um poder de coesão maior que o dos novatos, enfatizando, assim, uma relação de superioridade. Essa relação foi descrita por Elias e Scotson (2000, p. 20) como a dominação dos melhores:

Os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, veem-se como pessoas ‘melhores’ dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mas ainda, em todos esses casos, os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores.

Nessa mesma perspectiva, observa-se a relação dos adultos com relação aos veteranos, e de quão complexa a mesma pode ser. Na maioria das vezes, os veteranos veem os calouros como pessoas que não aceitam as regras e, por isso, tendem a desenvolver atitudes anômicas, buscando chamar atenção, a qual pode significar a sua saída do gueto, ou seja, a projeção mesmo na sua condição de calouro.

Os veteranos terminam desenvolvendo com o tempo instrumentos de regulação nessa relação, o que serve para preservar sua unidade e posição privilegiada perante os mais novos. Legitimar essa posição pode ser um processo que envolve demonstração de poder perante o grupo tido mais fraco ou inferior. Esses elementos podem ser muito variados e vão desde a estigmatização dos calouros, passam pela exclusão e chegam até o uso do seu carisma grupal para conseguir perante a direção da escola um controle mais rigoroso em relação aos mais jovens. Esses mecanismos que culminam com o fortalecimento da identidade são assim descritos:

A exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

Pode parecer antagônico dizer que os indivíduos devem se opor para que possam formar um grupo, mas, quanto a isso, Simmel (1983, p. 56) nos diz que “[...] os indivíduos têm necessidade de se oporem para permanecer unidos” e afirma que “[...] essa oposição pode manifestar-se igualmente ou pelo contraste que apresentam as fases sucessivas de suas relações” (SIMMEL, 1983, p. 56).

Assim, ser sociável permite a um indivíduo transitar entre os vários níveis de uma relação (SIMMEL, 2006, p. 70), permitindo que o indivíduo se mova de um polo ao outro com extrema facilidade. Contudo, um *outsider* dificilmente conseguirá chegar ao mesmo nível de um estabelecido, por mais que ele tente por seus meios se igualar aos do grupo mais forte. Nessa perspectiva, por mais que um calouro tente conseguir alguns direitos que são privilégios conquistados pelos mais velhos, ele pouco tem chance de lograr êxito. O contato entre pessoas de grupos diferentes tendem a rebaixar o membro do grupo mais antigo, ou seja, o membro do grupo mais antigo tende a ficar sujeito a um rebaixamento perante seu grupo por estar em associação com uma pessoa que não faz parte do grupo. Assim, passa a ser considerada uma pessoa que não respeita as leis descritas pelo grupo, sendo, assim, “contaminada”. A isso os autores chamam de “infecção anômica” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Essas relações de tensão entre opostos podem resultar em um equilíbrio ao final do processo, mas isso termina não sendo uma regra estabelecida. A ausência de conflito também pode ser prejudicial para o grupo como explica Simmel (1983, p. 127):

O desaparecimento de energias de repulsão (e isoladamente consideradas, de destruição) não resulta sempre em absoluto, numa vida social mais rica e plena (assim como o desaparecimento de responsabilidades não resulta em maior propriedade), mas num fenômeno tão diferente e irrealizável quanto se um grupo fosse privado das forças de cooperação, afeição, ajuda mútua e convergência de interesses.

Trabalhar nos envolvidos, no senso de cooperação mútua e em como se pode, por meio das diferenças, encontrar pontos em comum têm se tornado um desafio para esses indivíduos que fazem da EJA um território de conflito. Em seguida, tratar-se-á do ponto de convergência entre esses dois grupos distintos.

Repensando as relações na EJA

Sabe-se que viver em uma sociedade é aprender a respeitar o espaço do outro, saber transitar nas diversas fronteiras de um mapa-múndi e falar as diversas línguas daquelas diversas nações em que transitou. Tal proposição também diz respeito à EJA, na qual diversas realidades se entrecruzam diariamente e as situações vivenciadas são as mais distintas.

Para ilustrar, tome-se o exemplo do aluno que chega cansado à escola após uma jornada de trabalho e, quando indagado por que cochila em aula, responde que acordou às 4 da manhã e está ali fazendo um grande esforço, apesar da rotina desgastante. E, muitas vezes, além disso, tem que resolver contendas com alunos mais jovens, que, por vezes, passam o dia em casa ou fazem trabalhos domésticos ajudando os pais. Em algumas das vezes, as relações de poder se invertem; nesse caso, os mais jovens conseguem sair da posição de oprimidos e passar a opressores. Isso é descrito assim por Elias e Scotson (2000, p. 32):

As tensões e conflitos de grupo inerentes a essa forma de relação podem manter-se latentes (o que costuma acontecer quando os diferenciais de poder são muito grandes) ou aparecer abertamente sob a forma de conflitos contínuos (o que costuma acontecer quando a relação de poder se altera a favor dos outsiders).

Essas relações conflituosas podem ser amenizadas com a percepção bilateral dos envolvidos, os jovens e os adultos. Acredita-se que por meio de uma educação mais voltada à diminuição das tensões causadas pelas diferenças possa trazer a harmonia esperada dentro dessa modalidade de ensino. Segundo Carneiro (2001, p. 53):

A educação pode ajudar a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar-nos a para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro.

Abrir canais de comunicação que possam estabelecer um contato mais estreito entre esses dois grupos é possibilitar um diálogo para que se possa se jogar o “jogo do ganha-ganha” mencionado por Laszlo (2001), isto é, partilhar experiências, aptidões e os mais diversos tipos de capitais de forma que se possa crescer juntos de forma que todos possam crescer satisfatoriamente, vendendo, assim, diferenças raciais, de credo, políticas, possibilitando as pessoas crescerem tendo na educação “[...] a nossa medida comum de esperança” (CARNEIRO, 2001, p.54).

Incluir é o meio de religar sujeitos em um mesmo espaço; por meio da inclusão as pessoas podem rever seus conceitos, desfazer-se das equações que não atendem mais à sociedade moderna, ou seja, sair daquele quadrado cartesiano em que a liberdade de expressão, qualquer que seja ela, é sempre tolhida por parte da classe dominante. Para Pires (2006, p. 80):

A prática da inclusão reflete uma luta maior pela educação para todos que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e de direitos entre os seres humanos.

Pires (2006) continua dizendo que o processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos; sendo assim, trabalhar em conjunto gera uma força de trabalho muito mais consistente e muito mais preparada para enfrentar as dificuldades que o sistema impõe aos alunos da modalidade da EJA, como falta de carteiras nas escolas, prédios mal conservados, a falta de professores, bem como problemas externos às escolas, como a violência nas ruas, a baixa qualidade do transporte urbano e escolar.

Um grupo de alunos mais coeso e empenhado em um objetivo comum culmina em uma sociedade mais consciente e mais decidida na hora de tomar decisões que envolvem o desejo coletivo. Os alunos da EJA têm direitos tanto quanto os alunos do ensino regular. Incentivar a fragmentação é condenar os alunos a enfraquecer ainda mais sua força, condenando-os ao ostracismo, pregado por muitos quando falam das deficiências da EJA.

Ter objetivos claros, definidos e, o mais importante, seguir o mesmo vetor é o caminho para se chegar à harmonia que se espera de uma sociedade organizada. Simmel (1983) deixa claro que a sociação é a maneira que os indivíduos conseguem realizar seus objetivos. Dessa forma, encontrar um ponto de consenso entre alunos mais jovens e mais velhos se torna uma necessidade que não pode ser deixada para depois.

Transformar esse fato em uma pequena quantidade de sujeira e varrê-la para baixo do tapete pode com o tempo sufocar todos pela grande quantidade de poluição alojada no ar.

Por fim, ter um cuidado especial com os alunos é demonstrar um ato de generosidade e amor para com a educação e para aqueles que querem fazer da escola um local de disseminação de ideias onde se possam formar cidadãos cada vez mais preparados, livres das amarras do preconceito, da estigmatização e da opressão que tanto tem tomado o lugar da tolerância e da boa educação nas escolas do mundo inteiro.

Considerações finais

Atualmente, a educação tem uma realidade completamente diferente dos enfoques que permeavam o ambiente escolar nas últimas décadas. Os sujeitos da EJA, hoje, têm muito mais oportunidades de retornar ao mercado de trabalho, bem como de galgar novos postos dentro da empresa em que trabalha por meio da educação continuada. Para isso, precisa-se que os atores desse vetor da EJA, os alunos, trabalhem em conjunto para que os conflitos observados nesse segmento da educação sejam amenizados, evitando, assim, disputas por território desnecessárias no processo educacional.

Promover um ambiente assim é o grande desafio que todos que compõem a educação têm de se empenhar em promover. O aluno precisa tomar consciência de que há coisas muito mais importantes que a escola vive e que ele precisa viver juntamente com ela. Ter um corpo docente e discente organizado, engajado e focado credencia a escola a se tornar um campo em que o foco seja a colaboração, e que se possa integrar as várias redes que compõem a sociedade como a família e a igreja para um bem comum, diferentemente do que se tem visto hoje em dia, onde a escola se tornou um ambiente de disputa em que as pessoas só perdem.

Dessa forma, dispamo-nos das amarras do preconceito, da indiferença e da intolerância e cultivemos na comunidade escolar a fraternidade e o espírito de cooperação que tanto anda esquecido. Fazer da escola um lugar de cultivo de ideias é voltar a ter esperança de que a colheita pode voltar a ser deveras abundante e produzir bons frutos.

Recebido em: 31/08/2013
Aprovado em: 19/12/2013

Notas

1. Mestre em Educação. Pesquisador da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Cultura e Identidades (Gplici) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente da UFMA, na Secretaria de Educação de São Luís e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. E-mail: nicomedes@gmail.com

2. Doutoranda. Voluntária da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: advdenise@yahoo.com.br

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares. Educação de jovens e Adultos: percursos dialógicos em face às desigualdades. In: GRACILDO, Regina Vinhaes et al. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 25-39.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BETTO, Frei. **Alteridade**, 2012. Disponível em: <<http://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/24-alteridade>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. Ministério do Trabalho. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Brasil, gênero e raça**: todos pela igualdade de oportunidade: teoria e prática. Brasília: MT, Assessoria Internacional, 1998.

_____. Lei nº 10.764, de 12 de novembro de 2003. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 nov. 2003.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.3394, de 20 de agosto de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação

Edições Câmara, 2010. <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 5 set. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar**. 2012. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da educação e da aprendizagem**: 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CORTI, Ana Paula et al. **Caderno de reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula et al. (Orgs.). **Caderno de reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação. 2011. p. 13-62.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FÓRUMS EJA BRASIL. **Histórico dos fóruns de EJA e dos encontros nacionais de EJA – ENEJA**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/historico>>. Acesso em 10 jan. 2012.

LASZLO, Ervin. **Macrotransição**: o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

PERES, Fabi de Faria; DURÁN, Paulo Renato Flores; MEDEIROS E ALBUQUERQUE, Natália Pancini. A ‘sensibilidade’ de Simmel: notas e contribuições ao estudo das emoções. **RBSE**, v. 10, n. 28, p. 93-120, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 78-94.

PRECONCEITO. Verbete. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1136.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134.

_____. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTOS, Ivair Augusto Alves. dos. Discriminação: uma questão de direitos humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci David; NUNES, Brasilmar Ferreira; Movimento Nacional de Direitos Humanos. (Orgs.). **50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados**. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999. p. 53-74.

O fetichismo da mercadoria, a subjetividade e a educação: análise do filme “O Tesouro de Sierra Madre”

LUCIENNE DORNELLES¹

Resumo

O artigo parte do pressuposto de que, mesmo que as pessoas estejam saturadas do discurso publicitário e da propaganda e ainda que enxerguem que são manipuladas pelo mercado, mesmo assim elas não reagem a isso; pelo contrário, tendem a buscar afirmação e realização na satisfação do consumo. Diante disso, levanta-se a questão: De onde vem o encantamento do discurso capitalista que promete felicidade plena por meio do consumo? As respostas são buscadas por meio de uma análise da subjetividade contemporânea na sociedade do consumo, usando como objeto de pesquisa um clássico do cinema, “O Tesouro de Sierra Madre”. O estudo é embasado nos conceitos marxistas e da teoria crítica acerca do fetiche da mercadoria. O objetivo é sugerir que esse discurso funciona porque há não só uma determinação externa exercida pelas forças econômicas, culturais e sociais, mediadas pela indústria cultural, mas há também uma determinação interna, ou seja, uma dupla determinação. E nesse contexto a educação tem importante papel na constituição do sujeito crítico e esclarecido.

Palavras-chave: Subjetividade. Fetiche da mercadoria. Consumo. Educação.

Abstract

The article starts from the presupposition that even if the people are so saturated with the advertising discourse and even they can see that they are handled by the market, even so they do not react to it, on the contrary, they tend to seek affirmation and achievement in the satisfaction of consuming. Before that, one makes the question: where does the enchantment of capitalist discourse that promises full happiness by the consumption come from? The answers are sought by an analysis of the contemporary subjectivity in the consumer

society. having as research objet a classic movie “The Treasure of the Sierra Madre”. The study is based on the Marxist and Critical Theory concepts about commodity fetish. The purpose is to suggest that this discourse works because there is not only an external determination exercised by the economic, cultural and social forces, mediated by the culture industry, but there is also an internal determination; there is a double determination. In this context, the education has an important function in the formation of the critical and clarified subject. Keywords: Subjectivity. Commodity fetish. Consumption. Education.

Resumen

El artículo parte del presupuesto de que las personas están saturadas del discurso publicitario y de la propaganda, aún que entrevean que son manejados por el mercado, todavía no reaccionan a ella, por el contrario, tienden a buscar la afirmación y plenitud en la satisfacción del consumo . Por lo tanto, surge la pregunta: ¿De dónde viene el hechizo del discurso capitalista que promete la felicidad a través del consumo? Las respuestas se buscan a través de un análisis de la subjetividad contemporánea en la sociedad de consumo, utilizando como sujeto de investigación un clásico del cine, “El tesoro de la Sierra Madre”. El estudio se basa en los conceptos marxistas y teoría crítica sobre el fetichismo de la mercancía. El objetivo es sugerir que este discurso funciona porque no hay sólo una determinación externa ejercida por las fuerzas económicas, culturales y sociales, mediadas por la industria de la cultura, pero también hay una determinación interna; es decir, dos determinaciones. Y en este contexto, la educación tiene un papel importante en la formación del sujeto crítico y aclarado. Palabras-clave: Subjetividad. Fetichismo de la mercancía. Consumo. Educación.

Introdução

“O Tesouro de Sierra Madre” é um filme de aventura, lançado pela Warner Bros em 1948, dirigido por John Huston, com base no romance de Berwick Traven Torsvan. O conto, considerado um clássico, trata da busca ilusória de ouro nas montanhas de Sierra Madre, no México, por três americanos, os quais teriam que enfrentar muitos inimigos, o sol escaldante do deserto, bandidos, animais selvagens e outros. Mas o pior inimigo seria a própria natureza humana. O filme mostra como o ouro, na natureza, não tem poder algum, mas, quando sob a égide do capital, transforma-se em equivalente da mercadoria dinheiro, assumindo o poder de modificar o comportamento e alterar as relações humanas.

O filme problematiza a natureza humana em situação de conflito moral e psicológico, com um toque de humor. O enredo parte do drama do desemprego nos anos 1920 e se passa na cidade de Tampico, Estado de Durango, México, basicamente em torno de três americanos em busca de emprego: Dobbs (Humphrey Bogart), Curtin (Tim Holt) e Howard (Walter Huston). Os três vislumbram a possibilidade de ficarem ricos com o garimpo de ouro e então poderem mudar seus destinos.

O roteiro foge à fórmula tradicional: um herói, o vilão, as vítimas, os coadjuvantes e um final feliz, depois de uma guerra travada entre bem e o mal. No filme, o ouro é a razão principal das ações humanas, mas ele não é necessariamente bom nem mau; o que está em jogo são as motivações internas de cada personagem. No desenrolar da trama todos têm o seu momento de herói, de vilão e de vítima. No final, os sobreviventes da corrida pelo ouro descobrem que não precisavam dele para alcançar a felicidade verdadeira.

“O Tesouro de Sierra Madre” apresenta elementos que servem como ilustração para o estudo aqui proposto, que tem como objetivo, primeiramente, analisar o fenômeno do fetiche moderno da mercadoria, a partir dos estudos marxistas sobre a essência contraditória da mercadoria, e o fetiche produzido pelo próprio homem, que o torna escravo de sua própria criação. Depois, estabelecer uma relação entre o fetiche da mercadoria e a constituição do sujeito na sociedade do consumo, sugerindo que a constituição da subjetividade é determinada por forças econômicas, culturais e sociais, mas também pelas pulsões inconscientes, de maneira que há uma dupla determinação, externa e interna.

O sujeito contemporâneo é marcado pela exigência de satisfação imediata dos desejos, os quais que não faz muito tempo deveriam ser reprimidos para que a vida em sociedade fosse possível. A tarefa do ego freudiano era trabalhar pela autopreservação, e isso envolvia a renúncia dos desejos reprimidos, pois cada ato de renúncia fortaleceria o ego, transformando-o cada vez mais em um ego racional.

A busca pela satisfação via consumo é incentivada pelo capital, que depende da circulação das mercadorias para se manter. No entanto, a intensa exploração dos desejos humanos tornou os processos de construção da subjetividade mais complexos e, ao mesmo tempo, mais fluídos, tendo em vista a velocidade com que os objetos são consumidos e descartados.

Diante desse quadro, a questão é: Como o discurso capitalista consegue, com tanta eficácia, tornar a subjetividade cada vez mais dependente

da mercadoria para se considerar realizada e feliz? Que poder é esse que faz as pessoas gastarem mais do que podem e nem mesmo o medo do endividamento parece funcionar como freio à busca pelo gozo e pelo usufruto efêmero dos produtos?

O estudo tem o objetivo de sugerir que essa fetichização da mercadoria só é possível em face do sujeito fragilizado na sua constituição interior, mediada pela publicidade, meios de comunicação de massa e a indústria cultural, que joga o tempo todo com as necessidades humanas. Nesse sentido, a educação, como importante instituição formadora, não pode ficar alheia ao que acontece no âmbito social, cultural e econômico. Pode apontar como contribuir para o esclarecimento do sujeito, que se vê impotente diante dos apelos mercadológicos.

Breve descrição do filme

Nas cenas iniciais, o americano Dobbs conhece Curtin, um conterrâneo na mesma condição de privação, sem dinheiro e reduzido à humilhação de pedinte. Logo encontram Howard, um velho contador de histórias, muito experiente em garimpos, com uma conversa mágica e sedutora, dizendo que não muito longe dali havia montanhas esperando “o cara certo” para entregar seus tesouros.

Para Howard, o ouro tem poder diabólico. Afirmava que, no início, a pessoa “jura por Deus” que vai se contentar com pouco, mas depois não sai da mina nem arrastada; a ganância se apossa da vontade. Ele, que já garimpou a vida toda, sabe o que ouro faz com a alma dos homens e que, por “ironia do destino”, nenhum garimpeiro morre rico. Todos gastam sua fortuna em busca de mais ouro e, mesmo depois de velhos, ainda conservam o ímpeto por continuar nessa busca.

Howard adverte que o desejo de riqueza é tremendamente destrutivo, causa a ganância, a desconfiança e o ódio. Curtin e Dobbs negam a própria vulnerabilidade. Para Dobbs, o ouro não era inerentemente mau: “o ouro pode ser tanto uma bênção como uma maldição”. Ele está certo de que não será afetado por essa maldição.

Os dois ficam decepcionados ao ver o ouro bruto pela primeira vez. Howard explica que o ouro é arbitrariamente valorizado, que brilha só depois de refinado, e quem faz esse trabalho são outros homens; os garimpeiros só têm o papel de cavar, minerar e levar o produto extraído para os compradores.

Começam o trabalho, e, depois de algum tempo garimpando, Dobbs pergunta quando vão começar a dividir o ouro. Essa pergunta dá início a uma nova relação entre eles, marcada pela desconfiança. Esse é um ponto de viragem no filme. Um *close* mostra uma balança em que o produto do trabalho do dia é pesado. A divisão das respectivas quotas de ouro também divide a unidade do grupo e aumentam as suspeitas mútuas, o atrito e a paranoia.

Quando começam a pensar sobre o que vão fazer com tanto ouro, Howard revela que sonha em desfrutar seus últimos anos em algum lugar tranquilo, abrir um pequeno armazém e ter tempo para ficar lendo histórias em quadrinhos. Curtin sonha em cultivar pêssegos, pois se lembra de quando trabalhou em uma colheita de pêssegos quando era pequeno e como aqueles foram os dias mais felizes da sua vida.

Em um nítido contraste, Dobbs deseja satisfazer os desejos do corpo, sonha com o conforto material, quer ser bem tratado, mesmo com requinte, comprar roupas novas. Ele diz: “Uma dúzia de cada coisa. Vou para um café bem chique, pedir o cardápio todo. E se algo não estiver bom, vou reclamar e pegar meu dinheiro de volta. Depois vocês já sabem o que vou querer... (mulheres)”.

Pelo meio da trama, aparece um estranho, Cody (Bruce Benett), ameaçando revelar o segredo da mina caso não dividissem o ouro com ele também. Os três decidem executá-lo, mas, antes de poderem fazer isso, são interrompidos por um ataque de bandidos, no qual Cody é morto. Cody era também um americano, que já estava no México há algum tempo em busca de ouro. Nos seus pertences encontram uma foto e uma carta de sua esposa. A carta revela que Cody deixou o verdadeiro tesouro da vida, sua família, em busca de um tesouro material. Deixou o que tinha de mais valioso, a felicidade, que o ouro não pode comprar para ir em busca de uma ilusão.

A mensagem da carta ressoa nos ouvidos dos três garimpeiros e os faz pensar que é hora de voltar para casa. Concordam que já recolheram muito ouro. Mas a ganância faz com que continuem até a montanha se esgotar.

Na volta para Durango, um grupo de índios aparece pedindo a ajuda deles para salvar uma criança. Howard reanima a criança e, por isso, é obrigado passar uns dias na aldeia, considerado agora como um herói, enquanto Curtin e Dobbs seguem viagem com todo o ouro, prometendo esperá-lo na cidade.

Pela primeira vez no filme, Dobbs e Curtin ficam sem a direção de Howard. Os traços egoístas latentes em Dobbs vêm incontrolavelmente à superfície. Dobbs revela seu plano de ficar com a parte de Howard. Curtin discorda da traição. Dobbs começa a projetar sua própria traição em Curtin, insinuando que ele discorda não porque é honesto, mas porque quer matá-lo e ficar com todo o ouro sozinho.

Dobbs acaba atirando em Curtin, que depois é encontrado quase morto por alguns homens da aldeia onde estava Howard. Quando Dobbs não acha o corpo de Curtin, entra em pânico. Em contraste, a câmera mostra Howard em uma espécie de paraíso – como recompensa pela cura da criança – deitado em uma rede à sombra, sendo abanado e alimentado por índias nativas, enquanto desfruta de goles de tequila.

Dobbs, sem defesa e sem seus parceiros, é assassinado por bandidos, como uma espécie de punição por sua ganância. Os assassinos lutam por seus pertences, assim como os três companheiros lutavam pelo ouro.

Os bandidos pensam que os sacos de ouro são sacos de areia. Ao chegar à cidade são reconhecidos, presos e executados, da mesma maneira que executaram Dobbs. Quando Howard e Curtin chegam à cidade, descobrem que os sacos de ouro não estão muito longe dali.

Mas um forte vendaval sopra todo o pó de ouro misturando-o com a areia, mostrando sua efemeridade. Quando descobrem os sacos vazios, rasgados e espalhados pelo vento, Howard, dá uma sonora e demorada gargalhada, enquanto Curtin estupefato fica olhando sem entender nada. Howard ri da ironia do destino – os ventos do deserto sopraram todo o seu tesouro.

O caráter fetichista da mercadoria

“O Tesouro de Sierra Madre” consegue prender a atenção e pode ser considerado como uma representação do poder e do fetiche da mercadoria. O ouro, tão cobiçado, era um simples metal, mas, por causa do valor socialmente atribuído a ele, adquiriu o poder de alterar as relações sociais, despertar a ganância, o egoísmo, a desconfiança e as suspeitas. Os garimpeiros americanos chamam a atenção dos mexicanos que viviam na região de Sierra Madre pelo seu estranho interesse no metal escondido nas montanhas. Os moradores da região sabiam da existência de ouro, mas parecia que não tinham sido ainda cooptados pelo estilo de vida típico da sociedade do consumo.

O personagem Howard já adverte os colegas que o ouro tem um poder diabólico, capaz de fazer o homem arriscar tudo o que tem para obtê-lo; é capaz de prendê-lo em uma mina até esgotá-la, e, mesmo depois de muitas tentativas frustradas, a pessoa não desiste; alguns homens são capazes de matar por sua causa. De onde vem esse poder do ouro?

Como já afirmava Marx (1988) em 1844, à primeira vista a mercadoria parece ser uma coisa simples, um dado concreto e dada aos sentidos, e que, inicialmente, tem apenas valor de uso. Enquanto valor de uso não há nada de misterioso nela, existe como um produto do trabalho humano para satisfazer as necessidades humanas, de qualquer espécie, sejam elas básicas ou da fantasia. No entanto, a mercadoria é complexa, carregada de sutilezas, por isso é também um fetiche, por exercer poder sobre o homem.

Se a mercadoria é contraditória, é preciso seguir a sua lógica contraditória. Essa lógica é captada no filme quando Howard diz que “o ouro pode ser tanto uma bênção como uma maldição”.

O fetichismo da mercadoria vem, segundo Marx (1988), da própria forma mercadoria. Tão logo o produto do trabalho humano assume a forma mercadoria, já carrega consigo um feitiço. Acabada, ela não mantém apenas o seu valor real, determinado pelo tempo de trabalho gasto na sua produção, mas adquire uma valoração irreal e infundada, perdendo sua relação com o trabalho e ganhando vida própria. No filme, isso é retratado na fala de Howard quando diz que o “ouro em si não serve pra nada, só para fazer joias e dentes de ouro”.

O fetiche do ouro surge no momento em que ele passa a ser um equivalente geral das mercadorias, ou seja, o “material concreto” para expressar o valor de cada uma, assumindo a forma de dinheiro. Só mais tarde o ouro é substituído por coisas relativamente sem valor, como os bilhetes de papel. O ouro, além da função de dinheiro, tinha a função de acumular riquezas, por isso o seu mercado tornou-se cada vez mais extenso na sociedade burguesa. O fenômeno do entesouramento, no qual se retinha o ouro como dinheiro, tinha como lema vender muito e comprar pouco.

Ao contrário disso, Marx (1988) afirmava que a origem da riqueza não estava nos metais preciosos, mas no trabalho humano objetivado, mas concebido abstratamente, de forma que este ficava oculto nas relações de troca. Se o trabalho é fundamental para a expansão do capital, ele será objeto de exploração e de ocultamento na hora de determinar os valores das mercadorias, além de que a maneira como o modo de produção é organizado determina a constituição da subjetividade do trabalhador.

De onde vêm então os valores de troca das mercadorias? Eles são determinados socialmente, na relação entre os seres humanos. O fetiche consiste, assim, em uma naturalização de algo que é social.

Como o sistema capitalista é movido pela troca de mercadorias, com base na manipulação das necessidades humanas, pode-se dizer que o sistema produz a mercadoria, e o seu consumidor, na verdade, promove uma simbiose entre eles. A cultura de massa se encarrega, por meio da indústria cultural, de fazer o consumidor pensar que precisa de algo que o mercado está lhe oferecendo.

A indústria cultural, entendida como o conjunto de todo o aparato tecnológico utilizado pela publicidade e a propaganda, tem papel importante na fetichização da mercadoria, ao incentivar ou criar necessidades por meio dos apelos da publicidade, que trabalha com a estética da mercadoria muito mais do que com o seu valor de uso. Pode-se dizer que a lógica da mercadoria perpassa pela estética e pelo fetiche, motivo pelo qual Marx (1988) diz que a representação externa (*Vorstellung*) faz parte da essência da mercadoria, e, como para ele a mercadoria é contraditória, sua aparência também o é, pois ela é verdadeira e falsa ao mesmo tempo.

As mercadorias são preparadas para exercer atração, sedução, para que o consumidor veja além do seu simples valor de uso. Ele vê na mercadoria o valor que promete aceitação social e sucesso pessoal, que garante que o uso de determinada marca lhe trará *status* social. No filme, Dobbs e Curtin ficam surpresos quando veem o ouro de verdade; parecia areia e não brilhava, e ficaram decepcionados. Howard explica que o ouro é arbitrariamente valorizado, que brilha só depois de refinado.

A mercadoria incorpora em si e na sua publicidade desejos e fantasias como parte do fetiche. O objetivo é sempre criar desejos com aparência de necessidades. Assim o capital faz do desejo uma necessidade que atinge a todos, indistintamente. Não é mais a mercadoria que é padronizada, mas o desejo de consumir. Ele é igual em todas as classes sociais. O que é individual é o estilo de consumo; cada um tem o seu, de acordo com o limite do seu cartão de crédito.

Diante do fetiche da mercadoria, é preciso analisar que tipo de subjetividade é mais susceptível a ele. O que faz o sujeito agir como se o valor fosse uma propriedade natural da mercadoria? De onde vem o encantamento do discurso capitalista, que promete felicidade plena por meio do consumo das mercadorias? Marx expõe os determinantes

objetivos desse encantamento, mas é claro que estes não são os únicos na compreensão da subjetividade contemporânea.

De acordo com Cougo e Tfouni (2011), parte desse encantamento está na promessa de que o excedente da produção, a mais-valia retida nas mãos do dono do capital, é acessível ao trabalhador que a produziu. Ele acredita nessa promessa e busca, por meio da fruição do seu salário, a sua parcela de gozo, mas esta nunca será satisfeita. Sua constante insatisfação já faz parte da manutenção do sistema.

Considerando que a riqueza é resultado do trabalho humano, a exploração das necessidades é um bom motivo para manter o homem em constante produção, já que para a maioria das pessoas o trabalho é seu único meio de ter acesso aos bens de consumo. Mas, afinal, as necessidades surgem no interior do sujeito ou ele é um mero captador passivo de desejos e vontades produzidas socialmente? O que seduz o consumidor? É o fetichismo da mercadoria ou da sua imagem?

No filme, antes do grupo sair para a aventura nas montanhas, o cinegrafista dá um longo *close* em Dobbs, admirando uma vitrine em que aparece uma modelo com um vestido de festa. Dobbs é o personagem que segue seus impulsos, que não se inibe ao falar de seu desejo de ficar com o tesouro todo para ele. Ele se guia pelo princípio do prazer, por isso está mais preocupado em satisfazer os desejos do ego. Tanto que seu primeiro desejo é gastar seu ouro em roupas, restaurantes e mulheres e depois pensará no que fazer com aquilo que, eventualmente, sobrar.

A principal origem das necessidades está no fundamento social e econômico, que inclui as necessidades naturais e as originadas da pulsão. Para Heller (1986), cada necessidade tem o seu momento natural e o social, não havendo hierarquia entre esses dois momentos. A fome, por exemplo, para uns pode ser satisfeita com qualquer alimento, e para outros, não. A fome é satisfeita de acordo com a determinação da classe social. As necessidades são tão socialmente mediadas que seu momento natural nunca é algo imediato, sempre aparece como se tivesse sido produzido pela sociedade. Ambas não podem ser contrapostas, pois apropriadas pelo monopólio capitalista.

Por outro lado, é preciso lembrar-se da contradição das necessidades, pois sem estas nada seria produzido. Marx (2010, p. 142) lembra que, quem “deseja ver produzido só o útil”, esquece-se de que a produção de

demasiado útil produz população demasiado inútil, “[...] esquecem que desperdício e poupança, luxo e privação, riqueza e pobreza são iguais”.

Seguindo essa lógica, o caminho não está na negação das necessidades – para Marx, está na riqueza das necessidades em uma sociedade de liberdade humana, na qual a maior riqueza é o outro homem. Assim, a riqueza das necessidades humanas vem de um ser humano também enriquecido interiormente (SAVIANI; DUARTE, 2010).

O fetiche da mercadoria e a constituição do sujeito na sociedade do consumo

Se o ouro pode ser tanto bênção quanto maldição, como diz Howard no filme, então é a ação humana que determina uma coisa ou outra. A determinação externa está clara. A questão é que a lógica de organizar o mundo também faz parte da lógica do sujeito na sua constituição interna. A realização do sujeito, em face de verdadeiros bombardeios de publicidade e propaganda, está basicamente em ter o poder de compra. Para os mais pobres foram criadas alternativas com valores de troca, como o cartão de crédito e o crediário.

O homem é formado pelo trabalho, e, nesse sentido, Weber (2003) sinaliza que o indivíduo racionalizado descobriu no trabalho um sentido filosófico para a vida e para sua existência. O trabalho se tornou um fim em si mesmo, uma vocação. No entanto, não demorou muito para que, no capitalismo industrial, a sua relação com o produto de seu trabalho ficasse destituída de sentido. A sua produção deixa de ser uma confirmação do seu ser. O trabalho em si passa a ser algo enfadonho, alienante.

Em “O Tesouro de Sierra Madre”, encontrar muito ouro significava poder se livrar do desprazer do trabalho. Cada um dos personagens tinha um sonho de como poderia viver se fosse livre para escolher o que fazer com sua própria vida, na ausência desta ser controlada pelo trabalho. Howard queria desfrutar seus últimos anos em algum lugar tranquilo, abrir um pequeno armazém e ter tempo para ler histórias em quadrinhos. Curtin gostaria de ter seu próprio pomar de pêssegos e viver uma vida em contato com a natureza e com a família. Para Dobbs, mais consumista, o ouro seria o bilhete da sorte para uma vida de conforto, diga-se, de consumo.

Para realizar qualquer desejo precisa-se de dinheiro. Além disso, ele é também um atributo/capital pessoal: quanto mais dinheiro o sujeito tiver, maiores se tornam outros possíveis atributos. Por outro lado, quanto mais dinheiro o sujeito possui, mais escravo tende a se tornar de desejos ambiciosos. No filme isso é traduzido no desejo de Dobbs ao dizer: “Depois que tiver minha parte no ouro, em primeiro lugar vou a um *spa*, depois vou comprar um monte de roupas novas. Uma dúzia de cada coisa. Vou para um café bem chique, pedir o cardápio todo. E se algo não estiver bom vou reclamar e pegar meu dinheiro de volta. Depois, vocês já sabem... (referindo-se a mulheres)”.

Dobbs ilustra como as carências humanas, quando manipuladas, levam o homem às mais vis ideias para satisfazê-las. O sujeito torna-se frágil diante das suas exigências de satisfação. A contradição que se apresenta é que, ao mesmo tempo em que o sistema provoca o aumento das carências, não propicia, a todos, as condições para sua satisfação. Implica-se que se deve passar a vida trabalhando para, quem sabe, satisfazê-las em algum momento. O sujeito vive a tensão entre ter que reprimir as necessidades ao mesmo tempo em que é estimulado a buscar a realização dessas. No filme, Howard passa a vida tentando ficar rico com o garimpo e, mesmo depois de velho, não desiste do desejo de continuar tentando.

Se o sujeito for aquilo que o seu dinheiro pode comprar, então não é a individualidade que determina o que ele é ou a sua capacidade. Seus atributos humanos são medidos pela quantidade do capital acumulado, ou da sua capacidade para produzi-lo. O dinheiro tem o poder de anular qualquer defeito ou limitação humana. O resultado é a formação de indivíduos com deficiências na constituição da consciência moral. Na cultura de massa, e aqui se poderia dizer na cultura do consumo, a consciência torna-se mais extrojetada do que introjetada, com isso o desenvolvimento de sua interioridade fica comprometido, sua percepção do mundo fica limitada ao existente.

Nesse sentido, Safatle (2008), ao fazer uma análise da sociedade capitalista tal como é hoje, afirma que a sociedade do consumo exige um superrego modificado, já que o velho esquema moderno de repressão da libido tornou-se insustentável. Para ele, o ponto importante é que, para manter a crise capitalista sob controle e assegurar a disposição dos sujeitos para o consumo, o caminho foi inverter o imperativo superegoico, que antes era o de reprimir os instintos, para um novo imperativo: “goze!”, que resulta em

uma busca incessante e imediata de satisfação dos desejos. Para isso é preciso uma reconfiguração do desejo e o incentivo de vínculos frágeis com o objeto, para que o consumidor nunca se satisfaça completamente.

Portanto, de acordo com Safatle (2008), a sociedade não é mais repressiva, e, nesse caso, a repressão do eu está consideravelmente enfraquecida e isso gera algum tipo de impacto psíquico. Na sua conclusão:

As pessoas sentem culpa, não por terem de reprimir seus desejos e fantasias, mas, sim, por não estarem à altura de seus desejos e fantasias. Há, então, uma procura cada vez mais desesperada de exigências de satisfação, que passa pelos objetos. O saldo disso, longe de ser uma espécie de quietude, é essa transformação da sociedade, na qual a depressão é o quadro clínico mais presente atualmente (SAFATLE, 2013, p. 3).

Se não vivemos mais sob a repressão dos instintos, como afirma Safatle (2008), e se para o inconsciente as normas têm pouco valor diante da possibilidade de satisfação dos desejos, a aparência vai ser mais atraente que a realidade. O sujeito, inconscientemente, prefere o mundo das aparências por elas estarem mais próximas do mundo da fantasia, a única instância psíquica que, segundo Freud (1996), nunca será totalmente subjugada pelos processos de civilização.

Diante do afrouxamento dos mecanismos repressivos, pode-se afirmar que o mundo não exige a negação dos desejos. Reside aí uma falsa liberação dos desejos que, no fundo, faz com que o sujeito se conforme com a condição de vida que tem, e isso tudo passa pela manipulação das necessidades.

O papel da educação neste contexto

A formação dos indivíduos vem se tornando influenciada pelos aspectos já tratados. Os meios de comunicação disputam espaço com as tradicionais agências de socialização – família e escola –, passando a ter influência sobre a cultura e a formação de valores. A esfera econômica, entenda-se o consumo, alça-se como preponderante para determinar o estilo de vida, a forma de se vestir, comer, divertir-se e de se relacionar.

Segundo Severiano (2001), os produtos fabricados em série no modelo fordista, de certa forma, padronizavam um tipo de consumo.

Mas, com a crescente diversificação das mercadorias, da pressão da publicidade e da criação de novas necessidades, a padronização está no desejo de consumir, que é igual para todos. Só muda o estilo de consumo, sendo que cada um tem o seu. Há mercadorias para todos os gostos e todas as idades. Até mesmo as crianças estão bem informadas quanto aos lançamentos e às tendências de brinquedos, marcas de roupas, tênis e outros.

A mesma mentalidade racionalizada, pautada pela esfera econômica, estende-se ao campo da educação – como se deu principalmente a partir das reformas neoliberais dos anos 1990 – visando atender aos interesses do mercado por mão de obra mais qualificada, uma das razões para a forte adesão à atual pedagogia das competências e habilidades para o mundo do trabalho. No contexto dessa pedagogia os objetivos educacionais recentes têm sido: o desenvolvimento e a produção de capital humano e a busca de instrução individualizada. Esses objetivos, sozinhos, reduzem a formação educacional – e a própria educação – à categoria de commodities, com a correspondente aquisição de um valor de troca, como outro produto de consumo qualquer. Com isso, perde-se muito do significado político e social da educação.

A resposta ao encantamento do discurso capitalista, que promete felicidade plena por meio do consumo, tem a ver com a forma como as subjetividades vêm se constituindo. Pela via da propaganda, há um encontro entre o fetiche que a mercadoria exerce e o desejo do consumidor. Para isso, a publicidade, no contexto do capitalismo tardio, explora muito mais o lado emocional do que o racional, aproveitando-se da fragilidade na formação do sujeito. De certa forma o sujeito sabe que é manipulado pelo mercado, mas se vê impotente diante de seus apelos, já que eles correspondem aos seus desejos internos e inconscientes.

Embora a educação, por si só, não seja garantia de “esclarecimento”, não deixa de ser uma instituição que desempenha importante papel na formação e no desenvolvimento da natureza humana. Em situações de conflito moral e psicológico, em que as motivações internas estão em jogo, muito do que foi ensinado na escola exerce grande influência sobre o sujeito.

Nesse sentido cabe perguntar: Que conceito de subjetividade é pensado pelos professores? Que concepção de sujeito está presente no currículo e nos livros didáticos adotados? O desenvolvimento de que tipo de autonomia está previsto no projeto educacional? Aquela que visa usar os conhecimentos aprendidos na solução de situações-problema inclui o espírito crítico diante da manipulação do mercado?

Em “Educação e emancipação” (1995b), Adorno afirma não acreditar que a educação seja necessariamente um fator de emancipação do sujeito nos moldes como ela estava constituída, pois ela também necessitava de crítica permanente. O processo formativo foi também objeto de reflexão pelos frankfurtianos. Adorno (1995b, p. 15-16) se detém a estudar a educação por considerar que:

O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

Para ele, a formação da identidade não é mais constituída pelo sujeito; passou a ser uma atribuição do objeto, aqui se diria da mercadoria, motivo pelo qual se faz necessário que o processo educacional se pautasse também pela formação da “consciência verdadeira”, pois seria isso de “maior importância política” (ADORNO, 1995a, p. 141). É fundamental que a prática educacional tenha como princípio básico o esclarecimento da consciência. Entretanto, para os educadores, essa tarefa parece soar demasiadamente abstrata. Muitos não saberiam nem por onde começar.

Sobre o projeto educacional de emancipação, Adorno considera que ele lida com dois problemas: primeiro, o mundo está organizado para que esse projeto não funcione, já que o mundo converteu-se a si mesmo em sua própria ideologia. Em outras palavras, a ideologia não mais se esconde sob um véu, o sujeito sabe que é manipulado pelo capital e mesmo assim não reage a isso. Ele conclui: “[...] a ideologia exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995a, p. 143), ou seja, ignorar o peso do obscurecimento da consciência seria uma atitude idealista demais.

Segundo, emancipação significa conscientização e racionalidade, mas a realidade “[...] envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995b, p. 143). Nesse caso, a educação seria impotente se ignorasse o objetivo da adaptação social e não preparasse o sujeito para sobreviver no mundo mercadológico com uma educação voltada para a qualificação de mão de obra. Mas, por outro lado, Adorno (1995b, p. 143) considera que ela “[...] seria igualmente questionável se ficasse nisso”, só

produzindo sujeitos ajustados ao sistema vigente. Na verdade, esse é um desafio com o qual a educação terá que lidar sempre.

É justamente diante desses problemas que se faz necessária uma educação que coloque o sujeito como o centro do processo de aprendizagem, mas não apenas como sujeito do próprio conhecimento, mas que reúna simultaneamente princípios individualistas e princípios sociais, que trabalhe pela adaptação social, pela resistência à realidade como dada. Embora, na sociedade do consumo a educação deveria ter “[...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência” (ADORNO, 1995b, p. 144).

De acordo com as reflexões de Carvalho (2013), no campo da educação, tomando Hannah Arendt como base, o desencantamento do mundo trouxe consigo o sentimento de não se sentir responsável pelo mundo, e esse sentimento perdura e permeia também a educação. Para Arendt (2005), a educação é responsável por iniciar o sujeito no legado das realizações humanas; no entanto, como no mundo moderno as tradições e os valores se mostram indefinidos e indistintos, relativizados, o legado dessas realizações também perdeu o sentido. Com isso, a educação também perdeu muito da sua essência, o que a tornou mais vulnerável a se organizar para atender os reclamos da esfera social, tornando-se ela mesma uma mercadoria de troca. Como consequência, o indivíduo formado por ela passa a não se sentir responsável pelo mundo, já que nele o que as pessoas têm em comum são interesses particulares, e não valores compartilhados.

Segundo Arendt (2005), o papel da educação é iniciar a criança no mundo já existente, que ela ainda não conhece. Nesse caso, o professor é o representante do mundo para ela, é o seu porta-voz. O professor é alguém responsável pelo mundo, e qualquer pessoa que se recuse assumir responsabilidade pelo mundo não deveria educar crianças. A autoridade do professor como formador se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Considerações finais

Na sociedade do consumo, mesmo não sendo de todo alheio à manipulação do discurso publicitário, o sujeito vive a tensão de achar que precisa satisfazer a todos os seus desejos de consumo, tal é o fetiche da mercadoria sobre ele. Mas há, de vez em quando, lampejos de reflexão, como a que Howard expressa no final do filme aqui analisado, em duas

cenar. Na primeira, quando vê todo o seu tesouro se desfazendo no ar, ele sorri. Para ele, era o destino lembrando-lhes de que tesouros são efêmeros. Na segunda cena, quando ele lembra que na verdade não precisa de muito para ser feliz, basta ter três refeições por dia, um teto sobre a cabeça e uma bebida de vez em quando “para esquentar”, algo que Cody não foi capaz de perceber, mesmo depois de ler a carta de sua amada esposa: “Nunca achei que um tesouro material, por maior que fosse, pudesse compensar a dor dessas longas separações. Eu espero que você volte para a colheita. Claro, eu estou esperando que você finalmente ache ouro. É hora da sorte começar a sorrir para você, mas caso isso não aconteça, lembre-se que já encontrei tesouro real da vida. Sempre sua, Helen”.

O filme é uma boa ilustração do fato de que o ser humano é capaz de fazer para sobreviver em um sistema em que a mercadoria é o principal fator de realização pessoal. Os garimpeiros estavam sob as imposições sociais e econômicas, mas também evidenciaram o papel dos desejos mais íntimos, que, em última instância, determinaram as ações e o fim de cada um.

A fragilidade da constituição do eu impede o sujeito não só de exercer controle sobre si mesmo como também de ter uma compreensão mais ampla de como funciona o mundo em que vive.

O mesmo lampejo de reflexão de Howard deve fazer parte das reflexões no campo educacional. Frente ao espaço tomado pelos meios de comunicação, como agência socializadora a serviço do capital, a educação tem importante papel como uma das mais fortes instituições de formação das subjetividades na sociedade contemporânea.

Diante das preocupações mais pragmáticas e olhando pelo prisma da pedagogia das competências e habilidades, contraponto feito aqui ao tratamento da educação como commodities, estão claros os objetivos educacionais que os professores devem ensinar, embora nem sempre saibam o porquê devem ensinar este ou aquele conteúdo. Mas não estão claros os conteúdos da perspectiva do fortalecimento da moral e da ética, que ajude no fortalecimento das funções do ego e do superego no controle da estabilidade do sujeito.

Nesse aspecto, ao mesmo tempo em que os valores perderam sua base de justificação, sendo relativizados, a educação continua recebendo apelos para a formação do espírito, mesmo porque o conhecimento ético e moral foi posto em questão. A saída encontrada pela educação é traba-

lhar pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza, ou seja, pelos cinco eixos transversais que devem permear o currículo.

No entanto, na sociedade de consumo, em que até mesmo a internet é meio para cooptar hábitos e desejos do consumidor, a educação deve ter um papel social mais amplo. Diante disso, coloca-se uma questão para futura análise e reflexão: Será que educação perdeu não só a certeza de quais são os princípios éticos e morais a ensinar como também perdeu o critério de eleição da legitimidade desses?

Recebido em: 20/02/2014

Aprovado em: 30/05/2014

Notas

1. Doutoranda em Psicologia da Educação. Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica de Livros Didáticos da Casa Publicadora Brasileira. E-mail: ludornneles@gmail.com

Referências

ADORNO, Teodor W. De la relación entre sociología y psicología. In: _____. **Actualidad de la filosofía**. Trad. J. L. A. Tamayo. Barcelona: Paidós, 1991. (Trabalho original publicado em 1955). p. 135-204.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais**. Modelos críticos 2. Petrópolis: Editora Vozes, 1995a.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, J.S.F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. 1. ed. Porto Alegre: Penso (Artmed), 2013.

COUGO, Raquel H. F. do Amaral; TFOUNI, Leda Verdiani. A constituição do sujeito na pós-modernidade e o consumismo. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. XI, n. 3, p. 1159-1185, set. 2011.

FREUD, Sigmund. **Mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21). (Originalmente publicado em 1929).

HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. Península, Barcelona, 1986.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Economistas, v. 01).

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

O TESOURO DE SIERRA MADRE. Direção: John Houston. Estados Unidos: Warner Bros, 1948. (126 min). Preto e Branco. Disponível em: <<http://www.filmcritic.com/reviews/1948/the-treasure-of-the-sierra-madre/index.php>> Acesso em: 25 dez. 2013.

SAFATLE, Vladimir. Cinismo e falência da crítica. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Estado de Sítio).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-oncológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SEVERIANO, Maria de Fatima V. **Narcisismo e publicidade**: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade. São Paulo: Annablume, 2001.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti, São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

Do conceito de Educação Sociocomunitária: concepções veiculadas na Revista de Ciências da Educação no período de 2008 a 2012¹

THAMIRIS FERNANDA ANGELO DE CARVALHO²

MARIA LUISA BISSOTO³

Resumo

O intuito da pesquisa foi realizar um estudo bibliográfico, de natureza conceitual, nos artigos científicos publicados na Revista de Ciências da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do UNISAL, buscando compreender como vem sendo tratado pelos autores/pesquisadores da referida Revista o conceito de Educação Sociocomunitária. Metodologicamente, tomou-se por material os artigos nacionais publicados nos últimos cinco anos nesse periódico (2008-2012), empregando-se como método os referenciais da análise crítica do discurso. A justificativa para a pesquisa é a de que para melhor sistematizar o conceito de Educação Sociocomunitária é relevante conhecer como este vem sendo empregado e estudado, nas teorizações do campo da educação. Para tanto, faz-se importante entender como tal conceito está sendo usado para referenciais de pesquisa, para originar indicadores e para comparações de perspectivas teórico-metodológicas. Como resultados foram encontradas evidências de que o conceito de Educação Sociocomunitária vem sendo associado, principalmente, com as categorias de “crítica ao neoliberalismo e seus impactos na educação” e “às possibilidades de constituir uma educação para a autonomia e a emancipação”. Refletem os esforços de pesquisadores/autores contemporâneos preocupados com a construção de outras formas de se pensar a educação, com a consciência de que para fazer frente aos desafios sociais atuais é necessária uma educação comprometida com a organização social emancipatória, entendida como via para conseguir-se a redução das desigualdades sociais e melhores condições de justiça e equidade.

Palavras-chave: Autonomia. Neoliberalismo. Educação Sociocomunitária. Revista Ciências da Educação

Abstract

The aim of the research was to conduct a literature study, conceptual in nature, the scientific articles published in the Journal of Science Education, linked to the Graduate Program in Education of socio-communitarian UNISAL, trying to understand how is being addressed by the authors / researchers said magazine, the concept of socio-communitarian Education. Methodologically took himself by rolling national articles published in the last five years in this journal (2008-2012), being used as the reference method of critical discourse analysis. The rationale for the research is that to better systematize the concept of socio-communitarian education is relevant to know how this has been used and studied theories in the field of Education. For both it is important to understand how this concept is being used to benchmark research to yield indicators and comparisons of theoretical and methodological perspectives. Results as evidence that the concept of socio-communitarian education has been primarily associated with the categories of “critique of neoliberalism and its impact on education” and “to provide education opportunities for autonomy and emancipation” were found. Reflect the efforts of researchers / contemporary authors concerned with the construction of other forms of education to think, with the awareness that a company committed to emancipatory social organization, as understood through education to cope with the current social challenges is necessary to achieve- the reduction of social inequalities and better standards of justice and fairness.

Keywords: Autonomy. Neoliberalism. Socio-Communitarian Education. Journal of Science Education

Resumen

El objetivo de la investigación fue realizar un estudio de la literatura, de naturaleza conceptual, los artículos científicos publicados en la *Revista de Ciências da Educação*, vinculado al Programa de Posgrado en Educación Socio comunitaria UNISAL, tratando de entender cómo está siendo tratado por los autores / investigadores de la referida revista, el concepto de educación Socio comunitaria. Metodológicamente se llevó a los materiales los artículos nacionales publicados en los últimos cinco años en esta revista (2008-2012), que se utilizan como método de referencia de análisis crítico del discurso. La justificación de la investigación es de mejor sistematizar el concepto de la educación Socio comunitaria es relevante conocer cómo se ha utilizado y estudiado las teorías en el campo de la Educación. Por tanto, es importante entender cómo está utilizando este concepto para ser referencia el la investigación, para producir indicadores y comparaciones de perspectivas teóricas y metodológicas. Los resultados como una prueba de que el concepto de la educación Socio comunitaria se ha asociado principalmente con las categorías de la “crítica del neoliberalismo y su impacto en la educación” y “proporcionar oportunidades de educación para la

autonomía y la emancipación”. Reflejar los esfuerzos de los investigadores / autores contemporáneos que se ocupan de la construcción de otras formas de educación para pensar, con la conciencia de que una empresa comprometida con la organización social emancipadora, tal como se entiende a través de la educación para hacer frente a los actuales retos sociales necesario para alcanzar la reducción de las desigualdades sociales y elevar el nivel de justicia y equidad. Palabras-clave: Autonomía. Neoliberalismo. La Educación Socio Somunitaria. Revista Ciências da Educação.

Introdução

O objetivo deste trabalho é pesquisar, dentro do periódico de Ciências da Educação, no período de 2008 a 2012, como os artigos científicos nacionais, aí publicados, têm tratado o conceito de Educação Sociocomunitária. A justificativa para a pesquisa é a de que esse conceito, ainda em desenvolvimento, acompanha temas bastante discutidos atualmente, relacionados àqueles de educação para a cidadania, para os direitos humanos, ou como processo de emancipação. E a referida Revista tem sido um veículo importante para a divulgação de artigos e relatos de experiência ligados a tais temas, especialmente no que tange às áreas da Educação Salesiana, da Educação Não Formal e Educação Sociocomunitária, fazendo pontes entre acadêmicos e educadores, favorecendo a promoção de uma educação mais crítica e envolvida com a justiça e a equidade social. Considera-se que esse periódico seja um objeto adequado de investigação, pois recebe e publica, sistematicamente, artigos de várias regiões e instituições acadêmicas do Brasil e do exterior, podendo representar, assim, um conjunto significativo de ideias correntes no campo educacional. Por outro lado, investigar como o conceito de Educação Sociocomunitária vem evoluindo é, ao mesmo tempo, uma forma de se fazer presente e viva a discussão para uma educação que promova a consciência crítica, em ambientes escolares ou não.

A Educação Sociocomunitária vem se mostrando definida por diferentes vieses, alguns dos quais por nós compilados a seguir:

A Educação Sociocomunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar essa tática a comunidade concretiza sua autonomia.

Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronímia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade (GOMES, 2008, s/p).

A educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e com a vida, só é possível no quadro destas dinâmicas sociocomunitárias fundadas, em síntese, no encontro, no re-conhecimento, na cooperação e no compromisso pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum (AZEVEDO, 2010, p. 17).

A Educação Sociocomunitária, antes do que mais uma subdivisão ou uma especialização da educação, deve ser entendida como um processo: aquele de escuta – e assim de trazer à tona, de favorecer a emersão – das diferentes vozes que compõem as múltiplas educações, que vão nos configurando – construindo a nossa subjetividade – enquanto vamos sendo inseridos nas malhas de relações sociais, que constituem o viver. A escuta atenta destas vozes, o colocá-las em diálogo, levantando a discussão de suas contradições e ideologias, é fundamental para que tenhamos uma tessitura da realidade mais crítica e emancipatória. É por meio desta discussão que a educação para a autonomia é possível (BISSOTO, 2012, p. 54).

Segundo Romero (2011), citando Brandão (2002), a educação não acontece apenas na escola, pois todo indivíduo, em contato com outro indivíduo, origina um processo de aprendizado, portanto em qualquer lugar pode haver produção e troca de conhecimento. A educação tem o poder de evoluir o homem e torná-lo mais humano: “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2002, p. 7 *apud* ROMERO, 2011, p. 285). A educação não pode nem deve ser um instrumento de imposição cultural, pois nesse sentido pode desfavorecer, ao invés de facilitar, o desenvolvimento humano. A escola, ao trabalhar com o conhecimento, tem a necessidade de separação e hierarquização das tarefas – vias para a “aquisição” do conhecimento que deve ser aprendido –, gerando a hierarquização entre aqueles que

sabem e aqueles que “não sabem”. A partir daí o saber passa a reforçar as diferenças, e, ao invés de todos fazerem parte de um mesmo grupo, de uma comunidade de aprendentes, envolvendo professores e alunos, o que predomina é a divisão dos grupos, de acordo com os interesses de poder e controle, que vigoram em determinada sociedade ou grupo social, sem provocação às argumentações contrárias, estimulando-se uma passividade de aceitação das coisas e do conhecimento como algo dado, natural.

O tipo de sociedade hoje existente representa o cenário dos problemas atuais com a educação brasileira, pois a educação reflete o tipo de sociedade em que aquela está inserida. A sociedade neoliberal em que vivemos tem por base o indivíduo, que é tratado como mero consumidor, não se enfatizando a defesa da coisa pública, de forma democrática. A escola se transforma para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino. E o professor é preparado para formar seus alunos para o mercado de trabalho. Precisa-se urgentemente de uma educação para a formação integral do indivíduo como ser humano, como seres merecedores de dignidade.

Nesse contexto em que se encontra a sociedade contemporânea, o que se espera da educação? Queremos educação para a autonomia do indivíduo ou para a alienação dele, lembrando que isso acarreta o esvaziamento de valores espirituais e humanistas, o enfraquecimento dos laços sociais e a desestruturação das famílias. Como pensar a educação para fazer frente a essa situação?

A discussão e a reflexão deste artigo, em relação ao conceito de educação sociocomunitária, estão baseadas nessas interrogações.

Metodologicamente, a pesquisa apresentada é de natureza documental, cujo material de análise são os números das revistas 18 a 27, referentes aos anos de 2008 a 2012, como já dito. A pesquisa documental é aquela que se caracteriza pela análise de dados originais, transformados em objeto de estudo, pela ação investigativa (tratamento científico) do pesquisador sobre eles. Documentos, nesse âmbito, são entendidos como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Considera-se que os artigos aqui analisados se constituem, nesse sentido, em documentos, convertidos no objeto de análise dessa pesquisa. O instrumental de análise dos dados foi aquele da análise do discurso, e, como método, os procedimentos envolveram, como sugerido por Flick (2007), o conhecimento do contexto dos documentos, sua autenticidade e autoria, bem como os conceitos-chave, que guiaram a elaboração destes. O contexto, bem como os dados de autenticidade e autoria, está vinculado à própria Revista analisada, pois os autores estão registrados no sistema de captação de artigos, e estes foram avaliados, antes das respectivas publicações, por pareceristas *ad-hoc*. Como método, o procedimento foi primeiramente selecionar os artigos que faziam referência ao conceito de Educação Sociocomunitária, ou a termos que pudessem ser considerados afins, como Educação Não Formal. Acredita-se que a formulação e o amadurecimento de um conceito se iniciam em uma ramificação de conceitos mais consolidados, já existentes. Dessa forma se justifica que, para compreendermos os caminhos de consolidação do conceito de Educação Sociocomunitária, seja válido analisar aqueles conceitos que, em estando próximos a esse, colaboram para sua conformação.

A partir da seleção feita, passou-se a uma leitura exploratória dos artigos, buscando-se identificar, por meio dos discursos nesses construídos, as possíveis categorias de análise que pudessem indicar como o conceito de Educação Sociocomunitária vem sendo elaborado e sistematizado. Para tanto, procurou-se identificar nos textos dos artigos aqueles em que a Educação Sociocomunitária – ou concepções de educação próximas a esta, referindo-se ao imbricamento educação e comunidade – era mencionada, o contexto teórico ou de aplicação prática, que circundavam e circunscriviam tais concepções. Puderam ser elencadas assim três categorias centrais, associadas ao conceito de Educação Sociocomunitária: uma primeira, referindo-se à crítica aos impactos do neoliberalismo na educação; uma segunda, direcionando-se à importância de se educar para a autonomia; uma terceira categoria, mais explicitamente relacionada ao termo Educação Sociocomunitária e suas contribuições para a transformação social. Tais categorias foram então reexaminadas à luz dos referenciais teóricos, desenvolvendo-se as articulações possíveis de serem estabelecidas entre essas categorias, os referenciais teóricos e o conceito de Educação Sociocomunitária. A seguir, apresenta-se a análise dos dados em relação com as categorias constituídas.

Da análise e discussão dos dados

Em relação à categoria educação para a autonomia, dos exemplares da Revista Ciências da Educação estudados, indo do número 18 ao 27, em 29 artigos, foi possível encontrar referências a uma vinculação entre o conceito de educar para a autonomia e a educação que se manifesta na relação do sujeito com sua comunidade. Três desses artigos tratam da questão da autonomia relacionada ao “protagonismo”. Este tem sido referido, nesses artigos, como o ato de ir além dos próprios interesses, partindo para um universo social mais amplo, que está ligado com o interesse ou com problematizações de terceiros, ou seja, referentes à comunidade. Entende-se que esse alargamento de horizontes, na perspectiva educacional, faz com que o jovem exerça sua cidadania, além de não se fazer indiferente aos problemas atuais. Isso significa responsabilidade e compromisso com a vida em comum.

Outros cinco artigos se mostram vinculados à “moralidade”. Abordam um paralelo entre a educação moral e a educação para a autonomia, pois ajudaria a construir princípios e normas que orientam a conduta dos sujeitos, respeitando a dignidade de todos. No artigo “Construção e vivência de valores: Aprendendo a ser e a conviver” (2011), as autoras citam Alfayate (2002) e Puig (1998), que afirmam que a educação moral está relacionada à razão e à autonomia, pois, quando o indivíduo se deparar com um conflito moral de valores, ele saberá como agir nessa situação, com independência, graças ao uso da razão. Fazem referência também ao pensamento de Blatt (1975) e de Kohlberg (1975), para quem maturidade e julgamento moral podem ser estimulados por meio de discussão em grupo de um dilema ou assunto moral, a fim de se obter uma solução – ou não – para tal dilema e resultando em uma maturação moral. O indivíduo entra em um processo de conflito cognitivo, que o leva a alcançar estágios mais evoluídos de pensamentos, além de ser estimulado o julgamento moral. Para tanto, os métodos ativos de ensino, que consideram a participação efetiva das crianças no processo de aprendizagem, são os melhores, em detrimento dos métodos verbais, que trabalham com “lições de moral”. O desenvolvimento da autonomia moral é entendido como devendo estar presente na educação formal e não formal de forma constante, com o objetivo de promover cidadania.

O conceito de autonomia aparece também vinculado ao “lúdico”, em quatro artigos. Os autores argumentaram, de forma geral, que, por

meio da brincadeira, dos contos de fada, e outros recursos semelhantes, os sujeitos exteriorizam o que sentem, de uma forma mais espontânea, com a qual se identificam, contribuindo para a reflexão sobre a própria realidade. Expressando seus sentimentos, por se identificar com a história ou com os personagens, haveria um processo de desenvolvimento, da autonomia e da criatividade. Conforme o artigo “Contos de fadas e desenvolvimento infantil: um olhar sobre crianças institucionalizadas” (2011) argumenta, por meio dos contos de fadas, é possível aprender e organizar os problemas interiores e encontrar boas soluções para eles. Em uma citação de outro artigo, que trata da construção da autonomia pelo lúdico, Salvador *et al.* (2011, p. 503) assim se expressam:

De forma enfática, a literatura tem revelado cada vez mais o papel primordial da brincadeira no desenvolvimento infantil, pois esta ‘fomenta’ a atividade intelectual da criança, sua criatividade, atividade física, socialização e autonomia.

Outro conceito associado ao de autonomia é aquele do diálogo, que gera democracia e cidadania, em cinco artigos. No artigo de Dias e Onofre (2011), as autoras defendem que é possível a autonomia por meio do diálogo em atividades de Educação Não Formal, buscado com jovens em situação de conflito com a lei ou jovens com problemas com álcool ou drogas. Por meio de aulas de pinturas, oficinas, debates etc., as autoras mostraram como foi possível estimular o pensamento crítico, além da interação de opiniões, gerando um aprendizado do próprio eu. Pode-se continuar a refletir nesse sentido, acompanhando uma citação do artigo analisado de Dias e Onofre (2011, p. 388):

Os educadores buscavam atuar no sentido de promover uma visão crítica acerca da realidade, estimulando a participação dos jovens; uma visão crítica em favor de uma transformação democrática da sociedade.

Fundamentadas em Gohn (2006), as autoras também afirmam que:

Ao tomarmos por base as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP, 2006), vemos que o Pedagogo no exercício de sua profissão, deve ser imbuído de um espírito investigativo, que seja, sobretudo, comprometido com a ressignificação de conceitos tais quais: identidade, diferença, direitos humanos, democracia, cidadania

e principalmente com a cultura. Neste sentido, ao atuar em diversos espaços onde ocorre o processo educativo: escolares e não escolares, o pedagogo necessita dispor de instrumentos teóricos que o habilite a atender as necessidades educativas dos sujeitos, a fim de que seja considerada, de um modo especial, a cultura política dos mesmos (CAMPI; PÁTARO, 2011, p. 285).

Os conceitos citados por Gohn (2006) estão entre aqueles com os quais se considera que a Educação Sociocomunitária deve trabalhar, exercitando práxis sociais, partindo da própria vivência do indivíduo.

O conceito de autonomia se encontra coligado à alfabetização também em cinco artigos, entendendo-se que alfabetizar não é apenas para saber ler e escrever, mas sim para ter capacidade de reflexão. Saber o que se está fazendo com a leitura/escrita e para que se está fazendo uso delas. Somente assim o indivíduo pode ter autonomia, ou ser autônomo, e ser realmente sujeito; somente assim ele poderá ter a sua palavra e ter postura crítica diante da sua realidade. Assim diz Paulo Freire (2001, p. 78), como citado no artigo de Azevedo (2011, p. 310):

Penso que as dependências somente perpetuam a exploração, assim sendo, quaisquer políticas de saúde, ditas humanizadoras, devem ter o compromisso de alfabetizar, passo importante para o desenvolvimento de uma atitude crítica e responsável, para que a desgastada palavra cidadania não seja sinônimo de caridade, mas de justiça social.

Aparece vinculado também com o psicodrama, em um artigo, propondo-se que a obra do psicodramatista Moreno nos leva a uma reflexão sobre modelos terapêuticos – no caso, o psicodrama, que leva a pessoa ao autoconhecimento e à autonomia psicológica, passando a encarar de uma forma mais tranquila e natural a sua existência dentro de uma certa cultura, sociedade, expressões da afetividade, modos de vida e acontecimentos. E, finalmente, o conceito de autonomia aparece também junto ao tipo de pedagogia aplicada ou usada na Educação Não Formal, em seis artigos. Groppo (2011), em um desses artigos, argumenta que há dois tipos de pedagogias: aquelas visíveis e as invisíveis. Na primeira, o controle do professor é explícito, ou seja, o professor é o centro do aprendizado e o controlador. Já na pedagogia invisível, o controle do professor, ou do educador, é mais implícito, ele prepara o contexto que

a criança explora, regulando seus próprios comportamentos em seus relacionamentos sociais e processos de aprendizagem. Seu processo de desenvolvimento estaria então mais voltado para a criatividade, interação e autonomia, podendo, assim, desenvolver a capacidade de pensamento crítico. Ainda em relação a esse quesito, tem-se o artigo de Souza (2011), afirmando que a pedagogia salesiana apresenta um currículo visando à autonomia na construção de identidade do educando como pessoa, assim como a basear sua vida e existência em valores.

Os teóricos que mais aparecem como base para essa categoria são Alfayate, Piaget, Kohlberg, Biaggio, Blatt, Turiel, Marshall, Bettelheim, Alves, Bomtempo, Bucher, Gohn, Freire, Dallari, Muniz, Torres e Amarante, Berstein, Krug e Bisewski.

A outra categoria analisada foi aquela dos impactos do neoliberalismo em relação à educação. Dezoito artigos trazem referências a essa categoria. Um dos primeiros conceitos que aparecem aí vinculados é aquele da “descentralização” do poder público em relação a programas de bem-estar social. O artigo que faz essa abordagem argumenta que como efeito de concepções políticas neoliberais o Estado brasileiro tem tornado responsabilidades estatais em privadas, ou seja, direcionadas pelo terceiro setor, representado pelas organizações não governamentais (ONGs), ou seja, o setor privado (empresas) ou ONGs estão assumindo questões que são de responsabilidade do Estado, como é o caso da educação. O Estado passa a responsabilidade pela educação para grupos privados ou do terceiro setor, subsidiando-os com algum auxílio econômico, “repassando” compromissos para com a população que seriam seus. Essa conceituação se encontra associada também ao artigo já citado de Romero (2011). Dessa vez, citando Oliveira (2005, p. 164), Romero assim se expõe (2011, p. 281):

A emergência de um discurso referente ao ‘público não estatal’, ou seja, de ações que visam o interesse público, e não o lucro, mas que tem origem privada, e não estatal, acabou por naturalizar o repasse de recursos públicos para instituições privadas, naturalizando também um processo de privatização e de omissão do Estado bem ao gosto da lógica neoliberal que propõe o seu enxugamento.

Desse modo, o Estado reduz os investimentos sociais e aumenta as parcerias com outros setores. De acordo com Romero (2011), a saúde e a educação pública são dois temas muito ligados à desqualificação dos

serviços públicos. Isso porque o investimento do Estado nessas áreas é inferior ao necessário e os produtos oferecidos à população são de baixa qualidade. Isso faz com que a relação de desqualificação com saúde e educação passe a ser alvo de privatizações de “terceira via”, que, em princípio, ofereceriam serviços de melhor qualidade. Assim, privatização se torna a “solução” para os problemas e terá terreno fértil.

A relação neoliberalismo e educação se mostra ligada com a questão da “desigualdade social” em sete artigos. No artigo “A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal”, por exemplo, as autoras discutem que na sociedade contemporânea, em virtude de viver-se sob a marca do neoliberalismo, amplia-se a discriminação, a desvalorização e a negação do outro, do distinto, que aparecem também reencenadas nas interações dos jovens com a sociedade e nas atividades de Educação Não Formal e formal. Segundo esse artigo, para se alcançar direitos sociais, é preciso a oportunidade para o sujeito se expressar, perceber incoerências e contradições no entorno social, reagir ao que já está imposto. Três artigos tratam da associação entre o “neoliberalismo, o hedonismo e o capitalismo” e defendem a promoção da conscientização crítica por meio da educação, em relação ao sistema de dominação e exploração, que na sociedade atual é demarcada pelo capitalismo, e despertar no indivíduo a necessidade de uma revolução social. O que não se mostra tarefa fácil, pois em consequência de vivermos em uma sociedade neoliberal, que privilegia o ter e o prazer, o hedonismo nos jovens é comum, sendo obstáculo para a transformação social.

A “participação política” é abordada na relação neoliberalismo e educação em dois artigos, afirmando que vivemos inseridos em uma sociedade; portanto temos influência sobre ela e ela tem influência sobre nós. Assim, os problemas políticos também são problemas da sociedade civil, por isso é importante a participação política, como um dever moral de todos os indivíduos, pois dessa forma se percebe que as injustiças sociais impostas por uma minoria podem ser impedidas pela maioria. Já para Oliveira (2011) somente por meio da educação e do diálogo, de modo intencional, é possível a participação política, como forma de ação moral e consciente. Dessa forma, os educadores e os agentes de jovens marginalizados têm a responsabilidade de promover a consciência de uma concepção de mundo crítica e consciente. Como surge na pesquisa de campo feita por Campi e Pátaro (2011, p. 293), segundo a fala de um dos sujeitos entrevistados:

Entender o conceito de política e de ideologia que prega o capitalismo em nossa sociedade possibilitou a compreensão e a conscientização de que nós temos a possibilidade de romper ou de ao menos não contribuir com a exploração da minoria quando nos posicionamos e participamos da vida política. Quando a gente cala, estamos contribuindo com a exploração de nós mesmos (Lucas, vice-presidente da associação de moradores de Engenheiro Beltrão-PR).

Neoliberalismo e educação aparecem vinculados também à saúde e à doença em um artigo, pois na ótica neoliberal tornaram-se produtos e marketing, separando a saúde do corpo, convertendo ambos em mercadorias. No artigo “Travessias do cuidar: diálogos em educação e saúde”, destaca-se a necessidade de se promover a educação e a reeducação dos agentes de saúde, para que eles não sejam meros reprodutores dessa conversão, aprendendo a posicionarem-se de forma a valorizar os saberes das comunidades, em especial daquelas periféricas.

Neoliberalismo e educação estão também vinculados aos “desafios do professor contemporâneo” nos artigos intitulados “O trabalho do pedagogo em espaços educativos não formais” e “A Educação Não-Formal no contexto da marcha nacional pela reforma agrária: um estudo sobre a formação humana em movimento”. No primeiro deles, o professor contemporâneo se depara com uma série de desafios a serem superados todos os dias: sobrevivência em um cotidiano laboral estressante, os baixos salários, a violência a que estão sujeitos em determinadas áreas de atuação, as condições escolares inadequadas para o ensino, os currículos formais e excessivos, a pressão dos órgãos avaliadores etc.

Além desses desafios cotidianos, há também aqueles de maior grandeza e complexidade, como o fracasso escolar em larga escala, a mudança de comportamentos de alunos e família, a desvalorização profissional, que mostram a necessidade de encontrar um meio adequado de ensinar a população de forma coletiva e singular, buscando atingir cada um dos educandos inseridos nesse processo, combatendo a exclusão educacional. Dois artigos tratam da correlação entre neoliberalismo e Educação Não Formal, a qual começou a se ampliar a partir dos anos de 1960 e de 1970, como meio de fazer o que a educação pública formal não conseguia fazer. Alguns fatores relacionados às necessidades não escolares são o aumento da demanda de educação, devido à inclusão de setores sociais antes excluídos dos sistemas educacionais, modificações no mundo do trabalho,

modificações na instituição familiar, crescente utilização dos meios de comunicação de massa. Todas essas mudanças no contexto social e educacional geraram a necessidade de se criar outros espaços para se educar além da escola, já que esta sozinha não parece ser suficiente para atender às demandas da sociedade. No segundo artigo, de autoria de Torres (2008, p. 368), encontramos também a defesa dessas ideias:

Nos tempos atuais a educação vem sendo tratada como mercadoria, haja vista o surgimento de tantas Faculdades sem a devida qualificação para a função e o sucateamento das Escolas e Universidades Públicas. O Estado cada dia mais se exime de assumir a obrigação garantida pela Constituição, e os menos favorecidos vêm-se excluídos do ambiente escolar, já que não possuem recursos para custear os seus estudos.

Neoliberalismo e educação são também associados à pobreza e à desigualdade em um artigo, “Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais”. Segundo o autor, não são exclusivamente as camadas pobres que se envolvem em atos infracionais, porém não é comum ver sujeitos de maior poder socioeconômico, em situação de conflito com a lei, responderem pelos seus atos formalmente, como privação da liberdade, ou cumprimento de medidas socioeducativas, como propõe a lei. Em uma citação retirada desse artigo (FRANCISCO, 2012, p. 38):

Nesse sentido, diz Becker (1977, p. 63):
Estudos sobre delinqüência juvenil assinalam isso claramente. Meninos de áreas de classe média não sofrem um processo legal que vá tão longe quando são presos como garotos das favelas. É mesmo provável que um menino de classe média, quando apanhado pela polícia, seja levado ao posto policial; é menos provável que, quando levado ao posto policial, ele seja fichado; e é extremamente improvável que seja indiciado e julgado.

Isso contraria, claramente, afirmações de equidade e justiça social, deixando claro os preconceitos e as desigualdades que caracterizam nossa sociedade.

Os teóricos que mais aparecem como base para essa categoria são Oliveira, Bresser, Pereira, Grau, Ghanem, Brunstein, Schwarz, Almeida, Kehl, Gallo, Bucher, Dallari, Souza, Alves, Urbach, Luc Bolthanski,

Lipnack, Stamps, Soffner, Manuel Castels, Martins, Groppo, Ivan Illich, Anthony Giddens, Trilla, Anced e Robert King Merton.

A terceira e última categoria trata da Educação Sociocomunitária mais particularmente. Catorze artigos trazem referências a essa categoria, sendo que um dos conceitos que aparecem estreitamente vinculados a essa está relacionado à educação fora da escola, ou, compreendido de modo amplo, à Educação Não Formal (oito artigos). A Educação Não Formal, como o próprio nome já diz, é referida como aquela que acontece em algum lugar fora da escola, podendo ser na rua, em casa, em alguma instituição, no parque, no cinema, em viagens etc. Em todos os momentos misturamos vida com educação; onde há vida, há educação, sem que haja um único lugar exclusivo para isso.

Importante a destacar-se, em um desses artigos, é que há maior atenção à definição do que significa “comunitário”. No artigo de Bortoletto e Andrade (2011, p. 106), o termo comunitário aparece definido como consta nos documentos do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do UNISAL:

O predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania.

Os objetivos das ações educacionais que incorporam esse caráter de comunitário buscam, de forma geral, integrar a aprendizagem aos diversos contextos nos quais a vida transcorre. Visam promover a educação integral do indivíduo, com base na competência pessoal e da convivência em grupo, proposta que se mostra diferenciada da educação formal vigente no Brasil, pois os temas tratados são desenvolvidos de acordo com os interesses que o grupo apresenta, e não são impostos, sem qualquer possibilidade de alteração ou de discussão. O exercício da cidadania se torna a razão de ser principal dessas práticas educacionais, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio de ações, práticas coletivas e sociais. Havendo uma flexibilização nos conteúdos de aprendizagem, não existindo um tempo ou local fixo para esta, revelando-se uma preocupação com a transformação social, como bem apresentado no artigo de Gomes (2010).

A educação escolar formal, ao menos como se encontra delineada atualmente, preocupa-se em demasia com os conteúdos formais, muitas vezes “escondendo-se” por detrás destes, esquivando-se de temas que são colocados “artificialmente” como estando para além dos muros escolares. O caráter socializante da escola fica relegado a segundo plano.

Assemelhando-se ao exposto anterior, dois outros artigos empregam o conceito de Educação Sociocomunitária associado com a “formação de professores para atuar em contextos não escolares”, visto que a prática e a demanda de educação fora das escolas têm aumentado nos últimos tempos. É importante e necessária a formação de professores para atuarem em contextos não escolares. Segundo Libâneo (2002 *apud* CAMPI; PÁTARO, 2011), pouco se tem contribuído para a formação de professores de espaços não escolares, sendo isso de extrema importância, pois esses são mediadores de uma prática educativa voltada para a comunalidade do processo de trocas e de discussões culturais, necessariamente relacionadas com a construção da cidadania. O profissional da Educação Não Formal focará sua práxis na reflexão, para que o indivíduo possa desenvolver um pensamento crítico e consciente a respeito de si e ao mundo em que está inserido, afastando-se e contrapondo-se ao aprisionar-se em uma educação burocrática.

Outros dois artigos vinculam a Educação Sociocomunitária à saúde, como prática de educação para promovê-la, e também nas discussões no campo da atenção à saúde mental. Conforme explicitado na citação extraída do artigo de Camossa e Lima (2011, p. 325), que abre perspectivas outras para enfocar a Educação Sociocomunitária:

O Departamento da Gestão da Educação em Saúde, do Ministério da Saúde, objetiva entrelaçar os setores da saúde e da educação, através da educação sociocomunitária, como uma das formas para a transformação das ações de saúde do Sistema Único de Saúde.

Segundo este artigo, intitulado “O psicodrama e sua contribuição para a saúde mental”, considera-se que o psicodrama é um instrumento alternativo para a saúde mental, por meio da prática da Educação Sociocomunitária. Pode colaborar na elaboração de novas respostas para os conflitos dos indivíduos, por meio de trocas de experiências dos sujeitos envolvidos. Assim como Paulo Freire, Moreno também considera que o diálogo e o trabalho em grupo ajudam na transformação do indivíduo e do

grupo em que está inserido, pois promove o pensamento crítico, a tomada de consciência sobre aspectos importantes da vida e possibilita o pensar em novas soluções para o problema.

O artigo “Tecnologia educacional e o enfoque sociocomunitário” associa a Educação Sociocomunitária “à era das redes e informação”. As concepções de rede estão emergindo como uma organização dominante na era da informação, e o conhecimento e a informação em rede passam a ser globais, e não mais locais. De acordo com os autores, redes de cadeias comerciais, de notícias, de consultores, de desenvolvedores de software e de pesquisa passam a atuar de forma mundial. Esse contexto possibilita o trabalho de um número ilimitado de pessoas, sem que haja fronteiras ou limites. O conhecimento, por sua vez, também não mais é individualizado, mas sim pode ser universal, configurando-se na mais nova fonte de riqueza do século XXI. Ainda, para os mesmos autores, o Wikis e os Blogs representam uma nova visão de oportunidades; o compartilhamento de ideias e a construção coletiva de conceitos, definições e glossários nunca foram vistos antes, e isso revela o poder da rede para a educação e novas configurações sociais.

Está, por fim, relacionado também com a “pedagogia salesiana”, conforme o artigo “Práxis educativa salesiana em suas modalidades aplicativas: formal, não formal e informal” de Rodrigo Tarcha Amaral de Souza (2011). A Educação Sociocomunitária tem seu eixo central na aplicação de procedimentos educacionais preventivos, que contemplam o aspecto de interação de pessoas, ambientes e modalidades educativas. De forma geral, no entender do autor, a educação formal, aquela sociocomunitária, a não formal e a informal se complementam, fortalecendo a Educação Salesiana em sua integralidade.

Os teóricos que mais aparecem como base para essa categoria são Brandão, Andrade, Gohn, Oliveira, Camacho, Libâneo, Freire, Moreno, Piaget, Vygotsky, Freire, Ivan Illich, Giddens, Garcia, Fernandes, Ribeiro, Collares, Gomez, Bisewski e Pimenta.

Considerações finais

Um primeiro ponto a se destacar a partir dos dados analisados é a predominância de enfoques relacionados ao conceito de Educação Sociocomunitária ligados a uma visão crítica de se pensar, discutir e fazer a educação. Por diferentes vieses teóricos e epistemológicos, os artigos analisados defendem e argumentam a favor de uma práxis educacional engajada com a organização dos sujeitos e da comunidade para

a problematização da realidade. A estreita associação da Educação Sociocomunitária com as ações e os pensamentos educacionais, que transcorrem para além dos muros institucionais – escolas, postos de saúde, assistenciais, dentre outras –, bem como o posicionamento de oposição às políticas neoliberais e à visão de mundo e de sujeito impostas por essas, é indicativo disso.

Uma segunda observação pode ser feita às várias possíveis maneiras, elencadas nos artigos, pelas quais a Educação Sociocomunitária contribui para a construção do desenvolvimento da autonomia pessoal, dos relacionamentos sociais e comunitários e da apreciação da diversidade cultural, que são entendidos como caminhos para que se construa uma sociedade em que as pessoas reconheçam a pluralidade de condições que constituem o humano.

Precisa ser observado, por outro lado, que a fragilidade metodológica de alguns artigos – expressa no uso pouco claro de conceitos importantes às argumentações levantadas, na ausência de métodos ou enfoques metodológicos pouco definidos, ou, ainda, no uso de muitos autores em um mesmo artigo, sem, contudo, abordar nenhum deles de forma mais densa – prejudica a profundidade da discussão conceitual sobre a Educação Sociocomunitária, o que corrobora os achados da pesquisa desenvolvida por Místico, Groppo e Fiorotto e relatada no artigo intitulado “A Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas: uma análise das dissertações do Programa de Mestrado em Educação do Unisal” (2010).

Para que o conceito de Educação Sociocomunitária avance e se consolide como uma perspectiva de abordar-se fenômenos educacionais, que escapam às óticas de análise já vigentes, mormente aqueles que acontecem no imbricamento do sujeito e sua(s) comunidade(s), faz-se necessário refinar a compreensão de temas-chave, como “comunidade”, “organização social”, “práxis”, e os “espaços-tempos” de educação, bem como discutir os embasamentos epistemológicos e axiológicos dos conceitos de “autonomia”, “emancipação” e “transformação social”.

A Educação Sociocomunitária se mostra uma perspectiva promissora para “oxigenar” o olhar sobre as práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano vivido, dependendo, para seu amadurecimento teórico, da reflexão e da sistematização de conhecimentos que mais bem a caracterizem. O presente estudo espera ter contribuído para tanto.

Recebido em: 5/11/2013

Aprovado em: 28/04/2014

Notas

1. A pesquisa foi desenvolvida com o apoio do BIC-SAL, programa institucional de iniciação à ciência do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), período de 2012-2013.
2. Pedagoga. Graduada na licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: thamirisac@yahoo.com.br
3. Doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e da graduação em Pedagogia, na mesma instituição. E-mail: malubissoto@yahoo.com

Referências

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

AZEVEDO, Joaquim. Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária da educação. In: FÓRUM “PENSAR A ESCOLA, PREPARAR O FUTURO”, 2010, Lisboa. **Proceedings...** Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2010. Disponível em: <<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1701956609s%20Fórum%20Lisboa.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

AZEVEDO, Liris Delma. Travessias do cuidar: diálogos em educação e saúde. **Revistas de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 305-318, 2º semestre 2011.

BELIZÁRIO, Bruna Rafaela; CAPELLINI, Vera Lúcia; LEPRE, Rita Melissa. Construção e vivência de valores: Aprendendo a ser e a conviver. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 129-158, 1º semestre 2011.

BISSOTO, Maria Luisa. Um caminho para a autonomia: reflexões sobre a educação sociocomunitária do deficiente intelectual. In: BISSOTO, Maria Luisa; MIRANDA, Antonio Carlos **Educação Sociocomunitária**: tecendo saberes. Campinas: Átomo e Alínea, 2012.

BORTOLETO, Edivaldo; ANDRADE, Yara Helena de. Literatura e semiótica: um sintagma para a prática estética da Educação Sociocomunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 105-127, 1º semestre 2011.

CAMOSSA, Denise do Amaral; LIMA, Norma Silvia Trindade de. O psicodrama e sua contribuição para a saúde mental. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 319-332, 2º semestre 2011.

CAMPI, Fabiola Alessandra; PÁTARO, Cristina Satiê. A ação pedagógica junto à Associação de Moradores: formação e participação política. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 283-304, 2º semestre 2011.

DIAS, Aline Fávoro; ONOFRE, Elenice Maria. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 375-392, 1º semestre 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FRANCISCO, Julio Cesar. Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIV, n. 26, p. 35-54, 1º semestre 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./mar. 2006.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2, 2008, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em :<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 7 mar. 2014.

_____. A ação comunitária educativa e a articulação de movimentos sociais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 77-92, 2º semestre 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Sociologias da educação: contribuições da sociologia da educação escolar para uma sociologia da Educação Sociocomunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 361-382, 2º semestre 2011.

MISTICO, Daniele da Silva; GROPPPO, Luis Antonio; FIOROTTO, Mariana Pires. A Educação Sociocomunitária na Região Metropolitana de

Campinas: uma análise das dissertações do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 315-340, 2º semestre 2010.

OLIVEIRA, Everton Luiz de. Relação professor-aluno: o sarcasmo no sítio de relacionamentos “online” Orkut. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 95-102, 2º semestre 2011.

ROMERO, Nayara. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços de assistência social. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 279-304, 1º semestre 2011.

SALVADOR, Ana Carolina et. al. Aprendizagem e brincadeira: um trabalho lúdico com sucata, **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 487-504, 1º semestre 2011.

SILVA, Ademir Burgo. Contos de fadas e desenvolvimento infantil: um olhar sobre crianças institucionalizadas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 305-322, 1º semestre 2011.

SOFFNER, Renato Kraide; BARBOSA, Anderson Luiz. Tecnologia educacional e o enfoque sociocomunitário, **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 333-342, 2º semestre 2011.

SOUZA, Rodrigo Tarcha. Práxis educativa salesiana em suas modalidades aplicativas: formal, não formal e informal. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 407-422, 2º semestre 2011.

TORRES, Cristine. A Educação Não-Formal no contexto da marcha nacional pela reforma agrária: um estudo sobre a formação humana em movimento. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 18, p. 351-382, 1º semestre 2008.

TOZETTO, Susana; ROMANIW, Giseli; MORAIS, Juliane. O trabalho do pedagogo em espaços educativos não formais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 437-454, 2º semestre 2011.

A literatura infantil adaptada na educação inclusiva: alternativas de inclusão para o aluno autista em uma perspectiva sociocomunitária

BIANCA SCALON PERES DE PAULA¹

Resumo

A escolarização da criança autista apresenta dificuldades, estando comprometida pelas dificuldades na interação social, expressão de sentimentos e pensamentos. A construção de um material de literatura infantil adaptado pode facilitar a interação social e a expressão contextualizada de si. A literatura infantil favorece a reflexão sobre a maneira de agir diante das situações sociais, possibilitando elencar atitudes próprias ao contexto. Desenvolvemos uma história social, suportada em um livro multissensorial, que tem como mote o cotidiano escolar. Há também uma diversificação de suportes para a história: um CD com a história narrada, um texto com a escrita simplificada e outro com a história contada em comunicação aumentativa, atendendo às diferentes necessidades dos sujeitos. Espera-se que, com o uso desse material, que está em experimentação, amplie-se a possibilidade de interação entre professor-aluno e entre o aluno e seus pares, facilitando o processo de significação de conceitos e comportamentos sociais. Afirma-se a urgência de entender as especificidades da educação da pessoa autista, tanto na escola como fora dela, respeitando-a no seu direito de pertencer a uma comunidade. Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Literatura infantil. Literatura adaptada. Educação Sociocomunitária.

Abstract

The schooling of autistic child has difficulty, being hampered by difficulties in social interaction, expression of feelings and thoughts. The construction of a material adapted children's literature can facilitate social interaction and contextual expression of oneself. Children's literature encourages reflection on how to act in social situations, allowing the context to list own attitudes. We developed a social history, backed by a multisensory book with the motto everyday school life.

There is also a diversity of media for the story: a CD with narrated story, a text written with the simplified and the other with the story told in augmentative communication; meeting the different needs of individuals. It is expected that with the use of this material, which is in trial, magnify the possibility of interaction between teacher and student and between students and their peers, facilitating the process of meaning of concepts and social behavior. Affirms the urgent need to understand the specifics of education of autistic person, both in and outside school, respecting their right to belong to a community.

Keywords: Autism. Inclusion. Children's literature. Literature adapted. Socio-Communitarian Education.

Resumen

La escolarización de los niños con autismo tiene dificultades, siendo obstaculizada por dificultades en la interacción social, la expresión de sentimientos y pensamientos. La construcción de un material de literatura para niños adaptada puede facilitar la interacción social y la expresión contextual de uno mismo. La literatura infantil estimula la reflexión sobre cómo actuar en situaciones sociales, lo que permite el marco a la lista de actitudes propias del contexto. Hemos desarrollado una historia social, respaldada por un libro multisensorial que lleva como lema la vida escolar cotidiana. También hay una diversidad de medios de comunicación para la historia: un CD con la historia narrada, un texto escrito de forma más simplificada y el otro con la historia narrada en la comunicación aumentativa; la satisfacción de las diferentes necesidades de los individuos. Se espera que con el uso de este material, que está en experimentación, que amplía la posibilidad de interacción entre el profesor y el alumno y entre alumnos y sus compañeros, lo que facilita el proceso de significado de los conceptos y del comportamiento social. Afirmo la necesidad urgente de comprender las especificidades de la educación de la persona autista, tanto dentro como fuera de la escuela, respetando su derecho a pertenecer a una comunidad.

Palabras-clave: Autismo. Inclusión. Literatura infantil y juvenil. Literatura adaptada. La Educación Socio Comunitaria..

Introdução

Quando se considera uma prática inclusiva na educação especial, há que se pensar nas especificidades de cada aluno, para que este não esteja apenas inserido no ambiente físico da escola, mas que faça realmente parte desse contexto e das interações necessárias para que uma educação de qualidade se efetive. Levar em conta as especificidades dos alunos requer uma prática apoiada na reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem,

a sensibilidade à diversidade de modos de ser e à criação de estratégias didático-pedagógicas que se mostrem capazes de bem-sucedidamente fazer com que o fundo de conhecimentos socioculturalmente construídos por uma coletividade seja compartilhado pelos alunos, incluindo aqueles com deficiências. Mesmo que essa prática não nos conduza diretamente a uma escola inclusiva, auxilia-nos a vê-la mais próxima.

Quando se parte do princípio de que cada aluno é único e, dessa forma, constrói sua própria aprendizagem de uma maneira também única, percebe-se que não é possível utilizar somente um caminho no processo de ensino-aprendizagem. Pensando na potencialidade de cada aluno, nas áreas nas quais ele se destaca e também nas quais é necessária a intervenção pedagógica adequada para que uma nova potencialidade se revele, é preciso que adaptações sejam feitas, tanto nos materiais utilizados quanto na organização do processo de ensino.

Segundo Sasaki (2005), quando aplicados corretamente os princípios da educação inclusiva, ampliam-se as formas de aprendizagem de todos os alunos, uma vez que novas metodologias e intervenções diferenciadas e individualizadas, com todos os alunos, fazem-se necessárias. São incorporados conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem a comunidade escolar e ainda:

Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem, e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (SASSAKI, 2005, p. 23).

Este artigo trata dos alunos abrangidos no âmbito das desordens do espectro autista, bem como da sua dificuldade de interação, elaboração simbólica e expressão comunicativa, incluindo a expressão e reconhecimento dos sentimentos. Pensando nessas dificuldades, consideramos que um material – e uma estratégia – comumente usado nas escolas, a literatura infantil, que nem sempre é considerada em toda sua complexidade, poderia auxiliar no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles também aqueles autistas, impulsionando, dentre outras, o

desenvolvimento das habilidades psicossociais. Estas podem ser definidas como aquelas que nos permitem perceber, influenciar, interagir com os outros, incluindo nossas habilidades para experimentar, demonstrar e reconhecer de forma contextualmente apropriada estados mentais, tomando decisões adequadas aos eventos (HENDERSON; BRYAN, 2004).

Martins (2011, *apud* BRILHA, 2012, p. 46) ressalta que:

É fundamental destacarmos que o importante nos processos interativos não é a figura do professor ou do aluno, mas é o ‘campo interativo’ criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta.

Ao pensarmos no uso da literatura infantil como recurso didático, é importante fazer a seleção das histórias considerando-se a idade do aluno, seu nível de desenvolvimento e seu nível de elaboração de significados. Segundo Bettelheim (2012, p. 11), uma história, para enriquecer a criança:

[...] deve estimular a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Com este trabalho, pretende-se apresentar uma possibilidade para a inclusão do aluno autista, tratando de questões de sua aprendizagem, interação social e interpretação de mundo, que podem ser trabalhadas utilizando-se um material de fácil acesso, possível de ser adaptado à realidade desses alunos, em um ambiente de compartilhamento social, seja com seu professor, seja com seus pares.

A questão do autismo e da sua educação

Tendo como princípio a constituição de uma filosofia de educação fundada em princípios de pari-oportunidade, organismos como o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vêm promovendo, desde 1990, ações e eventos internacionais a fim de organizar

linhas de ação que viabilizem uma educação mais equânime. A partir deles foram gerados documentos importantes à causa de uma inclusiva, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, sendo esta última a que mais decisivamente impulsionou as discussões sobre a educação inclusiva (SÁNCHEZ, 2005).

O documento originado da Conferência realizada em Salamanca propõe que as escolas regulares devem atender a todas as crianças, independentemente de deficiências, origem, classe social ou etnia (BRASIL, 1994). A educação inclusiva trata, portanto, das situações que levam à exclusão social e educacional de muitos alunos, referindo-se não somente aos alunos portadores de alguma deficiência, mas a todos os alunos.

O Brasil, por meio da LDB (1996), reconhece a diversidade de nosso contexto escolar e, na perspectiva de construir, ou tentar construir, uma sociedade inclusiva, propõe às escolas agir com eficiência pedagógica, flexibilidade no processo de ensino, estratégias diferenciadas, de modo que as peculiaridades dos alunos, em todas as suas necessidades, sejam atendidas. Essas ações, no entanto, passam, antes, pela formação dos profissionais que atuam nas escolas, lidando diretamente com os alunos e seus processos de aprendizagem.

Intensifica-se então para nós a necessidade de uma prática docente consistente, haja vista a possibilidade de antever procedimentos relatados por estudiosos a partir de categorias como a reflexão, a reflexão na ação, a conscientização do docente e a inovação como resultado das práticas investigativas, principalmente no momento em que vislumbramos na educação brasileira inclusiva, “[...]construção de uma sala de aula melhor, na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 378). Alguns relatos de investigação de interações sociais entre professores e alunos em ambiente escolar regular inclusivo revelam iniciativas do aluno autista em buscar atenção e reconhecimento do professor, quando utilizando recursos diferenciados, mas também confirmam o inverso. De maneira que permanece, mais do que a preocupação, a necessidade de nos fazermos valer de buscas – a partir da relação entre o professor e o aluno como processo de mediação do conhecimento – por propostas que possam propiciar o desenvolvimento psicossocial e a autonomia desses alunos, auxiliados pelo professor, que deve observar e refletir, a cada ato, como melhor organizar,

transformar e reestruturar suas ações. Necessário se faz uma boa qualidade de sua relação com esse aluno, ao que Orrú (2003, p. 9), considerando a formação dos professores, revela:

É importante que o educador contenha uma revelação e expressão interessantes, de modo a cativar esse aluno. [...] exercitar e preservar algumas características em sua personalidade como parte indissolúvel de seu compromisso com a educação [...] manter-se com uma postura que o abranja como um todo, isto é, ter uma filosofia de vida que implique sua maneira de ser e de ver o mundo.

Pessoas com autismo devem ser conhecidas por seus educadores, ou qualquer outro profissional que com elas atuem, no sentido de que conheçam as especificidades desse quadro e daquilo que lhe é inerente, pois esse conhecimento vai guiar e “[...] servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas” (ORRÚ, 2003, p. 1), tarefa que exige recursos e habilidades do professor, visando melhorar a sua interação com o aluno autista, bem como desse com seus pares, o que pode ser buscado, como veremos mais à frente, em relação à literatura infantil.

Destaca-se a importância da interação social na inclusão escolar, importante mecanismo para o compartilhamento da lógica das regras que vigoram no contexto sociocultural de uma coletividade. Tal interação precisa ser planejada de maneira a proporcionar aos alunos autistas oportunidades efetivas de convivência, uma vez que o conhecimento das pessoas, das coisas e o autoconhecimento emergem das relações sociais. A psicologia histórico-cultural destaca os relacionamentos que toda criança deve vivenciar, a saber, aqueles verticais, formados pelas interações com pessoas com maior poder social ou conhecimento, como pais ou professores, e aqueles horizontais, que envolvem companheiros da mesma idade. Estas últimas são extremamente importantes para o desenvolvimento da competência social, “[...] um construto psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental” (CAMARGO, 2009, p. 66).

A variedade de contextos e de situações na diversidade de interações, que permitem à criança se desenvolver socialmente, requer soluções adaptativas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e espaço sociocultural. Contudo, o aluno autista, caracterizado pelas dificuldades na interação social e de comunicação, com interesses geralmente restritos,

com funcionamento cognitivo que pode se apresentar aquém daquele apresentado por alunos da mesma faixa etária, e atitudes de isolamento, raramente vivência, por si só, ocasiões para tanto. Quando, no entanto, as crianças autistas têm a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, poderão ter estimuladas suas capacidades interativas, fato que pode impedir o isolamento, pois:

[...] crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. [...] Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidade de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum (CAMARGO, 2009, p. 68-69).

Os poucos estudos sobre a inclusão de alunos autistas na rede comum de ensino desconsideram suas habilidades educativas, pelos mais diferentes motivos, seja falta de preparo dos professores, das escolas, falta de maior diálogo entre escola e família, estrutura, recursos pedagógicos, e, de maneira importante, o preconceito, que invade o cotidiano escolar.

A inclusão do aluno autista: a produção de material didático instrucional adaptado

O material didático-(psico)pedagógico adaptado se coloca, por definição, entre as ajudas técnicas, ou seja,

[...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais, ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade (BRASIL, 2002, p. 4).

A inclusão pressupõe a participação de todos os alunos, dentre eles os portadores de necessidades especiais, em ambientes regulares de educação. Sabe-se, contudo, que as estratégias mais comumente empregadas nas salas de aula não se mostram efetivas, geralmente, para atender aos alunos do espectro autista, seja pelo déficit de interação com o outro, seja pela dificuldade apresentada na significação e simbolização do que lhe é apresentado.

Como forma de favorecer a aprendizagem não só de conteúdos pedagógicos como também de um comportamento que dirija-se a uma troca produtiva de sentidos no ambiente da sala de aula, intervindo nas dificuldades que caracterizam a escolarização do aluno autista, pensou-se na criação de um material diferenciado que possibilitasse experimentar, de maneira simbólica, diferentes situações do cotidiano escolar. Tal material foi concebido utilizando-se da literatura infantil, uma vez que:

[...] as histórias infantis devem ser uma fonte de imagens que a criança deve usar para ter acesso ao conhecimento das coisas do mundo, funcionando como um excelente veículo de satisfação, pois oferece respostas a questões que a inquietam, permitindo a sua elaboração pessoal, o enriquecimento do seu imaginário (SANTOS, 2006 *apud* BRILHA, 2012, p. 47).

Considerando às especificidades das desordens do espectro autista e as peculiaridade do trabalho pedagógico com alunos portadores de tal transtorno, foi que Carol Gray, em 1991, criou um novo conceito de literatura infantil, que chamou de histórias sociais. Tais histórias visam desenvolver competências sociais, utilizando-se de narrativas curtas, que possibilitem o compartilhamento de informações importantes ao convívio social. Fundamentam-se em explicitar situações sociais e conceitos de forma direta, provendo informações tangíveis sobre fatos, pessoas, situações e eventos. Embora ainda estejam em estudos, sendo alvos de pesquisas que objetivam analisar sua efetividade, as histórias sociais têm se mostrado de valia para colaborar com a interpretação de pistas sociais, por parte de pessoas autistas, passo importante para que o entorno social seja mais bem compreendido e gerenciado (RAO; BEIDEL; MURRAY, 2008).

O material do presente trabalho se constitui de um livro multisensorial formado por seis placas de mdf (painel de fibras de madeira), às quais foram acoplados objetos reais, comuns ao cotidiano escolar, de maneira a permitir o seu manuseio. Tais objetos incluem: lancheira, brinquedos, giz e apagador, estojo com lápis, apostador e borracha, diário de classe e quadro-negro, além de escova de dente, pasta, pente e toalha. Esse material é utilizado para contar uma história social usando dois bonecos (um menino e uma menina), em que é possível alternar expressões faciais (contentamento, tristeza, raiva), de forma que, ao longo

do enredo, possam ser trabalhadas a expressão, o reconhecimento e a interpretação de sentimentos.

Foi estruturado levando-se em consideração a realização de uma atividade similar – o uso de histórias infantis simbolizadas com recursos multissensoriais – desenvolvida em 2010, com alunos autistas, que resultou em uma interação positiva destes com a literatura infantil assim adaptada. Com base nessa primeira experiência, criou-se um projeto de pesquisa para o desenvolvimento de material de literatura infantil baseado nos princípios do design universal, que contou com o auxílio do CNPq, por meio de bolsa de iniciação científica (PIBIC). Como resultado dessa pesquisa, que contou com pesquisadoras de iniciação científica do curso de pedagogia e do serviço social e de profissionais de instituições ambulatoriais especializadas na atenção à pessoa com deficiência, além da professora coordenadora do projeto, construiu-se o livro multissensorial aqui apresentado, que compõe um conjunto de recursos didático-pedagógico suportados em histórias infantis de natureza social, pensado para favorecer as trocas culturais dos alunos com deficiência e os demais alunos. Tais trocas são essenciais para que os alunos com deficiência construam referenciais para “ler o mundo”, ação sem a qual nenhuma aprendizagem se constitui como significativa e nenhuma proposição de educação inclusiva se torna efetiva.

Entendemos que a proposição de um material didático planejado para favorecer a mediação sociocultural do aluno com deficiência encampa os princípios de uma Educação Sociocomunitária, entendida como aquela que se guia pelo:

[...] reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento; que toda a ação socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento; que só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comu-

nidade de que faz parte' (CPJP, 2005); que a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa (AZEVEDO, 2010, p. 8-9).

Em relação ao aluno autista, a hipótese é a de que esse material favoreça o contato mediado com situações de seu dia a dia escolar, objetivando colaborar para a construção de novas possibilidades de interação social na escola e para favorecer, na medida do possível, a apropriação simbólica da cultura vigente em sua coletividade.

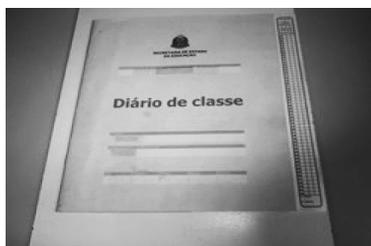
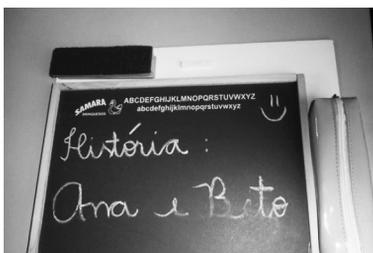
A história elaborada denominada de “Ana e Beto vão à escola” tem como situação-problema a entrada dos alunos no ambiente escolar: O que é a escola? O que se faz lá? O que fazer na “hora do lanche”?, dentre outros aspectos que são, na maioria das vezes, ignorados quando se pratica a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Preparar o conhecimento desse aluno, simulá-lo em termos dos ambientes e das atividades que ele poderá encontrar, abordar, naquilo que for possível, os sentimentos que podem ser desencadeados nas situações escolares cotidianas são fatores importante para favorecer um processo de inclusão escolar menos ameaçador, ou menos estressante. A história também foi planejada para ser contada variando-se a ordem dos acontecimentos, buscando uma melhor adaptação com os possíveis sujeitos que podem fazer uso da mesma. Conforme o enredo se desenrola, o leitor pode acompanhar as atividades dos personagens, interagindo com os objetos que compõem a história. Atentando-se para o aguçamento da sensibilidade sensorial, muitas vezes presente nos casos do espectro autista, a textura do material, bem como outras características dos objetos empregados, foi controlada para favorecer o contato confortável dos sujeitos com o livro.

A escrita da história empregada nesse livro conta com duas versões: uma com o texto completo e original, outra redigida seguindo-se os parâmetros da escrita simplificada (UNIÃO EUROPEIA, 2003), fazendo uso de frases curtas e períodos simples, ambos ilustrados. Contudo, o conjunto do material ainda conta com outros suportes de leitura: um texto em comunicação aumentativa e um CD contendo a história em áudio. Qualquer um desses suportes acompanha as diretrizes propostas por Gray (2004) para a elaboração de histórias sociais. Dentre essas diretrizes está a redação de vários tipos de sentenças: a. descritivas, narrando personagens, ambientes e situações envolvidas; b. perspectivas,

envolvendo as reações, sentimentos e respostas dos personagens; c. diretivas, as quais identificam uma resposta apropriada e direcionam o comportamento considerado o mais adequado para determinada situação; d. cooperativas, abordando diferenciações sobre quando solicitar e quando oferecer ajuda; e. afirmativas, que têm seu foco na expressão de valores e opiniões preponderantes em um determinado entorno social; f. controle, cujo teor visa colaborar para que o sujeito identifique e coloque em uso suas estratégias pessoais para gerenciar as informações do entorno e seu comportamento social.

O livro elaborado possibilita ainda a criação de outras histórias, representando situações diferentes, favorecendo a significação de conceitos, a antecipação de suas ações e a previsão das consequências destas e a tomada de decisão, dentro das possibilidades dos sujeitos.

Seguem fotos do material aqui referido.



O material, atualmente, vem sendo empregado, em atendimento psicopedagógico, junto a um sujeito de 11 anos de idade, que apresenta Transtorno do Espectro Autista (diagnóstico aos 6 anos), Transtorno Afetivo Bipolar e Síndrome de Tourette (diagnóstico aos 9 anos). Não possui limitações cognitivas. Apresenta alterações de coordenação motora/praxia e frequenta o 6º ano de uma escola municipal na microrregião de Campinas, São Paulo. Ele reconhece, nos elementos do livro, características que se fazem presentes no seu processo de escolarização, reunindo condições de referir-se a esse processo conforme interage com os objetos e a história. Embora a dificuldade na comunicação – muda constantemente de assunto, não mantém uma coerência na ordenação das ideias, em relação ao interlocutor –, a presença dos objetos que compõem o livro e também o fio condutor da história colaboram para que a expressão de pensamentos e sentimentos proceda de maneira mais fluente e coerente. O tamanho e a forma de disposição dos objetos no livro favorecem o manuseio, apesar das dificuldades de coordenação. Questionou se não havia mais páginas/placas do livro e que podia ter uma para cada “matéria”. Manteve-se interessado na história, mudando a fisionomia dos bonecos conforme a história ia sendo apresentada, na maioria das vezes de forma pertinente. Os dados iniciais obtidos com essa experimentação indicam que os livros multissensoriais, acoplados a histórias sociais, podem ser uma alternativa promissora para a educação sociocomunitária do autista.

Considerações finais

Quando se trata de educação inclusiva, há que se pensar em todos os aspectos envolvidos em uma prática que contemple a atenção às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. A adaptação de recursos e de materiais didático-pedagógicos se mostra essencial nessa atenção não só enriquecendo o trabalho em sala de aula, mas também possibilitando ao professor trabalhar de maneira individualizada com cada um de seus alunos.

Utilizando a literatura infantil para esse fim, no sentido de utilizar o conceito de história social, é possível favorecer o compartilhamento cultural da coletividade do aluno, exercitando a “leitura de mundo”, necessária para nos situarmos no cotidiano.

Espera-se, portanto, que esse material constitua um suporte útil e eficiente no trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, dentre esses o aluno autista, aqui destacado, e que encontra poucos recursos, geralmente, em seu processo de escolarização e de socialização.

E também que este trabalho de pesquisa enriqueça os estudos sobre o assunto, possibilitando a continuidade de esforços para que consigamos uma melhoria na qualidade da educação inclusiva.

É urgente que pensemos formas de educar a pessoa autista, entendendo que essa é uma tarefa da sociedade como um todo, e não somente da escola ou dos centros especializados. A pessoa autista pode e deve ser atendida em suas necessidades de envolvimento com a cultura de sua coletividade, constituindo-se como parte de uma comunidade. Só assim se pode dizer que está sendo tratada com a dignidade que a pessoa humana merece.

Recebido em: 14/03/2014

Aprovado em: 6/06/2014

Notas

1 Pedagoga especializada em Educação Especial. Mestranda em Educação. Pesquisadora vinculada ao CAIPE – Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária . E-mail: bsaperes@gmail.com

Referências

ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DA ILSMH. **Simplifique**. Linhas orientadoras europeias para a produção de informação de leitura fácil para pessoas com deficiência mental. 1998.

AZEVEDO, Joaquim. Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária da educação. In: FÓRUM “PENSAR A ESCOLA, PREPARAR O FUTURO”, 2010, Lisboa. **Proceedings...** Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2010. Disponível em: <<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1701956609s%20Fórum%20Lisboa.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC / SEESP, 2002.

BRILHA, Dina Teresa Batista. **Comportamento de interação em alunos com perturbações do espectro do autismo**: o contributo de histórias sociais na hora do conto. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2295/1/Comportamentos%20de%20interac%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CAMARGO, Siglia; BOSA, Cleonice. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

GRAY, Carol. Social stories™ 10,0: the new defining criteria and guidelines. **Jenison Autism Journal**, v. 15, n. 4, p. 2-21, 2004.

HENDERSON, George; BRYAN, Willie. **Psychosocial aspects of disability**. Springfield: Charles C Thomas Publisher 2011.

ORRÚ, Silvia. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, v. 31, p. 1-15, 2003. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

RAO, Patricia; BEIDEL, Deborah; MURRAY, Michael. Social skills interventions for children with asperger's syndrome or high-functioning autism: a review and recommendations. **Journal of Autism and Development Disorders**, v. 38, n. 2, p 353-361, feb. 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1 p. 19-23, out. 2005.

SILVA, Simone; ARANHA, Maria Salete. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-39, set./-dez. 2005.

Escola: promoção humana

PADRE ANTÔNIO DA SILVA FERREIRA (*IN MEMORIAM*)

Resumo

Trata-se da reprodução de um opúsculo sobre a Didática da Escola Renovada, escrito pelo Padre Antonio Ferreira em 1970, no qual o autor expõe as bases de uma educação humanista, fundada sobre os princípios da salesianidade. O resgate dessa obra pretende constituir-se uma homenagem póstuma à figura desse educador, reconhecido internacionalmente pela agudeza e consistência teórico-acadêmicas do seu pensamento, refinada inteligência, cultura e piedade.

Palavras-chave: Educação humanista. Escola Renovada. Salesianidade.

Abstract

It is the reproduction of a booklet about the School Renewed Didactic, written by Priest Antonio Ferreira in 1970, in which the author exposes the basis of humanistic education, founded on the principles of Salesianity. The rescue of this work is intended as a posthumous tribute to the figure of this educator, internationally recognized for sharpness and theoretical-academic consistency of his thought, refined intelligence, culture and piety.

Keywords: Humanistic education. Renewed School. Salesianity.

Resumen

Es la reproducción de un folleto sobre la Didáctica de Enseñanza Renovada, escrito por el padre Antonio Ferreira en 1970, en el que el autor expone las bases de la educación humanista, fundada en los principios de salesiano. El rescate de esta obra pretende ser un homenaje póstumo a la figura de este educador, reconocido internacionalmente por la nitidez y consistencia teórica-académica de su pensamiento, la inteligencia refinada, la cultura y la piedad.

Palabras-clave: Educación humanista. Escuela Renovada. Salesianidad.

Introdução ao texto

O intuito da publicação do texto, que poderá ser adiante lido, é render uma homenagem à memória do seu autor, o Padre Antônio da Silva Ferreira, importante intelectual salesiano, sacerdote, professor, acadêmico e historiador, falecido em 6 de outubro de 2013, aos 86 anos. De acordo com a Agenzia Info Salesiana (2013), em notas sobre sua biografia, o Padre Antônio Ferreira nasceu em 13 de junho de 1927, em São José do Rio Pardo, São Paulo. Fez a primeira confissão religiosa em 31 de janeiro de 1944, em Pindamonhangaba, São Paulo, e foi ordenado sacerdote no dia 20 de setembro de 1952, na cidade de São Paulo, capital. Destacou-se, em todas as esferas de atuação profissional e pessoal, pela refinada inteligência, cultura filosófica e pedagógica, sensibilidade artístico-musical, profundo sentido religioso e piedade mariana. Graduou-se como bacharel em Teologia, licenciado em Filosofia e Psicologia, laureando-se em Pedagogia pela Università Pontificia Salesiana, em Roma.

Foi, juntamente com outros grandes nomes da história salesiana, como Dom P. Braidó, Dom J. M. Prellezo e Dom J. Borrego, um dos sócios-fundadores do Istituto Storico Salesiano e da Associazione Cultori di Storia Salesiana, em 1982. No Brasil colaborou com a fundação da Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar. Publicou muitos artigos para o periódico *Ricerche Storiche Salesiane*, a primeira edição crítica da obra “*Memorie dell’Oratorio*”, de Dom Bosco, colaborando também com outras obras relevantes para o estudo do pensamento salesiano, como “*A arte de educar, escritos e testemunhos*” (Porto: Edições Salesianas, 2013), as edições críticas do “*Epistolário de Dom Luiz Lasagna (dois volumes)*”, da “*Cronistoria*”, do mesmo Dom Lasagna (fundador da obra e primeiro Inspetor Salesiano do Brasil), e as “*Cartas do P. Miguel Rua aos Salesianos do Uruguai, do Paraguai e do Brasil*” (AGENZIA INFO SALESIANA, 2013). Dentre outras publicações de destaque desse profícuo estudioso estão também as obras “*Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*” e “*Dom Bosco e a política*”.

O texto “*Escola: promoção humana*”, reproduzido integralmente a seguir, está entre os muitos escritos deixados pelo Padre Antônio Ferreira, no campo da educação. Foi originalmente publicado como um opúsculo de 43 páginas, em uma tiragem reduzida, em 1970, como apontamentos para um curso sobre a Didática da Escola Renovada, quando da sua atuação como docente e também como diretor da Faculdade

Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, berço do atual Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Apresentando uma linguagem a um só tempo clara e profunda teoricamente, o texto expressa as bases da educação humanista, que caracteriza os princípios da Educação Salesiana. Esperamos que a leitura das ideias do Padre Antônio Ferreira, representadas muito reduzidamente nessa homenagem que a ele ora se presta, estenda o conhecimento de seu pensamento e obra e que revele a sabedoria atemporal dos clássicos.

A comissão editorial

Capítulo I

Escola, promoção humana

O que se entende por promoção humana

1. Após gastar recursos e esforços sem conta em promover a ciência e a tecnologia, o homem começa a compreender cada vez mais que isso não basta. É necessário que tudo seja feito dentro de um contexto: *o da promoção do homem*. Promover o homem é torná-lo senhor de suas ações, juiz do valor dessas; conseguimos tal coisa potenciando sua liberdade.

2. *Liberdade* não é capacidade abstrata. Essencialmente é a capacidade de autodeterminação. Para exercer-se plenamente, ela requer a plena posse e o reto uso dos próprios valores. Expliquemo-nos: teoricamente falando, a natureza humana sempre é capaz de autodeterminação. Na prática, cada um de nós está sujeito a circunstâncias e influências ambientais as mais diversas, que nos condicionam e que temos que levar em conta quando analisamos os motivos de nossas decisões. Nem sempre estas serão livres. Mesmo as que são livres, não gozam do mesmo grau de liberdade. Porquanto, para fazer um ato livre, é necessário ter consciência da ação e de seus motivos, e escolher deliberadamente o que se vai fazer.

3. Atuando em condições objetivas de existência, a liberdade humana requer do homem o domínio das realidades externas. A função libertadora da ciência e da técnica é a de dar ao homem o conhecimento do universo e a maneira de se utilizar das forças e recursos naturais em seu proveito. A mentalidade primitiva estava sujeita às forças naturais.

Tudo lhe sabia a mistério, e uma linguagem mística enchia de senhores seu espaço e sua vida. A revelação de Deus criador, que oferece ao domínio do homem todo o universo, veio libertar o homem de seus mitos, e colocá-lo paulatinamente no lugar que lhe competia, tendo a seus pés todas as coisas, na terra e no espaço (Salmos 8, 6). Compreendemos quão longo é o caminho a percorrer para que a humanidade consiga libertar-se da fome, das doenças, e das misérias sem conta que a afligem. Mas sabemos também, e isso nos consola, que o caminho de tal libertação passa pela escola, como criadora e transmissora de saber e de bem.

4. Além do domínio dos acontecimentos, requer-se o senhorio das próprias faculdades e instintos (Pio XII, *Atti e Discorsi*, vol. XIV, p. 66) promove-se a liberdade humana com dar ao homem conhecimento e aceitação das possibilidades e exigências de sua natureza. O desconhecimento do próprio organismo e dos mecanismos psicológicos que em nós atuam, alia-se à experiência da vida, e faz, na grande maioria dos casos, que as pessoas principiêm a trilhar um caminho que nada constrói e a nada leva, qual o das paixões e dos vícios. Tarefa sumamente libertadora será a de despertar-lhes a consciência para os motivos internos de suas ações, o que lhe trará novas forças e energias no agir.

5. No tocante ao modo de proceder, a melhor promoção humana não é o assistencialismo, isto é, aquela forma de assistência que socorre ao semelhante deixando-o sempre na dependência de outrem para atender às suas necessidades. Promoção humana autêntica é tornar o próximo capaz de resolver por si os seus problemas. Desta forma, o homem se torna aos poucos ator de seu próprio progresso, em conformidade com a natureza que lhe deu o Criador. As pessoas que se criaram em uma sociedade onde o paternalismo era o ideal dominante, tal concepção de promoção humana é chocante. Parece-lhes que se incentiva a ingratidão quando se quer libertar o homem do regime paternalista, em que o assistencialismo é a tônica da ação social. E lhe dão razão os que empregam palavras e técnicas que criam ou exploram complexos e fomentam o ódio. Já não sucede o mesmo quando, dentro da caridade, gradualmente se vai levando os assistidos a tomarem por si suas decisões, e paulatinamente vai diminuindo a influência que seus promotores exercem nessas decisões.

6. Entendida dessa maneira, a promoção humana é respeitadora da originalidade de cada homem, e se desenvolve não só como ação libertadora, porém, igualmente, como educação criadora. É a promoção obra de colaboração voluntária, participação eficaz de uns e de outros, numa

idêntica dignidade, para a construção de um futuro mais humano. É trabalho em que a responsabilidade única não cai sobre quem promove. Esta é partilha, antes, cabe em primeiro lugar a quem é promovido, o qual aceita a mensagem de promoção por vir revestida de solicitude e de amor fraterno.

7. Surge de aí a necessidade de um diálogo constante entre quem promove e quem é promovido. Tal diálogo permitirá verificar o que promover, o como promover e o com que promover. O que promover dependerá das metas a serem atingidas pelo trabalho de promoção. Tais metas, em partes, estão inseridas na natureza mesma de quem é promovido. As leis de seu desenvolvimento, as tendências que nele se vão despertando, são para quem goza de sabedoria, tantas outras setas a indicar o que se pretende alcançar. Por outro lado, a cultura a que se pertence, a sociedade em que se vive, a religião que se pratica, condicionam outras metas às quais não nos podemos furtar, mesmo que almejemos modificar nelas isto ou aquilo. O como promover, é a aplicação dos estudos de metodologia. Em parte nos dedicaremos a eles durante este trabalho. Sempre válido é o princípio de valorização, isto é, quem é promovido deve ter como um valor para si aquilo que lhe é apresentado como meta da promoção. E o com que promover, são os recursos de que se virá dispor, sendo que, muitas vezes, os mais simples e comezinhos serão os mais eficazes.

A escola como obra de promoção

Entendida assim, a obra de promoção humana, vemos que a escola só poderá ser verdadeiramente tal se for instrumento de promoção. Hoje, no entanto, especialmente no estado de São Paulo, estamos algo desorientados com a introdução do conceito de promoção humana na base mesma da organização escolar. Vejamos o que seja uma escola com caráter seletivo; há de ajudar-nos a entender a nova escola que começa a surgir: a escola como obra de promoção.

8. A escola a que estamos acostumados é seletiva. As gerações adultas preestabelecem, predeterminam formas de agir e de se comportar, pelas quais se devem pautar as novas gerações. Estabelecem então os padrões de aprovação e de reprovação. Quem atingir aqueles padrões é aprovado. Quem não os alcança é reprovado; deve novamente tentar assimilá-los, para submeter-se ao julgamento que o declara aprovado ou reprovado. A escola é conservadora dos padrões estabelecidos, e promove sua permanência no grupo social. Não estamos criticando, estamos apenas fazendo

uma exposição objetiva. Com isso, promove-se uma seleção de valores. Os de menor capacidade vão ficando para trás, e o sistema educacional se estabelece como uma pirâmide, em que a altura representa simultaneamente anos de estudo e nível superior de estudos. A mortalidade escolar é a consequência intrínseca ao sistema, e não apenas um fruto da seleção natural. E por mais que nós nos esforcemos por corrigi-las, a natureza seletiva da escola faz com que cem comecem, e apenas dez, ou vinte, ou dois, ou um, ou nem mesmo isso, cheguem ao final do processo educativo.

9. A nova escola não quer ser nada disto. Antes de mais nada quer ser um ambiente de trabalho, em que as antigas gerações transmitem às novas a herança cultural. As novas gerações trabalham *sobre essa herança*, para assimilá-la e transformá-la, de molde a construir uma realidade nova, que serão suas personalidades jovens e do mundo em que vão viver. O trabalho não consiste na cópia dos antigos padrões: procura-se a criação dos próprios padrões de vida e comportamento, dentro do ambiente criado pela herança cultural. Esclarecemos um pouco mais este ponto. Os padrões da geração adulta não são padrões de aprovação ou reprovação. Também não se quer sejam eles simplesmente introjetados na psique das novas gerações, convertendo-se em incômodos superegos. Muito menos se deseja sua rejeição pura e simples, por se tratar de padrões de geração adulta. Almeja a nova escola que os padrões de conduta nasçam de uma consciência pura e esclarecida, que autenticamente os faça seus, de modo que, por quanto possível, seja o homem capaz de dar razão de sua maneira de operar. Neste trabalho, os padrões da geração adulta funcionam como exemplos a influir nas jovens gerações. Não se trata de sujeitar-se àquilo que é imposto para não ser reprovado. Mas sim de uma causa exemplar a ser seguida: experimentai e vede, e isso vos trará a felicidade.

10. No tocante aos conhecimentos e às técnicas, cabe-nos observar quanto segue: não se pensa nos resultados do trabalho do aluno em termos de aprovado ou reprovado, mas em termos de muito ou pouco aproveitamento. Como na parábola dos talentos (cfr Evangelho de S. Mateus), exige-se muito de quem muito pode dar, e pouco de quem tem menos. Igualmente não há mérito maior ou menor quanto ao tipo de estudo ou trabalho. Enquanto operação de pessoas humanas, todos os tipos de trabalho e de estudo são igualmente dignos, embora nossa mentalidade pouco cristã, instintivamente, se recuse a aceitar tal coisa. Mais ainda, não há por que gloriar-se em ir depressa na aprendizagem: é apenas sua obrigação. Ou por que entristecer-se quando se aprende com lentidão, apesar do

muito esforço empregado: não é mais que sua natural condição. Vergonha, sim, é ser capaz de aprender muito, e aprender pouco, e tão mal...

11. O ideal do sistema educacional não é a pirâmide, mas o cilindro, de infinitas faces, e onde os que principiam são os que terminam; seu eixo representa anos de estudo, mas não exclusivamente nível superior de conhecimentos. Simplesmente estudos que se vão fazendo uns após os outros. Na realidade, dada a seleção natural, e a exigência que os estudos ulteriores vão fazendo da base dos estudos anteriores, conseguiremos apenas transformar a pirâmide em cone truncado, cuja base menor, esperamos, se alargará cada vez mais.

12. Finalmente, como obra de promoção humana, a escola deve dar aos seus alunos a consciência social. É a comunidade que cresce neles e por eles. Ela lhes fornece recursos e meios para se desenvolverem. Deles recebe novo incremento para crescer e se aperfeiçoar sempre mais. Promovidos por obra de seus pais, mestres e colegas, todos devem por sua vez pensar em promover a outros. Isso é ser grato. Isso é saber retribuir o bem que se recebeu: fazendo com que inúmeros outros venham a participar do mesmo bem.

Capítulo II

Individualização do ensino

1. Entendida dessa maneira, a tarefa da educação se apresenta como algo de árduo e difícil, que se dirige à pessoa do educando, e não a uma média abstrata que chamamos “o bom aluno”. À necessidade de individualizar o trabalho educativo surge de várias contestações. É fundamental o fato de sermos todos diferentes, e não uma série monótona de autômatos ou manequins idênticos. Diferentes em nossa bagagem genética, diferentes em nossa educação da primeira infância, diferentes nas várias circunstâncias de nossa vida. Por qual motivo a educação escolar deveria levar em consideração apenas aquilo que temos de igual, esquecendo-se do que os é original, e, portanto, diferentes?

2. Um sistema de educação diferenciado, apto a atingir as várias diversidades dos alunos, seria mais realista e mais justo. Analisemos muitas das aulas que damos. São aulas de “faz-de-conta”. Preparamos nossa aula fazendo de conta que nossos alunos são iguais. Expomos a matéria de uma só maneira para todos, e admiramo-nos que alguém não entenda

a explicação, quando aos demais ela pareceu tão clara. Impacientamo-nos porque a alguns custa acompanhar a classe, ou porque outros se apressam, querendo ir adiante, quando ainda sentimos necessidade de explicar aquele ponto. E as normas disciplinares? – Você não é melhor do que os outros! Não nasceu com estrela na testa! Por que não faz como todos os outros? São tantas frases contraditórias, a cujo conteúdo aderimos quando adotamos uma disciplina rígida, “imparcial”, igual para todos. Ainda bem que o bom senso às vezes nos obriga a recuar de nossa imparcialidade. Para acudir a casos “excepcionais”.

3. Mas serão excepcionais esses casos? Ou pelo contrário, deixa de existir uma regra inflexível? Ou as normas apenas têm apenas valor estatístico, capaz de orientar a maioria dos casos, mas necessitadas constantemente de reparos? São questões candentes e apaixonantes, cuja solução cabal o leitor procurará nos textos de História da Filosofia. Quanto a nós, não chegamos aos exageros de Iasnaia-Poliana ou de Odenwald, mas nem por isso aprovamos a tentativa de alguns educadores de reeditar o leito de Procuste. Voltemos à natureza! Tiremos os óculos coloridos das lições pedagógicas e das ideologias e olhemos à nossa volta. Veremos rostos diferentes, através dos quais se comunicam almas diferentes, com repercussões diferentes. Conheçamos nossos alunos e nossos filhos como eles realmente são, e não como queríamos que fossem, ou como aprendemos nos livros de Psicologia. Amemos nossas crianças e nossos jovens, e os acatemos como eles são. Só assim poderemos educá-los.

4. O conhecimento do educando que se quer promover é o primeiro requisito para sua promoção. O estudo de suas necessidades profundas, das causas que dão origem a seus problemas e de como se processa seu desenvolvimento pessoal, assegura ao educador atuação eficaz. Hão de ser selecionados processos e técnicas para tal estudo, os quais, devidamente utilizados, proporcionam informações úteis. Uma vez coletadas, sistematizadas e interpretadas, elas servirão grandemente ao conhecimento do educando. A FICHA é o elemento mais utilizado para coletar e sistematizar dados. Fichas que sejam funcionais, adaptadas às necessidades do educador, e que este modifique de acordo com o resultado de sua experiência.

5. Vários tipos de fichas são propostos: ficha cumulativa, de matrícula, ficha de casos, ficha de turma, etc. a. Ficha Cumulativa: reúne os dados pessoais do educando e de sua família – sua vida escolar – os testes realizados com ele (só nome e data do teste) – seus interesses, tendências e aptidões – sua participação nas várias atividades da escola – exames mé-

dicos – orientação vocacional – grua de receptividade do aconselhamento, por parte do aluno e de sua família – acompanhamento do educando; b. ficha de matrícula: contém os dados que permitem a identificação do educando; ficha de caso: é confidencial. Do aluno com problemas registra-se a descrição do caso, os ambientes em que vive, sua problemática, a conclusão do diagnóstico e do aconselhamento, as técnicas utilizadas. Em lugar do nome do aluno haverá um código; d. Ficha de turma: também é confidencial. Contém as informações que o educador conseguir coletar sobre determinado grupo de educandos e de seus componentes.

6. O outro requisito é a flexibilidade de método, sua capacidade de adaptação ao aluno nos objetivos, nas técnicas, nos recursos e meios. Quanto a este ponto, individualização é uma qualidade de método. As qualidades admitem graus. Há métodos mais e menos individualizados. Diríamos que começa a existir individualização no exato momento em que o educador se lembra que seus alunos são diferentes, e procura adaptar a eles sua obra educativa. Para saber se está em bom caminho, começará a sondar as reações positivas ou negativas de seus alunos. E nas aulas, estará frequentemente a interrogá-lo para ver se estão acompanhando a exposição, entendendo as explicações e assimilando os conteúdos. A individualização pode progredir paulatinamente, sem nunca, porém, transformar o ensino em aulas individuais. Individualização não é aula particular. É ensino coletivo, mas adaptado a cada um. Historicamente atingiu seu ideal mais alto quando se propôs a escola sob medida.

7. Não podemos deixar de lembrar a urgência de se individualizarem as motivações do trabalho educativo. Cada personalidade tem suas necessidades e tendências básicas, que facilitam a motivação. É claro que será ineficiente qualquer incentivo externo que não corresponda por nada a essas necessidades e tendências. Achamos urgente a tarefa de individualizar a motivação, por várias razões: primeira, o desinteresse que por aí anda nas salas de aula. Depois, em um sistema promocional, como o que se quer implantar, nada funcionará a contento, se vier a faltar o interesse da parte dos alunos. Finalmente, desculpem os colegas, mas, a começar pelo autor, o despreparo é geral neste campo, e urge que nos qualifiquemos na arte de motivar, se pretendemos realmente promover a pessoa humana de nossos alunos.

8. Não esqueçamos ainda de que a individualização do trabalho educativo da escola só é possível com a participação do aluno pela qual ele se torna sujeito do mesmo trabalho. Essa participação não é algo de superficial e de mecânico. Começa na comunhão existencial do ser que existe entre

o aluno e a escola. Ambos não podem ser mutuamente estranhos, uma vez que suas existências se interpenetram e se completam. Para o aluno a escola é algo de indispensável em sua vida. Faz e fará sempre parte imorredoura de sua existência, não apenas como recordação, mas como vida, uma vez que foi por ela que o aluno cresceu e amadureceu, e se fez homem. Para a escola, o aluno não é tudo, mas é sempre uma das principais razões de sua existência. Sem alunos a escola é vazia, triste, quase sem sentido. A participação se estende, depois à determinação dos objetivos a serem alcançados, pois eles serão a vida do aluno. Alcançará também a metodologia, o controle e demais aspectos da vida escolar, aumentando na medida em que aumentar a capacidade de o aluno assumir novas responsabilidades.

Capítulo III

Algumas técnicas de individualização:

Classes homogêneas

1. Historicamente, as classes homogêneas talvez não sejam o primeiro passo na individualização. Tecnicamente, porém, temos que reconhecer que é a forma mais fácil de se introduzir e de ser aceita, apesar de suas deficiências. O princípio que rege a homogeneização das classes é extremamente simples: embora sejamos todos diferentes, há aspectos em que nos assemelhamos bastante. A constituição física, a idade, os interesses, o grau de inteligência, etc, nos reúnem em categorias e em tipos. Ora, tecnicamente é bem mais fácil atender a tipos e categorias do que a indivíduos. Pelo que procura-se reunir esses tipos e categorias em uma mesma sala de aula, em classes, e também em grupos homogêneos.

2. Normalmente, começa-se tal trabalho em um colégio, utilizando o critério de inteligência. É imperfeito, mas é facilmente aceito. É indispensável convencer às famílias dos alunos de que não se deve dar um juízo de valor moral ao grau de inteligência, mas apenas um valor operativo. A seguinte comparação tem sido compreendida sem dificuldade: na rua Direita, em São Paulo, transitam todos os dias milhares de pessoas. Umas vão rapidamente, sem parar por nada. Outras já vão mais lentamente, mas igualmente não param. Quem está a olhar as vitrines, quem a entrar e sair das lojas, em busca de artigos a comprar. Nesse vai e vem, todos caminham

diversamente e de per si, não há mérito ou demérito nesse caminhar. O mesmo ocorre na estrada da vida, quanto ao grau e ao tipo de inteligência. Não há mérito ou demérito em ir depressa ou devagar, na compreensão dos assuntos. O verdadeiro valor do homem está em outras coisas.

3. Com os professores, o cuidado é que realmente diversifiquem o ensino nos programas, nas técnicas, na verificação. Os programas serão os mesmos para as mesmas disciplinas. Tratados, porém, em profundidade diferente. Teremos assim um programa máximo, um médio e um mínimo. O mínimo é aquele que, no contexto cultural, se torna necessário para todos os alunos. Antigamente, os livros eram raros, e as fontes de consulta de difícil acesso. Impunha-se então utilizar ao máximo esse admirável arquivo que é a memória do homem, dando-lhe muitos conteúdos. Hoje, os livros abundam, e os meios de informação se colocam cada dia mais ao alcance de todos. É assim muito mais importante formar o aluno no emprego das fontes de informação e na crítica das mesmas, do que exigir dele vastos conteúdos. Quem não vê, só para citar um exemplo, a revolução que as máquinas de calcular estão introduzindo no ensino? Fórmulas que simplificavam os cálculos e complicavam a memorização, passam a ser obsoletas, simplesmente porque a máquina faz tudo sem aquelas fórmulas, e permite novas fórmulas e novos desenvolvimentos, que, de aqui a dez ou trinta anos, ficarão obsoletos. Diante dessa revolução, que vai atingindo todos os ramos de ensino, não há por que não admitir graduação de programas.

4. Muito mais importante que a diversificação de programas é a diversificação de técnicas. Coma s classes fracas, a de se empregar uma técnica muito objetiva, trocando bem em miúdo, todas as coisas, com muitos exercícios práticos e constante aplicação das noções e técnicas, aprendidas mais por intuição e imitação do que pelo raciocínio. Para as classes médias, não há recomendações especiais. Procure-se sempre melhorar a qualidade do ensino. Quanto às classes fortes, exigir muito. O ensino não poderá ser mais abstrato; o nível das explicações mais elevado; o volume de conhecimentos mais alentado e as técnicas mais racionalizadas em sua aprendizagem. Basta que os Professores se descuídem dessa diversificação de método, para que o resultado de uma experiência bem iniciada seja calamitoso. Foi o que notamos em dois colégios distintos. No ginásio São Joaquim de Lorena, a experiência de classes homogêneas realizada em 1956, deu ótimos resultados. Houve real diversificação das técnicas. Mais convincente o resultado obtido com a

mesma experiência, planejada e conduzida pelos mesmos técnicos, anos depois, no Liceu Coração de Jesus, em São Paulo. No período da manhã, os resultados foram comparáveis aos obtidos em Lorena. No período da tarde, o resultado foi muito ruim com as classes fracas. O principal fator da falta de êxito foi a não diversificação das técnicas. No período da manhã, os professores tinham percebido logo a importância da recomendação dos técnicos; no dizer de um dos docentes, tinham que dar “aulas diferentes”, com o mesmo programa.

5. Também a verificação da aprendizagem tem que ser feita de maneira diversa. É nesse ponto que se apresentam as maiores objeções à diversificação de programas. Como pode a escola, deliberadamente, permitir que os alunos saiam sabendo uns mais do que os outros? Postemo-nos à porta das escolas no último dia escolar. Sem dificuldade verificaremos que os alunos, apesar do programa idêntico, das técnicas idênticas, da verificação idêntica, saem sabendo uns menos do que os outros. E estão aprovados!... Por que continuar com uma escola de “faz de conta”?

6. Há também cuidados relativos aos alunos. Se constituirmos classes fortes, médias e fracas quanto aos estudos, temos que evitar os complexos de superioridade dos fortes e de inferioridade dos fracos. Alguns expedientes ajudam: - Mudar, ano por ano, a denominação das novas turmas. Se no ano anterior a turma A foi fraca, neste ano a nova turma A será média ou forte. Assim, evitam-se as comparações. – Prestigiar, também, o mais que se pode, as classes fracas no que têm de bom. No Liceu Coração de Jesus, uma classe fraca era muito interessada em Educação Física. Foi bem cuidada pelo respectivo professor, e inclusive escolhida para a demonstração selecionada em festas. Outra andou muito bem enquanto o professor ia fazendo dela uma comunidade autêntica. A amizade, a união, davam à classe sentimento de segurança. Pena que a admissão de um lobo, com pele de ovelha, tirou à classe, no final do ano, aquilo que a tinha feito progredir o ano todo. – Evitar, a todo curso, qualquer referência menos elogiosa às classes de inteligência mais lenta ou mais concreta. – Cuidar também do número dos alunos. Uma classe fraca não deve passar dos trinta ou trinta e cinco alunos. Os cuidados que exigem os alunos bem dotados, também não recomendam classes excessivamente numerosas. As classes médias, poderão ater-se à nossa legislação de quarenta alunos por classe.

7. Seria um erro pensar que unicamente as classes fracas serão problemáticas. A educação dos bens dotados merece igualmente grandes cui-

dados, uma vez que a maioria dos líderes da sociedade vai sair do seu meio. São o que receberam oito ou dez talentos. Se não forem forçados a lucrar oito ou dez talentos, hão de contentar-se com quatro ou cinco, caindo na preguiça e instalando-se no comodismo. O primeiro cuidado na educação dos bem dotados, é, pois, despertar neles o ideal de uma vida nobre, consagrada ao bem do próximo em algo construtivo. Essa categoria de alunos requer que a escola ponha à sua disposição uma gama muito vasta de interesses aos quais eles se possam dedicar. E por sua vez os deve estimular a assumir o maior número de atividades criativas que for compatível com um bom proveito de seus estudos, sem cair no defeito de uma dispersão prejudicial. Em lugar de jovens vazios, que vão buscar no vício e no crime uma evasão para suas vidas, teremos então jovens ardorosos, idealistas, que nos darão um pouco de trabalho, mas trabalho abençoado, de quem edifica um futuro melhor.

8. Após uma no de classe homogêneas, pelo critério de inteligência, o ambiente estará suficientemente conscientizado da necessidade de corrigir este critério com outros critérios. Ainda no plano intelectual, acha-se natural que se leve em consideração também o aproveitamento escolar do aluno. Muitas vezes um aluno que pareceu medíocre nos testes de inteligência, pelo seu esforço e aplicação pode desenvolver-se melhor em outra classe, de diverso tipo intelectual.

9. Aos poucos, se vai compreendendo também que a necessidade de orientar-se também por critérios não intelectuais, como seja não reunir em uma mesma classe alunos cuja idade seja muito diferente, e ainda, congregar em uma mesma classe alunos que têm os mesmos gostos e interesses. A este respeito, é incrível como ainda não abrimos os olhos para coisas elementares. Nenhum de nós vai à *Alliance Française* ou a um Instituto de Cultura Russa para aprender francês ou russo, se não está interessado em conhecer essa língua. No entanto, os pobres professores de língua têm que suportar dezenas e centenas de alunos que nada mais querem saber do idioma que ensinam, e que não têm as condições mínimas ambientais para estudar aquela língua. Esquecidos do espírito da educação liberal, agarramo-nos de tal modo aos resquícios de sua estrutura curricular que a ousada devisão do Conselho Federal de Educação em permitir currículos paralelos na mesma escola foi tão entendida pelos educadores brasileiros como um discurso em chinês. Uma tímida proposta de uma comissão de reforma, permitia às escolas continuar a impor a língua moderna ou clássica, mas que as obrigava a reclassificar os alunos, ano por ano, mediante

seu adiantamento na aprendizagem da língua em questão. Tal proposta aparecer à opinião pública uma aberração tão grande, que a estas horas já está bem guardada em volumosas atas, que ficarão na história...

10. Certo de que o caminho das classes homogêneas não termina no estéril intelectualismo em que a crítica da primeira metade do século XX tentou confiná-lo. Ele desemboca na técnica dos grupos homogêneos, revolucionando toda a organização da escola. Grupos homogêneos, mas não fixos, que se compõem diversamente para as diversas matérias e atividades escolares, dando à escola uma feição nova, menos de museu, mais de vida, menos de passado, mais de futuro: menos de didático, mais de humano e cristão.

11. A técnica dos grupos homogêneos exige grane participação do aluno na escola do currículo a ser cursado. Pequena nas primeiras classes do primário, essa participação irá crescendo paulatinamente até a Universidade. Há disciplinas e atividades que forçosamente deverão ser cursadas por todos. São obrigatórias. Há outras que serão cursadas por aqueles a quem interessam. São as optativas. Optativas para o aluno, não para a escola. Esta, na medida de seu amadurecimento e de seus recursos, oferecerá uma gama sempre maior de opções. Os alunos selecionarão suas optativas desta relação de matérias e atividades, respeitadas, é claro, as condições mínimas de número de candidatos para o funcionamento de uma opção. É a lei natural da oferta e da procura. Recomendamos a esse respeito a leitura das obras de Carleton Wasburne. Embora possamos não concordar com o excessivo tecnicismo e utilitarismo do autor, julgamos útil tal leitura, pelo menos da obra "A Living Philosophy of Education". Há de desinstalar-nos de nossa autossuficiência e comodismo, levando-nos a cuidar mais da participação de nossos alunos em seu trabalho formativo.

Capítulo IV

Algumas técnicas de individualização

Classes de recuperação

1. Na atual reforma de ensino, uma das chaves do êxito são as classes de recuperação. Para entendermos a sua filosofia, pensemos na atuação de um aluno reprovado no sistema atual. Ele já passou um ano ouvindo

as aulas e estudando aquela disciplina. Por motivos vários, não conseguiu aprovação. Deverá voltar a ouvir as mesmas aulas, dadas da mesma maneira, muitas vezes pelo mesmo professor, sem nada que seja especialmente adaptado à sua situação de aprovado. Enfada-se, perde tempo, e, na maioria das vezes, constitui um aluno problema. As classes de recuperação visam atender ao reprovado de maneira especial. Tal atendimento deve partir de alguns pontos básicos para se fazer plenamente eficaz: a. Qual o motivo da reprovação do aluno?; B. qual a motivação que o atinge?; C. Como aprende ele? e D. Quais os pontos do programa que já possui bem, e em quais está especialmente fraco? Somente após nos termos informado sobre tais pontos é que nos é possível começar a trabalhar nas recuperações de um reprovado.

2. Motivos da reprovação do aluno. São vários. Podemos citar:

- a. Problemas familiares- na escola primária, um dos fatores primordiais que condicionam a reprovação é a situação econômica da família. Pesquisas realizadas em Lorena e Cachoeira Paulista pelo Centro Salesiano de Estudos e Pesquisas Educacionais, da Faculdade Salesiana de Lorena, revelaram que a quase totalidade dos reprovados pertenciam à classe pobre. Na escola média, não dispomos no momento de dados brasileiros. É impressionante, porém, a correlação entre alunos com problemas familiares e alunos com resultados escolares deficientes. Desentendimentos entre os pais, maus tratos e outras situações influem de maneira extremamente negativa sobre o resultado escolar, uma vez que geram indecisão, insegurança e nervosismo nos filhos. Os diretores de escola constataam cada dia a resistência que fazem os pais a comparecer quando chamados para resolver os problemas dos filhos. Em diversos casos, encontra-se um verdadeiro complexo de culpa em pais que se sentem responsáveis pelos problemas dos filhos. Digno de nota é também o caso daquele pai para quem o êxito do filho representava a realização máxima de sua virilidade. O fato de este não ir como desejava, gerou no pai tal frustração, que preferiu ignorar a vida escolar do filho, recusando-se formal e sistematicamente a comparecer à escola. Evidentemente, tal proceder nem melhorou o filho, nem permitiu a reação do pai. Curioso o fato de outro aluno, que repetia pela terceira vez a primeira série. O levantamento de sua situação familiar revelou a média de mais de duas pessoas por cômodo em sua casa. Aventada a

hipótese de que nunca podia estudar sozinho, e confirmada tal hipótese pela entrevista, foi convidado a estudar no colégio. De aí por diante, não mais foi reprovado.

- b. Inteligência não adequada àquele tipo de estudo – a tradição da educação acadêmica ainda é forte entre nós. Ela faz com que as famílias insistam em manter nos ginásios acadêmicos alunos cujo nível de inteligência não dá para esse tipo de estudos. Outras vezes é o interesse do aluno que seria melhor atendido em outro tipo de currículo. Realizando pesquisa sobre alunos na escola elementar, apontados pelos professores como extremamente retardados, Mc Gehee verificou que 24% desses alunos possuíam inteligência normal, dependendo o atraso de outros fatores.
- c. Falta de base nos estudos anteriores – Tal fato pode ocorrer por vários motivos. A escola de faz-de-conta, com sua média mínima para aprovar o aluno, muitas vezes aprova alunos que não sabem pontos essenciais da disciplina. Uma reforma, também ela faz-de-conta, que ao apagar das luzes do ano letivo exige dos professores que aprovem seus alunos sem lhes ter dado antes os instrumentos necessários para o novo tipo de trabalho que devem exercer, às vezes também é responsável por alunos que se “promovem” sem base. Com frequência chegam à primeira série do ginásio alunos que ainda não estão alfabetizados. É um ponto a ser visto com cuidado pelos mestres.
- d. Deficiências orgânicas dos alunos- alunos com saúde deficiente faltam com frequência à escola, vindo a ser prejudicados. Surdez, amígdalas, adenoides, dentes descuidados, também são responsáveis pelo mau aproveitamento nos estudos. Sem falar de retardamento no desenvolvimento, provocado por deficiências endócrinas ou subalimentação.
- e. Timidez excessiva, agressividade incontrolada, nervosismo e outras características do caráter do aluno. O aluno tímido receia fazer perguntas e importunar o professor com pedidos de explicação. O aluno agressivo cria frequentemente problemas, indis põe-se com os colegas, os mestres e a escola. Muitas vezes, com gestos precipitados, corta a relação educativa que deve existir entre eles e seus educadores. O aluno nervoso, perturba-se diante das dificuldades escolares, agita-se, torna-se incapaz de pensar, de resolver suas dificuldades. E que dizer do aluno “preguiçoso”, do

aluno falso, do aluno mexeriqueiro, etc? São tantos aspectos que o mestre deve conhecer do caráter de seus alunos. A constituição das classes de recuperação, vem assim precedida de um estudo diagnóstico dos alunos, para podermos trabalhar com eles.

3. A classe de recuperação não é uma classe de ensino para normais. Seu objetivo não é fazer com que seus alunos continuem nela sempre. Obedecendo a uma ideia exata de promoção humana, o escopo dessas classes é tornar os alunos capazes de voltar a estudar em classes normais, com os outros alunos. Têm, porém, algumas normas especiais em sua organização: a. reúne alunos com situações e deficiências semelhantes, a fim de poder atendê-los convenientemente; b. o número de alunos é reduzido. Vinte e cinco alunos é o máximo que podemos exigir de um professor, nessas condições. Conforme as deficiências, temos que baixar tal número a bem menos: dez, ou doze, ou nem mesmo isso; c. os métodos são especializados. Mais que ensinar, trata-se de corrigir os resultados de um ensino mal dado ou mal assimilado. Verificação das deficiências, criação e aplicação de técnicas adequadas a corrigir o caso, reforço da aprendizagem correta e sua fixação, são as grandes linhas do método. Nas classes de recuperação, o ensino deve ser levado por métodos relativamente simples. Processos ricos em associações criam confusão e atraso. O ensino visa a praticidade e procura ir logo ao que deseja, sem preâmbulos e divagações; d. embora os estudos sobre a adequação de programas tenham dado muito pouco resultado, podemos afirmar que as noções ministradas devem ser reunidas em unidades curtas, com razoável quantidade de repetições e exercícios para fixar e dar o laço de continuidade. Ensine-se uma técnica por vez, e se insista muito em sua prática. Evidentemente, o professor se deve estender mais nos pontos em que o aluno está mais fraco, estudando os demais pontos com maior ligeireza; e. Ambiente de alegria, de bem estar, de aceitação, reinem nessas classes a compreensão e o auxílio mútuo. Os alunos devem sentir-se bem, em um clima, em um clima de otimismo, a fim conseguir quanto deles se espera e f. o corpo docente deve reunir-se semanalmente para fazer o levantamento do andamento da classe, bem para o acompanhamento de cada aluno que esteja necessitado de cuidados especiais. Tais reuniões de coordenação são extremamente importantes. Vindo a faltar, de pouco ou nada adiantariam as outras medidas acima citadas.

4. Deveriam as classes de recuperação evoluir no sentido de não serem meros instrumentos de remédio das reprovações, mas meio de preveni-las.

Como dizia um orientador aos professores “Se podemos promover um aluno em junho, porque vamos reprová-lo em dezembro?”. Isto é, se podemos instituir classes que mês por mês vão recuperando as deficiências dos alunos, para que contentar-se em instituí-las para os repetentes? Nunca entendemos os escrúpulos legais de quem proibiu os colégios de promover a recuperação dos alunos com segunda época, no mês de dezembro, e mediante classes e aulas especiais. Como ainda não nos conformamos com a reprovação de um aluno, que deve repetir o ano por um décimo apenas em sua média, quando bastava um estudo aprofundado de alguns tópicos da disciplina, por uma semana, e intensamente, para que ele resolvesse seu problema. Falamos sempre que somos um país subdesenvolvido. E depois jogamos um ano de vida de inúmeros alunos pela janela afora, como se o homem não fosse o capital mais precioso e mais escasso de que dispomos.

Capítulo V

Algumas técnicas de individualização

A individualização programada

A individualização programada recolhe em si largos anos de prática na individualização do ensino, procurando deles retirar o que há de melhor. Com o cenário em que surge, encontramos as máquinas de ensinar de Pressey, a instrução programada de Skinner, a escola laboratório de Dalton, as escolas de Winnetka, e até os passos formais de Herbart.

1. Princípios da individualização programada. A aquisição da cultura é uma experiência de enorme importância, e a escola não pode ignorar este aspecto de experiência de que a aprendizagem se reveste. Tal experiência deve se desenvolver em ambiente tal que o aluno possa viver sua vida de criança ou de adolescente plena natural e alegre. Somente é possível tal coisa em uma comunidade que aceite em cada um de seus membros a liberdade de se desenvolver de maneira pessoal e, portanto, própria.

2. Cada aluno tem o direito de adquirir os conhecimentos, atitudes e habilidades que, provavelmente, vão lhe ser úteis na vida. Mais ainda, tem o direito e o dever de se expandir ao máximo em sua formação. Uma personalidade rica não pode ficar mutilada em seu

desenvolvimento, por um currículo inadequado (cfr A. S. Ferreira: *A Educação das Massas*, em *Folhas Pedagógicas*, n. 15).

3. A criança tem um excesso de energia que deve gastar em atividades diárias. O importante é canalizar este excesso de energia para o desenvolvimento das atividades escolares. O aluno normal possui curiosidade inata, e deseja aprender sempre algo de novo, desde que lhe interesse. O segredo do ensino é, pois, que os alunos queiram vir à escola. Vários expedientes são empregados para conseguir tal objetivo.

3.1. Introdução de um ritmo individual na aprendizagem, diverso para cada aluno quanto à velocidade, à profundidade, e às modalidades de ensino. O aluno recebe um programa, mais ou menos exigente, de acordo com sua capacidade. Poderá, inclusive, tentar um programa que se julga não condizente com ele, desde que seja leal no voltar atrás ou fazer outro programa, no caso de não dar conta do que assumiu, ou de realizá-lo com demasiada facilidade.

3.2. O aluno controla por si mesmo a quantidade de informações que pode assimilar dentro de determinado período de tempo. E o consegue sem dificuldade, pois as verificações de aprendizagem não são feitas ao final do bimestre, mas imediatamente após a conclusão de uma unidade, que poderá ser muito curta, como na instrução programada, ou um assunto completo, com nas outras técnicas. A grande contribuição de Skinner para a individualização foi justamente a do aproveitamento da lei do efeito para reforço da aprendizagem. O aluno, ao completar pequenas unidades da matéria, já vai verificando seu aprendizado, e, assim, nos casos positivos, obtendo efeitos satisfatórios constantes deverá, ao menos na teoria, ir aumentando a motivação de aprender. O professor estará atento aos casos em que tal fato não se dê, mas os alunos se sintam antes desestimulados pela facilidade do processo de aprender.

3.3. Revisão e articulação funcional dos programas. Uma das perguntas mais comuns de nossos alunos, diante do que ensinamos, é essa: Para que estudar isto? Para que serve? Embora tal pergunta nem sempre se justifique, é forçoso reconhecer que se impõe um repensamento total dos programas. As normas para sua reelaboração não são simples. Temos que deixar de lado tudo que é inútil e superado em nossos programas. Como exemplo: não precisamos mais provar que a Terra é redonda. Todo o mundo sabe, e se não sabe, basta dizer que é, e mostrar suas fotografias, tiradas a partir do espaço. A questão agora é algo diferente, ou seja: explicar às crianças o como sucedem as coisas na superfície de um corpo redondo

como a Terra. Os navios que somem no horizonte, o próprio horizonte circular, assumem então nova função e novo interesse. E que dizer das regras de ortografia, que ignoram a estatística? Por que acentuar palavras de uso corrente, quando sua homógrafa não atinge nem 1 por mil dos casos? Acresce que ignoramos o conteúdo cultural que está em uso corrente na sociedade e no tempo em que vivemos, e isso concorre para tornar nossos programas abstratos e desinteressantes.

3.4. O conteúdo que vai ser ensinado, deve ser reexaminado também em suas particularidades. Dizer que um aluno da primeira série do ginásio deve saber dividir bem, é muito fácil, mas muito genérico. Que tipo de divisor se impõe? Que tipo de dividendo? Qual a velocidade média da operação? E com 100% de exatidão! Se os instrutores de motoristas de auto tivessem as normas genéricas, que têm nossos mestres, os acidentes automobilísticos aconteceriam em tal proporção, que ninguém sairia às ruas sem um seguro de vida. A diferença é que na escola os acidentes vêm a longo prazo... e nem sempre são fatais.

3.5. Estabelecer para cada matéria um programa mínimo fundamental e essencial, que deve ser possuído inteiramente, e um programa de desenvolvimento para quem tem gosto pela matéria e nela se deseja aperfeiçoar. Evidentemente tudo isto requer uma equipe de pesquisadores que estude, faça levantamentos, pensem sobre os problemas que surgem, e pese as consequências de quanto vai decidir. Exige também reuniões constantes e frequentes de professores das mesmas disciplinas ou áreas, a fim de ir estabelecendo o que convém a um ou a outro programa e o como executá-lo. E não se trata só de conteúdos, mas também de determinar a idade em que 80% dos alunos aprende sem dificuldade aquele conteúdo. Quanto benefício não trará ao ensino no Brasil aquela Faculdade ou Universidade que nos presentear com semelhante pesquisa. Custará muito, mas valerá a pena!

4. Re pensamento do método que deve ser seguido na individualização programada. Aproveitemos algumas noções de Dalton e Winnetka, sem esquecer a instrução programada: a. nas disciplinas instrumentais, buscar a automatização das técnicas, a tal ponto que delas o aluno use com tal naturalidade, como se nunca as tivesse aprendido, mas nascido com elas. b. nas disciplinas de conteúdo, dividir o conteúdo em seus elementos mais simples, e com um encadeamento lógico e suave entre eles. As unidades assim estabelecidas, ou doses, devem ser tão pequenas que o aluno dificilmente possa acumular erros. Por outro lado,

o conhecimento do resultado certo ou errado é dado imediatamente ao aluno. Se o erro for acidental, basta seu simples conhecimento e a correção imediata, feita pelo aluno, que fixará a resposta certa. Se o erro for sistemático, é necessário um processo corretivo. Por isso, quem prepara os textos para a individualização, deve estar em condições de indicar quando o erro é sistemático e remeter o aluno aos exercícios corretivos correspondentes, para a devida cura didática. Compreendemos que aqui também se abre um campo vastíssimo para as Faculdades e Universidades. c. Após o término de uma unidade, ou assunto completo, deve haver um questionário de controle, por parte do aluno, que o leve a rever todo o assunto, garantindo a unidade, a profundidade de compreensão do mesmo. Não se trata de papaguear respostas curtas. É necessário saber aplicar o que se aprendeu. Igualmente se põe algo de semelhante para as técnicas instrumentais. O aluno que, ao fazer a revisão, se julgar com aproveitamento pleno, apresentar-se-à ao professor para submeter-se ao controle do mesmo, e, uma vez obtido êxito satisfatório, iniciar novo programa ou unidade. Caso ainda tenha defeitos a corrigir, voltará a estudar o assunto, antes de conseguir permissão para prosseguir.

5. Em hipótese alguma deve ser eliminado o contato entre o professor e o aluno, Reduzir o processo de aprendizagem a um ensino por correspondência, por mais tecnicamente perfeito que seja, é empobrecer demasiadamente a experiência do aluno. Igualmente deverá haver trabalhos em grupo, como se verá no capítulo seguinte.

6. A escola deverá ser organizada com salas ambiente, também chamadas salas laboratório, para as diversas disciplinas. Aí haverá uma pequena biblioteca especializada, e tudo quanto se fizer necessário para uso dos alunos em seus estudos. Aí, igualmente, estarão os professores, sempre à disposição dos seus alunos para orientação e controle. Deverá ainda ser possível aos professores reunir grupos de alunos com dificuldades semelhantes, para aulas de orientação, bem como reunir em turmas os alunos que começam idêntico trabalho, para igual fim. Cada sala ambiente terá fichas para o controle de cada aluno, e de todas as turmas. Seu preenchimento deve ser imediato e cuidadoso, para que a secretaria do estabelecimento possa ter em dia os resultados dos alunos e a escola não vire uma Babel.

7. Acostumados a medir o trabalho do professor em horas-aula, vamo-nos sentir um tanto desorientados neste sistema de trabalho. Certamente há que se considerar o número de alunos por professor, e não o de aulas. Propomos, para iniciar a discussão, o seguinte limite para

algumas disciplinas: Português – 150 alunos, Matemática – 200 alunos, Ciências – 200 alunos, História – 300 alunos, Geografia – 300 alunos, Línguas – 150 alunos. Tal critério de número de alunos e não de aulas, impõem-se também para nossas aulas comuns, se de sejamos obter resultados verdadeiramente educativos.

Capítulo VI

O trabalho em grupos

1. As técnicas individualizantes, de per si, não esgotam a riqueza da experiência de aprender. O trabalho em grupos se impõe por vários motivos. Antes de mais nada, consolida, coordena e amplia a experiência social do educando. Este já viveu nos grupos de ordem familiar e possui a experiência dos grupos infantis, com colegas. O trabalho em grupo da escola tende a ir tendendo a ir esclarecendo o aluno sobre a natureza e os objetivos da vida em grupo. Ao mesmo tempo, constitui um treinamento metódico e eficaz para a vida social, uma vez que coordena, amplia e dá significado às suas experiências de vida em grupo.

2. A vida em grupo permite o desenvolvimento das virtudes sociais. Altruísmo, aceitação, cooperação, compreensão, são atitudes que só trabalhando em grupos se pode desenvolver. Do mesmo modo pratica-se a lealdade ao grupo, a consciência do dever e a operosidade. No sistema atual, facilmente ocorre de um aluno copiar o trabalho do outro, sem se esforçar para contribuir com algo de seu. No trabalho em grupos bem conduzido, tal não sucede, uma vez que todos devem, de alguma maneira, contribuir para o bem do grupo.

3. Uma outra consideração nos leva a compreender a importância do trabalho em grupo. Vidal de La Blache nos faz notar que as civilizações onde havia um sistema contínuo de comunicação e de troca de ideias muito progrediram, enquanto aquelas que se isolaram, estagnaram e não foram para a frente. O trabalho em grupo facilita e enriquece a aprendizagem do aluno, que tem possibilidade de trocar ideias com os colegas, com eles discutir, e assim melhorar quanto aprendeu.

4. Assume grande importância no trabalho em grupos a fase de constituição dos mesmos. Ou deixamos os grupos se constituírem espontaneamente, ou apresentamos pronta sua constituição. Esta última praxe

pode ser válida para as experiências iniciais do sistema. Porém, na medida em que os alunos se tornam capazes de trabalhar, impõem-se que também a constituição dos grupos parta da iniciativa deles. O mestre, porém, deve reservar-se sempre o direito de intervir, quando for exigência do trabalho ou da disciplina, o mudar o aluno de grupo. Muito ajudará também, nessa fase inicial, a aplicação de um sociograma, que evidencie os polos de liderança dentro da turma, quer para o trabalho, quer para a diversão. Constituídos os grupos, cada grupo elegerá um coordenador e um secretário.

5. Seria útil, que em fase ulterior à primeira, os grupos debatessem os objetivos a serem alcançados pelo próprio trabalho. O mestre apresentaria uma lista dos objetivos que serviriam para dar início à discussão. Os grupos, de acordo com o mestre, poderiam modifica-los, escolhendo objetivos mais apropriados a seus componentes. A discussão, bem conduzida, levará os alunos a compreenderem melhor o que se deseja alcançar, e a se motivarem mais para o trabalho.

6. Passa-se, então, à pesquisa sobre o assunto que vai ser estudado, ou à atividade que vai ser exercida. Neste período requer-se que uma certa quantidade de livros, jornais, revistas e outro material, que sirva como fonte de consulta, esteja à disposição dos alunos. Igualmente estará à sua disposição o material de que necessitarão para as atividades várias. O material poderá pertencer à sala ambiente, ou à biblioteca, ou a outro departamento do estabelecimento. Caso o material a ser consultado, ou as pessoas a serem entrevistadas, estejam fora do estabelecimento, é melhor, no atual estágio da organização escolar, que a consulta seja feita fora do horário escolar.

7. Dentro do grupo, a tarefa recebida do mestre é dividida pelos membros do grupo. Em tal divisão deve-se ter em conta as diferentes capacidades, aptidões e inclinações dos membros, uma vez que a individualização é feita ao nível do grupo, e não da classe. É também útil que todos os grupos tenham recebido a mesma tarefa. Isso permitirá a análise do assunto por todos os grupos, com maior aproveitamento do trabalho. A praxe de se distribuir tarefas diferentes pelos diversos grupos pode valer em algumas ocasiões especiais, como a preparação para uma exposição, de um debate a ser feito publicamente na escolar, em cursos monográficos, etc.

8. Terminado o período de pesquisa, o grupo reúne os próprios resultados e os discute sob a chefia do coordenador. Os resultados são organizados em um esquema fundamental que dá sentido ao material acumulado. Mais que o volume de informações, importa sua qualidade bem como o pensamento central que dirigirá o andamento de toda a unidade.

Esta fase é de grande utilidade. Mo dizer de Morrisson, a escola deve desenvolver no aluno a capacidade de estudar. O momento da organização do material é o mais oportuno para que entrem em ação as habilidades adquiridas com o estudo dirigido: capacidade de leitura, de compreensão, de redação clara e fiel do próprio pensamento. O papel do mestre nesta fase é de guiar o estudo de seus alunos. A elaboração intelectual do material deve ser dos alunos que estudam, sempre sob a guia do mestre. Trabalhando em grupos, os alunos redigem conjuntamente seu relatório, dando cada um sua contribuição. O trabalho de escrever cabe ao secretário. Quando os dados devem ser relacionados, o mestre tenha cuidado para que os alunos o façam. Com o tempo, os alunos vão adquirindo o hábito de fazê-lo, e o cuidado do mestre já se torna menos necessário. No final deste período, o mestre poderia aplicar um teste de controle, para verificar quais os pontos que os alunos assimilaram menos.

9. Passamos agora à discussão em plenário, a qual consta de duas etapas: nas primeiras os coordenadores ou os secretários apresentam os resultados dos próprios grupos. Na segunda, há a discussão geral do assunto por toda a classe. A discussão é presidida pelo mestre, que se faz ajudar por dois secretários. Aos poucos, convém que o professor treine algum aluno para dirigir a discussão. Quando o assunto consta de vários tópicos, convém que se proceda ponto por ponto, apresentando todos os grupos seus resultados sobre aquele tópico, e passando-se imediatamente à discussão sobre o mesmo. À medida que se procede à discussão, o secretário vai anotando os resultados na lousa, a fim de facilitar à classe o acompanhamento da discussão e a boa marcha dos trabalhos.

10. Lembremos ainda alguns pontos sobre as discussões: a. o mestre divida o tempo disponível pelos vários itens a serem discutidos. Assim haverá a possibilidade de tratar de todos; b. acostume seus alunos a não se suceder em intervenções que dizem sempre a mesma coisa, sem melhorar em nada a contribuição do aluno anterior. Quem fala deve trazer algo que enriqueça a classe; c. evite os apartes colaterais, as discussões paralelas, os grupinhos que ficam a conversar sem acompanhar o debate, as digressões sem finalidade, o tratar de assuntos de forma emocional; d. procure impedir que alguns poucos alunos monopolizem o uso da palavra. Encoraje outros alunos a participar, aceitando de boa mente qualquer contribuição, por menor que seja. Assim, aos poucos, se cria um ambiente de participação dentro da classe; e. aproveita as diversas oportunidades para inculcar aquelas noções que deseja fiquem bem fixa-

das na mente dos alunos, e aquelas qualidades que devem adquirir para sua educação; f. terminada a discussão, os secretários devem organizar um texto final, a ser distribuído à classe, com as contribuições de todos os grupos, e do plenário. Tal texto, muitas vezes, é bem mais completo e melhor que os textos de aula em uso nos colégios.

11. A avaliação da unidade será feita, antes de mais nada, por um teste de verificação do aproveitamento obtido pelos alunos. Há, porém, outra espécie de avaliação, talvez até mais importante que essa. Os alunos devem saber ver em que modo e em que medida o estudo do tema ou a atividade exercida lhes foi útil para a vida; que proveito dela tiraram para sua formação pessoal. Devem ainda indicar as falhas que deverão ser corrigidas no decorrer de um novo trabalho.

12. Muitas são as técnicas de trabalho em grupos, que se usam em nossas escolas. Aqui apresentamos apenas uma, que tem dado resultados apreciáveis, que a fizeram digna de nossa atenção.

Capítulo VII

Motivação: noções gerais

Após termos abordado nos capítulos anteriores a linha metodológica geral da escola promocional, passamos agora a tratar de um argumento que é básico em tal escola.

1. Diante das reformas introduzidas no ensino, especialmente diante da obrigação de promover a quase totalidade dos alunos, muita gente se perguntou: E agora? Como os alunos vão estudar se desapareceu o perigo da reprovação? E não foram só os professores a pensarem assim. Esperando o ônibus numa agência numa pequena cidade do interior, pude ouvir uma menina da primeira série ginásial, que dizia à colega: que bom, não preciso mais estudar francês! Não gosto da matéria e além do mais o governo mandou passar todos os alunos. Um terceiro fato apresenta-nos situação diversa. Um professor do seminário dizia aos alunos, ao iniciar as aulas de História e Filosofia: não vou obrigar ninguém a estudar minha matéria; mas o certo é que vocês vão estudar muito! Os alunos riram-se gostosamente. E um mês depois estavam a revirar a biblioteca da do seminário para poderem responder a si mesmos as inúmeras interrogações que aquele professor lhes despertara na alma. Toda a dinâmica da escola promocional está nisso: motivar os alunos.

2. Motivação é um estado de ânimo, resultante de um interesse. Interesse, na definição etimológica dada por Cícero, é “estar por dentro” de uma situação ou processo. O contrário do interesse é “estar de fora”, expressão da gíria que bem exprime o estado de quem está desinteressado. Diríamos, pois, que conseguir o interesse de alguém é conseguir que participe ativamente da situação ou ação.

3. Sendo a escola promocional uma escola de vida, a grande fonte de interesse que vai oferecer a seus alunos é justamente esta: a escola será um ambiente onde sua vida se vai desenvolver de uma maneira tal que dificilmente o conseguiria sem a escola. A tarefa inicial é conseguir que os alunos compreendam tal coisa. O aluno deve convencer-se, logo de início, que a escola quer seu bem; única e exclusivamente o seu bem, e nada mais. E ele haverá de convencer-se disso, se perceber que a escola gosta dele e das coisas de que ele gosta.

4. Diante disto, tornar-se evidente a importância que assumem o ato da matrícula do aluno e os primeiros dias de sua estadia na escola. Em determinado colégio, com quase dois mil alunos, os membros da diretoria se revezaram para conversar com os alunos e suas famílias, durante todo o período das matrículas. De tal forma, o aluno, ao entrar na escola, não foi um número apenas. Foi alguém, que conhecia alguém dentro da escola e por ele era conhecido. Sem falar da importância atribuída à pessoa do aluno com tal ato. Em outro colégio, um grupo especial de alunos estava encarregado da recepção dos novos. E desempenhavam sua tarefa com dupla vantagem: a. dificilmente um aluno novo era enredado por companheiros maus, ou de intenções duvidosas e b. o aluno novo, sentindo-se em um círculo de amigos que o ajudavam em sua adaptação, e na solução de seus problemas, tomava gosto pela escola em que entrava, e dificilmente passava a ser um aluno problema.

5. Importante também é a escola gostar do que o aluno gosta. Será ela um ambiente alegre, onde haja a possibilidade de esporte, música e outras atividades, tão ao gosto de nossa juventude. Haverá um currículo obrigatório, é claro. Vivemos em um mundo onde nem tudo é auto-motivado. É uma escola que não preparasse os alunos para enfrentar as obrigações impostas pela vida de amanhã, teria traído sua responsabilidade educativa. Mas os alunos também terão a possibilidade de escolher e desenvolver disciplinas e atividades dos eu gosto, como já falamos.

6. Após essa motivação de ordem geral, passemos ao estudo da motivação das atividades escolares em particular: a. Há alunos que prati-

camente não necessitam de serem motivados. Seu caráter, reforçado pela educação recebida, faz com que sejam auto-motivados, conscienciosos, sempre dispostos a fazer o que deve ser feito naquela hora. Não são muitos. Naturalmente dirigimos a eles nossa atenção, encontrando boa correspondência e deles obtemos grandes progressos; b. há alunos que vivem normalmente. Necessitam de motivação inicial e de um incentivo de vez em quando. São a maioria. Entre eles, muitas vezes, se encontram indivíduos de grande valor, que convenientemente estimulados, passarão a produzir frutos realmente bons, no campo da sua formação e c. há, finalmente, m pequeno grupo de alunos difíceis, na proporção de um sobre quinze, os quais necessitam de cuidados especiais, uma vez que seu estado habitual é de não motivação para as atividades escolares. Necessitam de grande compreensão e carinho. O professor faça-se seu amigo. Deixe-os falar muito, mas ele fale pouco, estando sempre atento a retificar alguma ideia ou maneira de ver que não seja aceitável. Isso sem fazer sermões, e quase de passagem. Seja pronto em corrigir amigavelmente as faltas cometidas, e igualmente pronto em corrigir amigavelmente as faltas cometidas, e igualmente pronto em esquecer os aborrecimentos e contrariedades unicamente com o amor.

7. Passemos à motivação. Esta será positiva ou negativa, intrínseca ou extrínseca. Positiva é a motivação que se obtém tendo em conta os resultados que hão de alcançar com aquela atividade, ou aula. Exemplo: o aluno estuda porque gosta da matéria, ou porque a matéria lhe será indispensável na carreira que pretende seguir, ou porque está obtendo boas notas, e que manter o nível de seus rendimentos escolares. Negativa: é a motivação que tem por base o desejo de fugir dos resultados desagradáveis a que levaria o não cumprimento daquela atividade escolar ou aula. Tal como o caso do aluno que estuda para não ser reprovado, ou para recuperar-se da nota má que tirou, ou para evitar o desgosto de seus pais, ou ainda, para evitar o descompasso que surge quando se deve acompanhar uma aula que não se entende por falta de base.

8. Intrínseca, ou direta, é a motivação que surge da mesma atividade escolar ou matéria. Assim, o fato de gostar de participar de atividades teatrais, ou de um conjunto musical, ou de estudar História, ou de resolver problemas de matemática. É a melhor espécie de motivação, e a ela devemos desejar chegar todos. Morrisson crê que toda disciplina de estudo tem em si um potencial motivador, que será suficiente para atrair o aluno, desde que se dê tempo e condições para que tal potencial seja atingido

pelo aluno ou a ele se manifeste. Extrínseca ou indireta, é a motivação que surge de fatores extrínsecos à natureza da disciplina estudada ou da atividade exercida. De tal modo, é indireta a motivação que surge pelo fato de se gostar do professor, ou por medo de reprovação, ou por temor a castigo, ou para ganhar um prêmio.

9. A motivação positiva é mais eficiente que a negativa, e a direta é superior à indireta. Constatamos, no entanto e infelizmente, que a motivação negativa e indireta é a mais utilizada dentro de nosso sistema escolar. Isto explica a desorientação de professores e alunos a que nos referimos no início do capítulo. Explica também muita resistência que se vem fazendo à introdução de uma escola verdadeiramente promocional entre nós.

10. Fontes da motivação

Além de quanto já expusemos no início do capítulo, temos que fazer um ligeiro aceno a outras formas de motivação. São as principais: a. necessidades do educando, de natureza biológica, psicológica ou social; b. curiosidade natural do ser humano; c. ludicidade; d. vida social, acontecimentos da atualidade; e. ambiente escolar e material adequado; f. personalidade do professor.

11. A necessidade é grande fator de interesse e de motivação. Com efeito, ela representa a tomada de consciência de uma tendência de ajustamento da própria conduta a situações presentes, que busca conservar-se adaptando-se ao ambiente. Orientando as atividades escolares no sentido das necessidades dos alunos, revelam-se facilmente os problemas do esforço e da disciplina. O aluno há de esforçar-se por conseguir quanto deseja com aquela atividade escolar. Seu trabalho será ordenado, base fundamental para a disciplina.

12. Nem sempre e nem tudo estará, assim, relacionado com as necessidades vitais e profundas do homem. No entanto, ele estará interessado nas coisas, desde que despertem sua curiosidade. Especialmente as crianças, aprenderão sem maiores dificuldades as atividades escolares que forem transformadas em atividades lúdicas. Veja-se a este respeito a obra admirável realizada por André Manjón y Manjón em suas escolas ao ar livre, as Escolas da Ave-Maria, mas quais a aprendizagem da criança é feita em ambiente de jogo infantil.

13. Aprender coisas relacionadas com o que sucede em nossos dias, desperta atenção e boa vontade. O mesmo se diga quando o ambiente escolar é convidativo e o material escolar é bem apresentado. Uma escola bem ordenada, onde tudo sucede a tempo e a modo, onde os ambientes

são limpos, embora pobres, e onde o material escolar é bem conservado e se apresenta bem, convida o aluno a ser limpo, a trabalhar e a progredir.

14. Nada, porém, iguala a personalidade do professor no que diz respeito à motivação. O aluno que aceita seu professor, aceita tudo o que ele faz. Se o professor é simpático, a matéria também se torna simpática. Se é antipático, ou ranzinza ou rabugento, a matéria e as atividades que exerce, vêm a padecer dos mesmos defeitos. O que não significa que o professor deva capitalizar em proveito próprio a simpatia dos alunos. Antes, deva procurar transferi-la para o estudo e para a escola, lembrando que um dia, quando aqueles educandos não forem mais seus alunos, eles necessitarão ainda de amar o estudo, que lhes será alavanca sempre válida para desenvolver suas vidas.

Capítulo VIII

Algumas técnicas de motivação

Além de quanto exposto no capítulo anterior, apresentaremos aqui algumas técnicas de motivação, que mais frequentemente encontramos nos autores de didática.

1. Relacionamento com a experiência do aluno. Já Herbart nos fala de este tipo de motivação. Trata-se de relacionar quanto se está estudando com a realidade que o aluno vive: quer enquanto fatos naturais ou sociais que estão acontecendo, quer enquanto sentimentos, conhecimentos, necessidades, vivência pessoal, em suma, do educando. Tal motivação tem a força de tornar o ensino algo de concreto e de vivo, o que faz o aluno senti-lo como algo seu, como alguma coisa que lhe toca de perto, e à qual não se pode furtar. O interesse vem do fato de o aluno sentir-se “por dentro” de quanto é ensinado, não lhe sendo possível alienar-se.

2. Participação do aluno no processo de ensino. O aluno poderá participar de muitas maneiras do processo de ensino. Se a lição é expositiva, participará da mesma enquanto interroga e é interrogado, e enquanto apresenta sugestões e contribuições para o bom andamento da aula. Em outros tipos de ensino, participa pelo trabalho em grupos, através das pesquisas de material para a aula, de exposições feitas em aula e nos debates. Importante é a participação do aluno na avaliação de seus resultados e no planejamento. A este respeito, Lourenço Filho relata importante experiência em Arquivos do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, 1932-1937.

Constituídos três grupos homogêneos e paralelos, em cada um se adotou maneira diferente de proceder quanto à avaliação. No primeiro grupo, os resultados do exercício cotidiano não eram comunicados. No segundo grupo, o professor avaliava os resultados e os comunicava à classe. No terceiro, eram os alunos que corrigiam e avaliavam o próprio trabalho. Como conclusão, verificou-se que o segundo grupo teve resultados melhores do que o primeiro. Porém, o terceiro superou constantemente o segundo. Experiência semelhante fora feita por Book e Norwell, em que a auto-emulação e o desejo de superar-se a si mesmo foram fatores principais de motivação. Deveríamos chegar aos poucos também à participação dos alunos no planejamento do ensino, pelo menos na forma de indicação de temas e assuntos que desejariam fossem mais bem tratados.

3. O êxito inicial será habilmente empregado, de acordo com o tipo de classe que se leciona. Classes desanimadas e pessimistas em relação à matéria, requerem êxito inicial feliz. Entusiasmados com esse êxito inicial os alunos se anima a estudar a matéria, e vão em frente. O mesmo se diga das classes auto-motivadas. Classes presunçosas e agressivas, requerem um êxito inicial infeliz, a fim de que precavenham e adotem atitude mais adequada à sua condição de alunos. No atual sistema de promoção dos alunos, os mestres devem manter relativamente baixas as médias, do primeiro semestre, a fim de que os alunos se sintam obrigados a estudar no segundo semestre, para se recuperarem. Tal sistema, que se tem mostrado eficiente, torna-se prejudicial quando o aluno vem a ser reprovado no final do ano, após um segundo semestre bom ou plenamente satisfatório, devido aos resultados do primeiro semestre. O professor veja e pondere o que fazer.

4. Elogios e censuras podem funcionar como processos motivadores, se usados com prudência e oportunidade. Os tratadistas de Pedagogia, em geral, não são favoráveis aos elogios sistemáticos. Um aluno fraco ou médio que obtém êxito real merece um elogio. Este o reanima e lhe dá forças para novos esforços. Quanto aos alunos fortes, os elogios são de pouco efeito. Contudo, estimam ver reconhecidos os êxitos dos seus esforços. Pedagogicamente, no entanto, devemos estar atentos a não estragarmos nossos alunos com elogios baratos, fazendo deles pessoas dengosas ou falsas. É muito melhor formá-los a reconhecerem o veredito da própria consciência, que os elogiará ou censurará diante de Deus. Quanto às censuras, o aluno deve compreender o porque está sendo censurado. Feitas em particular, sem desrespeitar a personalidade do aluno, e deixando claro que se busca unicamente o bem do aluno, as censuras produzem efeito.

Somente faltas públicas e que são de escândalo à classe, merecem censura pública. O professor não censure com raiva, e nunca deixe que ressentimentos se acumulem no ânimo do aluno.

5. O método de ensino é também grande fonte de motivação. Classes insubordinadas, dispostas a tudo, menos a estudar, rendem-se diante de aulas bem preparadas, bem conduzidas, atraentes, em que tudo é bem explicado e se nota que o professor tem real interesse pela matéria e pelos alunos. O trabalho em grupos, as pesquisas individuais, são outras tantas técnicas que aumentam a motivação e levam os alunos a aprender. A atividade de muitos alunos necessita de evasão durante as aulas, e quando o método empregado permite tal evasão, as aulas e a matéria são muito bem aceitos por esses alunos. O emprego de jogos tem grande aplicação no curso primário e no ginásio.

6. O material didático é um dos meios mais comumente empregados para motivar a aula. Torna o ensino menos abstrato e apresenta outros incentivos à aprendizagem. Os livros de texto sejam bem impressos, ilustrados, com exercícios bem ordenados. Haja slides, diafilmes, realia, murais e cartazes, e tantos outros recursos de que o professor pode dispor. O emprego do retroprojetor facilita enormemente a motivação, superando, em muitos casos, o emprego do mesmo quadro-negro. Muito útil é levar os alunos a participar da elaboração do material didático. Além do interesse despertado pela ação de fazer o material, grande é o aproveitamento que surge da busca, seleção e apresentação do material. Lembremo-nos, porém, que a motivação não se deve reduzir ao material didático.

7. Colóquio com o aluno. Em casos particulares, o aluno necessita ser estimulado mediante entrevista com o professor ou o orientador educacional. O aluno que sente que é acompanhado pelos seus superiores, geralmente melhora sua conduta, estuda com mais afinco, e progride com mais rapidez. Sem dizer que, nesses colóquios, é possível conhecer melhor a situação do aluno, e vir a descobrir causas de sua não motivação, que fugiriam a uma observação em situações comuns. A relação pessoal mais direta, que então se estabelece, faz com que também o professor passe a se interessar mais por esse caso em particular, com os efeitos benéficos que de aí advêm.

8. Muitos expedientes poderíamos elencar ainda neste capítulo. O leitor poderá busca-los em outros livros. Não nos esqueçamos, porém, de que são apenas técnicas. Seu uso automático não é de per si suficiente. A personalidade do professor, através de sua maneira de ser, do seu

entusiasmo, compreensibilidade, será quem realmente há de por em prática e tornar efetivas as técnicas de motivação.

Capítulo IX

Formação dos jovens à responsabilidade

Várias são as soluções apontadas para o problema da disciplina na escola. O presente capítulo tenta uma solução da questão através da formação para a responsabilidade.

1. Disciplina é antes de tudo ordem. Ela não é um fim. É a ordenação de meios para se conseguir um fim. Além dos padrões ideais de conduta, as normas disciplinares devem levar em consideração as condições concretas em que vivemos. Antes, pois, de pensar em um sistema disciplinar, consideremos a juventude de nosso tempo.

2. A juventude atual é tomada de uma ânsia de contestar. Contesta, muitas vezes, sem saber o que e o porque contestam, mas é inegável que a contestação constitui uma característica sua. A primeira fonte de contestação é a marginalização em que vive a juventude. O tipo de educação que cada vez mais vem sendo dado em nossos dias, leva ao desenvolvimento do espírito crítico. A juventude, acostumada a examinar e a criticar problemas e soluções, sente grandemente a situação social que a afasta da participação na solução de problemas que a afligem. A luta começa em casa. Para os pais, o jovem, e principalmente a menina, não cresceram. Seguindo seu instinto de proteção, tremem os pais a simples ideia de que algo possa acontecer aos filhos. Estes, por sua vez, ao se verem cercados de tantos cuidados, revoltam-se sob a alegação de que não são mais crianças. E em muitos lares encontramos então “guerrinhas de libertação”, em que pais e filhos se degladiam constantemente. O pior não é a situação tensa que se cria nas famílias. O mais lamentável é que os jovens ficam sem orientação nas coisas de mais vital interesse para sua vida. Reconhecemos que as coisas se passam bem diversamente em muitos lares. Os pais acreditam que os filhos estão crescendo. Diversificam a maneira de tratá-los, de acordo com a idade. Fazem compreender a cada idade a responsabilidade de que é capaz. Dialogam com os filhos. Obtém sua confiança, de forma que um filho conversa com os pais a respeito de tudo quanto se passa em sua vida. E as soluções vão surgindo dessa conversa, e enriquecendo-se de contribuições de uns e de outros, num clima mútuo de amor e respeito.

3. Na sociedade, a posição do jovem atual é igual. O dilatar-se do tempo médio de vida faz com que os homens de meia idade e os de idade já avançada ocupem as posições-chaves de um país. O aumento do prazo para a obrigação escolar vai aumentando rapidamente a população em idade escolar, que frequenta as escolas sem trabalhar e que vai sentindo o vazio de suas vidas, uma vez que nada de concreto e imediato tem a fazer. Por outro lado, tem consciência de sua capacidade de jovens e de fracasso da geração adulta. Sentem que esta lhes negou um mundo de ódio, de guerra, de fome, de injustiça social gritante, de violência e de exploração. Sentem também que suas energias a cultura que vão adquirindo, o idealismo de que são tomados, lhes permitiriam fazer alguma coisa para mudar esta sociedade.

4. Tudo isto se choca gritantemente com o fato de estar o acesso para novas soluções bloqueado pelas gerações adultas, que não podem mudar tão depressa como seria o necessário. E o resultado é essa inconformidade constante, expressa em passeatas, em maneiras de ser e de viver a nós exóticas, mas que para eles são as suas formas de ser e de viver. A sociedade do bem-estar, alienante do homem, a injustiça social, a guerra, o ódio, imperialismo e tantas outras características deste século XX são rejeitadas frontalmente. Com tudo isto, infelizmente, também muita coisa de belo e de bom existente na tradição do amor, da família, na convivência social. É a contestação juvenil.

5. Nem a escola foge desse quadro geral. Instituição eminentemente conservadora, ela se torna sempre menos adaptada a essa juventude, negando-lhe as formas de ser e viver, esquecendo-se de que o primeiro passo para mudar alguém é aceitá-lo como ele é. A urgência de mudar não se restringe aos programas. Estende-se antes de tudo a muitos outros aspectos, que não são estudo, mas vida. Recusamos à juventude a opção por disciplinas de seu agrado. Recusamos também a possibilidade de ser responsável por seus atos, e pela ordem que deve reinar na escola. Tal ordem foi estabelecida por nós e por nossos antepassados, sem tentarmos ao fato de servir ou não para nossos filhos. E como podemos pensar nisso se eles não são ouvidos?

6. O jovem de hoje gosta de viver em comum. Sua personalidade é existencialmente uma personalidade em grupo. A personalidade ideal, para ele, não mais a do homem de caráter fiel às próprias convicções individuais, mesmo quando deve lutar contra tudo e contra todos. Personalidade, para o jovem, é capacidade de relacionamento pessoal, é possibilidade de

viver dentro do grupo e de tomar suas decisões em grupo. O varão impávido dos antigos, lhe parecerá um misantropo, um egocêntrico, um esquizoide em suma, nunca um modelo a ser imitado.

7. A mesma afirmação de si se mede na aceitação do grupo. O que os outros podem pensar disto ou daquilo tem importância vital para a coerência psicológica da personalidade. O homem atual poderia ser classificado como o homem-radar, sempre na escuta, a ver para onde orientam as ondas que regem a opinião pública, e, em consequência, o comportamento de cada um. Diante de tal constatação, compreendemos que responsabilidades novas surgem para as exigências de educação, uma vez que não podemos ignorar quanto acima exposto, nem podemos com isso concordar, sob pena de concorrer para destruir a liberdade da face do globo.

8. Quer o jovem ainda estar nos diversos lugares como se estivesse em casa. Onde é possível tal fato, aí o jovem vai de boa vontade. Esse ambiente é para ele. Onde não é possível, o jovem procura afastar-se. E a escola não faz exceção à regra. Por esse motivo, obrigado a frequentar ambiente tão antipático, o jovem se sente desajustado, surgindo de aí tudo o mais. De outra parte, intimamente em oposição consigo mesmo, o jovem acaba detestando a escola onde não há ordem, e onde pode fazer tudo o que lhe passa pela cabeça. Sente que aí não procuram seu bem, e que aquilo não vai fazer sua felicidade.

9. Tal contradição a sentem também os educadores. É a contradição entre a essência imutável das coisas e sua existência, sempre em evolução. Entre os fins primários da educação, sempre imutáveis, e os objetivos e as formas de que se revestem, sempre carentes de adaptação. Entre a liberdade, autodeterminação, e o condicionamento histórico-social que a transforma em responsabilidade. Quantos autores de pedagogia, ante a dificuldade de sair desta situação, recorreram à personalidade e ao bom senso do mestre como único critério para solucionar o conflito. Tentemos auxiliar o bom senso dos educadores com algumas considerações a mais.

10. A disciplina se baseia fundamentalmente no conhecimento e no amor. É fundamental que o educando tenha compreensão clara do que deve ser conseguido. Deve também saber a forma com que se conseguirá os objetivos em vista. Por outro lado, sem amor nada se conseguirá. O jovem deve desejar melhorar, querer progredir, amar sua formação. A mera atividade externa e o mero exercício não o levarão a se aperfeiçoar. É essencial que tudo seja baseado no amor.

11. Sendo os objetivos da educação de natureza um tanto abstrata, o jovem vai captá-los melhor através da pessoa do mestre, e de seus colegas. Isso explica por que o trabalho em grupos é uma forma tão atual de educação. Mostra-nos porque ele é tão bem aceito pelos educandos e porque o problema disciplinar quase inexistente quando se aplica tal técnica. Urge, pois, que nossas escolas reformulem sua organização e maneira de agir, no sentido de introduzir o trabalho em grupos. Urge também que deem responsabilidades aos alunos, através de sua participação no processo de sua própria educação.

12. Entre os obstáculos que se opõem a essa reformulação está a tradição existente entre educadores e educandos. Seja-me lícito dizer: entre estes, não é raro encontrar a mentalidade de um estado de coisas em que a anarquia é o padrão de conduta. Talvez em reação, os mestres se colocam contra os educandos, mesmo contra os que querem fazer algo positivo. Tal situação não oferece senão uma alternativa: recusar-se terminantemente a aceitar tal estado de coisas como a base para a disciplina escolar. Nem anarquia, nem estar contra os alunos. Amar os alunos, e tornar claro que eles são amados, em todas as disposições que se tomam. E que fique bem claro aos alunos que não se admite absolutamente a escalada de anarquia e punições que se estabeleceu em tantos estabelecimentos de ensino. Anime-nos um exemplo, acontecido em um colégio de São Paulo ainda há pouco tempo: diante da classe que recebeu o professor novo com tumulto, antegozando sua reação de ira e as punições que iria aplicar, o professor reagiu sim, mas para declarar que aquela situação não mais existiria dentro da sala, pois tudo era feito em outra ordem de coisas. Após duas aulas da “nova ordem”, a classe já não oferecia problemas extraordinários.

13. Educar é potenciar liberdade ao educando. Se o aluno vem sendo educado, à medida que cresce em educação deve crescer em responsabilidade. Sendo responsável, deve ser livre de decidir sobre suas coisas, de maneira responsável sempre. É justamente isto que o atual sistema educacional não propicia, uma vez que afasta a participação do aluno das várias fases do processo educativo, e tudo vem pronto de cima. Com exceção de raras Faculdades, como a de Lorena, onde ainda antes da Lei de Diretrizes e Bases os alunos já tinham participação nos órgãos coletivos da escola, no ensino superior a participação dos alunos teve que abrir sua marcha a poder de greves, e coisas piores. Seremos nós, os educadores das escolas de grau médio, suficientemente hábeis e esclarecidos para fazer no ensino médio que os acontecimentos sigam outro esquema?

Capítulo X

Avaliação do trabalho escolar

Exporemos aqui, com maior vagar, ideias já apresentadas em outras partes deste trabalho.

1. De pouco adiantaria o trabalho todo da escola, se não tivesse como coroação de seus esforços a formação da consciência do aluno. Entendemos aqui por consciência o juízo de valor sobre a própria conduta, sobre os resultados do próprio agir, sobre os objetivos que se têm vista conseguir. Aplicaríamos aqui aquela bela comparação de Confúcio. Se dermos a um homem uma rede cheia de peixes, nada teremos feito por ele. Mas se lhe dermos a rede vazia, e o ensinarmos a pescar, haveremos dado tudo a ele. A rede cheia de peixes, embora um presente valioso, é efêmera; mais cedo ou mais tarde termina e deixa o homem faminto e sem recursos, como antes. A arte de pescar sempre manterá a rede cheia, sustentando o homem. O mesmo se diria da escola que não formasse a consciência do aluno. Embora desse a este uma imensidão de conteúdos e técnicas, nunca o aluno teria a sabedoria necessária para conduzir sua vida após ter saído da escola. A escola que forma a consciência do aluno, esta sim dá a ele a chave da vida, que o fará sempre capaz de orientar-se bem em todas as circunstâncias. Infelizmente, a escola promocional também nisto deve modificar a situação atual. Os alunos, em geral, têm a sua mentalidade de tal forma deformada, que dificilmente lhes passa pela cabeça a ideia de que são causas dos êxitos bons e maus que têm na escola. Geralmente conseguem as notas boas com seu esforço, mas...o professor é quem lhes dá as notas más.

2. Após doze anos de estudos, são poucos os alunos que têm um critério aceitável para julgar os resultados escolares. Tal estado de coisas se deve quer à diversidade de critério encontrado nos muitos professores por cujas mãos passaram no decorrer desses anos de estudo, quer pelo fato de nunca terem sido levados a avaliar o próprio trabalho. As questões que se nos apresentam ao tratar da avaliação serão, pois, os seguintes: a. participação do aluno no trabalho de avaliação, com o fito de formar a própria consciência; b. determinação de critérios de avaliação, em base aos quais vai ser formada a consciência do aluno; c. instrumentos de avaliação.

3. Participação do aluno. Especialmente ao falar da motivação, já tivemos ocasião de tocar nesse assunto. A consciência se forma mediante

a aquisição dos padrões que vão regular nossa conduta, bem como pelo julgamento constante de nossos atos, para verificar se estão ou não de acordo com aqueles padrões. Desejando tornar nosso aluno capaz de auto-avaliação, devemos fazer antes de mais nada que ele conheça com exatidão quanto vai ser exigido dele. A seguir, se exercite em verificar se os resultados estão ou não em acordo com o que dele se exige. Tal conhecimento e exercício são de grande valia, uma vez que dão ao processo de aprendizagem uma orientação precisa e segura, facilitando grandemente a assimilação de quanto se quer ensinar.

4. É mais fácil criticar o trabalho alheio que o próprio. Alguns professores, então, principiam por fazer com que os alunos corrijam os trabalhos dos colegas. Os primeiros trabalhos a serem empregados são de fácil correção. Os alunos de fileiras paralelas permutarão seus trabalhos para a correção, ou ainda o professor distribuirá os trabalhos pela classe, de modo diverso. São então dadas com clareza as normas segundo as quais os trabalhos serão corrigidos. Se as questões são várias, cada uma é corrigida separadamente, expondo-se a norma para a correção da questão imediatamente antes de cada uma delas. As dúvidas existentes são expostas em voz alta e em voz alta esclarecidas. Tal maneira de fazer simplifica o trabalho, uma vez que a explicação dada servirá de norma para todos os casos semelhantes.

5. Uma vez que os alunos se tornaram capazes de autocrítica, é possível passar para a correção dos próprios trabalhos. O processo em classe é o mesmo exposto logo acima. Além disso, o professor, no início, terá o cuidado de revisar sempre a correção feita pelos alunos, a fim de corrigir qualquer falha e sanar qualquer irregularidade. Depois, quando tudo começar a correr normalmente, tal revisão será mais espaçada, mas deverá sempre estar presente.

6. Convém que o professor corrija ele mesmo, pessoalmente, as provas bimestrais ou mensais. Sempre caberá a ele a correção dos exames e a emissão do parecer sobre a aprovação dos alunos. Igualmente, terá o professor o cuidado de corrigir pessoalmente os trabalhos daqueles alunos que estão apresentando erros sistemáticos em sua disciplina, a fim de poder levá-los à correção desses erros.

7. Determinação dos critérios de avaliação. Os critérios de avaliação estão intimamente relacionados com os objetivos e os programas estabelecidos. Em vários sistemas de ensino individualizado, os objetivos e programas devem ser atingidos completamente, ou seja, cem por cento das questões

estabelecidas para a avaliação devem ser respondidas satisfatoriamente. A avaliação não deve, nesses casos, restringir-se a um único ponto. As questões devem cobrir todas as partes da matéria que foram julgadas importantes no programa. Bem assim, devem encarar esses pontos sob os vários aspectos possíveis, para que as várias faculdades do aluno sejam avaliadas.

8. Mais difícil o critério para se avaliarem as qualidades estéticas e morais. Reconhecemos que a perfeição não tem limites e que nem sempre se pode desejar algo de melhor. O essencial, portanto, não é atingir um determinado nível, verificar se da parte do aluno existe boa vontade e desejo de progredir sempre, eis o que é capital. No campo estético, podemos recorrer às escalas. Mediante elas é possível estabelecer um padrão além do qual as obras já começam a ficar aceitáveis. É de grande importância que ao aluno tenha modelos, não para imitá-los servilmente, renunciando à própria criatividade, mas para que lhe sirvam de estímulo.

9. No campo moral, a ascese talvez nos possa facilitar o trabalho de estabelecer critérios. Em uma primeira fase, o aluno verificará se está ou não evitando faltas contra determinados pontos de moral. Esta primeira fase estará superada quanto o aluno, normalmente, não incide mais nessas faltas. Vem a seguir a fase, muito útil, de construção. A preocupação do aluno é então fazer atos bons, em acordo com a norma em questão. Tal preocupação deve estar inspirada no amor e no desejo da própria perfeição, e não se reduzir ao cumprimento formal de uma regra. O aluno se libertará desta fase quando passar a viver naturalmente, sem preocupação, por toda sua vida, de acordo com as normas morais, as quais não mais lhe parecem como proibições ou preceitos, mas como um caminho pelo qual realizará, naquele campo, e em forma pessoal, o seu ideal. Vamos insistir, também aqui, na importância que assume, especialmente nos primeiros anos, a apresentação de um modelo. As obras desse modelo servirão à consciência das crianças e dos jovens, como padrão para verificarem seu progresso no belo e na virtude. E que modelo mais acabado poderemos apresentar-lhes que o mesmo Cristo?

10. Mas com isto já entramos na análise dos instrumentos de avaliação. Vindo ao plano intelectual, temos que avaliar não só a aquisição de conteúdos, como também a criatividade do aluno. A aquisição de conteúdo pode ser avaliada através de testes escolares. A criatividade, bem como outros aspectos da personalidade e da atividade do aluno, dificilmente se enquadrarão nos mesmos. É por tal motivo, que hoje se recomendam os tipos mistos de prova, isto é: provas em que ao lado de uma série de ques-

tões objetivas relacionadas com todo o programa, encontramos uma parte dissertativa, que permita avaliar o raciocínio, a percepção de relações entre os diversos assuntos, o espírito crítico, as qualidades literárias, a criatividade, enfim. A boa organização dessas provas permite ter padrões normativos de sua correção, o que lhes diminui a subjetividade.

11. A atribuição de conceitos é uma forma de avaliação que vai tendo grande aceitação em nosso meio. É o conceito uma avaliação global e qualitativa, não apenas dos resultados, mas de toda a atividade escolar do aluno. Em seu aspecto global e qualitativo está sua grande vantagem. O aluno não é considerado apenas como uma máquina de produzir resultados, mas como pessoa humana, que tem valor próprio, além, muito além, do valor dos resultados de seu trabalho. No sistema de conceito, podemos levar facilmente em consideração o esforço e a aplicação desse aluno, seu progresso, sua boa vontade, a limpeza de seus cadernos e o asseio de sua pessoa, e tantas outras coisas que são fruto da observação, mas que jamais aparecerão em um teste ou em uma prova escolar. É por isso que o conceito é mais justo que a nota, além de ser de mais fácil aplicação. É também mais simpático. Avaliar alguém em termos de muito bom ou de satisfatório é mais agradável que estar a calcular se a nota foi sete, sete e meio ou oito. Sem dizer que fica bem menos doído um insuficiente que um redondo zero. No tocante à participação dos alunos, a utilização dos conceitos é porém mais difícil. No entanto, ao que parece, tal dificuldade tem sua compensação: os alunos amadurecem mais rapidamente e mais rapidamente adquirem consciência do próprio valor.

12. Terminamos com uma consideração fundamental: é sempre a personalidade humana e sua promoção que estão sendo avaliadas. O ter sempre em mente essa condição básica de qualquer avaliação, há de fazer que sejamos também nós humanos em nosso agir de mestres.

Recebido em: 14/02/2014
Aprovado em: 20/05/2014

Referências

AEBLI, Hans. **Didática psicológica**. Florença: Editrice Universitaria, 1993.

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didáctica da escola nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

BOSSING, Nelson. **Teaching in secondary school**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1952.

BUYSE, Raymond. **La experimentación en pedagogía**. Barcelona: Labor, 1937.

CASOTTI, Mario. **Didattica**. Brescia: La Scuola, 1953.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

COMENIUS, Amos. **Didáctica magna**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

CORALLO, Gino. **La pedagogia dela libertà**. Turim: S.E.I., 1951a.

_____. **Educazione e libertà**. Turim: S.E.I., 1951b.

COSTA MOURA, P.C. **Máquinas de ensinar, ensino programado e sua aplicação**. Rezende: AMAN, 1964.

COUSINET, Roger. **Un nuevo método de trabajo libre por grupos**. Buenos Aires: Losada, 1950.

DEVAUD, Eugene. **Per una scuola attiva secondo l'Ordine Cristiano**. Brescia: La Scuola, 1955.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINGUES DE CASTRO, Amelia et al. **Didática da escola média**. São Paulo: Editora Edibell Limitada, 1969.

FERREIRA, A.S. A Educação das Massas. **Folhas Pedagógicas**, n. 15.

HERBART, Johann. **Disegno di lezioni di pedagogia**. Milão: Remo Sandron Editora, s/a.

HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar**. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

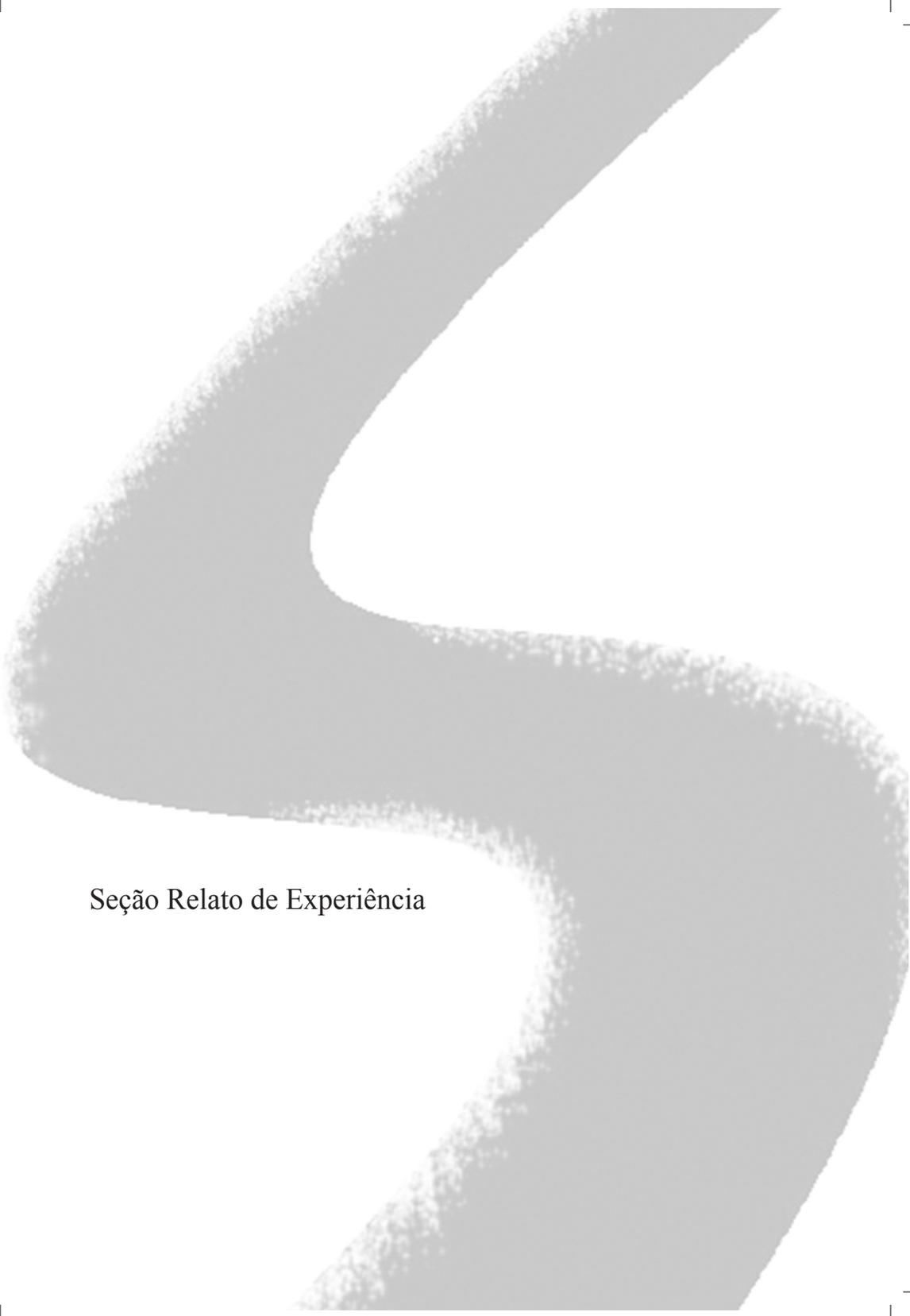
LACERDA, Virginia. Cortes de. **Das unidades didáticas à unidade de vida**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1951.

LEONCIO DA SILVA, Carlos. **Fundamentos de uma educação integral**. Petrópolis: Vozes, 1949.

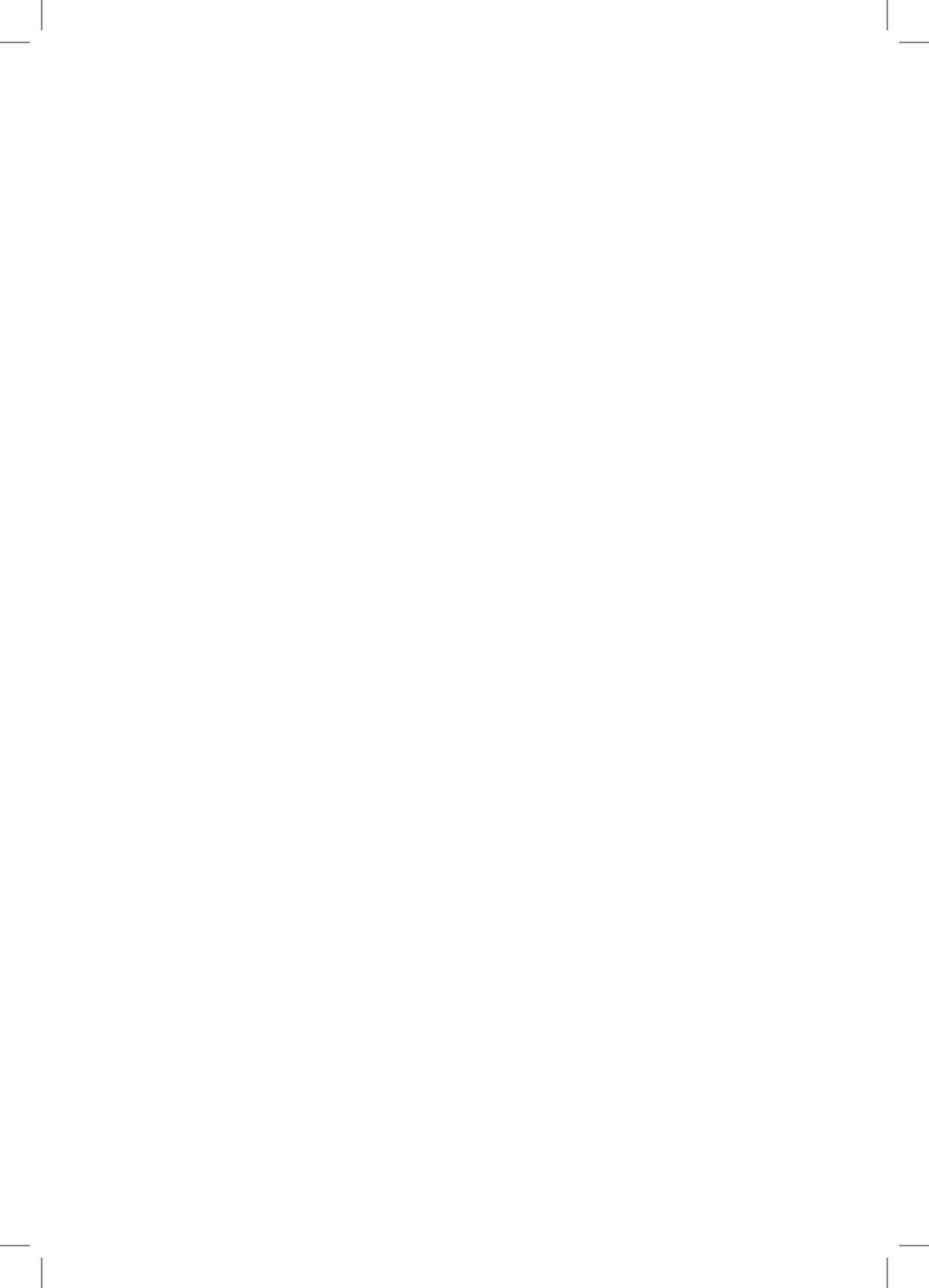
_____. A formação da personalidade. **Folhas Pedagógicas**, n. 13, [19--].

- MANJÓN, Andrés. **Vida del servo de Diós Andrés Manjón y Manjón**. Madrid: Consejo Nacional de Investigaciones Pedagógicas, [19--].
- MARTÍ ALPERA, Felix. **Manual de didáctica y organizacion escolar**. Buenos Aires: Losada, 1947.
- MATOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1959.
- MIRA Y LOPES, Emilio. **Como estudar e como aprender**. São Paulo: Mestre Jou, 1965.
- _____. **El niño que no aprende**. Buenos Aires: KAPELUZ, 1947.
- MORRISSON, Henry. **La práctica del método en la enseñanza secundaria**. Madrid: Espasa-Calpe, 1930.
- NERICI, Imideo. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1968.
- NISKIER, Arnaldo. **Administração escolar**. Porto Alegre: Ed. Tabajara, 1969.
- ROMANINI, Luigi. **Il movimento pedagógico all'estero**. Brescia: La Scuola, 1953. 2v.
- SÃO PAULO. **A Política educacional do Estado de São Paulo**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, [19--].
- TITONE, Renzo. **Metodologia didattica**. Zurig: PAZ Verlag, 1963.
- WASHBURNE, Carleton. **A living philosophy of education**. New York: The John Day Company, 1940.





Seção Relato de Experiência



Classe hospitalar e escola: mãos dadas na feitura da educação de enfermos

LEODI CONCEIÇÃO MEIRELES ORTIZ¹

MICHELE QUINHONES PEREIRA²

MARTHA DOS ANJOS VALENÇA³

Resumo

O relato apresenta uma discussão teórico-prática acerca da aproximação de dois cenários de ensino: classe hospitalar e escola, tendo como suporte a política da educação inclusiva. Nessa agenda, são creditadas atividades de ensino-aprendizagem disponibilizadas à aluna-paciente que faz tratamento de saúde no Hospital Universitário de Santa Maria e está matriculada na Escola Municipal Assis Brasil Martins Bitencourt, selando, dessa forma, um acordo por educação de qualidade social. A presente reflexão desvela, portanto, o cenário real da inclusão escolar, perpassada por dificuldades/possibilidades, cumplicidades, garantia de direitos, cidadania e um lugar onde as lutas por mais educação e saúde dão-se as mãos.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Inclusão Escolar. Escola.

Abstract

The article presents a discussion on the theoretical and practical approach to teaching two scenarios: class hospital and school, supported the policy of inclusive education. This agenda, are credited for teaching and learning activities available to the student-patient making health care at the University Hospital of Santa Maria and is registered at the Municipal School Assis Brazil Martins Bittencourt, thus sealing an agreement for quality education social. This reflection reveals thus the real scenario of school inclusion, pervaded by problems / opportunities, complicity, guarantee of rights, citizenship and a place where the fight for more education and health are given hands.

Keywords: Hospital class. School inclusion. School.

Resumen

El informe presenta una discusión teórica y práctica del enfoque de la enseñanza de dos escenarios: las clases en el hospital y en la escuela, con el apoyo de

la política de educación inclusiva. En esta agenda, ocurren las actividades de enseñanza-aprendizaje a disposición de la atención del alumno-enfermo en el Hospital de la Universidad de Santa María y está inscrito en la escuela Municipal Assis Brasil Martins Bittencourt, sellando así un acuerdo por una educación de calidad social. Por lo tanto, esta reflexión revela la situación real de la inclusión escolar, impregnado de dificultades / posibilidades, con complicidad, que garantiza los derechos, la ciudadanía y un lugar donde la lucha por una mayor educación y la salud se dan las manos.

Palabras-clave: Clase en el hospital. Inclusión escolar. Escuela.

Novo cenário da educação escolar: classe hospitalar

O Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), com o perfil de hospital-escola, implementa em seu território físico o espaço do acompanhamento escolar destinado aos pacientes em tratamento no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC), Serviço de Pediatria e UTI-Pediátrica.

Sob a coordenação da técnica em assuntos educacionais, em parceria com alunas bolsistas dos cursos de pedagogia e educação especial, professores voluntários e, eventualmente, acadêmicas estagiárias, o setor educacional/classe hospitalar do HUSM presta assistência educativa a pacientes-alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, tendo como chancela a direção clínica do referido hospital.

Essa classe persegue o objetivo de oportunizar atividade de ensino-aprendizagem aos alunos em tratamento de saúde, selando a continuidade dos estudos e o fomento à efetivação do processo de inclusão escolar desse alunado em consonância à política nacional de educação especial, a qual define classe hospitalar como:

[...] ambientes próprios que possibilitam o acompanhamento educacional de crianças e jovens que necessitam de atendimento escolar diferenciado por se encontrarem em tratamento hospitalar (BRASIL, 1994b, p. 20).

O evento da hospitalização implica em mudanças subjetivas na vida cotidiana da criança. Tais mudanças vão muito além das limitações decorrentes da doença, para invadir uma condição de desapego às suas referências pessoais, familiares, sociais e escolares.

Apesar das tentativas de instituir-se um cuidado especial de humanização no HUSM, a atmosfera hospitalar é carente em estímulos promotores de desenvolvimento psíquico-sensório-motor, causando, assim, um aprisionamento do físico e da mente do infantil.

Como instância agravadora desse panorama, a criança ainda é acometida da preocupação acerca de sua continuidade acadêmica. Nesse sentido, a escola hospitalar – no ideário simbólico do paciente pediátrico – veicula uma aparência de normalidade na anormalidade em que sua vida está imersa. Segundo Fonseca (2003, p. 11): “estudar não dói [...]”.

O envolvimento da criança nas demandas da apropriação do conhecimento escolar potencializa uma aceitação tácita de que ela é membro de uma comunidade escolar e que suas capacidades cognitivas estão presentificadas e serão investidas, argumentação respaldada por Nucci (2002, p. 49):

Continuando a frequentar escola, ao mesmo tempo em que faz o tratamento no hospital, a criança recebe, dos pais, professores, colegas e profissionais de saúde que dela cuidam, uma clara mensagem: ‘você tem um futuro’. Esta poderosa expectativa não deverá ser perdida, sendo parte relevante do cuidado médico que a criança merece receber.

A ação educativo-hospitalar é uma essencialidade junto ao tratamento terapêutico e potencializa, segundo Fontes (2002, p. 52) “[...] reflexão acerca de novas possibilidades educacionais a serem investidas futuramente como a prática de uma educação para o afeto ao lado da secular educação para o conhecimento”. Tarefa essa revestida de dificuldades não só para o hospital, mas também para o paciente, família e escola, como referendam Gonçalves e Valle (1999, p. 281):

Os problemas relacionados ao processo de escolarização são variados e vão desde dificuldades burocráticas até o preconceito de colegas e corpo docente contra a criança doente. Isto reflete a dificuldade que as escolas vêm enfrentando ao se depararem com a situação de ter um de seus alunos em condições delicadas tanto física como psicologicamente.

A formação profissional do professor sinaliza para agir com naturalidade junto ao aluno doente, porém esse exercício demanda uma condição docente intensa. Há preocupações que movem cada olhar e cuidado dirigido a esse aluno singular, que vão desde a vigilância nos acessos aos

recreios escolares, à acolhida dos colegas até a tendência a excessos de proteção, sem se esquecer de que a compreensão perpassa toda atitude dos que acreditam na força que a educação assume na tarefa de transformar uma realidade posta.

Sabedora dessa urgência em atender à saúde intelectual do paciente, o setor educacional/classe hospitalar estabelece sua rotina na prestação de serviço educacional durante a hospitalização e, com igual empenho, promove a aproximação desse setor ao grupo escolar de origem dos alunos hospitalizados, cumprindo os seguintes expedientes: a) estabelecimento de vínculos entre hospital-família-escola; b) contatar os grupos escolares de origem dos pacientes; c) promover o ingresso e/ou reingresso do aluno ao universo escolar; d) expedir correspondência e documentação à escola; e) acompanhar a continuidade e evolução dos estudos regulares dos pacientes-alunos.

Em cumprimento a tais expedientes, pensados para prestar assistência integral ao educando enfermo, a classe hospitalar dá legitimidade às prerrogativas do MEC (BRASIL, 2002, p. 18) quando sublinha que a “[...] elaboração de documentos de referência e contra-referência entre classe hospitalar [...] e a escola de origem do educando facilitam uma maior e melhor integração entre estas partes”, bem como à agenda da inclusão escolar e à sua proposta de educação para todos.

Na esteira dessa argumentação – amparada pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994a), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Resolução n. 04 (2009) –, a educação inclusiva acena com a possibilidade de busca pelo direito de todos à educação de qualidade, referenciando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças e necessidades educacionais dos alunos. Sob essa ótica, a classe hospitalar, enquanto modalidade da educação especial, fortalece-se no bojo da luta pelo direito à educação e promoção da vida.

Em relação à educação inclusiva, Carvalho (2002, p. 34) afirma que a escola inclusiva é a própria vida possibilitando

[...] do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas.

Dessa forma, a educação precisa cruzar fronteiras e ampliar territórios para atingir a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral, em um exercício de respeito à singularidade do aluno. Portanto o que está posto é uma educação com assinatura no tratado da alteridade, ou, melhor dizendo, nas várias grafias da diversidade.

Novo cenário de uma escola inclusiva para a criança hospitalizada: um relato permeado de emoções quanto aos *que-fazer*es pedagógicos

Segue-se a caracterização da escola em que foi desenvolvida a atenção docente, que originou o relato aqui apresentado. A Escola Municipal Assis Brasil Martins Bitencourt possui docentes habilitados, educadores especiais, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e equipe técnica formada por assistente social, psicóloga, fonoaudióloga e monitores. Os alunos são oriundos de classes sociais diversificadas, predominando classe média e média baixa, com atendimento focado na educação infantil e ensino fundamental.

O trabalho escolar segue a filosofia de educar para a humanização, construindo conhecimento, formando cidadãos críticos, criativos, solidários, responsáveis e participativos, capazes de contribuir para a transformação da realidade, no sentido de construir uma sociedade democrática e justa. De acordo com o projeto político pedagógico da instituição, nos postulados que legitimam a abordagem pedagógica, declara-se que se pretende uma sociedade igualitária, na qual todos tenham acesso aos mesmos direitos, às mesmas oportunidades, sendo capazes de assumir seus próprios atos e sabendo respeitar-se mutuamente, com menos competitividade e mais cooperação entre as pessoas, e que elas participem de grupos não simplesmente escolhendo seus governantes, mas tomando em conjunto todas as suas decisões. E, mais do que isso, construindo coletivamente os objetivos previamente traçados, todos se comprometendo com suas ações dentro da sociedade. Um desafio para o atendimento educacional especializado, no ano de 2010, foi a operacionalização da atenção a uma adolescente com diagnóstico de câncer, matriculada na 6ª série do ensino fundamental.

Em relação aos sentimentos docentes, frente a esse desafio, lutar contra um inimigo na maioria das vezes invencível, traiçoeiro, que por

vezes, faz-nos acreditar tê-lo vencido para depois ressurgir “pegando-nos” desprevenidos, é uma tarefa difícil. E mesmo o conhecimento, o equilíbrio emocional e a tão valorizada prática, advinda dos anos de experiência, sucumbem diante dessa realidade.

É preciso que os professores que se dedicam ao trabalho nas classes hospitalares mantenham-se equilibrados, que se mostrem otimistas diante do desconhecido e do imprevisível; é preciso falar em futuro quando o segundo seguinte nos assusta, que se tenha muita fé, para deixar transparecer a serenidade e a esperança, que muitas vezes pode esvaír-se. É preciso também que o discurso e a prática didático-pedagógicas sejam coesos e que o educando atendido tenha o momento pedagógico vivido como terapia não convencional interessante, aceitável e de caráter culturalmente enriquecedor.

O desenvolvimento da proposta curricular procura acontecer no mesmo nível dos alunos que frequentam regularmente a sala de aula, visto que os conteúdos programáticos são seguidos e as atividades propostas e elaboradas são supervisionadas pelos professores das respectivas áreas disciplinares. Há uma prioridade aos conteúdos que são pré-requisitos para outros, sintetizando-se informações, porém sem prejuízo à qualidade deles. As aulas são desenvolvidas a partir de exposição oral, explicações, trocas de informações e esclarecimentos de dúvidas. Os registros, em sua maioria, são elaborados previamente, e as atividades práticas, diversificadas e motivadoras. A avaliação é contínua, observando-se de forma atenta a evolução do educando, e, paralelamente, ocorre a retomada dos objetivos que não foram satisfatoriamente atingidos. Instrumentos avaliativos diversificados são aplicados no decorrer do processo, a fim de averiguar-se a efetividade da aprendizagem do sujeito.

No transcurso dessa experiência de ensino com o aluno enfermo trabalham-se, conjuntamente, os aspectos afetivo-emocionais, obtendo-se resultados favoráveis ao desenvolvimento social e psicoemocional. Gradativamente os vínculos entre os professores da classe hospitalar, o aluno e sua família se estreitam, a relação torna-se prazerosa, estabelece-se um clima de confiança e segurança entre os envolvidos no processo, o que proporciona, muitas vezes, o desenvolvimento de atitudes de encorajamento ao enfrentamento das situações de crise, pelo agravamento das patologias, pelos efeitos inerentes aos tratamentos, dores físicas, tensões e outros. Em momento algum se pode deixar de atentar para a situação vivenciada pelos alunos, buscando oferecer, por meio da atenção e envolvimento com as atividades, motivação e estímulos, uma perspectiva de futuro, de “momento seguinte”, sempre possível de ser superado e/ou melhorado.

Um breve relato de caso

Considerando o anterior exposto, descreve-se, a seguir, o relato de uma experiência de educação inclusiva, na especificidade da classe hospitalar, ocorrida no ano de 2010. A aluna em questão frequentou regularmente o primeiro semestre de 2010, contudo, no segundo semestre, foi acometida pela doença.

Iniciou-se, então, o trabalho de acompanhamento pedagógico, priorizando a escuta às questões emocionais da aluna-paciente e da sua família. Os resultados obtidos pela aluna no primeiro semestre foram considerados e, no final do ano, ela foi classificada para a série seguinte, em caráter condicional ao projeto de ensino especial para ela sistematizado.

No ano de 2011, a proposta traçada foi operacionalizada, e, paralelamente aos conteúdos da série escolar, foram trabalhados conteúdos considerados pré-requisitos correspondentes ao segundo semestre da série anterior, quando se instalou a impossibilidade de a aluna de frequentar regularmente a escola.

O êxito do trabalho superou nossas expectativas, a aluna continuou com atendimentos domiciliares, pois por determinação médica não poderia participar de ambientes com aglomeração de pessoas. Tais atendimentos continuaram até outubro, quando a aluna precisou amputar uma perna. Os primeiros tempos após a amputação foram bastante difíceis, acontecendo, por vezes, até mesmo a rejeição aos contatos pessoais com o grupo de trabalho. A família passou novamente por sérias crises, mas tudo, aos poucos, foi sendo suportado e superado, inclusive as dificuldades que os colegas da turma tinham em conviver com a aluna-paciente e visualizar a situação física dela.

Em dezembro de 2011, encerrou-se o ano letivo e a aluna-paciente tinha sido aprovada para a última série do ensino fundamental, sendo considerada, pela equipe de trabalho, cognitiva e emocionalmente bem preparada para tanto, inclusive com a aluna demonstrando a aceitação dos próximos envolvimento e experimentos da prótese, que lhe daria melhor mobilidade.

Contudo, infelizmente, em janeiro de 2012, vitimada por uma broncopneumonia, ela veio a óbito. Acredita-se ser impossível descrever os sentimentos que invadiram a equipe perante a perda. A dor pareceu ser insuportável, só abrandada pela certeza de que, independentemente das intervenções pedagógicas, a oportunidade de conviver, amar, sorrir e sofrer junto com “nossa menina” fez de todos nós, “família Assis Brasil”, seres humanos muito melhores.

Atualmente, continuamos com o projeto de atenção hospitalar, sempre e cada vez mais próximos e afinados com os propósitos de nossos parceiros do setor educacional/HUSM; mesmo porque temos, nesse ano de 2013, uma aluna a nos motivar e a nos dizer que nossa missão pedagógica deve continuar.

Essa aluna está cursando a 8ª série e já sabe o que quer cursar no próximo ano, quando ingressar no ensino médio. Ela não nos dá “folga”, faz questão de frequentar as aulas na própria escola e é muito assídua. Insistiu com seus médicos para frequentar a sala de aula, o que não lhe foi autorizado na época. Por essa razão disponibilizou-se a ela transporte específico, que a conduzia à escola, onde era atendida individualmente por seus professores, não demonstrando nenhuma objeção quanto à necessidade do uso de máscara e demais cuidados.

Presentemente o momento é diferenciado, pois nossa “menina” fez novas avaliações clínicas. Ela terminou os ciclos de quimioterapia e seguirá fazendo apenas controle periódico com exames de imagens, portanto recebendo autorização para assumir uma vida “normal”, com passeios, convivência social e frequência regular à sala de aula, fato que deixou a todos os envolvidos imensamente felizes.

Considerando a proximidade do término do ano letivo, o trabalho pedagógico continuará com algumas especificidades, sempre pontuando que o convívio grupal e a rotina desejada e necessária a todo adolescente serão sempre respeitados, visando à evolução e à melhoria das condições físicas e emocionais.

Sabe-se que os benefícios do ato de ensino-aprendizagem parecem, muitas vezes, pequenos diante de uma “fera (ainda) indomável” que é a doença oncológica, mas a literatura especializada e a experiência desenvolvida mostram que a medida da normalidade proporcionada pela atenção pedagógica ao aluno enfermo favorece a qualidade de vida e o enfrentamento da patologia e suas consequências. Dessa forma, manter-se-á a proposta de atenção especializada enquanto for possível, sabendo que se está fazendo a “diferença”.

Para continuar pensando...

A pauta da escola plural legitima um compromisso com os quatro fins da educação planejada para o século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Ao analisarmos

alguns dos elementos que identificam as tramas do hospital com a escola, procuramos dar visibilidade à proposta inclusiva direcionada ao paciente-aluno, destacando a caracterização da escola, os sentimentos do professor, procurando refletir sobre o acompanhamento e construção de estratégias, que favoreçam o percurso e o desenvolvimento escolar do aluno.

A partir do relato apresentado neste ensaio, pode-se dizer, então, que as vivências operacionalizadas na escola em questão revelaram que o entrelaçamento entre saúde e educação é uma prática possível e pode desvelar um cenário facilitador não somente do acesso ao conhecimento e da qualidade do viver social como também a promoção da saúde e da garantia possível do direito à vida plena.

Nesse itinerário, portanto, vislumbrou-se um cenário de inclusão escolar real, perpassada por dificuldades/possibilidades, cumplicidade por parte dos sujeitos envolvidos, garantia de direitos, cidadania e um lugar em que as lutas por mais educação e saúde dão-se as mãos.

Recebido em: 7/08/2013

Aprovado em: 26/04/2014

Notas

1. Doutora em Educação. Coordenadora do Setor Educacional/Classe Hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: leodiortiz@yahoo.com
2. Mestre em Educação. Docente na Faculdade Palotina (FAPAS) e no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). E-mail: michele_qp@hotmail.com
3. Especialista em Orientação Educacional. Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional da Escola Municipal Assis Brasil Martins Bitencourt de São Francisco de Assis/RS. E-mail: martha-anjos@hotmail.com

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994a.

_____. **Política nacional de educação especial.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1994b. (Livro 1)

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 177, seção 1 E, p. 39-40, de 14 set. 2001.

_____. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação e do Desporto, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, seção 1, p. 17, de 5 out. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda vida.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

FONTES, Rejane de Souza. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 45-54. 2002.

GONÇALVES, Claudia Fontenelle; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. A criança com câncer na escola: a visão das professoras. **Acta Oncológica Brasileira**, v. 29, n. 1, p. 280-287, jul./dez. 1998-1999.

NUCCI, Nely A. Guernelli. **A criança com leucemia na escola.** São Paulo: Livro Pleno, 2002.



Seção Resenha



Educação Sociocomunitária: tecendo saberes

DEISE BECKER KIRSCH¹

Resumo

O livro “Educação Sociocomunitária: tecendo saberes” é composto por 11 capítulos, escritos por professores e alunos do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). A obra discute abordagens conceituais da Educação Sociocomunitária e as possibilidades que tais conceituações abrem para a compreensão de diversas problemáticas educacionais, em diferentes espaços socioeducativos. Os textos apresentam como fio condutor a análise de processos educacionais que possibilitem a transformação de realidades, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Sociocomunitária. Emancipação. Cultura. Sociedade.

Abstract

The book “Socio-Communitarian Education: weaving knowledge” consists of eleven chapters written by teachers and students in the Masters Program in Education from the Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). The book discusses conceptual approaches to Socio-Communitarian Education, and the possibilities that such conceptualizations open to understanding various educational issues in different social and educational spaces. The texts present as thread analysis of educational processes that enable the transformation of realities, autonomy and emancipation of individuals.

Keywords: Education Socio-Communitarian. Emancipation. Culture. Society.

Resumen

El libro “La Educación Socio-Comunitaria: tejiendo saberes” consta de once capítulos escritos por profesores y alumnos de la Maestría en Educación del Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). El libro discute enfoques conceptuales de la Educación Socio-Comunitaria, y las posibilidades que este tipo de conceptualizaciones abren a la comprensión de diversas cuestiones educativas en diferentes espacios socioeducativos. Los textos presentan como hilo conductor

el análisis de los procesos educativos que permiten la transformación de las realidades, la autonomía y la emancipación de los individuos.

Palabras-clave: Educación Socio-Comunitaria. Emancipación. Cultura. Sociedad.

“Educação Sociocomunitária: tecendo saberes” é uma obra organizada por Maria Luísa Bissoto e Antonio Carlos Miranda e tem como foco discutir os diferentes olhares e possibilidades de concepções e práticas educativas que promovam a autonomia e a emancipação dos sujeitos, a partir do contexto sociocultural no qual se inserem. O livro reflete os resultados de pesquisas e estudos dos professores e alunos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação Sociocomunitária, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Os artigos presentes no livro contribuem para se pensar acerca de intervenções socioeducacionais, em espaços escolares e não escolares, que permitam aproximar educação e comunidade, de modo que os sujeitos possam transformar as realidades em que se encontram.

Cabe ressaltar, nesse primeiro momento, que, na apresentação da obra, escrita pelo Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho, é abordada a relação da experiência pedagógica de Dom Bosco e a relevância que os fundamentos da Educação Salesiana assumem também no campo socioeducativo contemporâneo.

O livro contém 11 capítulos, e, como forma de organizar e discutir as contribuições da obra, esta resenha busca destacar as ideias centrais de cada um deles.

No primeiro capítulo, Luís Antonio Groppo, com o texto “Sociologia da educação e conhecimento: sobre o currículo escolar e para além dele”, faz a interlocução entre teóricos da sociologia da educação, o conhecimento escolar, o currículo e os espaços não formais de ensino. Além disso, enfatiza os aspectos da sociologia da educação que contribuem não somente à educação formal e informal, mas, principalmente, à não formal e à sociocomunitária.

“Educação social e Educação Sociocomunitária: novas perspectivas para a educação escolar”, o segundo capítulo, escrito por Sueli Maria Pessagno Caro, revela um campo de estudo recente no Brasil: a educação social. A autora conceitua a educação social e o papel do educador social sob a visão de diferentes teóricos. Além disso, o texto relaciona a educação social e a Educação Sociocomunitária no contexto escolar, bem como as diferentes implicações para a realidade educativa atual.

No terceiro capítulo, Severino Antonio, com o artigo “Linguagem e Educação Sociocomunitária: algumas considerações, de modo constelar”, traz a ideia de que a pesquisa em Educação Sociocomunitária, quando metodologicamente concebida para transcorrer, privilegiando-se a linguagem, em suas várias formas, a interlocução entre sujeitos e com a vida, permite que investigadores e sujeitos de pesquisa se eduquem de maneira recíproca, considerando que a palavra, nesse contexto, é de suma importância, pois é práxis e poiesis. Assim, o ato de pesquisar possibilita transformar o mundo e a linguagem e, desse modo, é criação e revela-se também como poética.

No texto “Pesquisa-ação e formação de educadores na/da educação não formal: o registro da prática como elemento de reflexão”, capítulo quatro do livro, Renata Sieiro Fernandes relata as possibilidades de investigação da Educação Sociocomunitária pela pesquisa-ação, desenvolvida em espaços de Educação Não Formal. Nesse estudo, a autora investiga como ocorre a formação dos educadores, considerando os cursos por eles realizados e propostos pela pesquisa, além das experiências diárias vivenciadas. Ainda, a autora evidencia a importância dos registros escritos do cotidiano, feito pelos educadores e educandos envolvidos no estudo, no intuito de gerar reflexões sobre as práticas educativas que ocorrem no espaço não formal de ensino.

No capítulo cinco, “Um caminho para a autonomia: reflexões sobre a Educação Sociocomunitária do deficiente intelectual”, de Maria Luísa Bissoto, o artigo discute a necessidade de se educar deficientes intelectuais para que possam, realmente, agir e decidir de maneira autônoma questões pertinentes à sua vida cotidiana, destacando a importância do desenvolvimento dessa conduta decisória para uma educação integral do deficiente. A autora, a partir do contexto da Educação Sociocomunitária, identifica as bases conceituais da educação para a autonomia, além de revelar os fatores físicos, psicológicos e sociais importantes no desenvolvimento humano do deficiente intelectual.

Norma Silvia Trindade de Lima, no capítulo seis, com o texto “Educação Sociocomunitária e psicodrama: a diferença como mote”, apresenta seu estudo, que tem como abordagem investigativa o psicodrama e como este pode colaborar nos modos de intervir e discutir, de maneira educativa, em diferentes realidades. A autora revela que uma metodologia sociopsicodramática é uma forma de práxis educacional sociocomunitária na medida em que valoriza a diferença e cria e/ou multiplica verdades.

O texto “Avaliação de tecnologia no suporte às práticas educativas sociocomunitárias”, escrito por Renato Kraide Soffner e Eduardo Oscar de Campos Chaves, no sétimo capítulo, demonstra de que maneira as tecnologias educacionais podem ser utilizadas como instrumentos que auxiliem os processos de ensino e de aprendizagem. Os autores analisam os benefícios que a tecnologia pode ter na atividade pedagógica. Revelam a importância de se pensar novas aprendizagens em rede, as quais envolvem a participação, a criação e a possibilidade de compartilhar conhecimentos, o que favorece e repercute positivamente nas práticas educativas sociocomunitárias.

No oitavo capítulo, Andrea Jaconi, em “O enfoque da Educação Sociocomunitária na investigação da evasão em cursos de formação profissional”, descreve os resultados de uma investigação que identificou o alto índice de evasão de um curso profissionalizante, gratuito e mantido por instituição municipal de ensino. A pesquisa ouviu, por meio de questionários e entrevistas, alunos e professores/coordenadores do referido curso. A autora concluiu que a evasão deve-se a fatores externos à instituição, tais como família, transporte e trabalho, mas também a aspectos didático-metodológicos, pois parece haver um descompasso entre o conteúdo das aulas e as condições de acompanhamento dessas, por parte dos alunos.

Em “O fracasso escolar como sintoma da produção subjetiva do aluno fracassado”, de Patrícia F. B. Ferreira, no capítulo nove, apresenta-se um estudo de caso com alunos considerados academicamente fracassados, em uma escola pública na macrorregião de Campinas. O estudo aponta que o sistema escolar acaba produzindo o aluno com fracasso escolar, em um processo em que este aluno precisa deixar muitas de suas características de subjetividade e tentar se aproximar de um modelo idealizado de estudante; caso contrário, é rotulado de fracassado. A autora propõe repensar os parâmetros que direcionam os processos de escolarização dos sujeitos, a partir dos princípios da Educação Sociocomunitária, como meio para contribuir com o sucesso escolar.

O penúltimo artigo, de Helvécio Alves Junior, “Teatro e Educação Sociocomunitária: o prazer do jogo e da poética teatral, o ressignificar da linguagem”, aborda o trabalho com jogos teatrais e poéticas teatrais colaborativas, no intuito de contribuir para práticas educativas sociocomunitárias. Isso acontece na medida em que a dinâmica teatral possibilita aos atores-educandos o desenvolvimento da criatividade, a atribuição de sentido e significado à linguagem, o desenvolvimento dos cinco

sentidos, da expressão vocal e corporal, além de desenvolver a capacidade de argumentar e improvisar. Enfim, de expressar-se, ressignificando as formas de linguagem.

O último texto do livro, “Em grupos de ajuda mútua: uma abordagem em Educação Sociocomunitária”, escrito por Eliana dos Santos Aguiar, traz a investigação realizada no grupo de ajuda mútua Narcóticos Anônimos e revela a importância desse espaço como local de aprendizagens e relacionamentos interpessoais na busca de uma vida sem drogas. A autora ainda escreve sobre os condicionantes da dependência química e a abordagem sociocomunitária como expressão do processo educativo que transcorre nesse grupo de ajuda mútua.

Sem dúvida, o livro “Educação Sociocomunitária: tecendo saberes” é uma produção singular no campo da educação, pois permite atribuir novos sentidos e significados para as práticas e concepções educativas no atual contexto sociocultural, a fim de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos, seja nos espaços escolares ou naqueles não escolares. A obra é leitura recomendada para os alunos e profissionais da educação, especialmente aqueles que buscam novos olhares para as práticas e teorizações educacionais.

Recebido em: 23/03/2014

Aprovado em: 7/06/2014

Notas

1. Doutora em Educação. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/PNPD/CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: deisekirsch@yahoo.com.br

Referências

BISSOTO, Maria Luisa; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2012. 212 p.





Seção Educação dos Sentidos



A cumplicidade do feminino

RENATA SIEIRO FERNANDES¹

Embora seja difícil dizer exatamente o que é o feminino, quero pensar que é algo que inventamos em nossa imaginação para viver e que nos faz sentir mulher.

Isso conseguimos com alguns homens, em relação, mas penso que muito do ser feminino se faz e se inventa com outras mulheres.

São essas mulheres que têm em si a capacidade da cura, de aliviar as dores físicas, emocionais, espirituais, de receber a morte e aconchegar os que a esperam, de parir seres novos e viventes para este mundo.

São essas mulheres que, mesmo no silêncio de nossas vozes, leem nosso semblante e se solidarizam na dor. Que nos escrevem cartas à mão, nos mandam mensagens no celular, na rede social, em telepatia. Que nos enfeitam com brincos, pulseiras, colares de cristais, fivelas, toucas. Que nos presenteiam com livros de gradações cinza, roupas para dormir e sonhar. Que cuidam de nós quando sucumbimos, quando pensamos em desistências efêmeras.

Porque a vida é para os fortes e nós somos mulheres guerreiras. Fazemos parte de uma tribo de mulheres que se confortam nos lutos, que observam e estão presentes em momentos de renascimentos e pulsão de vida, que adoçam nossos lábios com pão de mel nos retornos à luz.

São essas mulheres que choram e riem juntas, que cuidam para que nossos sonhos atravessem penas de pássaros e que os pesadelos sejam aprisionados nas tramas de um bem-feito trançado.

São essas mulheres que sangram juntas, que com seus úteros reivindicam o que lhes pertence ou desejam nesta terra, que festejam quando o ventre de outras mulheres se avoluma porque nele brota a vida de meninos e meninas.

Que mesmo assustadas se procuram para dividir histórias, medos, angústias, buscas, projetos, realizações.

São essas mulheres que se animam, que cantam, que acendem fogos, que miram a lua e o sol, que se desnudam, que falam de si.

São mulheres que voam com as borboletas, que brilham como os pirilampos, que fazem florir os jardins externos e internos.

São essas mulheres que me fazem ser mulher no convívio diário e cotidiano. São meninas, moças, mulheres que me ensinam o amor, a compaixão, o companheirismo. Que me ensinam a ser gente melhor, ainda que gostem de dizer que sou eu que as ensino. Nós ensinamos e aprendemos entre mulheres, nesse grande útero que nos gesta e neste chão e tempo que nos acolhem.

Somos cúmplices porque o tempo e a vida nos deu esse presente aqui e agora.

Recebido em: 7/04/2014
Aprovado em: 15/06/2014

Notas

1. Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: renata.fernandes@am.unisal.br

Sobre a Revista de Ciências da Educação

Foco e escopo

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versem sobre a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, embora não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana. A revista está indexada nas seguintes bases: Sumários de Revistas Brasileiras (SRB), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Index Copernicus, Public Knowledge Project, LivRel, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/ Georgetown University, Ulrichs, DOAJ e Periodicos Capes e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).



Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e dezembro –, que vem se mantendo pontual e sendo de caráter internacional, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Adota o sistema “Ahead of print”, pelo qual os manuscritos aprovados são divulgados em suporte eletrônico antes de sua publicação em suporte impresso.

De acordo com a última classificação do Webqualis, este periódico é considerado B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino.

Contando com um Conselho Editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e confessionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe poesias, contos, crônicas e outros tipos de manifestações artísticas, que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega, por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o Conselho Editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial – Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal e Educação Salesiana. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

Diretrizes para autores

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas, entendendo-se por:

- Dossiê: uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- Artigos: trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiência: refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- Traduções: de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- Conferências/Entrevistas: transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- Resenha Crítica: descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

Critérios de avaliação para aceitação dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol, em inglês ou em português, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e Conselho Consultivo, quando se fizer necessário, e comunicado ao(s) autor(es). São admitidos trabalhos em coautoria, exceto para a seção “Resenha”.

2. Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:

- a) fundamentação teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinência e atualidade do assunto;
- c) consistência metodológica e adequação à linha editorial;
- d) formulação em linguagem correta, clara e concisa;
- e) adequação do título, resumo e palavras-chave, e às normas da ABNT.

3. A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso sendo devolvido ao autor/autores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvérsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critério do editor, pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à Revista as seguintes declarações, conforme modelo a seguir:

- a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;

- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado;

8. Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma open journal system, cujo link é <<http://200.206.4.13/ojs/index.php>>, em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre 30 e 90 dias.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas on-line, conforme instruções em “Procedimentos para submissões on-line”.

2. Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

3. Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12;
- identificação do autor ou autores, que deve ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e e-mail serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), abstract (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e keywords. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5;
- os títulos de seções (primárias, secundárias etc.) dos artigos devem ser alinhados à esquerda, com fonte Times New Roman, corpo 12 e negrito;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas;
- A colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

4. As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em <<http://domingossavio.am.unisal.br/sysportal/guia/normas-trabalhos-academicos-2011.pdf>>. Segue-se um resumo.

Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Neste caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) Citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas” (BOFF, 2000, p. 38).

b) Citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Neste caso, utiliza-se o espaço simples.

Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Neste caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional. Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente (BOFF, 2000).

Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina *apud* (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 *apud* PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões *Id.*, *Ibid.*, *op. cit.* e *cf.* só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão *apud* pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do negrito para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **Matemática fundamental**: uma nova abordagem. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). **Locações**: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e água**: manual CF 2004. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p. SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Debatendo a poluição do ar**: respira São Paulo. São Paulo, 1997. 27 p.

Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). **Marketing**: manual prático. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. In:_____. **Marketing**: criando valor para os clientes. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano. LELO, Antônio Francisco. **La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos**. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Facultad de Teología, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

Publicações periódicas

a) Artigos em jornais

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. **APS News online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <[http://www.aps.org/apsnews/11 96/11965.html](http://www.aps.org/apsnews/11%2096/11965.html)>. Acesso em: 20 nov. 2000.

c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. **Revista de cultura teológica**, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302003000200036>.

Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 6022**: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002c.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

_____. **NBR 6027**: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). **Manual de catalogação**: exemplos ilustrativos da AACR2. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Declaração de Direito Autoral

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, concordo em ceder os direitos autorais do artigo que submeto à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital

ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/autores.

Documentos Suplementares

Os autores devem incluir em documentos suplementares a seguinte declaração:

Termo de Autorização e de Responsabilidade

O autor/os autores do artigo/trabalho _____, abaixo assinados, e com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/ autores.

Política de Privacidade

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.



Guidelines for authors (synthesis)

In keeping with our policy of sections will be accepted works according to the categories listed below:

- **Dossier:** a collection of articles on a specific topic.
- **Articles:** papers arising from original scientific research, conceptual or empirical studies, with the use of methodological procedures that ensure the reliability and validity of the data. We suggest a maximum of 20 pages.
- **Experience Report:** refers to the work resulting from investigations and reflections on meaningful, and diverse aspects of interest to the field of education, according to our editorial policy. It is suggested to a maximum of 15 pages.
- **Translation:** scientific papers already published or not in any language, that are relevant to the field of education, encouraging the reader's access to new understandings of the topics treated. We require a declaration that the original author is aware of the translation work and agrees with its publication, including giving copyright permission.
- **Conferences/Interviews:** Transcripts of papers presented at scientific meetings, or interviews to several titles, and which are relevant within the areas of our editorial line. We require a declaration that the author of the original work are aware of transcription and agree to its publication, including giving copyright permission.
- **Critical Review:** description and analysis of recent work (book), suggesting a limit of 2 years from the date of publication, keeping up the impartiality and objectivity in relation to the work analyzed.

Evaluation criteria

1. The original work will be assessed by an *ad hoc* referee, to ensure the anonymity of all involved, the opinions will be appreciated by the responsible editor and advisory board, when necessary, and communicated to the author (s). We admit works of joint authorship, except for the “Review” section.

2. During the evaluation will be considered the following criteria:

- a) theoretical and conceptual basis;
- b) relevance, originality and appropriateness;
- c) methodological consistency and adequacy to the editorial line;
- d) correct, clear and concise language;
- e) adequacy of the title, abstract and keywords.

3. The evaluation will point whether the paper will be:

- a) accept without restrictions;
- b) accept under proposals to amend ;
- c) rejected, in this case the paper will be returned to the author(s).

4. Reviewers should include reasonable suggestions for the improvement of paper content and form. The “acceptance with proposed changes” will mean that authors should proceed to the reformulations, which will be submitted to referees again. For publication, the work must have the approval of two (2) referees, and a third, in case of dispute. All other cases will be settled by the Advisory Board.

5. If it is necessary, minor modifications in order to obtain a homogeneous formatting text without changing the content, could be done.

6. When the paper is submitted authors should observe the following statements:

- a) term acceptance of our publishing standards, claiming to the paper originality, have not been published or been evaluated by any other journal;
- b) authorization or declaration of rights granted by third parties, concerning reproduce figures, tables, or texts with more than 200 words;
- c) a statement that the ethical procedures were followed.

7. Each author will have three copies of the journal issue in which their work is published.

8. The Editorial Board, the Advisory Board and the editorial staff reserves the right to veto the publication of materials that are inconsistent with the objectives and principles of the Journal.

9. The author is responsible by the ideas claimed in his paper.

10. Although the journal holds the copyright copying the citation of published works are permitted -only for non- commercial purposes, and the source should be recognized.

11. Submissions are made exclusively online platform for open journal system, whose link is <http://200.206.4.13/ojs/index.php> in continuous demand process.

12. The deadlines for the evaluation of work vary between 30 and 90 days.



Directrices para autores (síntesis)

En consonancia con nuestra política de secciones serán adeptos trabajos en las categorías abajo discriminadas entendiéndose por:

- Expediente: una antología de artículos sobre determinado tema.
- Artículos: trabajos resultantes de investigación científica, originales, de cuño conceptual o empírico, con empleo de procedimientos metodológicos que aseguren la fiabilidad y la validez de los datos. Se sugiere un máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiencia: se refiere a trabajos resultantes de las investigaciones y reflexiones sobre los aspectos importantes, diversificada y de interés para el campo de la Educación, de conformidad con nuestra línea editorial. Se sugiere un máximo de 15 páginas.
- Traducciones: los estudios científicos, que ya han sido publicados o no en cualquier idioma, que son relevantes para el campo de la educación, favoreciendo el acceso al lector a nuevas perspectivas de comprensión de los temas tratados. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la traducción y de acuerdo con su publicación, lo que incluye los derechos de autor, que quizá haya.
- Las Conferencias y Entrevistas: Las transcripciones de las conferencias dadas en eventos científicos, o de las entrevistas concedidas a título diverso, y que resultan relevantes en las áreas de nuestra línea editorial. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la transcripción y está de acuerdo con la publicación de la misma, incluso cediendo los derechos de autor, que por casualidad haya.
- Reseña Crítica: descripción y análisis de los trabajos recientes (libro), lo que sugiere un límite de 2 años a partir de la fecha de la publicación, respetando la imparcialidad y objetividad en relación a la obra analizada.

Criterios de evaluación para la aceptación de trabajos

1. Los originales, en español o en portugués, serán evaluados por los revisores ad hoc, con el fin de garantizar el anonimato de todos los involucrados, los pareceres serán apreciados por el editor responsable y por el consejo consultivo, cuando sea necesario, y comunicado al (a los) autor(es). Están permitidos trabajos en coautoría, con excepción de la sección “Reseña”.

2. En la evaluación de los trabajos se considerarán los siguientes criterios:

- a) fundamentación teórica y conceptual;
- b) relevancia, originalidad, pertinencia y actualidad del tema en cuestión;
- c) coherencia metodológica y adecuación a la línea editorial;
- d) la formulación en lenguaje correcto, claro y conciso;
- e) adecuación del título, resumen y palabras clave, y a las normas de la ABNT.

3. La evaluación realizada por los revisores señalarán si el trabajo fue:

- a) aceptado sin restricciones;
- b) aceptado con propuestas de modificación;
- c) rechazo, en este caso, se devuelve al autor/autores.

4. Los revisores deberán incluir en sus pareceres sugerencias encaminadas a la mejora de forma y contenido. La “aceptación de las propuestas de modificación” implicará que el autor es el responsable de reformulaciones, que se presentarán nuevamente a los revisores. Para su publicación, los trabajos deberán contar con la aprobación de dos (2) revisores, y un tercero, en el caso de controversia. El resto de los casos deberán ser resueltos por el Consejo Directivo.

5. Si es necesario, se harán a criterio del editor, modificaciones de modo que obtenga el formato homogéneo del texto, sin cambiar el contenido, a criterio de los editores, en su revisión final.

6. En cuanto al envío del manuscrito, el autor debe remitir a la revista las siguientes declaraciones, según el modelo:

a) término de aceptación de las normas de la Revista, declarando ser el trabajo original, no se ha presentado en su totalidad, o en cualquier otro vehículo de información nacional o internacional;

b) autorización o declaración de los derechos transferidos a terceros, en caso de utilización de figuras, tablas o texto, con más de 200 palabras;

c) una declaración de que los procedimientos éticos se siguieron.

7. Cada autor tendrá derecho a tres ejemplares del número de la Revista en que su trabajo se publique;

8. Los colaboradores sólo podrán publicar un trabajo: artículo, reseña, traducción, etc. en un número de la Revista.

9. El Consejo de Redacción, el Consejo Consultivo y el equipo editorial reserva el derecho de vetar la publicación de materiales que no estén en conformidad con los objetivos y principios de la Revista.

10. Se considera responsable de trabajos publicados el autor que firmó, y no a la revista y su Consejo de Redacción y asesoramiento.

11. A pesar de que la revista detenga los derechos Autorales se permite la copia (transcripción) o la citación de los manuscritos publicados, ya que debidamente citados en relación con la fuente y que no es con fines comerciales.

12. El sometimiento de los manuscritos se realizan exclusivamente *online*, de la plataforma *open journal system*, cuyo link es <http://200.206.4.13/ojs/index.php>, en proceso de demanda continúa.

13. Los plazos para la evaluación de los trabajos varían entre 30 y 90 días.



Lista de permutas (atualização outubro de 2014)

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEU-CLAR) de Batatais

Biblioteca Municipal de Americana

Centro de Estudos Superiores Positivo (UNICENP)

Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL)

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)

Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)

Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)

Centro Universitário Moura Lacerda

Centro Universitário Nove de Julho

Centro Universitário São Camilo

Centro Universitário São Camilo, unidade do Espírito Santo

Centro Universitário UNIVATES

Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)

Faculdade de Minas (FAMINAS)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda

Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)

Faculdade Vicentina (FAVI)

Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)

Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)

Instituto Presbiteriano Mackenzie

Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)

Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda (IUSPO)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade de São Paulo/Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
Universidade de São Paulo/Departamento de Geografia
Universidade de Sorocaba (UNISO)
Universidade do Sagrado Coração (USC)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Biociências/*campus* Rio Claro
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)
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)