

REVISTA DE
CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação
do Programa de Mestrado em Educação

Ano XV no 28 jan./jun. 2013

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/>

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, no 28
(2013)-

Ano XV no 28 jan./jun. 2013

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 UNISAL, sob a coordenação
do Programa de Mestrado em Educação

Ano XV no 28 jan./jun. 2013

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 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 – UNISAL/Americana-SP – 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: Prof. Ms. Wellington da Silva Oliveira (profewell@gmail.com)

Tradutora responsável pelos resúmenes: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro e Lilian de Souza

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

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

Caro leitor, é com prazer que publicamos mais um número da Revista de Ciências da Educação. Os artigos deste número reafirmam a abrangência territorial do periódico: autores de diversos estados e regiões brasileiras, além de países como os Estados Unidos, Portugal, Holanda e Espanha, colaboraram para com esta edição, trazendo à tona temáticas que privilegiam o quefazer educacional com grupos que, tradicionalmente, vêm sendo excluídos do acesso à educação e ao conhecimento – foco considerado essencial na filosofia editorial deste periódico. Discutem-se a educação de jovens e adultos das periferias brasileiras urbanas, as práticas educativas de adolescentes em situação de conflito com a lei, a tessitura educacional que envolve crianças e jovens que vivem em albergues, o papel da educação tecnológica no empoderamento de crianças e jovens que vivem nas favelas de Bangalore (Índia) e também na inclusão digital de idosos. Resultantes de pesquisas e de investigações, estes artigos remetem à responsabilidade que as instituições educacionais, principalmente aquelas da educação superior, procuram assumir em relação ao combate à exclusão social. O conceito de responsabilidade social na/da universidade, que é tratado em uma perspectiva internacional, em um dos artigos deste número, implica exatamente nisto: que as instituições de educação superior reflitam sobre seus mecanismos de gestão do conhecimento, pois as implicações quanto a que conhecimento será produzido, para que e para quem, revestem-se de uma essencialidade cada vez mais premente, em tempos de fortalecermos os discursos e as práticas em direção à construção de uma sociedade mais equânime, pautada pela justiça social. Preocupação que aparece também no artigo que discute as contribuições que o sistema preventivo de Dom Bosco pode trazer para o processo educacional da juventude contemporânea; no relato de experiência didática aqui

publicado, realizada no Maranhão, apontando para a necessidade de nos atentarmos para a diversidade cultural como instrumento de conscientização política, social e histórica dos sujeitos; na obra resenhada, que discute a questão da resiliência em contexto educacional; nas reflexões críticas sobre a sociedade capitalista, presentes no ensaio da seção “Educação dos Sentidos”.

Estruturalmente, como avanço em seus processos editoriais, este número traz, na versão eletrônica, a publicação dos originais dos artigos internacionais, atendendo aos leitores que preferirem lê-los em língua estrangeira. A busca pela melhoria contínua deste periódico vem trazendo resultados: a Revista de Ciências da Educação alcançou resultados positivos no sistema Qualis de avaliação de periódicos, sendo, atualmente, B1 na área de Ensino, B2 na área Interdisciplinar e B3 na área da Educação.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

A Comissão Editorial

Sumário

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Conscientização em um currículo de informática: um estudo de caso de um modelo de informática comunitária em Bangalore, Índia

Awareness in a computer science curriculum: a case study of a computer model of community in Bangalore, India

Conciencia en un curriculum "computer science": un estudio de caso de un modelo de ordenador de la comunidad en Bangalore, India

ERIK BYKER..... 15

A responsabilidade social universitária nos currículos de Engenharia

Social responsibility in engineering curricula

Responsabilidad social en el plan de estudios de la universidad de ingeniería

NATASCHA VAN HATTUM-JANSSEN, MARIA SANCHÉZ-FERNANDÉZ, SUSANA CAIRES E SHEILA KAHN..... 33

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

A importância de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária

Paulo Freire's relevance to Sociocommunity Education

La importancia de Paulo Freire en la Educación Sociocomunitaria

ELIANA LOPES DAUD E SUELI MARIA PESSAGNO CARO 47

Educação de jovens e adultos: as vozes dos oprimidos

Youth and adults education: the voice of the oppressed
Juventud y educación de adultos: las voces del oprimido

LIGIA CARVALHO ABÔES VERCELLI..... 67

A importância do processo escolar no atendimento socioeducativo feminino no Estado do Pará

Importance of process in school female socio-educational services in the state of Pará
Importancia del proceso en servicio de la escuela femenina socioeducativa en el estado de Pará

JULIÃO CRISTO DA COSTA JUNIOR E ANTÔNIA FABIANA SILVA REIS 95

A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes

The educative praxis and the pedagogic-political project in shelters for children and youths
La praxis educativa y proyecto político-pedagógico en refugios para niños y adolescentes

JULIANA GAMA IZAR 121

Terceira idade, educação social e inclusão digital: uma análise pautada no Projeto “Sempre é Tempo de Saber”

Third age, social education and digital literacy: an analysis guided on the Project “There is Always Time to Learn”
Mayores, educación e inclusión social: una analise pautada en el Proyecto “Siempre es Tiempo de Saber”

SIBILA NIELSEN YABU E NÁJELA TAVARES UJIE 133

Atualidade e repensamento do Sistema Preventivo de Dom Bosco

Topicality and rethinking of Dom Bosco's Preventive System
Novedades y replanteamiento del Sistema Preventivo de Don Bosco

DOM TARCÍSIO SCARAMUSSA..... 157

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELATO DE EXPERIENCIA

O auto do bumba meu boi: cultura popular como instrumento de alfabetização

Bumba-meu-boi act: popular culture as a tool for literacy

El bumba-meu-boi: cultura popular como herramienta para la alfabetización

MARCELO NICOMEDES SILVA FILHO, DANIELLE CARVALHO PINTO
E DELCIMARA BATISTA CALDAS.....

185

RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Resiliencia en la escuela

Resiliência na escola

Resilience in school

EMARIANNE CAMPANHA TEIXEIRA.....

203

EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Um ensaio a partir do aforismo 20 da “Mínima Moralia” – Struwwelpeter

An essay from the aphorism 20 from “Minima Moralia” – Struwwelpeter

Un ensayo a partir del aforismo 20 de la “Minima Moralia”- Struwwelpeter

TADEU GIATTI.....

219

SOBRE A REVISTA

225

DIRETRIZES PARA AUTORES

227

GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS).....

236

DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESES).....

239

LISTAS DE PERMUTAS.....

243



Seção Internacional

Conscientização em um currículo de informática: um estudo de caso de um modelo de informática comunitária em Bangalore, Índia¹

ERIK BYKER²

Resumo

Políticas públicas na Índia asseveram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm promovendo benefícios educacionais e provendo modos inovadores de educar crianças indianas em idade escolar. Entretanto, muitas das crianças na Índia não têm acesso nem mesmo a um único computador em suas escolas ou onde habitam. Isso é especialmente comum nas áreas de favelas indianas, as quais, frequentemente, refletem o “efeito Matthew”, no qual os ricos se tornam mais ricos, e os pobres, mais pobres, baseados em seus níveis de acesso a recursos como tecnologia informática. O objetivo deste estudo é descrever e relatar a respeito de intervenções em tecnologia informática destinadas a jovens vivendo em favelas indianas. Especificamente, o artigo examina um estudo de caso de um esforço de base, chamado de modelo de informática comunitária, em Bangalore, Índia. Esse modelo é um centro tutorial frequentado por jovens fora do horário escolar, que provê um currículo holístico de educação em informática para ajudar os estudantes a aprender tanto sobre tecnologia informática como para usar o computador para transformar sua comunidade. Empregando o conceito de Paulo Freire de conscientização como estrutura teórica, o artigo analisa e discute as implicações que um modelo como este, de informática comunitária, poderia ter em auxiliar as crianças de favelas indianas a desenvolver uma consciência crítica sobre problemas sociais, assim como a usar a tecnologia computacional com propósitos emancipatórios.

Palavras-chave: Conscientização; tecnologia informática; Índia; crianças; favelas.

Abstract

India's policymakers assert that information and communication technology (ICT) has promising educational benefits and provides innovative ways to edu-

cate India's schoolchildren. However, many of India's children do not have access to even a single computer in their schools or where they dwell. This is especially common in India's slum areas, which often reflects a "Matthew Effect" where the rich become richer and the poor, poorer based on their degree of access to resources, like computer technology. This study's purpose is to describe and report on computer technology interventions that target young people living in India's slums. Specifically, the paper examines a case study of a grassroots effort, called the community computing model, in Bangalore, India. The community computing model is an after-school tutoring center that provides a holistic, computer education curriculum to help its students learn about computer technology as well as use the computer to transform their community. Using Paulo Freire's notion of conscientization as a theoretical framework, the article examines and discusses the implications that a model like community computing could have in assisting India's slum children to develop a critical consciousness about societal problems as well as use computer technology for emancipatory purposes. Keywords: Conscientization; computer technology; India; children; slums.

Resumen

Las políticas públicas de la India afirman que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha sido la promoción de los beneficios educativos y proporcionar formas innovadoras de educar a los niños indígenas en edad escolar. Sin embargo, muchos de los niños de la India no tienen acceso ni siquiera a una sola computadora en sus escuelas o en las que viven. Esto es especialmente común en las zonas de barrios bajos en India, que a menudo reflejan el "efecto Mateo" en la que los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres, en función de su nivel de acceso a recursos como la tecnología de la información. El objetivo de este estudio es describir e informar sobre las intervenciones de la tecnología de información dirigidas a los jóvenes que viven en barrios pobres indios. En concreto, el artículo examina un estudio de caso de un esfuerzo a nivel local, llamado el modelo de la informática de la comunidad en Bangalore, India. Este modelo es un centro tutorial frecuentado por los jóvenes fuera de las horas de clase, proporcionando un programa de educación integral en la tecnología de la información, para ayudar a los estudiantes a aprender tanto acerca de la tecnología informática para utilizar la computadora para transformar su comunidad. Empleando el concepto de Paulo Freire la conciencia como marco teórico, se analizan y se discuten las implicaciones que este modelo de la informática de la comunidad, podría tener en ayudar a los niños de barrios bajos en India para desarrollar una conciencia crítica de los problemas sociales, así como utilizar la tecnología informática con fines emancipatorios.

Palabras-clave: Conciencia; tecnología de la información; la India; niños; los barrios marginales.

Introdução

Paulo Freire (1998) postulou que a estrada se faz ao caminhar. Encapsulada nessa crença está a noção do construtivismo, de que as pessoas é que dão significado e propósito às coisas. Ainda, o trabalho de Freire foi além da construção do significado; seu trabalho esteve centrado na libertação por meio da consciência crítica. Freire denominava tal consciência crítica como conscientização, descrita por ele como o conhecimento “[...] que emerge somente através da invenção e reinvenção, através do questionamento incessante, impaciente, contínuo e esperançoso, que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e com cada outro” (FREIRE, 1970, p. 58). Na atual era digital e da informação, a tecnologia informática e os computadores proveem uma tremenda quantidade de conhecimento. Com somente o clique do mouse uma pessoa pode fazer uma videoconferência com outra pessoa, vivendo na outra metade do mundo, explorar estrelas e constelações, ou somente manter-se em dia sobre os resultados do futebol brasileiro. Tecnologias informáticas, via internet, proveem acesso à busca pelo conhecimento, mas como ela pode ser útil para um inquirir esperançoso? Na verdade, quais são os meios que as pessoas podem usar as ferramentas tecnológicas para também alimentar a consciência crítica? Este artigo se ocupa dessas questões.

Como dito, o propósito deste trabalho é descrever e relatar um estudo de caso de um centro de informática comunitária, chamado Ramji Center, que está localizado em uma das maiores áreas de favelas em Bangalore, Índia. O estudo emprega o conceito freireano de conscientização para investigar como o modelo aqui relatado empodera crianças da escola elementar, vivendo na favela, por meio de um currículo abrangente, que inclui habilidades informáticas. Por intermédio de uma pesquisa de estudo de caso, desenhado na tradição etnográfica, o artigo narra a história do Ramji Center e analisa os esforços de base, feitos pelos educadores desse centro, para transformar suas comunidades usando a tecnologia informática.

O artigo explanará o currículo do centro e examinará como os estudantes, que no contraturno cursam a escola elementar, aprendem sobre tecnologia informática, bem como usam os computadores como um meio para transformar suas identidades. O texto também descreverá e analisará as percepções dos participantes (educadores e estudantes do

centro) sobre a tecnologia informática. Finalmente, o artigo examinará como o Ramji Center utiliza seu currículo de ciências da computação como um caminho para desenvolver a consciência crítica e a educação emancipatória das crianças.

Contexto e âmbito geral

Políticas públicas na Índia asseveram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm promovendo benefícios educacionais e provendo formas inovadoras de educar crianças indianas cursando a escola elementar. Contudo, muitas das crianças indianas não têm nem mesmo acesso a um único computador em suas escolas (PAL; LAKSHMAHAN; TOYAMA, 2009). A literatura sobre desenvolvimento internacional é diversificada quando se trata das possibilidades abertas pela tecnologia informática. Alguns estudiosos de políticas públicas identificam as TICs como chaves para a sustentabilidade e o crescimento econômico (JHURREEV, 2005). Outros são céticos quanto à sustentabilidade, que seria provida pelas TICs (PAL; LAKSHMAHAN; TOYAMA, 2009), e advertem sobre o “efeito Matthew”, pelo qual os ricos se tornarão mais ricos, e os pobres, mais pobres, devido ao uso da tecnologia informática. Kenny (2003) adverte contra qualquer percepção da tecnologia informática como um “conserto rápido” para solucionar velhos problemas de desenvolvimento de séculos. Comparativamente, Pal, Lakshman e Toyama (2009) alertam que investimentos em TICs levam, frequentemente, doadores internacionais a escolher negligenciar causas desenvolvimentistas, como a agricultura sustentável. Tal ceticismo e preocupações refletem o conhecimento limitado sobre como a tecnologia informática se correlaciona com o sucesso das metas sociais e econômicas de um país em desenvolvimento. A lacuna de conhecimento também reflete a ausência generalizada de pesquisa educacional em nações em desenvolvimento, como a Índia (JAYAPALAN, 2005; PAL; LAKSHMAHAN; TOYAMA, 2009; WALSHAM, 2010). Dessa forma, enquanto os responsáveis pelas políticas públicas esperam que as TICs os auxiliem em promover mudanças educacionais, eles têm uma compreensão limitada de como tal tecnologia é mediada nas salas de aula das escolas elementares.

No âmbito da escola local, na Índia, e em outros países em desenvolvimento, há uma lacuna de pesquisa sobre os significados que pro-

fessores e estudantes indianos designam à tecnologia informática (WALSHAM, 2010). Pesquisadores ainda têm que analisar as diferenças nas interpretações de professores e de estudantes referentes aos propósitos educacionais das TICs (PAL; LAKSHMAHAN; TOYAMA, 2009). Consequentemente, não fica claro como e por que a tecnologia informática é tratada na unidade mais básica do sistema escolar indiano: a sala de aula da escola elementar. A identificação e a análise desse discurso endereçam a necessidade de desenvolver quadros de referência (PAL; LAKSHMAHAN; TOYAMA, 2009) em direção a uma compreensão mais profunda e colaborativa para o uso do computador na escola elementar.

A Teoria da Construção Social da Tecnologia (Social Construction of Technology – SCOT) é um quadro de referência promissor para investigar como a tecnologia informática se torna contextualizada em meios comunitários, como escolas elementares. A SCOT disponibiliza uma estrutura teórica para investigar como escolas elementares usam tecnologia informática. Antes de colocar o foco nas TICs, a SCOT muda a perspectiva para os usos das TICs. A força da SCOT, contudo, é que ela também oferece uma abordagem metodológica para examinar como as pessoas negociam significados para a tecnologia. Os quatro passos da SCOT incluem: 1) identificar os grupos sociais relevantes, que compartilham espaços na construção do significado da tecnologia; 2) examinar a flexibilidade interpretativa de cada grupo e quais são suas interpretações para usar tecnologia informática; 3) investigar como os grupos sociais negociam suas diferenças interpretativas; 4) examinar a demografia de cada grupo social ou “enquadramento tecnológico”, em relação às suas interpretações para o computador (BIJKER, 1995). Em suma, a SCOT mantém que grupos sociais, como estudantes e professores, construam os significados e os propósitos para a tecnologia informática baseados em suas interações e contextos sociais. Este artigo também emprega o conceito freireano de conscientização (FREIRE, 1970) para explicar como os significados e os propósitos do Ramji Centes para o uso da tecnologia informática refletem uma profunda compreensão da comunidade. Como mencionado anteriormente, Freire conecta conscientização a uma educação que liberta; uma educação que ajuda os aprendentes a transformar quem eles são e como modificar suas realidades. O texto usa o trabalho de Freire para analisar e discutir como as crianças estão usando a tecnologia informática como um caminho para a libertação e justiça.

Método

Usando a estrutura de referência da SCOT, as questões de pesquisa deste estudo são as seguintes: a) Quais são os usos para a tecnologia informática no Ramji Center? b) Como e por que a tecnologia informática é socialmente construída no Ramji Center? Para organizar sistematicamente essas questões de pesquisa, eu utilizei uma investigação de estudo de caso desenhada na tradição etnográfica (GEERTZ, 1973). De acordo com Yin (2008), o estudo de caso é uma pesquisa elaborada para o questionamento empírico, que permite a investigação de fenômenos complexos, em um contexto autêntico.

Os dados do estudo foram coletados entre novembro de 2010 e abril de 2012. A investigação empregou métodos qualitativos e quantitativos para compilar o estudo de caso do Ramji Center. Houve quatro fontes de dados qualitativos: notas de campo a partir de observações *in situ*, entrevista com estudantes na modalidade de grupo focal, entrevistas com educadores e artefatos coletados, como documentos curriculares e imagens digitais. Um protocolo de observação forneceu o foco para as observações de campo. As entrevistas do grupo focal e aquelas dos tutores foram estruturadas para identificar percepções quanto ao uso da tecnologia informática. Os artefatos coletados incluíram documentos curriculares e imagens digitais como dados visuais dos softwares e hardwares dos computadores do Ramji Center.

Duas fontes de dados quantitativos incluíram: um questionário para estudantes e um para os tutores. Os questionários geraram dados demográficos e identificaram as percepções dos participantes sobre o uso da tecnologia informática.

Os dados qualitativos foram analisados empregando uma abordagem interpretativa em três passos e o método comparativo-constante (MILES, 1994). A lógica de pareamento de padrões (YIN, 2008) foi também utilizada para identificar padrões nos dados que correspondessem à conscientização de Freire, ou não. A análise quantitativa foi feita em um nível descritivo. Essas estatísticas descritivas foram intencionadas para prover “instantâneos” das percepções dos participantes quanto à tecnologia informática. Os resultados quantitativos foram úteis para triangular os achados sobre as percepções dos participantes quanto ao uso do computador. Entretanto, os dados quantitativos proveram somente uma estatística descritiva básica e não foram planejados para afirmar causalidade.

Participantes e circunstâncias

O exemplo do estudo foi extraído do Ramji Center (um pseudônimo), que é um centro comunitário em Bangalore. O Ramji Center é um centro comunitário extraescolar, localizado ao fim do que alguns poderiam chamar de um “beco” estreito de uma favela, com uma torre de três andares de barracos aglomerados acima do beco. Os aglomerados são densamente povoados com famílias. O beco serve como cozinha, latrina, local de banho e área comunal para lavar a roupa. O centro está localizado em um prédio de um único andar, que serve tanto como um centro de informática como área comunitária para a favela. O prédio é um cômodo grande, com cerca de 8 m x 3 m. As paredes são de duas cores, com um amarelo-canário na parte de cima e um tom azul-bebê na parte de baixo. O cimento do chão é colorido com “vermelhão” e é empoeirado. O cômodo tem quatro janelas grandes, que se abrem para uma vista do beco. Um armário de metal, uma mesa de madeira, quatro cadeiras e uma estante de livros completam a mobília do cômodo. Há um quadro com um retrato do Dr. B.R. Ambedkar pendurado na parede principal. Abaixo do retrato está escrito “Pai da Constituição da Índia”. Uma das regras do centro é remover os calçados antes de entrar; então muitos estudantes chegam descalços e explicam que preferem caminhar pelas redondezas da favela dessa forma. O Ramji Center tem um computador desktop e três laptops, que os estudantes se revezam para usar; o professor tem uma tabela de rotatividade, de forma que todas as crianças frequentadoras têm cerca de 15 minutos no computador. Os estudantes, primeiramente, usam jogos do computador, ou vão para um programa computacional de arte chamado Tux Paint. Os estudantes que estão esperando sua vez para usar o computador recebem tutoria para suas tarefas escolares. A última parte de cada aula é dedicada a cantar e a dançar. Muitas das canções que os estudantes cantam são orientadas para a justiça social e na língua Tamilian.

O Ramji Center têm aulas para crianças faveladas em idade escolar nas noites dos finais de semana, com a duração de 2 horas cada. Cerca de 20 crianças frequentam regularmente, das quais 80% são meninas (os estudantes têm entre 8 e 12 anos). A amostra de crianças participantes no estudo foi de 13 estudantes, em idade escolar, cursando o quinto ano (variando entre 10 e 11 anos). Os pais das crianças, na maioria, trabalham em “bicos” e como empregados/empregadas domésticos. Muitos dos pais são tamilianos, que emigraram para Bangalore vindo de Tamil-Nadu, um

Estado indiano vizinho a Karnataka. Eles se mudaram para Bangalore em busca de empregos e de oportunidades econômicas, mas encontraram um mercado imobiliário muito caro. Dessa forma, com seus baixos rendimentos obtidos com o trabalho diário, muitos não podem pagar para viver em um apartamento e terminam alugando barracos em favelas. A maioria das crianças participantes no estudo relatou viver em um único cômodo, às vezes com uma outra família. Suas famílias usam fogueiras, ou queimam lixo, para cozinhar no beco da favela. Nenhuma das famílias das crianças possuía um carro. Como alternativa, a maioria das crianças relatou que suas famílias tinham uma bicicleta, que era usada para o transporte. Adicionalmente, todas as crianças do estudo apontaram que suas famílias tinham uma televisão ou um telefone celular. Havia sete livros, em média, por habitação. Finalmente, mais que 75% das crianças estudadas compartilhavam o desejo de tornarem-se engenheiros de softwares no futuro. Ainda, a amostra do estudo também incluiu cinco educadores que disponibilizavam tutoria em informática educacional para as crianças.

Achados

Três temas emergiram da análise dos dados. Os temas lançaram luz sobre os modos que a tecnologia informática é socialmente construída no Ramji Center. Primeiro, a análise revelou que a ênfase sobre as habilidades para a tecnologia informática é parte de uma visão mais ampla do Ramji Center sobre libertação e justiça social. Segundo, os jogos de computador e de softwares para aplicações criativas “disparavam” os interesses iniciais dos estudantes pelo Ramji Center, mas cantar e dançar faziam as crianças retornarem. E, terceiro, os participantes do Ramji Center atribuíam significados e propósitos emancipatórios à tecnologia informática. Em suma, esses temas ajudam a responder às duas questões de pesquisa do estudo. No restante da seção examinarei cada tema em maiores detalhes.

Tema 1: Uma mirada para a justiça social

Novamente, o primeiro estudo do primeiro tema aponta que a ênfase posta pelo Ramji Center nas habilidades para a tecnologia informática é parte da visão do centro sobre libertação e justiça social. Para compreender essa visão, eu iniciei com a história de como o centro começou.

A história principia com as crianças da favela, uma ativista social e engenheiros de softwares. As crianças explicaram que elas estavam desapontadas, pois não era permitido que elas usassem os computadores das escolas administradas pelo governo, as escolas públicas, que frequentavam. Elas queriam aprender a usar a tecnologia informática e perguntaram à ativista social da comunidade local, a quem eu me referirei pelo pseudônimo de sra. Lakshmi, se alguém poderia ajudar a montar um centro de informática no pequeno espaço que não estava sendo usado pela comunidade. A sra. Lakshmi gostou da ideia e discutiu as sugestões das crianças com alguns engenheiros de software, os quais trabalhavam em um grande prédio de escritórios, que lançava sua sombra sobre a favela onde o Ramji Center está localizado. Os engenheiros de software concordaram em voluntariar-se para ajudar a montar o centro. A sra. Lakshmi encontrou algumas pessoas para doar alguns computadores, laptops e desktop, e o Ramji Community Computing Center começou.

O Ramji Center foi fundado sobre um modelo único, chamado de informática comunitária. O modelo de informática comunitária procura empoderar a comunidade local por meio da posse de computadores e pela educação informática, pelo uso de software livre. O Ramji Center tem uma tripla missão projetada para a comunidade informática: 1) criar jovens autossustentáveis e empregáveis, que tenham excelentes habilidades computacionais; 2) favorecer mobilidade social ascendente para crianças faveladas, por prover habilidades computacionais e suporte educacional; 3) criar agentes de mudança na comunidade local, que possam ser catalizadores de transformação social.

De acordo com os educadores participantes, o Ramji Center implementa sua missão de dois modos particulares. Primeiro, a missão é desenvolvida por intermédio de um ciclo de educação “passe adiante”. “Passe adiante” em educação significa simplesmente que os voluntários das companhias de software locais trabalharam com adolescentes no Ramji Center para ensiná-los habilidades básicas de letramento computacional. Uma vez que esses adolescentes, que eram todos da mesma favela, aprenderam algumas habilidades computacionais básicas, eles se tornaram os professores para crianças mais jovens, as quais também viviam nas favelas. Consequentemente, os cinco educadores deste estudo estão todos “passando adiante” sua educação informática para as crianças de suas comunidades. Como os educadores do estudo estão todos nos anos finais da adolescência, nenhum deles foi formalmente treinado como professor. Segundo, a

missão do Ramji Center é implantada usando o software livre, “open source”, GNU/LINUX. A instrução do curso inclui “pôr as mãos na massa” no treinamento em habilidades computacionais, que giram em torno do movimento de software livre. De acordo com o website da Free Software Foundation (2004, s/p), o “software livre é uma questão de liberdade, que permite aos usuários ter a independência de rodar, copiar, distribuir, estudar, modificar e melhorar software”. O uso de software livre reflete o engajamento mais amplo do Ramji Center com a missão de libertação e de transformação social. O software livre permite aos estudantes ter acesso equitativo e investigar como o software é desenvolvido e como pode ser adaptado e modificado. O software livre permite esse tipo de exploração. Um cartaz criado por um estudante do Ramji Center expõe isso como: “O software livre é o futuro. O futuro é nosso”. Esse cartaz captura a concepção mais ampla do Ramji Center, que está orientada, em todos os sentidos, para a libertação e justiça social.

Tema 2: Integração de jogos de computador com performance artística

O segundo tema que emergiu da análise dos dados foi que, enquanto os jogos de computador e as aplicações artísticas disparavam os interesses iniciais dos estudantes no Ramji Center, cantar e dançar fazia as crianças retornarem. Os educadores do Ramji Center estão engajados com um currículo holístico para as crianças. O currículo inclui jogar no computador, aprender aplicações de software, bem como há um foco nas artes. Em minhas observações de campo no Ramji Center, observei as crianças jogando nos laptops. Os jogos favoritos eram xadrez, corrida de carros e um software livre para um jogo tipo críquete. As crianças também apreciavam usar o programa OpenOffice Impress, para criar projetos que refletiam a missão do Ramji Center de ter as crianças tornando-se futuros agentes de mudança em sua comunidade. Por exemplo, um desses projetos foi fazer o design de um cartaz. Para esse projeto, as crianças criaram um cartaz que explicava um problema social em imagens e palavras (em inglês e em tamiliano transcrito, que é a língua-mãe de muitas crianças vivendo na favela). As crianças criaram cartazes que incluíram tópicos como: trabalho infantil, poluição do ar e poluição sonora, o perigo dos fogos de artifício e os direitos das mulheres. O propósito dos

cartazes foi despertar a consciência para questões sociais e da comunidade. Tal projeto é pertinente aos objetivos do centro de promover justiça social por meio do uso de computadores.

O currículo do Ramji Center tem foco em jogos computacionais e em design de cartazes como meios de ajudar a motivar as crianças para que participem do centro a cada final de semana. Conforme um dos educadores explicou: “As crianças são motivadas a jogar no computador e a fazer coisas com o computador e essas coisas ajudam a construir sua confiança com o teclado do computador”. Um outro educador do Ramji Center argumentou que tal motivação poderia, provavelmente, aumentar as chances de as crianças continuarem a frequentar, consistentemente, o Ramji Center. Os educadores também explicaram que no Ramji Center, conforme as crianças crescem, habilidades computacionais mais avançadas são introduzidas. Ainda, os educadores eram especialmente receptivos à importância de manter as crianças motivadas a retornar, a cada final de semana, ao Ramji Center. Eles descobriram que as artes, principalmente cantar e dançar, eram fortes componentes motivacionais para o currículo do Ramji Center. Na verdade, durante todas as minhas visitas de campo ao Ramji Center, observei as crianças cantando um misto de sucessos de Bollywood com canções relacionadas à justiça social, incluindo “We Shall Overcome” (música de Bruce Springsteen)³.

As crianças, frequentemente, cantam por 20 minutos ao final de cada sessão, aos finais de semana. O canto, especialmente se é uma canção de Bollywood, também inclui uma sessão improvisada de dança de Bollywood, da qual todas as crianças e educadores participam e apreciam. Em minha entrevista de grupo focal, uma das crianças explicou que “os jogos de computador são o que me trazem aqui, mas cantar e dançar me faz voltar”.

Tema 3: Tecnologia informática como emancipação

O terceiro tema a emergir deste estudo foi centrado em como os participantes do Ramji Center atribuem significados e propósitos emancipatórios à tecnologia informática. Antes do estudo, tive a oportunidade de entrevistar e conversar com um dos engenheiros de software, que tinha formação em ciências computacionais e estava bem familiarizado com muitos teóricos da educação, incluindo John Dewey e Paulo Freire. Quando lhe perguntei sobre o ímpeto para voluntariar-se e ajudar a começar o

Ramji Center na favela, o voluntário disse que: “Penso no que Paulo Freire disse sobre a educação sem ação social não ser educação de forma alguma. Assim, estamos guiando os estudantes para aprender habilidades computacionais que os empoderarão para fazer suas comunidades melhores”.

Na verdade, ao longo de minhas entrevistas e coleta de dados com os participantes do estudo, palavras como empoderamento, empoderar, comunidade e melhorar foram frequentemente repetidas. Por exemplo, quando perguntei a um dos educadores do Ramji Center por qual razão a educação informática era importante para as crianças do centro, a resposta foi: “O computador é o melhor meio para aprender sem um professor. Quero que as crianças saibam que o computador é útil no campo da vida, elas podem usar o computador para melhorar suas vidas”. Segui adiante com essa questão, perguntando: “Como assim, como o computador ajuda a melhorar a vida da criança?” O educador respondeu, exclamando: “O mundo diz às crianças que isso [a favela] é aonde ela pertence, mas sabendo computação elas podem sair fora. Sabendo como digitar em inglês, fazer apresentações e trabalhar com um computador, as crianças fazem uma comunidade melhor, também”.

Os estudantes participantes no Ramji Center também concordam com esse sentimento. Quando perguntei às crianças, na entrevista com o grupo focal com estudantes, se pensavam que a tecnologia informática as prepararia para o futuro, todas as crianças entusiasticamente concordaram que prepararia. Pedi a algumas crianças para explicarem como e por quê. Aqui estão as respostas que deram: 1) “Sim, senhor, senhor. Senhor, saber como usar o computador é importante para o meu futuro. Quero ser um engenheiro de software, então o computador é algo que eu usarei todos os dias”; 2) “Senhor, os jogos de computador me ajudam a aprender o teclado. Tenho que conhecer o teclado para continuar a usar o computador no futuro”; 3) “Senhor, eu não tenho permissão para tocar no computador da minha escola, mas eu venho aqui e estou orgulhoso por usá-lo. Continuarei a usar o computador para ajudar a fazer minha comunidade melhor”.

Tristemente, essa última citação é a realidade para muitas das crianças desprivilegiadas da Índia. Em muitas das escolas mantidas pelo governo, escolas públicas elementares, a tecnologia informática é muito escassa. E se há computadores disponíveis, muitas crianças não são permitidas nem mesmo a tocar os computadores, até que estejam no sétimo ou oitavo ano. Dessa forma, o Ramji Center ajuda a preencher a lacuna na aprendizagem por proporcionar às crianças, que vivem nas favelas, a oportuni-

de para usar e interagir com computadores. Tal interação é emancipatória, como os educadores do Ramji Center asseveram, e essas oportunidades com os computadores são meios para as crianças aprenderem habilidades importantes para a empregabilidade futura e para o desenvolvimento de sua confiança, por terem acesso à tecnologia informática. Conforme os participantes do Ramji Center, tal acesso está empoderando e liberando uma parte-chave do desenvolvimento de habilidades tecnológicas, que ajudarão a melhorar as vidas na comunidade.

Discussão

A tese deste artigo é que o Ramji Center provê um modelo educacional cativante de como a tecnologia computacional é social, construída para a consciência crítica ou conscientização. Isso posto, descrevo os significados e os usos para a tecnologia informática no Ramji Center. Nesta seção, discuto as implicações desta pesquisa como relacionada a tal tese. Uma implicação deste estudo é a importância das crianças e suas vozes. Ramesh Srinivasan (2006) argumenta que a concepção de Paulo Freire de conscientização disponibiliza uma estrutura de referência útil quando se analisam projetos de educação informática focados na comunidade, como o Ramji Center. Na verdade, Paulo Freire (*apud* SRINIVASAN, 2006, p. 357) afirma que tais projetos “[...] devem diretamente engajar as vozes, noções categoriais e discursos diretamente a partir da comunidade em si mesma”.

A origem do Ramji Center é uma das forças desse modelo. O fato de que as vozes das crianças nas favelas fossem ouvidas e levadas em consideração é um exemplo de como as vozes na comunidade foram engajadas por si próprias. Na Índia e em países ao redor do mundo, incluindo os Estados Unidos (meu país natal), as vozes das crianças são suprimidas e silenciadas. De fato, é raro na literatura encontrar instâncias nas quais as crianças, especialmente aquelas desprivilegiadas, têm poder ou influência política; onde suas vozes sejam verdadeiramente ouvidas. Contudo, no caso do Ramji Center, foram as crianças que ajudaram a viabilizar o começo do centro. Os educadores e os líderes do Ramji Center também reconhecem que as crianças é que sustentarão e levarão a cabo a missão do centro. Essa é a razão pela qual há tanta ênfase pelos educadores do Ramji Center quanto à consistência da participação.

Isso leva a uma segunda implicação, relacionada ao estudo, que é a relação entre a missão do Ramji Center e o papel dos jogos de computador e expressões culturais. Na seção “Achados”, expliquei como os jogos de computador proporcionavam um incentivo para as crianças continuarem retornando ao Ramji Center a cada final de semana. Nesse sentido, os jogos são uma grande parte do escopo e articulação do currículo do centro. Ainda, há também uma questão difícil: as crianças comparecem mesmo embora não haja computadores suficientes para todas as crianças usarem. Ao mesmo tempo em que estão interessadas em jogos, as crianças também expressaram frustração, durante a entrevista de grupo focal com os estudantes, relacionada à falta de laptops e ao fato de terem que fazer um rodízio para o uso dos computadores. Dessa forma, a escassez de recursos, que é um outro grande tema a percorrer o sistema escolar elementar da Índia, é também evidente no Ramji Center. As crianças reconhecem o valor em aprender como usar a tecnologia informática. Ainda, as crianças apreciam usar os computadores, mas se mostram frustradas porque nem mesmo têm acesso a mais equipamentos computacionais. Assim, por que elas continuam a retornar ao Ramji Center a cada final de semana?

A inclusão de celebrações culturais, como cantar e dançar músicas de Bollywood, é incentivo muito importante para assegurar uma participação regular. O canto e a dança, como artes culturais, parecem ter forjado uma profunda ligação entre as crianças do centro com a missão mais ampla do Ramji Center. No poderoso livro de Freire, “Professores como trabalhadores culturais”, ele discute a importância de os educadores se conectarem com a identidade cultural dos aprendentes, afirmando: “Os educadores precisam conhecer o que acontece no mundo das crianças com as quais trabalham. Precisam conhecer o universo de seus sonhos” (FREIRE, 1998, p. 72).

Expressões culturais, como cantos e dança, são importantes facetas do universo infantil. Cantar e dançar no Ramji Center são mais que somente atividades prazerosas. Antes, são artes culturais não inibidas, que alimentam as crianças a “comprar” a missão do centro, bem como as habilidades computacionais que elas estão aprendendo. O cantar e o dançar deram às crianças uma forma de expressão para suas vozes coletivas. Suas canções sobre empoderamento, superação e solidariedade eram sobre denúncias e anunciações (FREIRE, 1994).

De um fôlego, as crianças denunciaram as injustiças e as misérias em suas vidas, enquanto que, com outro, anunciavam sua humanidade e a pos-

sibilidade de que o seu futuro será diferente. Como Freire (1994) postula, denúncias e anúncios são partes necessárias para construir o despertar e a consciência em perseguir a esperança por um mundo melhor. Curiosamente, em muitas sociedades ocidentais, incluindo os Estados Unidos, as artes culturais no contexto da escolarização são frequentemente desestimuladas como sendo algo muito emocional e não intelectuais. Ao mesmo tempo, denúncias e anúncios também são negligenciadas pelo *status quo*. Este estudo sugere que educadores, mesmo aqueles que ensinam sobre tecnologia computacional, fazem um desserviço aos seus aprendentes quando desconectam as artes da consciência crítica.

A terceira implicação do estudo examina a noção de Freire (1994) sobre a transformação social por meio de “reescrever o mundo”, em relação aos usos da tecnologia informática. Uma das possibilidades disponibilizadas pela tecnologia informática é que ela é uma ferramenta maleável, é usada para muitos propósitos. Na verdade, essa é uma boa nova para comunidades marginalizadas, como as crianças que vivem na favela onde o Ramji Center está situado.

Srinivasan (2006) afirma que um dos maiores benefícios da tecnologia informática é o que ela permite para a criação de conteúdo e mídia. A tecnologia informática é poderosa porque pode ser moldada, modificada e reobjetivada. Porquanto os educadores no Ramji Center compartilham percepções idealizadas e, de alguma forma, descomplicadas quanto aos benefícios do uso da tecnologia informática, seu engajamento com o movimento de “software livre” sugere uma compreensão mais profunda do valor da tecnologia informática.

Os educadores do Ramji Center compreendem as possibilidades da tecnologia informática e do software. De fato, a tecnologia informática tem em si uma qualidade emancipatória: pode ser usada para perturbar, intervir e questionar a existência de estruturas de poder. Por exemplo, quando os educadores tiveram as crianças terminando de criar seus projetos de cartazes sobre questões sociais, havia também a expectativa de que as crianças pendurariam seus cartazes na comunidade, com o objetivo de despertar consciências. Tais atos revelam a conexão entre a tecnologia informática e a “conscientização”, que é marcada pelo desenvolvimento de “[...] compreensão crítica da tecnologia que é infundida com a crescente capacidade de intervir no mundo” (FREIRE, 2004, p. 85).

Enquanto a tecnologia informática frequentemente acaba usada de modos consumativos e opressivos, esses modos não definem a tecnologia

informática. As pessoas atribuem significado e propósito à tecnologia. No Ramji Center, o propósito da tecnologia informática se relaciona ao nutrir uma conscientização mais profunda do mundo. Tal propósito é muito mais próximo de uma:

[...] compreensão correta da tecnologia, que não é a compreensão diabólica de que ameaça os seres humanos, mas, antes, a compreensão que a tecnologia está em constante serviço para o bem-estar dos seres humanos (FREIRE, 2004, p. 85).

O Ramji Center provê um exemplo de como um grupo de educadores comprometidos está usando a tecnologia informática a serviço de uma educação crítica e emancipatória, para o melhoramento de sua comunidade.

Conclusão

Em suma, o Ramji Center é um modelo singular de como se tem abraçado uma abordagem freireana para a tecnologia informática e a conscientização. O modelo luta com a escassez de recursos e outras questões que são comuns ao vasto sistema educacional da Índia. É uma educação informática que possui segmentos, conforme há, agora, mais centros comunitários de informática nas favelas de Bangalore, os quais têm sido estabelecidos e estão empregando o currículo e a pedagogia do Ramji Center. Ainda, mais estudos empíricos, fora de Bangalore, da Índia, do contexto, provavelmente trarão achados mais fortes, em escala internacional e comparativa. Finalmente, mais estudos teóricos ajudarão a investigar os contornos da relação entre tecnologia informática, consciência crítica e uma educação emancipatória. Tal pesquisa moverá o campo para mais perto de uma das crenças mais profundamente defendidas por Freire, de que a despeito de qual sociedade estamos, ou de qual mundo nos localizamos, não é permissível verdadeiramente ensinar as pessoas sem uma consciência de nossas próprias identidades, como seres históricos, políticos, sociais e culturais inseridos em uma sociedade (FREIRE, 1994). Freire acreditava que tal conscientização não era possível quando acoplada com a parte puramente técnica da tecnologia informática. Contudo, como o Ramji Center mostra, a conscientização via tecnologia informática favo-

rece possibilidades libertadoras quando tal tecnologia é usada como parte de uma missão mais ampla, orientada em direção à justiça social.

Recebido em: 28/04/2013

Aprovado em: 15/06/2013

Notas

1. O artigo foi traduzido pela Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto. E-mail: malubissoto@yahoo.com. A versão eletrônica do periódico traz ambas as versões: a original, em inglês, e a tradução.

2. Ph.D. Docente do Department of Elementary Education na Stephen F. Austin State University, Texas, Estados Unidos. Áreas de pesquisa: formação de professores, educação internacional e comparada, educação e tecnologia. E-mail: bykerej@sfasu.edu

3. A letra pode ser traduzida para o português como “Nós vamos vencer”.

Referências

BIJKER, Wiebe. **Of bicycles, bakelites, and bulbs: Toward a theory of sociotechnical change.** Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. **About.** Boston: Free Software Foundation, Inc., 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed.** New York: Continuum, 1970.

_____. **Pedagogy of hope.** New York: Continuum, 1994.

_____. **Teachers as cultural workers.** Boulder, CO: Westview Publishers, 1998.

_____. **Pedagogy of indignation.** Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures: selected essays.** New York: Basic Books, 1973.

JAYAPALAN, Narayana. **History of education in India.** New Delhi: Atlantic Publishers, 2005.

- JHURREEV, Vikashkumar. Technology integration in education in developing countries: guidelines to policy makers. **International Education Journal**, v. 6, n. 4, p. 467- 483, sept. 2005.
- KENNY, Charles. Development's false divide. **Foreign Policy**, v. 4, n. 3, p. 76-77, 2003.
- MILES, Matthew. **Qualitative data analysis**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- PAL, Jyojeet; LAKSHMAHAN, Meera; TOYAMA, Kentaro. My child will be respected: parental perspectives on computers and education in rural India. **Information Systems Frontiers**, v. 11, n. 2, p. 129-144, 2009.
- SRINIVASAN, Ramesh. Where information society and community voice intersect. **The Informative Society**, v. 22, n. 5, p. 355-365, 2006.
- WALSHAM, Geoff. ICTs for the broader development of India: an analysis of the literature. **The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries**, v. 41, n. 4, p. 1-20, 2010.
- YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2008.

A responsabilidade social universitária nos currículos de Engenharia¹

NATASCHA VAN HATTUM-JANSSEN²

MARIA SANCHÉZ-FERNANDÉZ³

SUSANA CAIRES⁴

SHEILA KAHN⁵

Resumo

Este trabalho está integrado em uma colaboração internacional entre quatro universidades, pertencentes a países diferentes, e pretende contribuir para uma comparação das perspectivas existentes entre Espanha, Portugal e México, para a inovação curricular na área profissional de Engenharia. Neste artigo, iremos apresentar perspectivas comparadas dos alunos dos cursos de Engenharia de quatro universidades iberoamericanas: em Portugal, a Universidade do Minho; na Espanha, a Universidade da Coruña; e duas universidades pertencem ao México, a Autônoma de Aguascalientes e a de Guanajuato. Analisamos as percepções de alunos sobre o lugar da responsabilidade social no currículo dos cursos, assim como o que é vivenciado e experienciado pelos alunos naquilo que diz respeito à responsabilidade social, no senso amplo no ambiente das experiências na sociedade em geral e específico no ambiente universitário. Para a coleta dos dados, utilizamos o instrumento qualitativo denominado grupo focal. Este trabalho pretende contribuir para a inovação curricular e educacional na educação superior. As preocupações com a responsabilidade social foram, em junho de 2012, debatidas em escala global pelo Rio+20. Urge debater a problemática da Responsabilidade Social Universitária (RSU), pois as instituições de ensino superior são agentes privilegiados no que diz respeito à sedimentação da importância da temática junto aos alunos, à ação docente e à sua gestão. A área de Engenharia, aqui tratada mais especificamente, é fulcral para a criação de um futuro sustentável, pois é composta de atividades profissionais com grande impacto em termos da tríade da responsabilidade social, envolvendo, conjuntamente, seus aspectos ambientais, econômicos e sociais.

Palavras-chave: Responsabilidade social; currículo; grupos focais.

Abstract

This work is integrated in an international collaboration among four universities, belonging from different countries, and it aims to contribute for a comparison of perspectives among Spain, Portugal and Mexico, regarding a curriculum innovation in the area of professional engineering. In this article we will present perspectives compared from students of Engineering from four Iberoamerican Universities: in Portugal, the University of Minho, in Spain, the University of Coruña, and two universities belong to Mexico- that from Autonomous Region of Aguascalientes and the other from Guanajuato. We analyzed the perceptions of students about the place of social responsibility in the curriculum of the courses, by examining what is lived and experienced by students in what concerns the Social Responsibility in the broad sense of the experiences in the environment, in society in general and in specific university environment. To collect the data we used the qualitative instrument called focal group. This work aims to contribute to the educational and curricular innovation in Higher Education. The concerns about social responsibility had been discussed in June 2012, on a global scale, in Rio+20. Urging discuss the issue of University Social Responsibility (USR), because higher education institutions are privileged agents with respect to sedimentation of the importance of this topic to the students, the teaching action and academics management. The area of Engineering, here treated more specifically, is a key to creating a sustainable future, for composing professional activities that have a major impact in terms of the triad of social responsibility, jointly involving its environmental, economic and social.

Keywords: Social responsibility; curriculum; focus groups.

Resumen

Este trabajo se integra en una colaboración internacional entre cuatro universidades, pertenecientes a diferentes países, y su objetivo es contribuir a una comparación de perspectivas entre España, Portugal y México, para la innovación curricular en el área de la ingeniería profesional. En este artículo, vamos a presentar las perspectivas comparadas a los estudiantes de Ingeniería de Universidades Iberoamericana cuatro: en Portugal, la Universidad de Minho, en España, la Universidad de la Coruña, y dos universidades pertenecen a la Comunidad Autónoma de México, Aguascalientes y Guanajuato. Se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre el lugar de la responsabilidad social en el currículo de los cursos, mediante el examen de lo que se vive y se experimenta por los estudiantes en lo que se refiere a la responsabilidad social en el sentido amplio de las experiencias en el medio ambiente en la sociedad en general y en el ámbito universitario específico. Para recoger los datos se utilizó el instrumento cualitativo llamado el grupo focal. Este trabajo tiene como objetivo contribuir a la innovación educativa y curricular en la Educación Superior. La preocupación por la responsabilidad

social fueron, en junio de 2012, debatidos en una escala global de Rio+20. Instar a discutir el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), ya que las instituciones de educación superior son agentes privilegiados con respecto a la sedimentación de la importancia de este tema para los estudiantes, la acción docente y su gestión. El área de Ingeniería, aquí tratado más específicamente, es la clave para crear un futuro sostenible para la composición de las actividades profesionales tienen un importante impacto en términos de la tríada de la responsabilidad social, con la participación conjunta de su medio ambiente, económico y social. Palabras-clave: Responsabilidad social; currículo; grupos de enfoque.

Introdução

A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) é um conceito relacionado às necessidades das companhias para serem não somente competitivas, mas também sustentáveis, e se refere a e na relação das companhias com seu entorno socioambiental, incluindo questões laborais (FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2011). A RSC tem também ganhado atenção na educação superior, sendo relacionada a um amplo espectro de atividades que ocorreram nas universidades, especialmente na dimensão ambiental (WRIGHT, 2004). À parte das questões de responsabilidade social da instituição, seu papel nos currículos dos diferentes níveis de programas/cursos também precisa ser discutido.

A Universidade de La Coruña (Espanha) a Universidade do Minho (Portugal), a Universidade de Guanajuato (México) e a Universidade Autónoma de Águas Calientes (México) iniciaram, em 2012, um projeto de pesquisa focado nas representações dos estudantes, professores e gestores universitários, relativas ao conceito e práticas da responsabilidade social na educação superior. Ao nível do estudante e do professor o foco está sobre o papel da responsabilidade social no currículo e procura responder questões sobre se e como os estudantes são preparados para assumir um papel social, econômico e ambiental responsabilmente ativo em suas futuras carreiras profissionais. Ao nível da gestão o foco está na incorporação da responsabilidade social na missão da universidade, o papel dos agentes decisores na responsabilidade social praticada no *campus* e no conteúdo dos cursos e na relação entre pesquisa e responsabilidade social.

Em um primeiro momento, neste projeto exploratório, foram feitos grupos focais com estudantes das quatro universidades participantes.

A responsabilidade social

A responsabilidade social tem sua origem na atividade das companhias e é uma questão relevante em diferentes tipos de organização. Para instituições de educação superior, a consciência dos aspectos sociais, econômicos e ecológicos, nos seus contatos com os estudantes, pais, fornecedores, companhias e sociedade em geral, é importante. Eles têm que estar conscientes dos seus colaboradores e do impacto que suas atividades podem ter sobre estes e na sociedade em geral.

Embora o número de estudos sobre a responsabilidade social acadêmica esteja aumentando, é ainda limitado comparado ao número de estudos sobre a responsabilidade social corporativa. Hill (2004) argumenta que os professores na educação superior dão mais atenção ao que eles ensinam do que a analisar o comportamento, a ética e os valores da gestão, quando lidando com questões da responsabilidade social. Como no contexto corporativo, a responsabilidade social acadêmica também aparece como de difícil definição, e múltiplas definições e interpretações existem.

A primeira dificuldade na definição da responsabilidade social no contexto da universidade é a falta de consenso, como explanado por Dahlsrud (2008), uma falta de consenso também vista na documentação da União Europeia, em que em uma definição do “Livro Verde” de 2001⁶ tem-se que esse é “[...] um conceito por meio do qual as companhias decidem voluntariamente contribuir para uma sociedade melhor e um ambiente mais limpo”, a qual foi transformada em uma nova definição cerca de dez anos depois para “[...] a responsabilidade das empresas para com seus impactos na sociedade”, na estratégia renovada da União Europeia em relação à RSC para 2011-2014⁷.

Matten e Moon (2008) identificam três dificuldades para definir a RSC: é um conceito facilmente contestado, internamente complexo e tem regras abertas de aplicação; é um termo guarda-chuva, sobrepondo-se com outros termos; é um fenômeno dinâmico. A diversidade de conceitos e as dificuldades em defini-los também podem ser encontradas nos trabalhos de Secchi (2007) e Garriga e Melé (2004).

Metodologia

Como mencionado anteriormente, o presente estudo é parte de uma pesquisa internacional mais ampla, envolvendo três países – Portugal,

Espanha e México – e quatro universidades diferentes (uma portuguesa, uma espanhola e duas mexicanas). O projeto de pesquisa tem seu foco sobre as representações de três dos principais atores no cenário universitário, em relação ao conceito e as práticas de Responsabilidade Social Universitária (RSU): (i) os estudantes; (ii) os reitores de educação e os professores; (iii) os gestores administrativos. Em uma tentativa de ter um quadro mais amplo dessas representações, estudantes e professores de quatro áreas diferentes foram envolvidos: (i) Artes; (ii) Educação; (iii) Engenharia e Tecnologia; (iv) Economia e Administração. Neste artigo, a ênfase está nas perspectivas dos estudantes de Engenharia e de Tecnologia.

Participantes

O estudo incluiu um total de 29 estudantes de Engenharia e Tecnologia das quatro universidades e dos três países envolvidos neste consórcio de pesquisa: 10 estudantes da Universidade de La Coruña (Espanha), 4 estudantes da Universidade de Guanajuato (México), 7 estudantes da Universidade Autónoma de Águas Calientes (México) e 8 estudantes da Universidade do Minho (Portugal). Todos esses estudantes estavam cursando o primeiro ou o segundo ano do programa de mestrado ou o penúltimo ano de um curso de cinco anos, integrado ao programa de mestrado.

Instrumentos

Para identificar as representações dos estudantes de Engenharia e Tecnologia sobre a RSU, um grupo focal foi conduzido em cada universidade participante ($n=4$). Cada grupo focal envolveu de 4 a 10 estudantes e foi dirigido por uma equipe composta por um moderador e um moderador assistente. Cada um dos grupos focais foi audiogravado e foram tomadas notas adicionais em relação às intervenções dos estudantes. O script foi aplicado na língua nativa dos estudantes e continha 15 questões.

Procedimentos

Em um primeiro estágio da pesquisa, os reitores de Educação foram contatados para contextualizar e clarificar os objetivos do projeto

de pesquisa e obter autorização para a coleta dos dados e para solicitar o contato com os estudantes. Em um segundo estágio, os estudantes foram contatados: (i) durante as aulas ou (ii) eletronicamente (via e-mail ou Facebook).

Antes de começar a coleta de dados, os estudantes foram informados sobre o tema e os objetivos do estudo, bem como sua natureza confidencial e voluntária. O anonimato foi também garantido e comunicado. Durante a sessão do grupo focal, o moderador foi responsável por facilitar a discussão, encorajando todos a falar, e por tomar notas, que poderiam informar questões potenciais emergentes. O moderador assistente ficou responsável por tomar notas, gravar a sessão e prover a verificação dos dados.

Resultados

Os quatro grupos focais tiveram lugar em duas universidades mexicanas, uma espanhola e uma portuguesa. Os grupos focais de uma das universidades mexicanas e da universidade portuguesa envolveram estudantes de Engenharia Industrial, enquanto que a outra universidade mexicana e a universidade espanhola envolveram estudantes de Engenharia Civil. As sessões duraram entre 25 minutos e 63 minutos. Em cada um dos grupos focais houve a participação de 4 a 10 estudantes. Os resultados estão apresentados de acordo com as questões que foram discutidas nos grupos focais.

No começo da sessão, os estudantes foram indagados se estavam familiarizados com o conceito de responsabilidade social. Em três das quatro universidades eles não se mostravam familiarizados com o conceito. Somente um estudante da universidade portuguesa e um de uma das universidades mexicanas conhecia o conceito, devido ao envolvimento com a política e ao envolvimento com caridade. Na outra universidade mexicana, todos os estudantes se mostraram familiarizados com o conceito de responsabilidade social e explicaram que este significa ser responsável pelos próprios atos e por colocar a si mesmo no lugar da outra pessoa. A responsabilidade social, de acordo com esses estudantes, relaciona-se com ser justo e imparcial.

Definir o conceito leva mais a descrições gerais, como fazer o bem para a sociedade, agir de modo a que outros possam se beneficiar e estar consciente das pessoas que estão ao seu redor. Nenhum contexto ou dimensões específicos foram distinguidos. Depois de uma breve explicação do que diz respeito à responsabilidade social neste estudo – a integração voluntária, pelas companhias, com preocupações econômicas, sociais e ecológicas, em suas operações comerciais e em seus contatos com os colaboradores –, todos os estudantes foram capazes de pensar em exemplos: uma oficina sobre ecossustentabilidade (Universidade do Minho), o Greenpeace (Guanajuato), a Câmara Mexicana de Construção Industrial, que ajuda crianças com queimaduras, a Cruz Vermelha, que colabora em casos de desastres naturais (Águas Calientes) e companhias alimentícias, que doam alimentos para a caridade (Coruña). Uns poucos estudantes estavam envolvidos com iniciativas de responsabilidade social. Um dos estudantes portugueses era politicamente ativo, dois estudantes de Águas Calientes tinham papel ativo em ações de caridade e um dos estudantes de La Coruña estava envolvido em ações de reciclagem na companhia em que trabalha. A maioria expressou uma opinião positiva em relação a iniciativas para a responsabilidade social na sociedade e com iniciativas nas quais eles gostariam de participar. Os estudantes dos quatro grupos tinham opiniões diferentes sobre os motivos de as companhias envolverem-se com a responsabilidade social.

Alguns estudantes estavam convictos de que “as companhias querem fazer algum bem para a sociedade”, como um estudante da Coruña afirmou. Elas querem ajudar a sociedade. Os estudantes de Águas Calientes argumentaram que as companhias fazem isso, principalmente, para ganhar reconhecimento e por motivos de redução de impostos. Os estudantes portugueses afirmaram que as companhias estão somente preocupadas com a responsabilidade social quando têm algo a ganhar, como uma melhor imagem pública. Elas não fazem nada por motivos altruísticos. Ou, como um estudante disse: “Ninguém faz nada por ninguém”. Eles têm sérias dúvidas sobre os supostos motivos altruísticos e afirmam que todas as fundações com objetivos de caridade têm motivações financeiras.

Quando indagados sobre as atividades de suas próprias universidades, mostrou-se que há grandes diferenças entre as instituições. Em Gua-

najuato, os estudantes descrevem uma ampla gama de atividades, indo da separação do lixo a ações para instituições de caridade e reflorestamento. Nas outras universidades, os estudantes descreveram o que as universidades poderiam fazer, começando com a separação do lixo, programas e disponibilização de iniciativas para a consciência política nos *campi* sem propaganda direta ou partidos políticos.

Ao nível dos programas/cursos dos estudantes, na percepção destes, pouco está acontecendo que esteja diretamente relacionado à responsabilidade social. Não há cursos específicos dedicados à responsabilidade social, e somente em um dos grupos focais, em Portugal, os estudantes se referiram a conteúdos que estão relacionados a esse conceito; nesse caso, um curso em que os aspectos da coleta do lixo em espaços públicos foram discutidos.

Nenhuma outra atividade curricular ou extracurricular foi mencionada pelos estudantes, embora eles tenham muitas ideias sobre iniciativas que poderiam ser tomadas por eles próprios ou pelo corpo docente. Um dos grupos mexicanos levantou a questão do reflorestamento, o outro grupo mexicano mencionou que o transporte para pessoas com poucos recursos financeiros é vital para o acesso à educação superior e um projeto direcionado para ir e vir para a universidade poderia ser muito útil. Sobre o papel preciso da responsabilidade social em seus respectivos currículos, os estudantes concordaram que a atenção a esse tópico deveria ampliar-se, mas não mencionaram quaisquer estratégias específicas de como incrementar a atenção para a responsabilidade social.

Estão convencidos de que a responsabilidade social é importante para os contextos de seus futuros profissionais e que deveriam ser mais bem preparados. Eles mencionaram a ética profissional (Guanajuato), a consciência das pessoas em necessidade e de ajudá-las (Águas Calientes), a organização de workshops para funcionários sobre gestão financeira (Minho), a consciência sobre as condições de trabalho das mulheres, especialmente daquelas que pensam em ter filhos (Minho) e de criar empregos, como iniciativas importantes.

Discussões e considerações finais

Este estudo foi apresentado como o primeiro passo em um estudo exploratório sobre responsabilidade social na educação superior,

tentando identificar percepções e opiniões dos estudantes. Os autores estavam interessados em apurar se os estudantes se mostravam familiarizados com o conceito e se este era ou não parte de suas vidas, ou ao nível dos programas acadêmicos das suas universidades, ou nas suas vidas (futuras) profissional e pessoal.

Embora eles não tenham uma definição única de responsabilidade social, a maioria dos estudantes se mostrava familiarizada com o conceito e conhecia um ou mais exemplos, especialmente depois de uma breve introdução dos moderadores dos grupos focais. Consideraram a responsabilidade social importante, tanto dentro como fora da universidade, mas têm outros pensamentos sobre os motivos para as companhias engajarem-se em iniciativas que mostrem a responsabilidade social. Suspeitam que aqueles motivos não estão de acordo com o significado mais profundo de responsabilidade social e que as companhias trabalham, primeiro e antes de tudo, com seus próprios lucros.

Os estudantes fizeram links claros entre os programas em que estão matriculados e a responsabilidade social. Nos cursos de Engenharia incluídos neste estudo exploratório, deveria haver mais atenção para com a responsabilidade social, sendo que correntemente esta dificilmente está presente, nem nos programas, nem em atividades extracurriculares. Os estudantes têm muitas ideias sobre iniciativas que eles poderiam começar ou das quais poderiam participar, algumas diretamente relacionadas às suas práticas futuras na Engenharia, outras mais gerais.

Guardando os contextos do estudo, Espanha, Portugal e México, uma diferença no foco pode ser distinguida. Os estudantes ibéricos parecem estar mais preocupados com questões ecológicas e econômicas a um nível pessoal, enquanto que os estudantes mexicanos estão mais focados na dimensão social da responsabilidade social e levam em consideração um contexto mais amplo quando, por exemplo, referem-se à responsabilidade social e desastres naturais.

Como um passo exploratório, o estudo mostrou-se útil para os pesquisadores envolvidos. O significado da responsabilidade social para os estudantes, seu papel nas suas vidas cotidianas e seus futuros profissionais e o papel da universidade variam amplamente nos diferentes contextos envolvidos no estudo. As múltiplas perspectivas, devido à diversidade de cenários dos pesquisadores (Economia e Administração, Psicologia, Sociologia e Educação), contribuíram para um instrumento abrangente para a coleta dos dados.

No subsequente processo de coleta de dados, reitores de Educação e gestores universitários serão entrevistados em cada uma das quatro áreas. Uma comparação dos grupos focais das quatro áreas também será feita intra e interuniversidades. A equipe de pesquisa objetiva encontrar modos de suportar as instituições de educação superior, que tentam encaminhar a responsabilidade social de uma forma abrangente não somente por meio da relação com seus colaboradores, mas também olhando para o papel da responsabilidade social na pesquisa e no ensino.

Recebido em: 17/12/2013

Aprovado em: 25/04/2013

Notas

1. Este artigo foi traduzido pelo Prof. Ms. Fabio Camilo Biscalchin, responsável pela Mostra de Responsabilidade Social do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. E-mail: fabio_camilo@uol.com.br. Uma versão deste artigo foi apresentada na 40ª Conferência SEFI, de 23-26 de setembro de 2012, em Thessaloniki, Grécia.
2. Professora doutora. Docente na Saxion University of Applied Science, Holanda. E-mail: nvanhattum@ic.uminho.pt
3. Doutoranda. Professora assistente da Universidad de La Coruña, Espanha. E-mail: msanchezf@udc.es
4. Professora doutora. Pesquisadora sênior da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: scaires@ic.uminho.pt
5. Professora doutora. Pós-doutora em Ciências Sociais. Pesquisadora sênior do Centro de Pesquisa em Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: sheila.khan@svt.ntnu.no
6. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0366:FIN:EN:PDF>>.
7. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/files/csr/new-c->>.

Referências

DAHLSTRUD, Alexander. How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 15, n. 1, p. 1-13, jan./fev. 2008.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Maria Dolores. La responsabilidad social organizativa: stakeholders futuros directivos. **Revista International Administración & Finanzas**, v. 4, n. 4, p. 87-101, 2011.

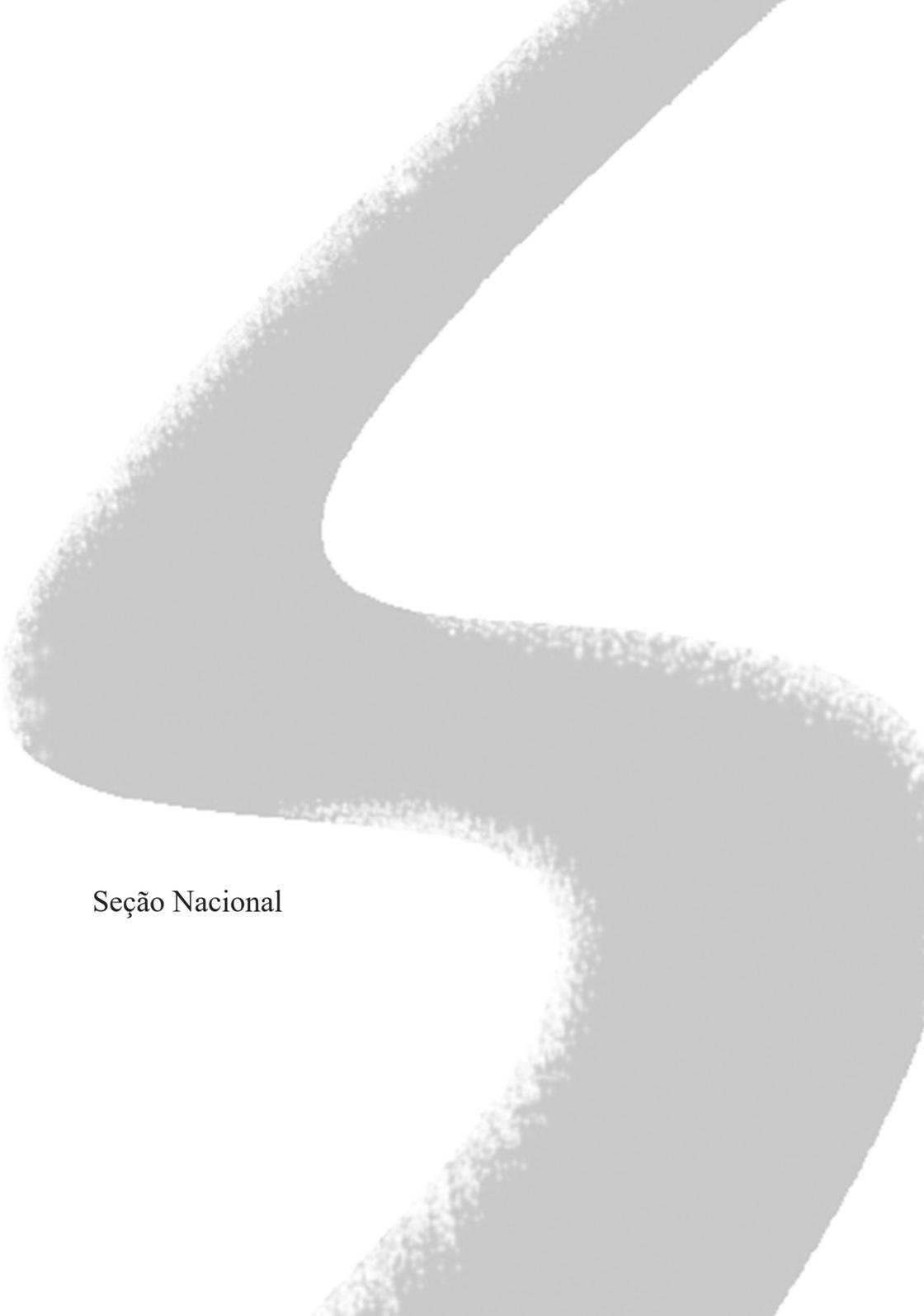
GARRIGA, Elisabet; MELÉ, Domènec. Corporate Social Responsibility theories: Mapping the territory. **Journal of Business Ethics**, v. 53, n. 1, p. 51-71, 2004.

HILL, Ronald. The socially responsible university: talking the talk while walking the walk in the college of business. **Journal of Academic Ethics**, v. 2, n. 1, p. 89-100, 2004.

MATTEN, Dirk; MOON, Jeremy. “Implicit” and “explicit” CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. **Academy of Management Review**, v. 33, n. 2, p. 404-424, 2008.

SECCHI, Davide. Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility. **International Journal of Management Reviews**, v. 9, n. 4, p. 347-373, 2007.

WRIGHT, Tarah. The evolution of sustainability declarations in higher education. In: CORCORAN, Peter Blaze; WALS, Arjen (Eds.). **Higher education and the challenge of sustainability: problematics, promise and practice**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 7-19.



Seção Nacional

A importância de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária

ELIANA LOPES DAUD¹

SUELI MARIA PESSAGNO CARO²

Resumo

Este estudo reforça a importância que vários autores e educadores veem em Paulo Freire, ao mencionarem a educação social e a educação comunitária. Em seus estudos, pesquisas e obras, esses autores apresentam incidências com os pensamentos, com os olhares e com as práticas de Paulo Freire. Ele é considerado um significativo referencial como cidadão, como ser humano, bem como educador social e comunitário em seus estudos e pensamentos. Todas as citações dos autores em seus relatos têm conexões com Freire. Encontramos na luta atual da Educação Sociocomunitária a necessidade de se estabelecer o reconhecimento político, acadêmico, social, cultural, comunitário da e na educação social, fundamentado nas perspectivas humana, social, ideológica, política e profissional impressa em Paulo Freire, as quais se encontram pautadas em sua trajetória de vida. Dessa forma, procuramos identificar e apontar, nessa atividade acadêmica de pesquisa, a importância referencial, conceitual e prática de Paulo Freire como grande propulsor da Educação Sociocomunitária.

Palavras-chave: Educação social; educação comunitária; Educação Sociocomunitária; Paulo Freire.

Abstract

This paper aims at reporting the importance that many authors and educators see in Paulo Freire, in his studies, research work and publishing's. These authors have connections with the thoughts, with the looks and the practices of educator Paulo Freire, who is considered a citizen and the social and community educator of his time. This enables him to be a possibility of reference in current times. All quotations from authors in their reports have connections with Freire. In the current struggle for social and community education, we

find the need to establish political, academic, social, cultural, community recognition of / in social education, based on the human, social, ideological, political and professional reference printed on Paulo Freire, throughout his existence. Therefore, we sought to identify and indicate in this work, the referential, the conceptual and the practice importance of Paulo Freire as a major contributor to the sociocommunitarian education.

Keywords: Social education; community education; Sociocommunitarian Education; Paulo Freire.

Resumen

Este estudio refuerza la importancia de que diversos autores y educadores contemplan en Paulo Freire, para mencionar la educación social y la educación de la comunidad. En sus estudios, investigaciones y trabajos, los autores reportan incidencias con pensamientos, con las miradas y las prácticas de Paulo Freire. Se le considera un punto de referencia importante como ciudadano, como ser humano, así como educador social y comunitario en sus estudios y pensamientos. Todas las citas de los autores sobre sus informes tienen conexiones con Freire. Se encuentra en la lucha actual de la educación socio-comunitaria, la necesidad de establecer el reconocimiento político, académico, social, cultural, la comunidad y la educación de carácter social, basada en la perspectiva humana, social, ideológica, política y profesional impresa en Paulo Freire, que son se guían en su trayectoria de vida. Por lo tanto, hemos tratado de identificar y señalar, la investigación académica en esta actividad, la importancia referencial, conceptual y práctica de Paulo Freire como un importante impulsor de la educación socio-comunitaria.

Palabras-clave: Educación social; educación de la comunidad; la Educación Socio-comunitaria; Paulo Freire.

Introdução

A construção de uma Educação Sociocomunitária conduz os diversos estudiosos da área na busca de uma fundamentação teórica, a qual possa ter contribuições importantes, presente nos vários conceitos de Paulo Freire. Este estudo tem como objetivo apresentar a importância que o educador Paulo Freire, com seu significativo subsídio para a educação, pode ter para a Educação Sociocomunitária e é contemplado em seu desenvolvimento por meio de inúmeros autores, educadores e pesquisadores.

Paulo Freire foi, e continua sendo, uma personalidade reconhecida no âmbito das práticas educacionais sociais e comunitárias no Brasil e em diversos países. Ele formulou uma pedagogia dos silenciados e da

responsabilidade social, dos oprimidos e dos que estão comprometidos com eles, e com eles lutam (FREIRE, 1970). Sentimos a necessidade de um resgate, uma difusão e uma preservação da memória desse teórico, tendo em vista o seu legado humanístico para o se pensar a educação.

As contribuições de Paulo Freire para a Educação Sociocomunitária não nos permitem a alienação, o descartar a cultura opressiva de ontem e de hoje, que ele tanto denunciava e que fez e faz tantas vítimas. Buscando a valorização e a construção de uma Educação Sociocomunitária, precisamos preservar e discutir a atualidade do legado de Paulo Freire. Para esse autor, o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apenas “apropriado” ou “socializado”. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar ou “transmitir”. No processo de busca do conhecimento, Paulo Freire aproxima o estético, o epistemológico e o social. Ele conseguia criar laços, interligar as categorias da história, da ciência, da filosofia, da política, da antropologia e da economia com questões de classe, de gênero, de etnias, de forma a engajar os saberes e os fazeres educacionais na transformação do mundo, a favor dos oprimidos.

A motivação deste estudo está, principalmente, na crença em uma pedagogia da esperança, que trata do “imperativo histórico e existencial” e que se encaminha ao cultivo da autonomia. Segundo Caro e Guzzo (2004), com base em Freire, a autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino em suas mãos. Essas afirmações serão aprofundadas a seguir, primeiro em uma retomada dos conceitos freireanos discutidos pela perspectiva da educação social e depois estendendo-se essa discussão para a Educação Sociocomunitária.

Educação social e Paulo Freire

Paulo Freire se tornou referência mundial para a pedagogia a partir de um método de alfabetização de adultos, instituído nos anos de 1960. No entanto, e utilizando-se neste momento de uma metáfora, Freire continua sendo uma “bússola” tanto para professores quanto para aqueles que veem no educador brasileiro um intérprete de nossa realidade.

No plano estritamente pedagógico, o analfabetismo cedeu lugar a um problema igualmente dramático, que atinge a maioria dos brasileiros “alfabetizados”: a incapacidade de compreensão de mensagens escritas complexas. Freire (2006) dizia que o nosso grande desafio, nas novas

condições da vida brasileira, não era o alarmante índice de analfabetismo. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria os oprimidos à inserção social. O problema da exclusão social prosseguia e transcendia/transcende a superação do analfabetismo, situando-se na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática.

As palavras de Paulo Freire se referem à fase de transição do desenvolvimento econômico e da participação popular do povo brasileiro em processo de democratização. A classe do poder, especificamente da elite, relutava com o projeto de educação de um novo sujeito, emancipado por uma educação crítica, travada por lutas no processo da emergência da classe popular, conseqüentemente com tomada e interferência no poder.

Na década de 1960, havia aproximadamente 4 milhões de crianças sem escolas, sendo que na faixa etária acima de 14 anos eram 16 milhões de analfabetos. Para a emancipação efetiva dos educandos, a alfabetização não poderia ser simplesmente codificar as letras em um processo mecânico, mas deveria imbuir-se com posições de tomadas de decisões, articuladas à democratização da cultura. Mesmo transcorridos longos anos da emancipação da cultura popular e da democracia no Brasil e dos fatos relevantes ocorridos em 1960, estamos longe da erradicação do analfabetismo.

Na discussão e defesa do trabalho junto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Garrido *et al.* (2010) menciona que a educação social comunitária é uma utopia desejada e em construção e cita o livro “Pedagogia da esperança”, de Paulo Freire (1979, p. 27), que diz:

[...] para mim o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico.

Segundo essa autora, há de se perceber que na trajetória histórica de surgimento da escola ocorreu uma dualidade no processo educativo, que acabou determinando a desigualdade do ensino pelas condições sociais, econômicas e culturais dos seus educandos. Ter a sala de aula como parâmetro de mudança social não se configura no desenvolvimento de um conhecimento fechado, sem compreender para que aprender. Freire (2006, p. 30) diz:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

De acordo com Marques e Evangelista (2010), Freire se definia como “eu fazedor de coisas, eu falante, eu pensante”. O falar, o pensar e o agir são elementos importantes na sua proposta de formação para a pessoa humana. Argumentam que o grande desafio do educador, na visão de Paulo Freire, é transformar-se em um educador libertador, que respeite a autonomia e a dignidade do educando.

Freire e Shor (1986 *apud* MARQUES; EVANGELISTA, 2010) defendem que a condição social pode determinar o comportamento na escola, isto é, um estudante de família da classe trabalhadora vê-se obrigado a agir de acordo com a visão de quem dirige a escola, que, na maioria dos casos, pertence à classe dominante. Isso leva o estudante a uma atitude passiva e apática; é preciso então reinventar o conhecimento de maneira crítica, partindo da posição social do aluno. É preciso colocar a educação a partir da experiência dos alunos da classe trabalhadora. Faz-se necessária a criatividade para se aprender, criatividade que nasce da e na própria experiência de vida dos alunos.

Um dos pontos de partida do educador libertador é estudar a realidade e a linguagem dos alunos, motivando a sala de aula, buscando relacionar suas vidas aos conteúdos abordados, como também as relações sociais dentro da classe, de forma problematizadora e a provocar a inquietação quanto aos porquês de conhecimentos e “verdades”.

Nesse sentido, a educação libertadora deve estabelecer uma comunicação democrática entre professor e aluno, na qual a fala do mestre não é a única na sala de aula, mas que é uma entre as outras, que possibilita a realização dos alunos. Freire (1997, p. 32) argumenta que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a

ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ainda segundo Marques e Evangelista (2010), Paulo Freire explica que se faz necessária a prática política na sociedade, pois é ela que leva à liberdade e à participação no poder. Com isso, afirmava: “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1997, p. 115).

Dessa forma, o conteúdo programático a ser trabalhado pelo educador social começa por meio do diálogo com os seus educandos, partindo de sua realidade concreta, do vivido, das palavras geradoras, que brotam na prática pedagógica proposta. Sendo assim, é pelas palavras que surgem de sua fala, de sua visão do mundo, de sua visão da vida, de sua visão dos outros, de sua visão da sociedade, que será construído o conteúdo programático a ser trabalhado e discutido.

Freire (1991, p. 83) afirma que:

[...] para que esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Beraldi (2010), ao escrever sobre a intervenção socioeducativa polivalente do educador social freireano, diante da multiplicidade de contextos, afirma que, como educador, precisa-se ir “lendo”, cada vez melhor, a leitura do mundo que os grupos populares com quem se trabalha fazem de seu contexto imediato, bem como daquele mais amplo, do qual o seu é parte. E acrescenta que as relações político-pedagógicas com os grupos populares não podem desconsiderar os saberes da experiência desses grupos.

Paulo Freire foi um grande colaborador à reflexão do ser humano e comprometido com a sociedade, em especial com as chamadas camadas populares. Suas reflexões servem de base para que o educador social tenha uma postura consciente, que o leve a obter resultados transforma-

dores, em um processo em que, como ser histórico, educa-se de forma contínua, ou seja, jamais perde de vista esse caráter de construir-se, associado à prática social.

Beraldi (2010, p. 97) prossegue:

Encerramos essa síntese contributiva de Paulo Freire, com uma frase que nos é especial e que ouvimos em discurso: ‘Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as pessoas e amo o mundo. e é porque amo as pessoas e amo o mundo, que luto para que a justiça social se implante antes da caridade’.

E essa frase reforça a importância de o educador ter que se educar para que promova a justiça social. Antes de se educar o educando, educar o educador, pois ele necessita dessa educação com mais intensidade do que o educando. Afinal, o educando requer orientação e ajuda, porém se o “ajudante” é ele próprio incapaz, estreito, intolerante, parcial, naturalmente isso se espelhará no que será do educando. Parece-nos que a essência não é tanto a técnica do ensinar, mas a sabedoria do próprio educador.

Se existe a possibilidade de mudar o pensamento, o sentimento e a atitude do professor, então talvez possa haver uma nova cultura, uma nova civilização, uma nova postura social e comunitária, que contemple a criação de oportunidades no lugar da caridade. Em meio ao caos da miséria, da confusão da desigualdade social e da luta por um melhor lugar ao sol, seguramente a responsabilidade do professor é extraordinariamente grande.

Assim, reforçamos a convicção de que, como parte das preocupações da educação social e sociocomunitária, bem como das outras “educações”, deva-se dedicar especial atenção à formação do professor, do educador.

Educar o educador é bem mais complexo do que educar a criança, uma vez que o educador possui enraizados seus hábitos e costumes. Ele funciona dentro de uma rotina, de forma geral somente fornecendo informação, e aquele que simplesmente “dá” informação seguramente não é um educador. É possível proporcionar o ambiente certo e os recursos necessários à aprendizagem, além de outros mecanismos de suporte a ela, mas é importante que o educador descubra o significado do educar para a emancipação, para a justiça social.

O professor precisa estar além dos limites das exigências da sociedade para ser capaz de criar uma nova cultura, uma nova estrutura, uma nova civilização. Não podemos apenas focar a aprendizagem na aplicabilidade das técnicas. Isso de pouco ajudará na lida com os problemas da vida.

Educação social e comunitária e a pedagogia freireana

Percebemos a importância de a educação social ser ensinada, aprendida e divulgada, para que se estabeleça o entendimento da diferenciação entre a ela e o assistencialismo. A educação social, em seu campo de atuação na sociedade, promove a educação comunitária por meio da prática dos seus educadores e de todos que nela estão envolvidos. A educação comunitária, por sua vez, fortalece as ações sociais, imprimindo nelas mesmas a legitimação do desenvolvimento da prática da transformação.

Segundo o texto de Garrido *et al.*(2010), no momento em que a autora aborda o histórico do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação Social e Ação Comunitária (GEPESAC), mostra-nos que, de 9 professores que fizeram pós-graduação em educação social, somente 3 deles seguiram para esta área, a social. Em outro momento, essa mesma autora expõe a questão referente à formação inicial dos professores. Dos professores pesquisados, entre os 14 que responderam a um questionário, apenas 3 deles, durante o curso, tiveram contato com disciplinas ou atividades voltadas à educação social e/ou comunitária. Esses dados, mesmo que em pequena amostragem, reforçam a lacuna deixada pelas instituições de ensino quando se trata da formação de profissionais para atuar em áreas específicas e modalidades de educação ligadas ao social. Também vem reafirmar a argumentação da necessidade de formação continuada em grupos de estudos, que demandam articulação da teoria e prática e resultam em produções, debates, produção de conhecimento.

Sabedores somos que, neste século, há uma grande crítica relativa à formação do professor, ao mesmo tempo em que se percebe uma chamada dos educadores ao conhecimento e saberes com competências direcionadas à formação do cidadão e ao mundo do trabalho.

Destacamos aqui a contribuição da educação popular (Paulo Freire) e da educação comunitária (Moacir Gadotti), os quais nos mostram que, diante de um país com problemas crônicos na área social, a educação social é desenvolvida também em outros espaços, como em atendimentos

a crianças de rua, fundações e instituições de correção ligadas ou não ao poder público.

O sociólogo Rudá Ricci (2005), que palestra sobre os “Desafios políticos da educação social”, citou a obra de Paulo Freire para mostrar a importância do papel político do educador, principalmente no que se refere à relação entre cidadãos, educador e educando, em um processo emancipatório de educar para o pensar. Esse evento foi de extrema importância para o nascimento da Associação Brasileira Educadores Sociais (ABES) e o fortalecimento da educação social na América do Sul, principalmente no Brasil.

Araujo e Parente (2010, p. 31), quando escreveram sobre o surgimento da ABES, fizeram o seguinte comentário:

[...] um sonho e uma história de três anos explicam que alguns autores brasileiros foram fundamentais para a consolidação da Educação Social no Brasil, agregando práticas educacionais já estabelecidas no País à nova concepção vinda da Europa.

Agregando valores de uma educação libertadora, o educador precisa provocar a criticidade do educando, possibilitando que eles construam sua própria identidade com base na cidadania e respeito ao ser humano.

Há de se ter precaução tática, na concepção freireana, para estabelecer um diálogo entre cidadãos iguais, e esse não é um mero subterfúgio para convencer a mudança. Não é a crítica de um superior, mas o contraponto à realidade e valores da comunidade. Daí o fato de Paulo Freire afirmar, em dado momento, que o papel do educador é possibilitar que os alunos sejam eles mesmos (RICCI, 2005, p. 127).

No texto “Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico”, Martins (2010), citando Marx (2002, p. 183), argumenta que o homem não é exclusivamente um ser natural, é um ser natural humano; ou melhor, um ser para si mesmo; por consequência, um ser genérico, e como tal tem de legitimar-se e expressar-se tanto no ser como no pensamento. Desse modo, nem os objetos humanos são objetos naturais, como eles se apresentam diretamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e diretamente dado, constitui-se a sensibilidade humana, a objetividade humana. Nem a natureza objetiva nem a natureza subjetiva se apresentam prontamente ao ser humano em uma forma adequada. E, assim, como tudo que é natural deve ter a sua origem, também o homem

tem o seu processo de gênese, a história, que, no entanto, para ele constitui-se em um processo consciente e que assim, como ato de origem e com consciência, transcende a si próprio.

Esse mesmo autor cita Gramsci (1995) ao afirmar que criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las. Portanto, com base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Grosso (2010) observa que é preciso atentar ao fato de que a educação é uma das formas da vida social em que a lógica sociocomunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isso, ser refletida.

A Educação Sociocomunitária, ou aquela que se estende para além da educação institucionalizada formal, certificadora, como o é aquela escolar, existiu ao longo da modernidade, ao lado ou no interior dos sistemas educacionais hegemônicos, e até mesmo antes da constituição desses sistemas, como as cooperativas e as experiências anarquistas dentro dos movimentos operários europeus no século XIX (NORONHA, 2004).

Nesse sentido, como resistência, podem-se incluir as ações de “educação popular” promovidas por cristãos progressistas na América Latina desde os anos de 1960, como também movimentos sociais e de trabalhadores nos anos de 1970 e 1980, no Brasil, naquilo que tinham de cunho educacional. Mesmo hoje, segundo Kellner (2004), muitas organizações que resistem à globalização hegemônica – entre as quais várias organizações não governamentais (ONGs) e que no Brasil são herdeiras dos movimentos sociais dos anos compreendidos entre 1970 e 1980 (ainda que minoritárias) – fazem uso de pedagogias críticas, como aquela proposta por Paulo Freire já nos anos de 1960.

Em Marques e Evangelista (2010) encontramos também sintonia entre Paulo Freire e Milton Santos, quando afirmam que esse último nos convida a construir outro tipo de sociedade, outra globalização. Defende a construção de uma globalização não do pensamento único, mas da consciência universal. Defende a instauração de uma sociedade em que

a informação e o dinheiro não tiranizem os homens, não os escravizem, que não os separem ainda mais a partir do seu lugar social, de suas classes sociais, de seus lugares de origem:

[...] a associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo 'pensamento', enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonzados (SANTOS, 2000, p. 35 *apud* MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p. 25).

Estudos na área da antropologia afirmam que não somos humanos porque assim o nascemos. Somos humanos porque passamos pelo processo civilizatório, isto é, tornamo-nos humanos pela educação que recebemos. A humanidade é construção, orientando sua forma de pensar, de falar e de agir, o que implica a presença constante da política, da ética e dos valores. O homem vai humanizando-se a cada momento, a cada situação, a cada escolha. Nesse processo de humanização, a educação é fator decisivo, como nos lembra Morais (1989, p. 117):

Na invenção do humano, na exata construção da cultura, o fato educacional se situa como dos mais sutis e, ao mesmo tempo, dos mais ardilosos expedientes do homem. Educação sempre existiu como decantação da vida e dinamização daquilo que fica de tudo o que se esquece.

Pensando na marginalização social, que marca os oprimidos, há a preocupação de transformar a realidade social opressora, imposta pelas elites, e as limitações e possibilidades da educação para enfrentar esse quadro.

Costa (2001) apresenta três ações socioeducativas que, segundo ele, precisam produzir o sentido de enriquecimento na vida das pessoas, ao favorecer condições para que estas administrem as diferentes fases de sua vida. São elas: construir sua identidade pela busca de compreender-se e aceitar-se; construir seu projeto de vida, definindo os caminhos que o levem a ocupar um lugar na sociedade; assumir um papel na dinâmica socio-comunitária em que está inserido.

Lima (2010) destaca a problematização da universidade brasileira sob a óptica do modo de produção capitalista e nos propõe uma leitura

para a sua superação, isto é, ao desafiar a teoria do “sociometabolismo” do capital, aponta encaminhamentos de uma universidade factível para o povo, sustentada pela justiça social compreendida nos âmbitos da democratização, humanização e universalização. Outras iniciativas podem ser aqui citadas, com o objetivo de impulsionar o debate da questão da educação popular comunitária no Brasil, porque é uma perspectiva da educação que se preocupa fundamentalmente com os setores mais pobres da população. A Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA) – Regional América Latina – é uma organização não governamental da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e em movimentos populares. Fundada em 1974, nos Estados Unidos, a ICEA é, atualmente, uma organização implantada em 80 países. Seu objetivo é desenvolver a prática da educação comunitária, visando desenvolver nas associações e movimentos a capacidade de enfrentamento de problemas comuns. A educação comunitária se fundamenta no reconhecimento da diversidade cultural, na economia popular, na multiculturalidade, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Na América Latina, a ICEA promove o conceito e a prática da educação popular comunitária, que parte do princípio de que o trabalhador e, em particular, os setores excluídos da sociedade, para atingir uma melhor qualidade de vida, educam-se ao mesmo tempo em que trabalham, ou seja, produzem.

No Brasil, a ICEA apoia e impulsiona especialmente os grupos organizados de base. A atuação orgânica de grupos locais se assenta em uma utopia social mais geral, concebida como a antecipação de uma sociedade melhor que a presente, de respeito mútuo, autonomia e solidariedade. A ICEA Brasil funciona basicamente por meio do desenvolvimento de projetos e programas: programa de educação comunitária e economia popular, escola produtiva afro-brasileira, oficina de bonecas afro-brasileiras, programa de educação ambiental, programa de educação multicultural, programa de estudos sobre as relações Sul-Sul, programa de educadores de rua e programa setor indígena e economia popular.

Atualmente, as categorias conscientização, organização e produção estão associadas à educação popular. Numerosas organizações econômicas populares fundamentam sua ação em valores comunitários, como a

cooperação, a cogestão, a coparticipação, perante o individualismo e o consumo de bens supérfluos, impulsionado pelo capitalismo.

A expressão “educação comunitária” é habitada pela diversidade, em função de esse termo poder expressar realidades diversas e até contraditórias, dependendo do contexto histórico de cada país ou região. No Brasil, fala-se em escolas comunitárias, consagradas pela Constituição de 1988, em Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC), na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fundada em 1943, no Recife, e outros. Em geral, as iniciativas chamadas comunitárias estão envolvidas com organismos ligados às igrejas, aos movimentos sociais e populares ou empresas e passaram por inúmeras transformações, indo da prática assistencial à prática revolucionária.

Nessa realidade educacional, encontra-se o educador social, responsável em promover uma educação libertadora, um processo educativo com os valores necessários à vida democrática e contribuir com a formação do cidadão. No item seguinte vamos discutir a formação do educador para o desafio pedagógico e político na construção da cidadania e da democracia.

A contribuição de Paulo Freire para a formação do educador sociocomunitário

A ética freireana é uma ética da responsabilidade universal, uma ética da solidariedade aos despossuídos, através de uma ciência educacional crítica. Sua pedagogia está a serviço da emancipação social, enquanto busca formar sujeitos autônomos e capazes de praticar a solidariedade, contribuindo para formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora do próprio processo escolar e da sociedade como um todo.

Freire via a escola como espaço possível para a prática educativa, levando em conta a necessidade de buscar elementos radicais de democratização, uma escola capaz de engendrar uma esperança como futuro a ser criado.

O pensar freireano questiona a impossibilidade da convivência entre as pessoas, insistindo na lógica da utopia que pode “vir-a-ser”, implícita na dialogicidade, na comunicação efetiva, no potencial comunicativo entre os humanos, uma dinâmica em construção. Não aceita as simplificações

teóricas que propõem o esgotamento das utopias, da ética e da razão. Aponta a tarefa de humanizar as relações e acalentar a perspectiva do encontro de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, menos desumana. A partir das experiências cotidianas, indica a possibilidade de se criarem instrumentos para a comunicação, para a construção possível de novas utopias, pelo consenso provisório entre os pares, em uma ética fundada em diálogo.

Leonardo Boff (2000) nos adverte sobre a humanidade viver um momento em que é preciso encontrar uma nova base de mudança, que deveria se apoiar em algo que fosse global e comum, de fácil compreensão e viável, uma base ética, de uma ética mínima para que se abram possibilidades de solução para os problemas da desigualdade, da injustiça, da violência. Uma revolução ética mundial, em que se possa fazer um pacto fundado não apenas na razão, mas na sensibilidade humanitária e em uma inteligência emocional, expressas pelo cuidado, pela responsabilidade social e ecológica, pela solidariedade generacional e pela compaixão, atitudes capazes de comover as pessoas e de movê-las para uma prática histórico-social libertadora. A pedagogia da libertação é um meio pelo qual esse horizonte possível se constrói, fazendo esforços por conscientizar não de forma ideal, mas dialeticamente todos os que se propõem a contribuir para o processo do diálogo intersubjetivo.

A formação dos educadores para uma Educação Sociocomunitária

Caro e Guzzo (2004) mostram a preocupação com a formação e definição de quem trabalha na área da educação social e sociocomunitária, pois se trata de questão relevante. Esse profissional necessita, com rapidez, de uma definição de suas funções e um direcionamento de suas ações.

Segundo as autoras, ser educador social e sociocomunitário implica uma ação bastante abrangente. A preocupação com a questão social vem crescendo a cada dia, mas as pesquisas e os estudos sobre os profissionais que trabalham nessa área são extremamente escassos. O educador social, nome do profissional que trabalha com pessoas participantes de programas e projetos sociais, dificilmente tem como exigência, neste país,

uma formação específica e uma clareza de ações e objetivos que serão executados. Muitas vezes o profissional é admitido nessa função e, por falta de nomenclaturas e definição de suas ocupações, termina desempenhando desde ações pedagógicas e intervenções sociais até orientações e aconselhamentos vários, dentre outras funções. As referidas autoras acrescentam ainda que, no compromisso que esse profissional adquire com o desenvolvimento do ser humano e com o conhecimento das ações educativas que terão total influência sobre o seu futuro, aparece o questionamento de quem deve ser, efetivamente, o educador social. Cremos que, na carta escrita por Paulo Freire (1993) aos educadores, essa reflexão está presente, pois seu conteúdo antecede a qualquer nomenclatura dos educadores. O seu conteúdo é a própria referência básica de ser educador e que, por consequência, aprimora esse educador para a plena educação social e sociocomunitária.

O educador social, enquanto trabalhador social, tem papel fundamental em uma sociedade em transição, como é o caso da sociedade brasileira, que busca consolidar a democracia e os direitos humanos. Sua importância está em assumir o protagonismo nas ações pela libertação dos marginalizados ou excluídos pelo sistema econômico, injusto e desigual. É sujeito concreto para a construção dessa utopia social. Na sua atividade pedagógica, que é ao mesmo tempo social e política, ajuda na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária e, sabendo dos conflitos que marcam a sociedade de classes, pensa e age pela mudança social, sabendo que os homens são marcados pela esperança e pelos sonhos. Como educador social, esses sonhos estão na base de seu trabalho, garantindo, assim, de forma concreta, o desejo de modificar o mundo.

Touraine (199, p. 230) destaca que: “[...] o indivíduo capaz de encarnar o papel de ator social tem o poder de conduzir e transformar as relações sociais do mundo racional moderno, mediante sua consciência, liberdade e criatividade”. Costa (2001, p. 17), ao abordar a temática do educador social que cuida especificamente de adolescentes, esclarece:

O educador que atua junto a jovens em dificuldades situa-se no fim de uma corrente de omissões e transgressões. Sobre seu trabalho recaem as falhas da família, da sociedade e do Estado. Sua atuação, freqüentemente, é a última linha de defesa pessoal e social do seu educando.

Beraldi (2010) considera os educadores sociais como indivíduos praticantes da transdisciplinaridade, pois, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem; em que praticam o social, educam; e que, ao promoverem a educação, socializam. A educação deve sempre visar transformações e, por isso, deve ser interventiva, cobrando do educador uma consciência social e política. Caro e Guzzo (2004), ao discutirem sobre o perfil do educador social, destacam e consideram presentes três aspectos importantes nele: autoestima, empatia e resiliência. A autoestima e a empatia são bases para os requisitos de afeto, familiaridade, compromisso, comunicação, bom relacionamento, criatividade e responsabilidade. A resiliência é suporte para a compreensão e enfrentamento de situações conflituosas e complexas, presentes em seu cotidiano profissional. Caro (2001) elege como promotores da autoestima alguns comportamentos positivos, que Paulo Freire chama de respeito, ética, olhar positivo e de amor, empatia, provocação às oportunidades.

No contexto do trabalho de Caro e Guzzo (2004), podemos traçar um paralelo com Paulo Freire quando ele caracteriza o educador como sendo social, sendo educador politizado, consciente de suas responsabilidades sociais, comprometido racional e emocionalmente com os seus alunos, recusando-se a ser massa de manobra política e tendo compromisso com a sociedade. Esse educador, segundo Freire (2006, p.80), tem que ter a capacidade de agir e refletir.

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade, de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Considerações finais

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Paulo Freire (2006).

A influência de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária, bem como na educação social, fundamenta-se na compatibilidade do discurso social e comunitário, existente em seus escritos. O conteúdo da carta de Paulo Freire (1993) aos professores tem grande sinergia com as intenções

da educação social e sociocomunitária para com os educadores. Nessa carta, ele dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nessa mesma luta.

Freire (2006), coerentemente com a educação social, dizia que o ensinar (educar) exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural.

Em uma sociedade complexa como a que vivemos, a educação social – além da escolar – é decisiva para encontrar novos caminhos de aprendizagem e realização da vida. A educação atual é previsível, repetidora, distante da vida. Com as mudanças tão profundas em todos os campos, a educação precisa ser muito mais criativa, diferente, envolvente. Experimentamos que a escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente, e, ao mesmo tempo, a sociedade tem que propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias.

Acreditamos que todas as pessoas precisam ser educadas para aprender a conviver em uma sociedade complexa, a respeitar as diferenças, a colaborar mais, a fazer escolhas afetivas mais realizadoras, a ter objetivos de vida mais ricos e abrangentes, a construir percursos mais interessantes e produtivos. Sabemos que é uma tarefa árdua e de longo prazo. É uma tarefa que exige o melhor de todos os que querem mudar a sociedade atual.

Para futuros estudos, este trabalho visa ao compromisso com a construção de “outro mundo possível”. Conforme Paulo Freire escreve (2006), “[...] o mundo não é, o mundo está sendo”.

Recebido em: 19/04/2013

Aprovado em: 2/06/2013

Notas

1. Mestre em Educação. Docente da Faculdade de Tecnologia (FATEC), unidade de Tatuí, e da Universidade Paulista (UNIP), unidade de Sorocaba. Instrutora corporativa

do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), unidade de Sorocaba. E-mail: eli.7.educ@hotmail.com

2. Doutora e mestre em Psicologia. Especialista em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Psicologia do UNISAL. E-mail: sueli.caro@am.unisal.br

Referências

ARAÚJO, Ines Olinda Botelho; PARENTE, Juliano Mota. O surgimento da associação brasileira de educadores sociais – ABES: um sonho e uma história de três anos. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 27-39. (Coleção Pedagogia Social).

BERALDI, Juraci Carreon. A intervenção socioeducativa polivalente do educador social diante da multiplicidade de contextos. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 91-101. (Coleção Pedagogia Social).

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. São Paulo: Letraviva, 2000.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educador social no trabalho com a criança e o adolescente: identidade e competências. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, v. 3, n. 4, p.209-228, jun. 2001.

CARO, Sueli Maria Pessagno, GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação social:** um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação social:** um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 61-72.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBILES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 13, p. 195-208.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de ações afirmativas à universidade brasileira: um ensaio. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA ANPED, X, 2010, Uberlândia, UFU. **Comunicação oral...** UFU, 2010.

MARQUES, Cássio Donizete; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação social:** um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 73-90.

MARTINS, Marcos Francisco. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho

et al. (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 40-60.

MORAIS, Régis de (Org.). **Filosofia, educação e sociedade**: ensaios filosóficos. Campinas: Papirus, 1989.

NORONHA, Olinda Maria. Cooperativismo sociocomunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6, maio, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. 1 CD-ROM.

RICCI, Rudá. Desafios políticos da educação social: a educação pela pedra. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES, 16, Montevideu. **Anais...** Montevideu: AIEJI/ADESU/ CENFORES. 2005. p. 125-135.

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

Educação de jovens e adultos: as vozes dos oprimidos

LIGIA CARVALHO ABÕES VERCELLI¹

Resumo

O analfabetismo no Brasil ainda se encontra em patamares altíssimos, e, diante desse fato, não é possível deixar de discutir o tema. Além dos programas governamentais, de organizações não governamentais (ONGs) e de entidades do terceiro setor, que se preocupam com essa questão, vislumbramos universidades que, por meio da extensão, empenham-se nesse trabalho. Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Trata-se do projeto denominado Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos, que pertence ao Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC). O trabalho fundamenta-se em autores que discutem as categorias cidadania (GOHN, 2003, 2009; MARSHALL, 1967) e reconhecimento social (HONNNETH, 2007, 2009). Utilizamos como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas com seis alfabetizandos. Os dados apontam que as metodologias empregadas nas aulas ministradas pelos educadores sociais são primordiais para a alfabetização, uma vez que oferecem aos alfabetizandos a chance de entrar em contato com a leitura e a escrita, de forma diferenciada. Ressaltam que têm a oportunidade de se expressarem e que nada é forçado, isto é, são valorizados o ritmo e a experiência de vida de cada um, fato esse que os faz sentirem-se valorizados e reconhecidos como cidadãos. Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; universidade; projeto social; reconhecimento social; cidadania.

Abstract

The Illiteracy in Brazil is still at very high levels and, given that fact, you cannot fail to discuss the topic. In addition to government programs, NGOs and Third Sector entities that care about this issue, we see that universities, by extension, are engaged in this work. This text aims to present an experience

of youth and adult literacy developed by the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). This is the project called Interdisciplinary Education for Youths and Adults who belongs to Community Work Center (NTC) The work is based on authors who discuss the categories citizenship (GOHN, 2003, 2009; MARSHALL, 1967), and social recognition (HONNNETH, 2007, 2009). Methodological procedure used semi structured interviews with six learners. The data indicate that the classes taught by educators are essential because they provide them a chance to get in touch with reading and writing. They emphasize that they have the opportunity to express themselves and that nothing is forced, i.e. values up the pace and life experience of each one, a fact that makes them feel valued and recognized as citizens.

Keywords: Education for youth and adults; university; social Project; social recognition; citizenship.

Resumen

El analfabetismo en Brasil aún se encuentra en niveles muy altos, y sobre este hecho, no se puede dejar de discutir el tema. Además de los programas de gobierno, organizaciones no gubernamentales y entidades del Tercer Sector, que se ocupan de este tema, prevemos que las universidades, por extensión, a participar en este trabajo. Este texto tiene como objetivo presentar una experiencia de alfabetización de jóvenes y adultos desarrollado por la Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Este es el proyecto denominado Educación Interdisciplinaria para Jóvenes y Adultos, que pertenece al Centro de Trabajo Comunitario (NTC) El trabajo está basado en los autores que hablan de la ciudadanía categorías (Jn., 2003, 2009, Marshall, 1967), y el reconocimiento social (HONNNETH, 2007, 2009). Procedimiento metodológico utilizado entrevistas semiestructuradas con seis alumnos. Los datos indican que las metodologías empleadas en las clases impartidas por educadores son esenciales para la alfabetización, ya que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de estar en contacto con la lectura y escritura diferente. Hacen hincapié en que tienen la oportunidad de expresarse y de que nada es forzado, es decir, valora el ritmo y experimentar la vida de cada uno, lo que hace que se sientan valorados y reconocidos como ciudadanos.

Palabras-clave: Educación para jóvenes y adultos; universidad; proyecto social; reconocimiento social; ciudadanía.

Introdução

A educação é condição fundamental para que as pessoas possam participar da sociedade, constituindo, assim, um direito necessário ao

exercício da cidadania. Desse modo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), aponta nos artigos 37 e 38 que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio e que o poder público deverá promover o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola.

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.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, da qual o Brasil é signatário, aponta que:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida [...] (CONFINTEA, 1999, p. 23).

Outros documentos, tais como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, e o Parecer CEB nº11/2000 (Diretrizes Nacionais para a EJA) também discutem a alfabetização de jovens e adultos e apontam perspectivas para esse novo milênio.

Embora previsto nos documentos legais, uma parcela significativa de jovens e adultos contemporâneos não têm acesso à educação, sendo que, por motivos diversos, tiveram de abandonar a escola ou nunca a frequentaram. Erradicar o analfabetismo tem sido a meta dos programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Entre eles podemos citar: o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), implantado em 2003; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), que teve início em 2005; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC); a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a abarcar a EJA.

Mesmo assim, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – Censo 2010) apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais baixou de 13,3% em 1999 para 9,6% em 2009. Essa queda de 3,7%, em 10 anos, indica que ainda há muito que se fazer para combater esse mal brasileiro.

Além das campanhas governamentais citadas, muitos projetos desenvolvidos em organizações não governamentais (ONGs), em igrejas, em outras instituições do terceiro setor e em universidades oferecem a oportunidade de jovens e adultos realizarem um sonho: aprender a ler e escrever.

Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Trata-se do projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pelo Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC). Buscamos responder a seguinte pergunta: O projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos atende às necessidades dos alfabetizando a ponto de se sentirem cidadãos e reconhecidos socialmente?

Para respondê-la, utilizamos como recurso metodológico a entrevista semiestruturada, com seis alfabetizando; portanto são as vozes de pessoas que por muito tempo não a tiveram, para lutar por esse direito fundamental – a educação letrada –, que vão delimitar aquilo que vem a se constituir o objetivo central deste texto.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, analisamos a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, pois para se libertar do sofrimento faz-se necessário lutar por reconhecimento; na segunda parte, analisamos a categoria cidadania, uma vez que saber ler e escrever é um direito primordial para que a pessoa se reconheça como cidadã; na terceira parte, apresentamos como funciona o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP; na última, temos as falas dos seis alfabetizando, sujeitos desta pesquisa.

A teoria do reconhecimento social de Axel Honneth

Buscamos analisar a teoria de reconhecimento social sob a ótica de Axel Honneth, pois lutar por reconhecimento é uma das formas de se libertar do sofrimento; as relações intersubjetivas que se estabelecem entre o “eu” e o “outro” são que produzem a realidade social. É o conflito entre ambos que orientarão essas relações, e, para o autor, esses conflitos possuem caráter educativo para a sociedade. Assim, ao lutar por reconhecimento por meio dos projetos sociais, as pessoas poderão se defrontar com os conflitos existentes, uma vez que para Honneth (2007, 2009) o reconhecimento é um processo interno, subjetivo.

A luta por reconhecimento proposta por Honneth (2007, 2009) abrange três esferas distintas, porém relacionadas, a saber: a esfera emotiva, a esfera jurídico-moral e a esfera da estima social. A primeira esfera é a emotiva, que permite ao indivíduo a conquista da autoconfiança. Para o autor, todas as relações primárias são amorosas, uma vez que consistem em relações emotivas intensas entre poucas pessoas, tais como: relações

eróticas entre dois parceiros, de amizade e entre pais e filhos. Essa esfera desenvolve-se nos primeiros anos de vida e tem relação direta com os cuidados que o bebê recebe da mãe, permite ao indivíduo confiar em si mesmo, é a esfera necessária para iniciar ou dar continuidade aos projetos de autorrealização.

Para explicar a esfera emotiva, Honneth (2007, 2009) busca fundamentação na categoria de “dependência absoluta” proposta pelo pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott. Essa categoria está vinculada à primeira fase do desenvolvimento infantil, na qual mãe e bebê vivem uma simbiose total, isto é, dependem um do outro para satisfazerem suas necessidades, sendo que a carência do bebê reflete o estado psicológico da mãe, uma vez que houve uma identificação projetiva desde o período gestacional.

Segundo Honneth, o amor é o alicerce da moralidade. Assim, esse nível de reconhecimento é responsável pelo desenvolvimento do autorrespeito e da autonomia necessários para a participação do sujeito na vida pública. Nesse sentido, o autor parte da hipótese de que todas as relações amorosas têm como ponto de partida as lembranças inconscientes da relação simbiótica entre mãe e filho.

A segunda esfera é a jurídico-moral, pautada nas relações jurídicas baseadas em “direitos”, em que o indivíduo é reconhecido como autônomo capaz de desenvolver sentimentos de autorrespeito. Honneth (2007, 2009) aponta que as pessoas serão capazes de compreender a si mesmas como sujeitos de direitos quando perceberem que os seus semelhantes também devem possuir os mesmos direitos (outro generalizado). O autor formulou duas perguntas para explicar a esfera jurídica. São elas: “Como se determina a propriedade constitutiva das pessoas?” e “Como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o ‘valor’ das propriedades características?” (HONNETH, 2009, p. 187).

Para responder a essas questões, o autor busca demonstrar que as sociedades tradicionais se movimentam em torno da concepção de *status* e que, para obter reconhecimento jurídico, os indivíduos devem ser reconhecidos como membros ativos da comunidade e ocupar uma determinada posição. Porém o autor percebe que na sociedade moderna não é mais permitido ao sistema jurídico oferecer privilégios em função do *status* de cada pessoa; ao contrário, o sistema jurídico tem por obrigação lutar pelos interesses de todos os membros da sociedade.

Assim, Honneth expõe a forma de reconhecimento de direito da modernidade. Essa nova forma estabelece uma diferença entre “reconhecimento jurídico” e “respeito social”. Por reconhecimento jurídico, o autor entende que todos os indivíduos devem ser reconhecidos como um fim em si mesmo, ou seja, deve-se respeitar a “liberdade da vontade das pessoas”. O “respeito social” demonstra o “valor” de uma pessoa, uma vez que este é medido de forma intersubjetiva de acordo com os critérios de relevância adotados por uma determinada sociedade.

Entendemos que a esfera do direito deve reafirmar a autoconfiança adquirida no âmbito familiar para que os sujeitos desenvolvam a autonomia e a individualidade e que sejam capazes de se perceberem como pertencentes a um grupo com necessidades próprias. Nesse sentido, os projetos de inclusão social têm papel fundamental, uma vez que buscam trabalhar com características individuais, levando as pessoas a se perceberem integrantes de um grupo e/ou de uma comunidade.

A terceira esfera de reconhecimento é a da estima social ancorada na “solidariedade social”, isto é, o respeito solidário adquirido em uma comunidade que enfatiza os valores da sociedade e permite a realização de projetos que viabilizarão a autorrealização. Para explicar essa esfera, Honneth (2007, 2009) salienta que surge um tipo de individualização que não pode ser negada na transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, ou seja, essa esfera de reconhecimento está expressamente vinculada a uma vida em comunidade de tal modo que só será possível avaliar a capacidade e o desempenho dos integrantes de modo intersubjetivo.

Para o autor, o indivíduo desenvolve sua capacidade de valoração à medida que a sociedade percebe que suas aprendizagens e seus conhecimentos foram construídos em função do esforço pessoal. Nesse sentido, Honneth aponta a tensão existente, uma vez que existe, por um lado, a necessidade de busca individual de autorrealização e, por outro, a busca de uma avaliação social da moralidade. Complementa salientando que as pessoas se percebem reciprocamente como autônomas e individuadas:

[...] só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente as experiências das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individualizado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos [...] (HONNETH, 2009, p. 266).

A esfera da solidariedade permitirá que o sujeito saia de uma posição egocêntrica e perceba o outro como pessoa merecedora dos mesmos direitos, deveres e responsabilidades. Isso será possível se a esfera emotiva e a de direito tiverem cumprido seus papéis a fim de que a autoconfiança e o autorrespeito sejam instalados como parte da personalidade da pessoa. Somente possuindo autoconfiança, autorrespeito, autoestima é que o sujeito se sentirá autorrealizado.

Após exposição das três formas de reconhecimento sugeridas por Honneth, vale salientar que para ele os conflitos sociais surgem de experiências morais, causados após violação de expectativas de reconhecimento fortemente fixadas em uma das dimensões anteriormente citadas. São essas expectativas que formam a identidade pessoal, e, quando elas não são satisfeitas, predomina uma experiência moral que cede lugar ao sentimento de desrespeito.

Para que a teoria do reconhecimento adquirisse confiabilidade, Honneth (2009) estipulou uma tipologia negativa para cada esfera do reconhecimento. Para explicar essas tipologias negativas, Honneth (2009, p. 214) lança a seguinte pergunta:

Como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento?

Com o propósito de responder à questão anterior, o autor parte de tipos de desrespeito que pertencem à esfera de reconhecimento “amor”. São eles: os “maus-tratos”, a “tortura”, o “estupro” e a “violação”. Esses tipos de desrespeito são as mais rudimentares formas de rebaixamento pessoal, pois atingem diretamente a integridade física, impossibilitando que o indivíduo conduza o próprio corpo. O autor ressalta que essas formas de humilhação não permitem que os seres humanos desenvolvam a autonomia e a autoconfiança emocional e corporal, uma vez que fere a confiança aprendida por meio do amor, causando também vergonha social. Portanto não é a integridade física propriamente que é atacada, mas a integridade psíquica, o autorrespeito que cada indivíduo adquire no processo intersubjetivo de socialização e que se origina da dedicação afetiva dispensada pela mãe nos primeiros anos de vida.

A esfera de reconhecimento do “direito” corresponde a forma de desrespeito chamada por Honneth de “privação de direitos” ou “exclusão social”. O componente da personalidade diretamente ameaçado diz respeito à “integridade social”. Também fere o autorrespeito à medida que a pessoa se sente injustiçada, uma vez que sua capacidade de responsabilidade moral foi violada. Os seres humanos sofrem por não conseguir adquirir os direitos morais e as responsabilidades que uma pessoa necessita para viver plenamente na comunidade.

Já a esfera de reconhecimento “solidariedade” corresponde à forma de desrespeito da “degradação moral” e da “injúria”. Para o autor, a dimensão da personalidade ameaçada é a dignidade, o que impede a pessoa de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Isso ocorre porque os sujeitos ficam privados de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida; portanto está estritamente associada à autoestima. Essa forma de desrespeito fere com a “honra”, com a “dignidade” e com o *status* de uma pessoa, de modo que ela se sente impossibilitada de conferir um valor social às suas próprias capacidades.

Visto isso, entendemos a importância que tem um projeto social transformador. Ele deve proporcionar o resgate das três esferas do reconhecimento, pois sem autoconfiança a pessoa poderá sentir-se incapaz de se autorrespeitar, o que acarretará na imagem que faz de si mesma, e, como resultado, o indivíduo não se sentirá autorrealizado. Esse “efeito dominó” poderá trazer consequências devastadoras para a personalidade, pois a pessoa sente-se humilhada e fracassada, fatores esses que a impossibilita de participar de qualquer grupo social.

Cidadania

O termo cidadania é originário do latim *civitas*, que quer dizer cidade. A palavra se origina na Grécia Clássica, nos séculos V e IV a.C, sendo usada para designar os direitos políticos dos cidadãos, principalmente durante as elaborações da democracia, na qual o termo está intimamente associado. Segundo Gohn (2008, p. 19), foi Aristóteles quem definiu o cidadão como:

[...] todo aquele que tinha o direito (e conseqüentemente o dever) de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembleias onde se tomavam as decisões que envolviam as coletividades e exercendo os cargos que executavam essas decisões.

Na Roma Antiga, a expressão cidadania indicava a situação política de uma pessoa e seus direitos em relação ao Estado romano, exceto os direitos das mulheres, das crianças e dos escravos, grupos esses que ainda hoje lutam para que seus direitos sejam respeitados.

No Estado moderno, o conceito de cidadania engloba o conjunto de direitos e de obrigações legais conferidos aos indivíduos, na qualidade de cidadãos. Portanto ser cidadão significa fazer parte de uma comunidade e ter direitos garantidos pelo Estado e deveres para com a coletividade.

O conceito de cidadania nos remete, principalmente, à ideia de direitos humanos, e, nesse sentido, para Marshall (1967), sociólogo britânico, a cidadania se compõe de três tipos básicos de direitos, a saber: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. O autor define cada um da seguinte maneira:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo.

O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Percebemos, portanto, que os direitos civis permitem que as pessoas lutem pelos demais direitos. Quando uma pessoa tem a liberdade de ir e vir, a liberdade de opinião, a liberdade de pensamento e a liberdade religiosa, ela se sente fortalecida para reivindicar direitos políticos e sociais. Para o autor, foi na Inglaterra do século XVIII que esses direitos surgiram de forma sequencial, frutos de lutas que se estenderam por mais de 300 anos. Nessa época, foram travadas batalhas para que a cidadania civil fosse

instituída. No século XIX, foi desenvolvido o aspecto político da cidadania, cujos avanços surgiram com o direito ao voto por grupos maiores de pessoas. Somente no século passado é que o conceito de cidadania se estendeu às esferas social e econômica, ao se admitir que direitos básicos, como saúde, educação, moradia, segurança, devem fazer parte da vida de todos os seres humanos.

Nesse sentido, Dallari (1998, p. 14) salienta que:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Mas e as pessoas que têm os seus direitos garantidos, porém não se responsabilizam com os deveres dos outros, podemos chamá-los de cidadãos? A resposta é não.

Para Marshall (1967, p. 104), também existem os deveres de cidadania, e, nesse sentido, ele ressalta o seguinte:

Se se invoca a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes da cidadania não podem ser ignoradas [...]. Exigem que os atos dos indivíduos sejam inspirados por um senso geral de responsabilidade para com o bem-estar da comunidade.

Assim, ser cidadão não significa apenas gozar de direitos, mas também ter obrigações para com a comunidade. Nesse sentido, a cidadania se constitui por direitos e deveres.

Pinsky (2008) também ressalta que ser cidadão engloba direitos, deveres e atitudes e que cidadania pressupõe pagar os impostos e fiscalizar o porquê de sua aplicação; ter direito a comida, saúde, educação, vestuário, mas também zelar pelo bem comum. Dessa forma, Pinsky (2008, p. 19) conceitua cidadania como:

[...] qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, exercer a cidadania tanto é votar como não emporcalhar a cidade, respeitar os pedestres nas faixas de trânsito [...] e controlar a emissão de ruídos.

De acordo com Marshall (1967), a sociedade aceita a igualdade de cidadania e as desigualdades produzidas pela distribuição social por classes. Para ele, até o século XX, quando iniciou um processo de articulação dos direitos sociais, a cidadania exerceu pouca influência sobre as desigualdades sociais. A ideia não era suavizar a desigualdade de renda; pelo contrário, buscava-se estimular a igualdade de *status* concedido àqueles que gozam os direitos integrais de uma sociedade. O autor complementa que a cidadania é a relação existente entre indivíduo e Estado, uma vez que este concede direitos individuais para que se busque a igualdade de condições. Porém a desigualdade está intimamente relacionada com a classe social, com a inserção das pessoas no mercado de trabalho, isto é, a classe social está apoiada nas desigualdades próprias de cada indivíduo, intrínsecas ao capitalismo.

Wanderley (2010), analisando o texto de Marshall (1967), ressalta que este, ao explicar o processo de conquistas da cidadania adquiridas nos últimos 300 anos, utilizou-se das lutas existentes entre a concepção de igualdade e de desigualdade próprios do capitalismo. Para Wanderley, muitos direitos e liberdades foram adquiridos pelas lutas dos trabalhadores e setores oprimidos da sociedade sob forte resistência das classes dominantes.

Continua sua análise salientando a contradição existente entre teoria e prática. Ressalta que, mesmo tendo esses direitos adquiridos legalmente, a maioria da população não tem acesso a eles. Por outro lado, Wanderley (2010, p. 108) aponta que:

[...] os direitos acabaram por serem concebidos como concessões das elites ou do Estado o que configura a cidadania passiva, excludente, predominante nas sociedades autoritárias típicas das sociedades latino-americanas.

O conceito cidadania foi se modificando no decorrer da história, porém sofreu grandes transformações a partir da década de 1980, principalmente com o surgimento dos movimentos sociais formados por grupos que se opunham ao regime militar, cujas reivindicações contribuíram, sobremaneira, para a incorporação de novos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”.

Segundo Pinsky (2008), nessa época, novas leis surgiram para dar conta de um país que se diz democrático e cidadão. Surge o Código de Defesa do Consumidor (CDC), sob a Lei nº 8078/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8069/90, e a lei Orgânica

da Saúde (LOS), sob a Lei nº 8080/90. Também crescem o número de ONGs que desenvolvem trabalhos importantes para o povo que vive em situações precárias.

Além disso, podemos citar a Ação Cidadania Contra a Miséria e pela Vida, Movimento pela Ética na Política e os “caras-pintadas”, movimento de jovens que contribuiu para o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. Também tivemos a Ação Popular, a Ação Civil Pública, o Mandado de Injunção, o Mandado de Segurança, entre outros, além da instituição do Ministério Público, importante instrumento na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (GOHN, 2003).

Os esforços para a conquista e estabelecimento da cidadania no Brasil estão associados com os movimentos nacionais que reivindicavam a liberdade do país, a saber: a Inconfidência Mineira, Canudos, as lutas pela Independência, a Abolição e, com a República, as alternâncias democráticas, batalhas históricas que provocaram lutas, sacrifícios e muitas vidas humanas. Porém ainda temos muito a percorrer, mas não podemos negar que grandes passos já foram dados desde meados do século XX. Entre as maiores conquistas estão: o processo de transição democrática, a volta de eleições diretas e a promulgação da Constituição de 1988.

Portanto, a cidadania é conquistada e construída por meio de lutas de brasileiros que buscam uma vida melhor e que querem direitos coletivos para o bem-estar de todos, e não somente o bem-estar individual. Entre os direitos citamos o acesso à saúde e à escola de qualidade, à moradia, aos serviços de ordem jurídica, à educação de jovens e adultos, entre outros.

Nesse sentido, os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades têm um papel fundamental caso sejam elaborados e trabalhados de maneira coerente, pois permitem que os usuários reflitam sobre seu papel como cidadãos, fazendo-os perceber quais são seus direitos e seus deveres. Além disso, leva-os a questionar a realidade na qual vivem e isso depende de suas atitudes como seres ativos e participantes nesse processo de mudança.

O projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP

Trata-se um projeto pedagógico voltado para uma prática social direta, por meio da alfabetização de jovens e adultos nas empresas e nas

comunidades. Para cumprir seus objetivos, faz uso da filosofia freireana e utiliza-se de uma proposta interdisciplinar. Busca superar a fragmentação do saber e estimular o educando na construção do conhecimento. Segundo a coordenadora, o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos visa não apenas à alfabetização desse público, mas, principalmente, trabalhar os conteúdos curriculares mínimos propostos para o ensino fundamental I e II.

O projeto foi implantado na PUC-SP em 1992, utilizando-se das experiências do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Esse programa foi instituído em 1989, pelo então secretário da educação, o professor Paulo Freire, durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura da cidade de São Paulo.

O MOVA deixou de existir nos moldes como foi implantado quando Paulo Maluf assumiu a prefeitura de São Paulo, em 1992. Nessa época, houve continuidade ao trabalho na PUC-SP, inicialmente com funcionários da instituição que não sabiam ler e escrever. Aos poucos, o projeto foi divulgado à comunidade atendendo a funcionários de empresas próximas à universidade. Atualmente, possui núcleos nos seguintes lugares: PUC-SP, *campus* Monte Alegre, três salas de alfabetização e uma sala de 5ª a 8ª; Centro Cultural São Paulo, uma sala de alfabetização e uma sala de 5ª a 8ª; Vale do Anhangabaú, em parceria com a ONG Educa São Paulo (Alfabetização dos Garis), duas salas de alfabetização e duas salas de 5ª a 8ª; Comunidade Heliópolis, uma sala de alfabetização (em implantação); Construtora Paulo Mauro, duas salas de alfabetização.

Cada sala possui por volta de 10 alunos e as aulas acontecem de segunda a quinta-feira, com duração de 2 horas. As turmas de 5ª a 8ª séries surgiram a pedido dos próprios alunos que haviam terminado a 4ª série. Segundo a coordenadora, eles não se sentiam à vontade na sala regular. Reclamavam que os professores não esperavam o tempo necessário para que eles realizassem as atividades e que não lhes dava a devida atenção. Além disso, eles eram “vistos” de maneira diferente pelos demais alunos. Esses fatores levaram-nos à evasão da educação formal e o objetivo que eles tanto almejavam (concluir o ensino fundamental) não se concretizaria caso o NTC não formasse turmas desse nível de ensino.

A coordenadora ressalta que esses alunos buscam o estudo e, apesar de todas as dificuldades, o fazem com garra, pois querem resgatar algo que, por diversos motivos, lhes foi negado em algum momento: o acesso ao conhecimento. Para eles, não importa o tempo que levarão para aprender,

por isso é impossível a continuidade em uma escola de ensino regular. As turmas de 5ª a 8ª série funcionam à tarde, pois os alunos, em função do trabalho, ficam extremamente cansados, moram longe e têm de acordar muito cedo. Por esses motivos o curso não é oferecido no período da manhã.

Por tratar-se de Educação Não Formal, a universidade não pode certificar o nível de ensino atingido. Assim, quando os alunos terminam a 4ª ou a 8ª série do ensino fundamental, eles são encaminhados para a escola estadual Marina Cintra, localizada na Rua da Consolação, 1289, para que possam realizar uma prova. Essa avaliação é corrigida por professores dessa instituição, e, caso sejam aprovados, os certificados são emitidos pela mesma escola como se os alunos tivessem estudado nessa instituição.

Os educadores sociais responsáveis pela alfabetização de jovens e adultos são alunos do curso de Pedagogia da PUC-SP, porém a coordenadora deixa claro que estudantes de outras universidades podem fazer parte do grupo, desde que participem das reuniões obrigatórias (coletivas e individuais). As primeiras ocorrem às sextas-feiras à tarde; a segunda é marcada pelo próprio educador no dia da semana que for melhor para ele. Ambas ocorrem em uma sala do NTC.

Nas reuniões coletivas discute-se a filosofia freireana, além de outros autores que abordam temas referentes à leitura e à escrita. Os educadores sociais também devem pesquisar textos e artigos e levá-los para reflexão com o grupo a fim de articulá-los com a prática pedagógica. Discutem-se também as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, tanto para eles (educadores) quanto para os alfabetizando e as possíveis formas de solucioná-los. Nas reuniões individuais, o educador social discute problemas específicos de sua turma, esclarece dúvidas e discute as aulas seguintes.

A coordenadora esclarece que o projeto articula ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as educadoras sociais aprendem os conteúdos necessários na sala de aula da universidade e nos encontros semanais e individuais e devem pesquisar sobre alfabetização de jovens e adultos e fazer a relação teoria e prática pedagógica. Além disso, alunas que já concluíram o curso de Pedagogia e participaram do projeto se interessaram em realizar trabalhos de conclusão de curso (TCC) sobre a EJA.

As vozes dos alfabetizando

Todos os sujeitos entrevistados são naturais da região Nordeste e vieram para São Paulo no início da vida adulta em busca de novas

oportunidades de emprego, uma vez que no Estado natal trabalhavam na roça desde crianças para ajudar a família e, por isso, não tinham como estudar.

Eu precisei parar de estudar para trabalhar na roça. Meus pais são pobres e nós tinha que ajudar. Porque eu tenho muita dificuldade de ir nos lugar. Às vezes a gente vai no médico, tem que preencher ficha e eu sempre tive vontade de estudar (A1).

Porque eu tinha que trabalhar na roça para ajudar meus pais. Porque eu cheguei aqui, arrumei um trabalho e minha patroa disse que eu tinha que estudar. Ela é professora da PUC e me trouxe aqui. Eu quero aprender a ler e a escrever, esse é um sonho (A3).

Nunca estudei porque tinha que trabalhar na roça. Sabe, sou filha de gente pobre. Eu sempre tive vontade, mas nunca consegui. No tempo de criança eu trabalhava na roça, depois eu casei, criei meus filhos. Agora tá tudo casado e eu tenho que conseguir. Meus filhos são formados em faculdade no Mackenzie, um em publicidade e outro em Administração. A que mora em Santa Catarina está fazendo faculdade. Eu não tenho estudo, mas meus filhos graças a Deus têm (A4).

Abandonei os estudos para trabalhar em casa de família. Fiz até a 3ª série. Eu parei há mais de 30 anos. Voltei para ter uma qualidade de vida melhor. Eu tenho que ler correspondência para entregar nos apartamentos, acompanhar corretor, assinar documento que fica na portaria e o que eu sabia ler era pouquinho (A5).

Quanto a isso, estudos recentes tais, como os de Segovia *et al.* (2009) e de Castro e Aquino (2008), apontam que o Brasil ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas, e, por esse motivo, as famílias necessitam que os filhos trabalhem para que possam adquirir renda mínima no final do mês, negando-lhes que vivam a infância e a juventude e, conseqüentemente, a escolarização.

Cinco deles têm entre 26 e 43 anos de idade e apenas um conta com 60 anos. São casados, têm filhos e possuem renda mensal que varia de R\$500,00 a R\$1.200,00. Apenas um alfabetizando é do sexo masculino. Esse fato nos instigou, e então buscamos entender o porquê. Três mu-

Iheres relatam que quando pediam para ir à escola o pai dizia o seguinte: “mulher não precisa estudar, tem de casar e cuidar da casa e dos filhos”; “não precisa estudar, basta casar”; “mulher não precisa saber as letras, basta cuidar da casa”.

Quanto à profissão, um é autônomo, vende sanduíche na rua, três são domésticas, um é zelador e um é caseiro em um sítio. Apenas dois estudaram quando criança, porém nenhum terminou o ensino fundamental I. Um dos alfabetizandos aprendeu a ler com o pai em casa. Ele relatou que a escola era longe e que tinha de trabalhar. Assim, quando sobrava tempo, o pai ensinava as “letras”.

Os seis alfabetizandos voltaram a estudar para aprender a ler e a escrever, a fim de “lutarem” por um emprego melhor e para conseguirem autonomia para realizar atividades do cotidiano e, com isso, se sentirem-se menos constrangidos. Dois alfabetizandos foram incentivados pelos pais e um aponta com orgulho que dois dos três filhos já são formados em universidade. Percebemos em todas as falas que, voltar a estudar, significa recuperar a dignidade, ser reconhecido como cidadão e poder lutar por um emprego melhor e/ou por uma vaga que assegure maior remuneração.

Pra mim é importante porque pra tudo precisa de estudo.
Pra arrumar emprego melhor (A1).

É tudo. Me sinto melhor, esse ano já tirei 9,5 em uma atividade. Agora sei ler nome de rua, de ônibus (A2).

É aprender, pegar um ônibus e saber aonde vai, ler um bilhete. São Paulo é muito grande e precisa saber ler (A3).

Tudo. Hoje em dia, estudar é tudo na vida. Se você quer sair para pegar uma condução não tem que ficar perguntando para ninguém. Se você tem que ir em qualquer lugar para assinar, você não tem vergonha. E agora que eu estou descobrindo que é bom ler. Eu gosto de ler jornal, livro, revista (A4).

Tudo! Tudo! Tudo! Saber ler e escrever é tudo para quem mora numa cidade como São Paulo (A5).

Eu tô adorando, venho todos os dias, eu quero aprender. O estudo é importante pra poder conversar melhor, poder assinar documento, pra tudo, as pessoas vê a gente diferente (A6).

Essas falas remetem a Honneth (2007, 2009) quando aponta a forma de reconhecimento de direito denominada “respeito social”.

Saber ler e escrever é um critério de relevância de nossa sociedade; portanto ser capaz de fazer a leitura das palavras faz com que esses alfabetizados adquiram a autoconfiança e o autorrespeito, já que serão vistos de forma diferente pelas pessoas que os rodeiam.

Em todas as falas está implícita a questão da cidadania, da humanização. Nesse sentido, recorremos a Paulo Freire (1987) quando afirma que a educação é um processo de humanização, e sem ela o direito de ser humano é negado. Os alfabetizados entrevistados sabem muito bem o que isso representa; portanto, quando dizem que a educação é tudo, estão, de certa forma, recuperando aspectos da cidadania que um dia não lhes foi concedida. Eles procuram, como relata um sujeito, ser vistos de forma “diferente” com respeito e admiração. Eles almejam, como qualquer ser humano, poder ler um livro, escrever uma carta para parentes e amigos, assinar um documento, ler a placa de um ônibus, enfim, conquistar a cidadania e o reconhecimento social.

A maioria relata que não sabe ler corretamente. Esclarecemos que eles desconhecem alguns conhecimentos escolares e que não sabem a leitura das palavras, porém muitos fazem uma “leitura de mundo”, que muitas pessoas letradas talvez tivessem dificuldade de fazer. Sabem por quê? Porque esses alfabetizados carregam histórias de sofrimento e de dor, de negação da infância e da juventude. Tiveram de trabalhar cedo para ajudar os pais no orçamento doméstico e, com isso, viram-se obrigados a abandonar e/ou nunca começar os estudos, além de não poder brincar, passear e se divertir como outras crianças e jovens.

São pessoas corajosas que, depois de adultas e com sentimentos solidificados pela penosa realidade que tiveram de enfrentar, sentam em um banco escolar após um dia exaustivo de trabalho, e, no caso das mulheres, com uma jornada que as espera em casa, para recuperar um pouco da dignidade que a realidade lhes roubou.

Em seguida, perguntamos o que mais os motiva a estudar. Nas respostas surge a questão da autonomia, da cidadania, da humanização. Dois alfabetizados relatam que querem fazer o que todo mundo faz, ou seja, eles querem aprender a ler e a escrever para conquistar os direitos que as pessoas que são alfabetizadas têm. Querem preencher uma ficha sozinho, ir ao médico, enfim, querem ser valorizados.

Aprender a ler as coisas e a escrever. Quero fazer o que todo mundo faz (A1).

Para aprender as coisas. Saber, escrever, fazer conta. Isso é muito importante (A2).

Aprender a ler e a escrever. Tenho muita vontade de saber (A3).

É pensar que eu posso fazer as coisas sozinha sem ajuda de ninguém, se sentir valorizada (A4).

Olha! As pessoas sem estudo não é nada (A5).

Quero tirar carta de motorista, sei dirigir, mas não posso tirar carta. É um sonho meu, quero ler uma placa, nunca é tarde para aprender (A6).

O alfabetizando 6 busca obter a carta de motorista e, sem saber ler e escrever, não tem como fazer a prova teórica. Ele diz: “Eu não sei nada”. Como não sabe nada se ele disse que sabe dirigir, se tem um emprego, se cuida do filho, se sabe fazer conta de cabeça? Ele quer dizer que não sabe os saberes da escola e isso é esclarecido pelos educadores durante as aulas. Nesse sentido, fica claro como os conhecimentos tácitos, ou seja, aqueles construídos por meio da vivência são menosprezados por nossa sociedade.

Esses alfabetizandos possuem conhecimentos que adquiriram pela dura realidade que enfrentaram e que são tão valiosos quanto os conhecimentos científicos. Eles não têm ideia até o momento que chegam a um curso de alfabetização de adultos que eles sabem “ler o mundo” muito melhor do que muitos que leem as palavras.

Os alfabetizandos foram unânimes em dizer que se interessam por tudo que a educadora ensina. Eles querem aprender para poder participar de diferentes grupos, dar opinião, discutir suas ideias e suas crenças. Essas falas remetem a Paulo Freire (2010, p. 71-72), quando aponta que:

[...] O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação [...].

O que a professora discute em sala está vinculado às histórias de vida de cada um. Dessa forma, eles aprendem a comparar, a fazer relações, a estabelecer critérios, mesmo que ainda não dominem a escrita convencional da leitura e das palavras. Nesse sentido, Soares (1998, p. 24) aponta:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A alfabetização parte das palavras geradoras. Essas palavras segundo Freire (2010) são carregadas de emoção, pois estão diretamente vinculadas à experiência pessoal e profissional de cada um. São palavras que revelam sentimentos vividos e que tornam o processo de alfabetização mais significativo, pois trabalha com a subjetividade de todos.

As experiências dos alunos são valorizadas no decorrer das aulas. Quanto a isso, um alfabetizando ressalta: “é bom porque a gente mata a saudade e aprende”. Esse aluno é o único da turma que ainda não conhece as letras, mas para ele falar de sua vida, contar sua história é extremamente significativo, uma vez que vive longe da família e dos parentes próximos. Deixa claro que aprender não significa ler as palavras ou escrever, mas conhecer o funcionamento do mundo.

Outra alfabetizanda salienta que a educadora pede para comparar situações vividas no Nordeste com as vividas em São Paulo. Dessa forma, entende-se que, ao abordar estilos de vida, formas de trabalho, espaço físico, paisagem, história das diferentes regiões, a educadora se utiliza dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire para discutir aspectos relevantes e articular as diferentes áreas do conhecimento.

Ela faz muita pergunta da nossa vida, do nosso trabalho, da família, ela escreve na lousa e depois a gente escreve palavra (A1).

Ela trabalha com as palavras da nossa vida pra gente formar frases (A4).

Ela fala da vida da gente, do nosso trabalho (A5).

Ela sempre pergunta coisa da nossa vida, do nosso trabalho e escreve na lousa, a rotina do nosso dia. Traz texto, como eu não sei ler, ela pede para eu procurar as letras (A6).

Essas falas nos remetem a Gohn (2009), quando aponta sobre o trabalho do educador social. Para a autora (2009, p. 33), os temas devem surgir mediante situações: “[...] advindas do cotidiano de um determinado grupo, as temáticas têm de ter ligação com a vida cotidiana do grupo [...]”.

O incentivo para voltar a estudar parte da família. Vemos, portanto, a importância e força dessa instituição no processo de aprendizagem e recuperação da autoestima dos jovens e dos adultos. Eles têm por base pessoas com a quais possuem um vínculo afetivo muito forte e que funcionam como sustentação de suas novas construções. Essas falas nos permitem afirmar que a família tem grande importância tanto no que se refere às relações sociais quanto à vida emocional de seus membros.

Meus filhos e minha irmã. Eles deram toda força (A2).

Meu filho. Ele deu a maior força, ele correu atrás para saber como era. Ele foi comigo e com meu marido fazer a matrícula (A4).

Com certeza, principalmente meus irmãos. Meu pai é analfabeto, mas é muito bom em matemática. Ele ficou feliz quando eu disse que estava estudando. O sonho da minha mãe era eu voltar a estudar, pena que ela morreu há dois anos e não está aqui para ver. Ela queria que eu fizesse faculdade (A5).

O vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento físico e psíquico, pois nenhum ser humano sobrevive ao desamor. Os afetos servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações do cotidiano e é por meio deles que preparamos nossas ações.

Dois alfabetizando que não têm a família e/ou familiar que os apoie possuem substitutos que fornecem a base motivadora e emocional para continuarem os estudos. São os afetos dispensados por esses substitutos que fornecem a valoração positiva necessária para que eles prossigam nos estudos.

Eu voltei porque eu quis, mas todo mundo tá me apoiando (A1).

Não, meu marido mesmo disse: 'Depois de velha vai querer estudar?' Se não fosse minha patroa, eu não estava aqui (A3).

Não, eu sou sozinho em São Paulo. Eu voltei porque eu quis. Quem me incentiva é meu patrão e o povo lá da onde eu trabalho. Eu moro no serviço (A6).

Os alfabetizados relatam o orgulho que a família sentiu quando eles aprenderam a ler e a escrever. Novamente apontam que são reconhecidos, que se sentem valorizados e respeitados como cidadãos. Um deles menciona que é a terceira de oito irmãos que aprende a ler e a escrever. Aponta como a mãe sente-se orgulhosa diante desse fato, visto que a maioria dos filhos não pôde estudar. Percebemos que todos os avanços são festejados e que funcionam como mola propulsora para buscarem cada vez mais.

Todos relatam a felicidade que sentem depois que se alfabetizaram. Ressaltam que resgataram parte de um direito social que lhes foi negado: a educação. Um alfabetizando faz questão de mostrar que, atualmente, entende os tempos verbais e que os substantivos têm gênero, número e grau. Ele se sente por "dentro de tudo", muito gratificado. Na realidade, ele percebe que consegue se comunicar melhor e que entende o que as pessoas dizem.

Me sinto feliz, bem melhor, porque hoje eu sei responder as coisas, sei ler um bilhete, sei ir nos lugares. Todo mundo que não sabe ler e escrever devia ter chance de aprender (A1).

Ótima. A gente fica por dentro de tudo. Agora sei que as palavras têm plural, sei que existe passado e futuro. Exemplo, eu estava tá no passado, eu estarei tá no futuro (A2).

Muito feliz agora. Me sinto com menos vergonha das pessoas (A3).

Muito melhor. Porque eu consigo ler o que está escrito nos bilhetes, mas ainda não consigo escrever (A4).

Nossa! Muito bem. A síndica fala que eu melhorei muito. Ela também me incentivou a voltar a estudar. Eu entregava correspondência pela numeração do apartamento e às vezes não tinha número e eu não sabia ler o nome do proprietário. Agora faço tudo sozinho. Eu me sinto orgulhosa, outra pessoa, parece que a gente cresce. Sou sabedora comparada com antigamente (A5).

Muito bem, meu patrão já olhou meu caderno, disse que eu tô indo bem, ele gosta muito de mim e me dá todo apoio (A6).

Outro alfabetizando sente-se menos envergonhado porque já aprendeu algumas coisas. Aos poucos vai recuperando a autoestima e sentindo que é capaz de continuar. Uma aluna diz: “Parece que a gente cresce”. Na realidade ela “cresceu” cognitivamente a ponto de dar conta sozinha de suas atividades profissionais e de verbalizar “sou sabedora comparada com antigamente”.

Esses depoimentos remetem a Honneth (2007), quando salienta que o indivíduo se sentirá autorrealizado a partir do momento em que recuperar a autoestima, o autorrespeito e a autoconfiança.

Antes de aprender a ler e a escrever, os alfabetizados utilizam os termos “me sentia mal”, “esquisito”, “estranho”, “com vergonha”. É como se eles fossem viajantes que vieram de um planeta diferente do nosso. Não poder ler e escrever as palavras lhes tirava a possibilidade de participação de uma vida social que conferisse *status* social e que não os colocava no mesmo plano dos demais.

Me sentia triste e tinha vergonha de mim mesmo. A coisa mais difícil é não saber ler e escrever (A1).

Muito mal. As pessoas parecem que te olham estranho ou a gente se vê diferente (A2).

Eu me sentia muito triste. A minha filha perguntava: ‘Mãe, você não sabe ler?’ E eu até chorava (A3).

Eu me sentia muito esquisita. Uma vez eu trabalhei em uma casa e a patroa falou: ‘Você não sabe nem ler?’ Ouvir isso é esquisito e chato. Agora, ninguém fala mais isso para mim (A4).

Estranha. Quando eu trabalhava em casa de família não conseguia deixar recado e nem escrever para a patroa o que tinha que comprar. Hoje eu anoto tudo, até receita, horário de médico, sei ler o ônibus (A5).

As falas dos alfabetizados indicam o quanto a esfera de reconhecimento do “direito”, descrita por Honneth (2009), foi ameaçada no decorrer de suas vidas. Eles foram privados de um de seus direitos básicos

e, com isso, excluídos socialmente. Nesses casos, a “integridade social” foi atingida, ferindo também o autorrespeito; por isso essas pessoas se sentiam injustiçadas.

Os relatos também indicam que a esfera de reconhecimento “solidariedade” também foi ameaçada, causando a “degradação moral” e a “injúria”. Segundo Honneth (2009), quando a dignidade é ferida, a pessoa se sente impossibilitada de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Esse fato acontece porque elas se sentem incapazes de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida, atingindo, assim, a autoestima.

Quando perguntamos o que eles pretendem fazer no futuro, todos disseram que buscam continuar estudando, fazer cursos para que possam arrumar empregos de melhor remuneração. Essas falas apontam a vontade de vencer e a esperança que cada um carrega consigo. Cada um deles, baseando-se no que sabe fazer de melhor, está resgatando por meio da oportunidade que o projeto oferece o sonho que um dia foram “obrigados” pela vida a deixar para trás. Uma alfabetizanda quer ser professora. Um desejo de menina que visa concretizar por meio de muito esforço, boa vontade e superação. Afinal, segundo a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos torna-se mais que um direito:

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFINTEA, 1999, p. 19).

Diante do exposto, vimos como prioritário o papel que a PUC-SP assume para com os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade correta. O projeto promove o reconhecimento social e o resgate da cidadania, o que acarreta em maior autoestima para todos, fazendo-os repensar um novo significado para suas vidas.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa realizada no NTC da PUC-SP, referente ao projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos. Foram as vozes dos alfabetizandos que possibilitaram uma análise da importância dessa ação.

Vimos, por meio das falas, o quanto o projeto favorece na autoestima dos sujeitos participantes, pois eles se sentem reconhecidos pela sociedade e se percebem como pessoas de direito, uma vez que, sabendo ler e escrever, podem participar mais efetivamente dos núcleos sociais, além de poder tomar decisões sem ajuda de terceiros.

Por se tratar de Educação Não Formal, é possível trabalhar no ritmo dos alfabetizandos, respeitando o tempo de cada um e valorizando seus aspectos subjetivos. Nesse sentido, esse tipo de educação favorece um aprendizado que não gera angústia, pois os discentes têm clareza que frequentarão o grupo o tempo que for necessário sem as cobranças existentes na escola regular.

Além disso, o projeto prioriza os conhecimentos tácitos dos alunos, ou seja, aqueles adquiridos no decorrer da vida e que são, em primeira instância, os saberes que os identificam enquanto sujeitos, pois neles estão contidas as histórias de vida de cada um e suas singularidades.

Entendemos que as universidades, polos prioritários de ensino, pesquisa e extensão, devem desenvolver projetos de educação de jovens e adultos e convidar alunos do curso de Pedagogia para participação dos núcleos de formação e, assim, posteriormente, atuarem como educadores sociais. O projeto apresentado neste texto estabelece a relação com o tripé citado anteriormente, além de favorecer no aprendizado dos futuros professores e minimizar as carências educacionais da maioria de nossa população.

Recebido em: 16/12/2012

Aprovado em: 15/04/2013

Notas

1. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora do curso de Pedagogia na UNINOVE. Docente colaboradora no mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais, integrando a linha de pesquisa Intervenção em Práticas Político-Sociais (LIPIPS) da UNINOVE. E-mail: ligia@uninove.br

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Parecer CEB nº11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ministro de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008. (Textos para Discussão, 1.335).

CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/UNESCO – Educação do trabalhador, 1).

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ongs e cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de indeterminação**: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel. Tradução de Rúrion Soares de Melo. São Paulo: Esfera Pública. 2007.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2008.

SEGOVIA, Diego et al. **Sociedades sul-americanas**: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: PÓLIS, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

Importância do processo escolar no atendimento socioeducativo feminino no Estado do Pará¹

JULIÃO CRISTO DA COSTA JUNIOR¹

ANTÔNIA FABIANA SILVA REIS²

Resumo

O Centro Socioeducativo Feminino (CSEF) está localizado no município de Ananindeua, no Estado do Pará. Essa é a única unidade no Estado que atende a adolescentes do sexo feminino (dos 13 aos 17 anos) que cumprem medida socioeducativa, em regime de internação provisória (45 dias), internação (que pode ir de 1 até 3 anos) e semiliberdade. Dentro desse espaço socioeducativo, ocorre o processo de escolarização, que atende a alunas da 1^a à 4^a etapas do ensino fundamental (1^a ao 9^a anos no ensino regular), além daquelas que estão cursando o ensino médio. São desenvolvidas atividades/projetos multidisciplinares como forma de garantir uma melhor aprendizagem dos conteúdos e temáticas trabalhadas. O objetivo da investigação foi avaliar, sob o ponto de vista dos direitos humanos, de que forma é desenvolvido o processo de escolarização na unidade socioeducativa feminina CSEF e como ele é aceito pelas adolescentes, além de suas contribuições no processo de socioeducação dessas jovens. Para avaliar o processo de escolarização, foram determinados percentuais/metras em dois critérios básicos avaliados: a metodologia utilizada no processo de escolarização e a relação entre professores e alunas. A coleta dos dados para comprovação das metas/percentuais foi feita por meio de instrumentos que garantiram a confiabilidade e precisão da observação dos dados, como entrevista com as alunas, coordenadora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), responsável pela organização da escolarização na unidade e a gerência da unidade CSEF, além de listas de comprovação, aplicadas por meio de observação participante dos avaliadores nas aulas desenvolvidas no período de agosto a novembro. Os resultados obtidos no processo de coleta e de análise de dados foram positivos e comprovaram que o processo de escolarização, desenvolvido no ambiente socioeducativo feminino,

apresenta contribuições positivas para a vida dessas adolescentes que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem e buscam motivação para encontrar novas alternativas para sua mudança de vida.

Palavras-chaves: Direitos humanos; escolarização; medida socioeducativa.

Abstract

The Female Social Educational Center (CSEF) is located in Ananindeua city in Pará state. This is the only place on the state that assists adolescents of female gender (13 to 17 years old) who are practicing social educative measures, in provisional detention (45 days), detention (from 1 to 3 years) and semi freedom, all of that measures are consequences of infraction of the law. Inside this socio-educational space the process of school education happens developed by teachers from public schools through an agreement between the State Department of Education (SEDUC) and Socio-Educational Foundation Services of Pará (FASEPA), this process of schooling assists female students from 1st to 4th stages of primary school (1st to 9th years of regular school) besides the ones who are attending the high school. The activities of schooling include all the contents listed in the curriculum for youth and adults education program (EJA) and are developed through multidisciplinary activities and projects as a way to ensure a better learning of the contents and themes worked. For this reason we evaluated from the point of view of human rights, as the female process of social education develops at CSEF unit and how it is accepted by the adolescents as well as their contributions in the process of social education of these young girls. To evaluate the educational process were determined percentage / goals evaluated in two basic criteria: the methodology used in the schooling process and the relationship between teachers and students. Data collection as proof of the goals / percentages was made using instruments that ensured the reliability and accuracy of observation data such as: interview with the students, the educational coordinator from SEDUC responsible for the organization of schooling in the unit and CSEF manager, as well as lists of proof applied by participant observation of the evaluators on the classes attended on the period from August to November. The results obtained in the process of collection and data analysis were positive and showed that the schooling process developed in the socio-educational female environment in presents positive contributions to the lives of these teenagers who are part of the teaching-learning process and seek for motivation to find new alternatives for their change of life.

Keywords: Human rights; schooling process; socio-educational measures.

Resumen

El Centro Socio Mujer (CSEF) se encuentra en el municipio de Anantapur, en el estado de Pará Esta es la única unidad en el estado que atiende las adolescentes (13 a 17 años) que acate social y con una detención (45 días), hospitalización (que puede variar desde 01 hasta 03 años) y la producción de gama. Dentro de este espacio se produce proceso de escolarización guardería, que sirve a estudiantes de primero a cuarto etapas de la educación primaria (1 al 9 años en la educación regular) que los que están asistiendo a la escuela secundaria. Las actividades se desarrollaron / proyectos multidisciplinarios con el fin de garantizar un mejor aprendizaje de los contenidos y temáticas trabajadas. El objetivo de la investigación fue evaluar, desde el punto de vista de los derechos humanos, la forma en que se desarrolla el proceso educativo en la unidad CSEF femenino socioeducativa y cómo es aceptada por los adolescentes, así como sus aportaciones al proceso de desarrollo socio-educativo de estos jóvenes. Para evaluar el proceso educativo se determinó porcentaje / goles en dos criterios básicos evaluaron la metodología utilizada en el proceso de escolarización y la relación entre profesores y alumnos. La recolección de datos para la prueba de los objetivos / porcentaje se realiza a través de los instrumentos que garantizaron la fiabilidad y exactitud de los datos de observación como: Entrevista con los estudiantes, coordinador educativo de SEDUC responsable de la organización de la enseñanza en la unidad y administrar el CSEF unidad, además de los directorios de la prueba aplicada por medio de la observación participante de los evaluadores de las clases realizadas durante el período de agosto a noviembre. Los resultados obtenidos en el proceso de recopilación y análisis de los datos fueron positivos y demostraron que el proceso de escolarización desarrollado en la hembra medio ambiente guardería presenta contribuciones positivas a la vida de estos adolescentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y la motivación tratan de encontrar nuevas alternativas para cambiar su vida.

Palabras-clave: Derechos humanos; la escolarización; medida socio educacional.

Introdução

Este estudo foi desenvolvido como parte de um processo de pesquisa realizado junto ao curso de mestrado em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción, no Paraguai, vinculado à disciplina intitulada “Evaluación de programas educacionales”. Foi desenvolvido em 2012, com o objetivo de avaliar como o processo de escolarização contribui no cumprimento da medida socioeducativa das adolescentes do sexo feminino no Centro Socioeducativo Feminino (CSEF), localizado no município de Ananindeua, no Estado do Pará.

Nesse município, no bairro do Coqueiro, encontra-se uma das diversas unidades socioeducativas mantidas pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA): o CSEF. Essa unidade atende a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, oriunda de atos infracionais, vindas de diferentes regiões do Estado.

Nesse ambiente, são desenvolvidas atividades para o atendimento socioeducativo nas três medidas, sendo estas o regime de internação provisória (45 dias), internação, que pode vir a chegar até 3 anos de reclusão, e a semiliberdade (regime semiaberto), conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentre as atividades desenvolvidas na unidade por técnicos, monitores e demais profissionais que trabalham com a socioeducação, a prática da escolarização, como garantia de direitos e forma de dar continuidade aos estudos, é trabalhada por professores da rede estadual de ensino por meio do processo de escolarização regular, por meio do convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a FASEPA, que atende a adolescentes que se encontram na condição de privação de liberdade.

Por meio da escolarização, adolescentes que nunca tiveram contato com os estudos, ou aquelas que mantinham, mas o interromperam em virtude de problemas pessoais ou envolvendo seu ato infracional, hoje têm a oportunidade de retomar essas atividades dentro do ambiente socioeducativo, como forma de prepará-las novamente para a vida no ambiente social e mercado de trabalho.

Esse processo de reconstrução da vida, para que as adolescentes sejam vistas como seres humanos carentes de oportunidades, de direitos, é um processo contínuo e que deve ser iniciado na formação do próprio profissional professor. Este irá lidar com essas alunas e deverá vê-las para além do ato/artigo infracional que cometeram: de onde vieram, de que realidade fazem parte, se possuem apoio familiar, entre outros, para que, a partir disso, seja possível mostrar-lhes todos os seus direitos, deveres e possibilidades a serem conquistadas.

Desse modo, o presente estudo busca analisar a importância do atendimento escolar desenvolvido por meio do convênio entre SEDUC e FASEPA às adolescentes da unidade feminina CSEF e como ele pode vir a colaborar na ressignificação de sua aprendizagem de forma positiva, no sentido da busca de sua autonomia, autoestima e valorização enquanto indivíduo, para transformar sua realidade, anteriormente perdida ou desconstruída pela ausência de políticas públicas básicas, como acesso à saúde, à educação e ao trabalho.

Garantia ao direito à educação: base legal na medida socioeducativa

O direito à educação constitui-se como um dos direitos fundamentais na vida de crianças e adolescentes, sendo colocado no mesmo grau de importância como o direito à família, saúde e outros. De acordo com o disposto no art. 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Desse modo, percebemos que a educação ainda é o bem mais importante que um indivíduo pode adquirir durante toda a sua vida, é por meio dela que é possível interagir de forma mais “completa” com o mundo e seus diversos símbolos e códigos e lutar por seus direitos. Por meio da educação é possível, segundo Freire (2005), reconstruir-se, reconquistar o direito outrora negado e/ou retirado, seja em virtude da necessidade de trabalhar ou por exclusão da própria escola, tendo em vista diversos fatores, enquanto instituição formadora.

No que diz respeito às medidas socioeducativas, a educação, em sua continuidade em virtude da privação de liberdade por conta do ato infracional, é um direito a ser garantido, previsto na Constituição Federal, conforme especificam os artigos 206 e 208, assim como nos seguintes incisos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

[...]

VII – garantia no padrão de qualidade.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
[...]

§1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º – O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Esses artigos da Constituição dão uma visão mais clara de como a garantia dos direitos à educação é extensível a todas as crianças e adolescentes, independente da condição em que se encontrem. No caso das jovens que cumprem medida socioeducativa e estão em situação de privação de liberdade (direito de ir e vir), a educação é mantida nesses espaços respeitando suas limitações físicas/estruturais, humanas – condições cognitivas e educativas dos alunos (as) – e outras.

Conforme disposto no Plano Político Institucional (PPI) da FASE-PA, a socioeducação no Estado do Pará visa quebrar o paradigma punitivo e proporcionar um atendimento ao adolescente ao considerá-lo como sujeito de direitos nas práticas político-pedagógicas para sua reconstrução e inclusão, o que exige do professor e das instituições parceiras, segundo as ideias de Menezes (2009, p. 213), conscientizarem-se de que a: “Inclusão social passa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa empreitada e enfrentar o desafio de lidar com as diferenças, reflexos da própria sociedade”.

Assim como regulamenta a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta alguns artigos que também regulamentam o direito à educação em todos os níveis e modalidades, para toda e qualquer criança e adolescente, em qualquer condição social, conforme disposto em seu capítulo IV. Destacamos os seguintes artigos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Observamos que a legislação fundamenta o direito à educação de forma universal, garantindo o direito em qualquer momento da vida da criança e do adolescente. Todavia, o poder público, na figura da SEDUC do Pará, como mantenedora do processo educativo no Estado, juntamente com a FASEPA do Pará, e demais órgãos parceiros, vem desenvolvendo uma “adaptação da escola formal” (seus currículos, práticas, rotinas entre outros) para o interior desses espaços de socioeducação femininos e masculinos.

A organização desse processo de escolarização nos ambientes de privação de liberdade remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que dispõem em seu artigo 23 que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

Desse modo, adaptar a rotina da escola dita formal, em sua estrutura oficial/física, para as unidades de socioeducação e fazer-se compreender como um processo diferenciado, que vai desde o currículo, passando pela metodologia de sala, atendimento pedagógico, processo avaliativo e formativo de alunos e professores e com grandes singularidades que uma escola deve ter, é hoje o grande desafio que professores,

técnicos, coordenadores, gerências e demais profissionais das instituições SEDUC e FASEPA enfrentam.

Casassus (2002, p. 77) ressalta que: “A escola vai além das estruturas formais de um prédio em determinado lugar-tempo de uma comunidade”. Ainda, segundo a autora, uma escola pode ser caracterizada pela sua:

[...] forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas. [...] o fundamental nesta noção de escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim pessoas que interagem (CASASSUS, 2002, p. 77).

É nessa perspectiva que a escolarização, inserida no ambiente socioeducativo, respeita as especificidades das adolescentes, privados de sua liberdade, mas não de seus direitos, e os vê, juntamente com a equipe de professores e demais servidores da unidade, como sujeitos partícipes do processo de reconstrução pessoal e social, adaptando sua estrutura e formando os profissionais para a realidade com a qual atuarão nesse ambiente.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/12, no seu eixo educação, define as normas que as unidades socioeducativas devem apresentar para o atendimento dos adolescentes que estiverem nos níveis de internação provisória e internação, assim como para os que estão na modalidade de semiliberdade e precisam frequentar as escolas no meio aberto da medida.

Essa forma de atendimento, da escola, favorece o processo de inclusão dessas adolescentes em um processo diferenciado de ensino, que visa resgatar sua prática educativa, anteriormente perdida. Menezes (2003, p. 213) afirma que o processo de “[...] inclusão social passa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa empreitada e enfrentar o desafio de lidar com as diferenças, reflexo da própria sociedade” excludente e que não investem em políticas sociais para a ressocialização dessas adolescentes.

Por mais que se garanta o direito ao estudo, é importante que, além do próprio Estado, a sociedade e as mídias informativas tomem conhecimento e divulguem mais sobre a prática da escolarização no ambiente socioeducativo, pouco conhecida, e não somente falem da criminalização do adolescente que comete o ato infracional, estimulando a punição dele e culpando os dispositivos legais como “amenizadores” de tais atos, ao invés de cobrar do próprio Estado uma política de assistência mais eficiente

para com os/as jovens que retornam ao convívio social e que ficam sujeitos às mesmas vulnerabilidades com que já conviviam, o que pode fazer com que retornem à privação de liberdade.

Educação e o processo de (re)socialização

O ato de educar é, senão o maior, um dos maiores passos que qualquer pessoa pode dar em direção a um mundo de oportunidades, saberes e descobertas. É o ato de agir e refletir sobre que foi, quem é e quem pode vir a ser. Para tanto, educar é, segundo Freire (2011b), a primeira condição que um ser pode assumir no sentido de perceber-se enquanto sujeito vivente e participante de uma sociedade de direitos. Forquin (1993, p. 168) afirma que:

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos.

Ainda de acordo com esse autor:

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra deles, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN, 1993, p. 168).

Diante disso, os argumentos de Gequelin e Carvalho (2007, p. 137) confirmam que a escola mostra-se “[...] importante, pois pode tornar-se tanto fonte de prevenção como de intervenção no âmbito do comportamento antissocial”, já que é um espaço privilegiado e favorável à construção e consolidação da cultura de direitos humanos. Por ser um espaço que favorece essa construção de valores, cabe ao professor mediar essa ação entre os sujeitos, uma vez que, de acordo com Vasconcelos (2003, p.48):

O professor tem um grande papel dado que trabalha com dois elementos da maior importância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento. Sua atividade envolve conceitos, imagens a produção de valores, ideais, deveres,

direitos, visão de mundo [...]. É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: participar da formação do outro.

O processo de educação escolar é um direito básico e fundamental a todas as crianças e adolescentes, como já dito. Mesmo aqueles jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas não perdem o direito a continuar, ou, em alguns casos, iniciar o processo de escolarização. De acordo com o PPI do Atendimento Socioeducativo no Pará (FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARÁ, 2010b, p. 57), “[...] a educação escolar é um momento de docência efetivada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e secretarias municipais nas modalidades de internação e internação provisória”, em que uma equipe de professores, em sua maioria concursados e atuantes na rede regular de ensino, é instalada nessa unidade (e nas de atendimento masculino) para desenvolver projetos educacionais, atividades escolares e outras atividades.

O ato de refletir quanto à sua postura e participação no meio social do qual faz parte, dos deveres e direitos garantidos, e, muitas vezes, negados, e como lutar pela garantia deles, é o desafio central que o processo escolar nos ambientes de privação de liberdades do sexo feminino do Estado do Pará enfrenta hoje. De acordo com Tavares e Silva (2010, p. 46):

É preciso conhecer quais são os direitos que as pessoas têm, os mecanismos para reivindicá-los, e consequentemente quais são seus deveres, pois não é possível dissociá-los; caso contrário, direito sem dever torna-se privilégio, uma vez que não atrela compromisso de reciprocidade.

Na práxis socioeducativa, o ato de educar, mediante o processo de escolarização, consiste em promover uma série de adaptações à dinâmica estrutural, social e pessoal da unidade. Essas adaptações, segundo Rosa (2010, p. 164), ocorrem na articulação entre a realidade vivenciada no espaço de sala de aula e a realidade sociocultural, econômica e política do momento. Não basta apenas trabalhar a escolarização pela escolarização sem saber o tipo de aluna que frequenta esse espaço. De onde vem? Qual é sua história? Quem é? Isso vai muito além do artigo/ato infracional que cometeu. Isso nos leva a analisar que o processo de educação é algo

permanente e possível por meio da superação constante das dificuldades pessoais e de aprendizagem que o aluno e o professor carregam consigo.

Partindo desse princípio, o PPI de Atendimento Socioeducativo estabelece algumas diretrizes acerca do processo de escolarização nos ambientes de privação de liberdade, sendo alguns eles:

- Acesso aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa na escola, com êxito, estimulando a aprendizagem, a (re)produção e a troca de conhecimentos e saberes;
- Atividades curriculares de caráter educativo, que fomentem valores e atitudes, que fortaleçam fundamentos como paz, trabalho, convívio, vínculos, respeito, empoderamento, emancipação, entre outros;
- Priorização dos espaços coletivos de troca às tomadas de decisões como mecanismos de avaliação para processos educativos de qualidade.

Nessa perspectiva, os conteúdos/temas trabalhados devem ser articulados entre disciplinas e demais atividades planejadas em atividades pedagógicas internas (na própria unidade de atendimentos socioeducativo) ou externas (com os demais professores atuantes nas outras unidades de atendimento socioeducativo), que garantam aos sujeitos incluídos na escolarização o desenvolvimento de suas competências, habilidades, atitudes e valores. Para Tavares e Silva (2010, p. 49):

Os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos de sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem permanentemente necessidade de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi de caráter exploratório, por meio do delineamento da problemática a ser conhecida e investigada, além de levantamento e pesquisa bibliográfica. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados constituíram-se por meio de guia de entrevistas com perguntas

abertas e fechadas para as adolescentes participantes desse processo e lista de comprovação/observação para análise das aulas (metodologia e relação professor-aluna) desenvolvidas pelos professores.

O lócus da pesquisa foi a Região Metropolitana de Ananindeua, especificamente na unidade socioeducativa feminina CSEF com as adolescentes e professores atuantes no processo de escolarização.

O processo de coleta e análise de dados para a obtenção do resultado ocorreu no período de setembro a dezembro de 2011, sendo que nesse período foram realizadas entrevistas com 10 adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no momento da pesquisa, além de observação participante em 30 aulas dos professores dos níveis fundamental, em seus dois níveis, e do ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A obtenção dos resultados proporciona um panorama geral de como as adolescentes que cumprem medida socioeducativa na unidade CSEF recebem o processo de escolarização ofertado pela SEDUC e seus profissionais e como ele é desenvolvido sob os muros dessa instituição.

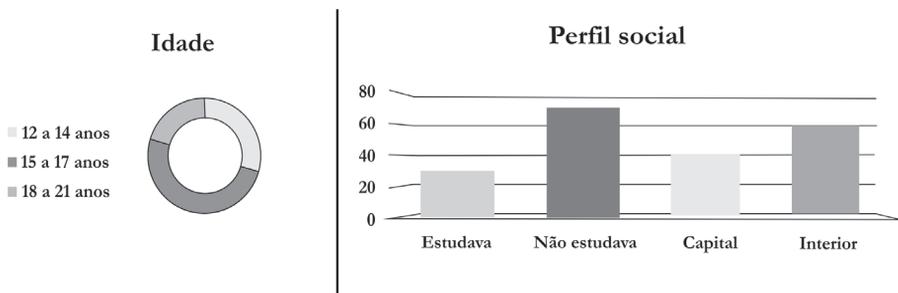
Apresentação dos dados e das categorias de análise

Perfil sociocultural

Iniciamos a discussão dos dados analisando o perfil das adolescentes que estão na unidade CSEF. Podemos observar que grande parte das socioeducandas que estão na unidade possui de 15 a 17 anos, o que mostra um quadro preocupante no universo feminino quanto à exposição precoce à criminalização.

Outro ponto relevante no estudo desse perfil é que grande parte dessas adolescentes são oriundas de localidades situadas distantes da capital, em interiores onde os acessos à saúde, ao lazer, à informação, ao saneamento básico e a outras políticas públicas não estão disponíveis a essas jovens e suas famílias por parte do poder público, o que nos leva a analisar a situação escolar dessas adolescentes. De acordo com o Gráfico 1, grande parte das entrevistadas não frequentava a escola até o momento em que haviam cometido o ato infracional.

Gráfico 1 – Informações acerca da idade, lugar e situação escolar das adolescentes antes de entrarem na unidade socioeducativa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

O fato de essas adolescentes não frequentarem a escola nos lança uma indagação acerca de como anda a qualidade de nosso ensino: Por que motivo uma adolescente evade e/ou perde o estímulo de frequentar a escola regular?

As possíveis respostas para essas indagações poderiam ser obtidas levando em conta a estrutura física de grande parte de nossas escolas localizadas em zonas periféricas da cidade, e algumas no próprio centro, muitas delas em situações nada favoráveis ao aprendizado e permanência dessas alunas. Além de fatores como a formação e o preparo dado aos profissionais da educação, que atuam em turmas superlotadas e não podem atender especificamente a todos os alunos, a ausência de recursos materiais e outros fatores acabam por não seduzir e até mesmo não atender às necessidades educativas de muitas dessas jovens, os quais acabam desistindo dos estudos por não verem nestes uma alternativa de mudança para a sua condição pessoal/social.

Técnicas utilizadas pelos professores com as alunas

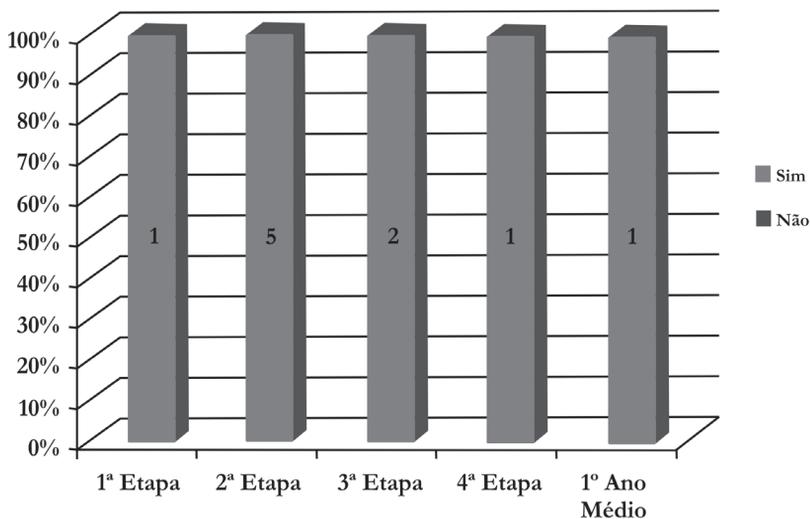
- Fonte utilizada: Opiniões das alunas
- Meta: 90% das aulas
- Técnica: Entrevistas
- Instrumento: Guia de entrevistas

A segunda categoria a ser abordada em nossa pesquisa dispõe sobre a forma pela qual os professores desenvolvem suas atividades em

sala de aula com as adolescentes, de modo a atender às suas necessidades educativas, como leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e outros, que não foram trabalhadas enquanto estavam inseridas na modalidade de ensino regular.

A mostra foi dividida entre as alunas que cursaram as modalidades de 1ª etapa do ensino fundamental (uma aluna), 2ª etapa do ensino fundamental (cinco alunas), 3ª etapa do ensino fundamental (duas alunas), 4ª etapa do ensino fundamental (uma aluna) e 1º ano do ensino médio (uma aluna) (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Os professores utilizam técnicas adequadas às necessidades educativas (aprendizagem) das socioeducandas?



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

De acordo com a opinião das participantes, a respeito do trabalho educativo realizado pelos professores: “Aqui eles conversam, ajudam a fazer atividade. Tão me ajudando mais a melhorar a ler e a escrever” (adolescente K.A.S., 2ª etapa). Percebemos que as próprias alunas têm uma visão positiva do processo de escolarização, bem como da metodologia de sala de aula utilizada pelos professores, que favorece a troca de experiências,

informações e motiva as socioeducandas a avançar na superação de suas dificuldades. Com relação a essa metodologia diferenciada de trabalho, Garcia (2012, p. 21) afirma que:

Para o ensino e a aprendizagem acontecer da melhor forma possível, tanto para professores como para alunos, assim o respeito à diferença, as relações de afeto, o posicionamento democrático são fatores indispensáveis para uma boa relação interpessoal do professor e do aluno dentro do momento de ensino e de aprendizagem.

É válido ressaltar que a gerência e as técnicas da unidade feminina contribuem no processo de escolarização, realizando com o grupo de professores momentos importantes, como “estudos de caso”, que permitem que a equipe de docentes conheça um pouco mais sobre a história de vida das alunas que fazem parte da escolarização, assim como sua história, os anseios, o que as levou a cometer o ato infracional, entre outros.

Esses momentos de estudo/informações permitem à equipe de profissionais da SEDUC preparar-se melhor para enfrentar os problemas que podem surgir no ambiente de sala de aula, de modo a elaborar estratégias que facilitem cada vez mais a práxis educativa em sala de aula com as alunas e que permitam que os professores aprendam com suas alunas e com a realidade delas e que as alunas aprendam com seus professores e com a experiência deles.

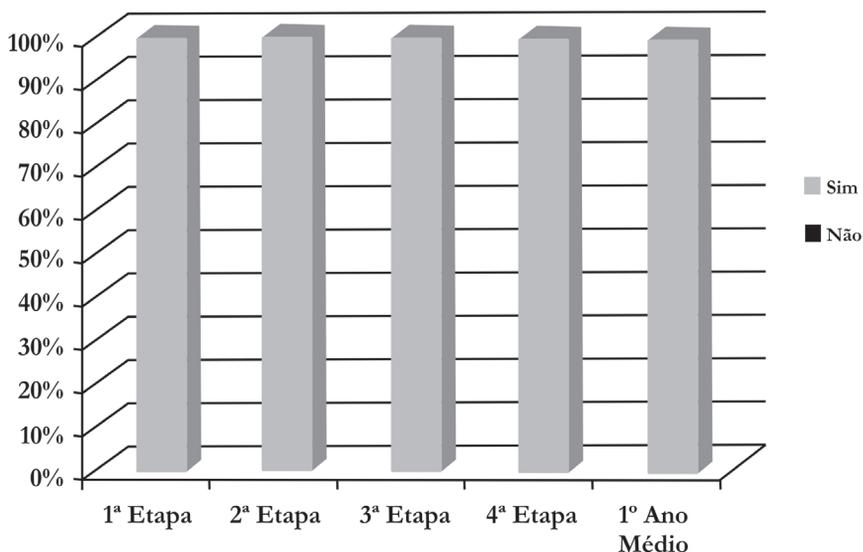
Relação professor-alunas: respeito e confiança

- Fonte utilizada: Opiniões da coordenadora pedagógica SEDUC e da gerência da unidade CSEF
- Meta: 80% dos professores
- Técnica: Observação participante
- Instrumento: Guia entrevistas

Durante o período de observação das aulas, tivemos a oportunidade de observar como eram desenvolvidas as atividades escolares e como eram construídas as relações entre professores e alunas, além da forma com que as elas tratavam os professores durante o desenvolvimento das atividades de escolarização. De acordo Freire em sua obra, “Educação e mudança” (2011a), a educação, por ser uma metodologia constante e

permanente, deve ser uma práxis que afirme o homem como homem, de direitos, sonhos, expectativas, que essa educação seja um processo que venha a desinibir e não seja restritiva, para que as adolescentes possam vir a ser elas mesmas, com toda sua carga cultural/pessoal que já trazem consigo desde as ruas e do meio familiar/social em que vivem. Observemos o Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Há relação de respeito/confiança entre alunas e professores no ambiente socioeducativo?



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

O resultado obtido mostra que ocorre uma relação amistosa de respeito por parte das alunas e professores durante a execução das aulas, momento esse em que são estabelecidos limites, os quais, na maior parte dos casos, são respeitados/cumpridos, e pode-se conseguir como resultado:

Esse simples ato de tentar enxergar o processo educativo através dos olhos do aluno já facilita e muito as relações no ambiente escolar. Não confundamos, professor tem uma função e o aluno outro, mas quando o docente

tenta compreender o lado do outro sujeito, do seu aluno, as relações de respeito, troca, interesses mútuos e solidariedade se fortificam, trazendo ganho para ambos (GARCIA, 2012, p. 20).

As próprias alunas responderam que confiam em seus professores para ouvir conselhos sobre suas condutas/comportamentos, atitudes pessoais durante as aulas e demais atividades de escolarização ou da unidade CSEF, atitudes diante de outros funcionários da Fundação, com as próprias companheiras de convívio e outros mais, conforme expresso a seguir: “É muito legal, eles dão muita atenção pra gente. Eles tão aqui pra ajudar e não pra levar pro mau caminho” (adolescente E.M.P. 1ª etapa); “Acho que são bons professores, são bem dinâmicos e se esforçam pra ajudar” (adolescente M.C. ensino médio).

Diálogo: com as socioeducandas

- Fonte utilizada: Opiniões das alunas
- Meta: 60% dos professores
- Técnica: Entrevistas
- Instrumentos: Guia de entrevistas

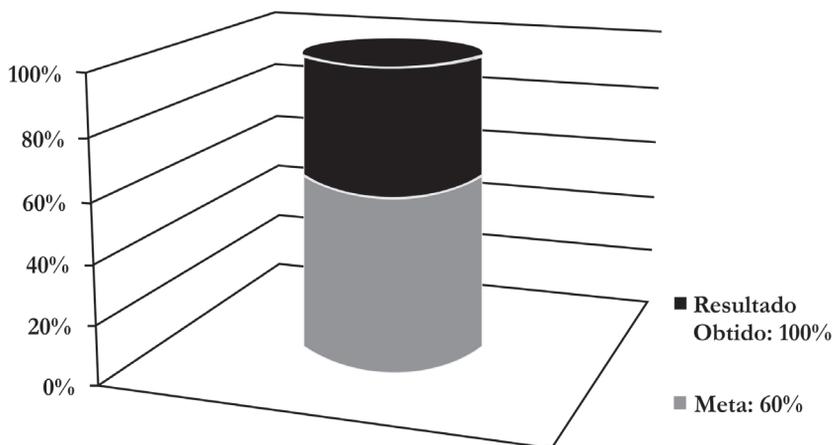
Este item de nossa avaliação mostra que ocorre uma boa relação entre alunas e professores atuantes na unidade socioeducativa CSEF, o que só é possível na medida em que a equipe atuante se propõe a manter um diálogo/reflexão constante com as alunas sobre seus avanços na escolarização.

O processo de diálogo fortalece a boa relação entre alunas e professores, possibilitando que boas atividades sejam planejadas e executadas (dentro e fora da unidade), além de destacar os avanços na aprendizagem e comportamento pessoal. É por meio do diálogo, da reflexão e da presença que:

Aquele educando arredo manifesta um desejo de aproximação. Um outro ocupa um tempo considerável do educador com um problema insignificante. Esta é sua maneira de imprimir a confiança que começa a nascer-lhe em relação aquele adulto (COSTA, 1999, p. 64).

As alunas, durante as entrevistas, destacaram que, assim como os pontos positivos em sua aprendizagem, há também momentos em que seus professores falam sobre os pontos negativos referentes ao seu comportamento em sala de aula e com as pessoas de seu convívio diário, além de alguns pontos que precisam ser melhorados em sua aprendizagem e como elas podem alcançar essa melhora por meio do seu esforço pessoal e/ou com a ajuda da equipe de professores e técnicos/educadores atuantes na unidade CSEF (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Os professores dialogam com as adolescentes sobre seus avanços e dificuldades?



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

De acordo com as adolescentes entrevistadas: “Eles dão conselho pra gente” (adolescente B.P.O.F. 3ª etapa); “Às vezes tem professores que falam até os cursos que tem pra mim. Que é pra mim entrar na faculdade” (adolescente M.C. ensino médio); “Porque ele tá me ajudando a aprender as coisas, aprender a escrever melhor, a ler melhor, a ser melhor também” (adolescente A.C.G.S. 2ª etapa). Acerca do diálogo como forma de estímulo à aprendizagem, Costa (1999, p. 64) define que:

Não é um conselho o que ele procura agora, mas reciprocidade, simpatia, amizade. O momento da orientação virá depois. “Um bom-dia”, um “vai com Deus”, um “boa-noite”, um sorriso, um olhar cúmplice do educando são sinais velados que indicam ao educador o avanço de seu trabalho.

O diálogo estabelecido no sentido de fazer-se presença e referência positiva diante das socioeducandas é a chave de todo o processo educativo desenvolvido na unidade feminina. É o elo que favorece a boa interação entre esses setores e mostra-se importante no processo de garantia de direitos e a possibilidade de oferecer uma nova oportunidade educativa para essas adolescentes.

Turmas que são incentivadas pelos professores

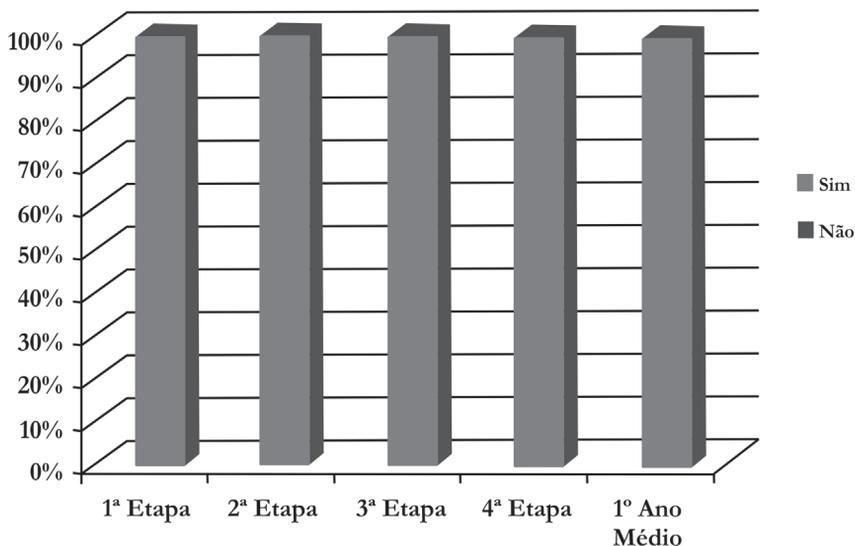
- Fonte utilizada: Opiniões das alunas
- Meta: 60% dos professores
- Técnica: Entrevistas
- Instrumentos: Guia de entrevistas

Sabe-se que um dos fatores dentro do processo de aprendizagem que é determinante para que o ensino seja significativo na vida do estudante e realizado de maneira positiva é a forma como a relação interpessoal entre professores e alunos/alunas é estabelecida, constituindo-se de fundamental importância para que possa contribuir na melhoria da conduta e crescimento pessoal do indivíduo, mais especificamente no caso de alunos em cumprimento de medida socioeducativa, na busca da sua identidade e ressignificação dos seus conceitos de sociedade e ser humano.

Assim, de acordo com o critério estabelecido na relação professor-aluna e no que diz respeito ao indicador referente ao incentivo diário para superação de dificuldades de comportamento dentro e fora do ambiente escolar, percebeu-se que 100% das entrevistadas apresentaram resultados satisfatórios, demonstrando que os professores que atuam na unidade CSEF estabelecem uma boa relação com as socioeducandas.

Dentro desse espaço, a prática do reforço positivo mostra-se presente constantemente no processo de escolarização, por meio da observação participante nas aulas e demais atividades externas, como visitas a espaços públicos como museus, praças, exposições culturais e outros. Também se notou um clima de respeito em sala e que as alunas apresentam uma boa receptividade quanto ao incentivo dado pelos professores, como demonstrado nas falas: “Ele fica falando pra mim superar que um dia vou conseguir” (adolescente A.C.G.S. 2ª etapa); “Falam pra eu prestar atenção que isso vai servir pra frente” (adolescente M.C. ensino médio) (gráfico 5).

Gráfico 5 – As turmas são incentivadas/estimuladas a superar condutas negativas em sala de aula e em demais espaços da unidade socioeducativa?



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

Motivação futura: turmas que apresentam perspectivas de continuar com os estudos

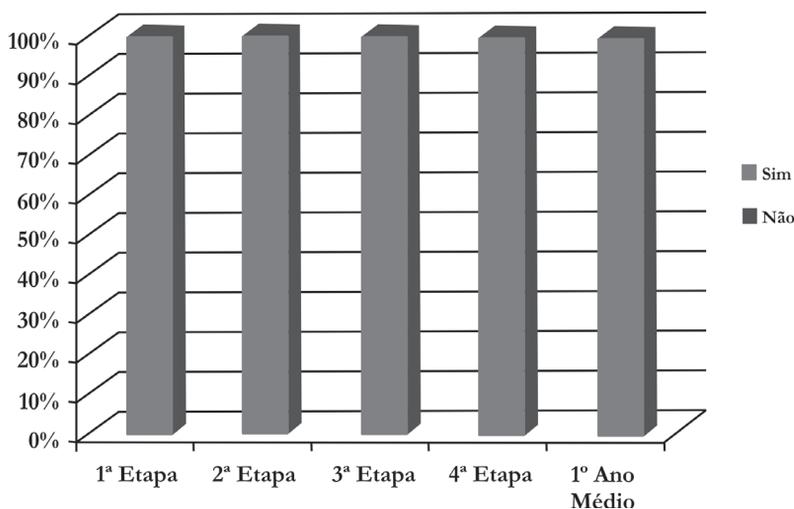
- Fonte utilizada: Opiniões das alunas
- Meta: 60% dos professores
- Técnica: Entrevistas
- Instrumentos: Guia de entrevistas

O último critério a ser analisado em nosso estudo faz referência à motivação das socioeducandas em dar continuidade aos estudos após a conclusão de sua medida socioeducativa.

O trabalho desenvolvido por professores e coordenação pedagógica da SEDUC, juntamente com os técnicos, gerência e socioeducadores da FASEPA, permite que resultados positivos, como os que demonstramos neste estudo, possam ser frequentemente alcançados e, com isso, possibilitar a essas jovens um novo olhar para suas vidas, voltadas para o trabalho, educação e, assim, deixar para trás a alcunha de oprimido social, constantemente debatida por Freire (2005).

Assim, percebemos que o resultado foi satisfatório na pesquisa, pois 100% das estudantes relataram que o corpo docente frequentemente as motiva a dar prosseguimento com seus estudos (Gráfico 6), mostrando a elas de que maneira o processo de escolarização pode contribuir em sua autoafirmação enquanto sujeitos atuantes e participantes de nossa sociedade e da realidade na qual fazem parte, como observado nas seguintes falas: “Eu tô gostando de voltar a estudar, antes eu não gostava... penso em ser médica” (adolescente A.C.G.S. 2ª etapa); “Sem estudo eu não vou ser nada... Vou ser analfabeta” (adolescente V.G. 2ª etapa).

Gráfico 6 – A escolarização é capaz de estimular as adolescentes a dar continuidade aos estudos?



Fonte: Elaborado pelos autores (2012).

A pedagogia da presença, no sentido de tornar-se uma referência, é uma das formas que socioeducadores, técnicos, pedagogos, professores e demais atores encontram para resgatar os valores, conceitos, ideias e sentimentos perdidos em algum momento de suas vidas e que estas se tornem novamente protagonistas de suas próprias histórias.

Considerações finais

O processo educativo, participativo, como ferramenta de mudança deve ser coletivo, pensado e trabalhado conjuntamente, respeitando todas as especificidades:

[...] ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação (FREIRE, 2005, p. 41).

A escola mostra-se ainda como um espaço de reconstrução e ressignificação social, e, dentro do ambiente socioeducativo, os excluídos desse processo de educação formal, no caso aqueles que não tiveram acesso a uma educação que atendesse às suas necessidades e especificidades e são carentes de políticas assistenciais e de presença familiar motivadora, têm uma nova chance de retomar algo que foi “suspenso”. Para Nadal (2009, p. 31):

O aumento dos socialmente excluídos impõe à escola a necessidade de preparar de fato os alunos para a inserção crítica e conscienciosa no mundo do trabalho, pois, sem recursos culturais, as chances de inserção diminuem tremendamente e as possibilidades de transformação da realidade econômica dada praticamente se anulam.

A consolidação dos direitos à educação, e outros serviços fundamentais, para as adolescentes que estão na unidade socioeducativa é algo significativo no Estado do Pará. O trabalho desenvolvido entre as instituições SEDUC e FASEPA em oferecer serviços de qualidade para a práxis de ressocialização e ressignificação dessas adolescentes vem apresentando resultados cada vez mais positivos.

O plano de avaliação discutido neste estudo mostra que a prática educativa desenvolvida pela equipe de professores, coordenação pedagógica da SEDUC e gerência e técnicos da unidade CSEF vem produzindo resultados positivos junto ao público-alvo: as socioeducandas. O grande nível de aceitação mostra que o compromisso assumido por esses atores mostra-se proativo e significativo, uma vez que permite às adolescentes projetarem perspectivas quanto ao seu futuro, enxergando para além do ato infracional.

Cabe aos profissionais da educação, aos socioeducadores, aos familiares, aos adolescentes e à própria sociedade, desconhecedora desse importante processo de resgate social, a cobrança cada vez mais do compromisso do Estado para com essas jovens e suas famílias, assistindo-lhes após deixarem o convívio da socioeducação, para que essa lembrança, da privação de liberdade e todas as demais, seja apenas um capítulo virado de uma nova página de vida.

Recebido em: 24/09/2012

Aprovado em: 27/04/2013

Notas

1. Uma versão modificada deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional de Pedagogia Social em 2012.
2. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asuncion, Paraguai. Professor de séries iniciais no projeto de escolarização nas unidades socioeducativas com jovens em situação de privação de liberdade da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA). E-mail: mestrejcrisocosta@hotmail.com
3. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Pará. E-mail: biareis_irituia@hotmail.com

Referências

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26,

n. 92, p. 777-798, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 31 mar. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 5 maio 2012.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano/Inep, 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARÁ. **Projeto político institucional do atendimento socioeducativo do Pará.** Belém: Institutos de Ciências Aplicadas, 2010a. v. 1.

_____. **Projeto político institucional do atendimento socioeducativo do Pará.** Belém: Institutos de Ciências Aplicadas, 2010b. v. 2.

GARCIA, Ciane Coelho. **A interação professor-aluno em uma unidade socioeducativa de Ananindeua:** perspectivas e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

GEQUELIN, Juliane; CARVALHO, Maria Cristina Neiva de. Escola e comportamento antissocial. **Ciências e Cognição**, v. 11, p. 132-142, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v11/m337162.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2009. p. 201-220.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. p. 19-34.

ROSA, Sônia M. Oliveira. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

TAVARES, Celma; SILVA, Aida Maria Monteiro. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, 1).

A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes

JULIANA GAMA IZAR¹

Resumo

O presente artigo busca resgatar a história nacional das práticas institucionais voltadas para o atendimento a crianças e adolescentes acolhidos e refletir acerca de seu papel educacional. Entendidos como espaços socioeducativos e garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como uma medida de proteção, os abrigos nem sempre cumprem o seu papel principal, que é a promoção do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos. Nesse sentido, faz-se necessário mais que um reordenamento institucional. É imperativa a alteração de suas práticas educativas, e, para tanto, o projeto pedagógico se destaca como instrumento possível para a fundamentação e norteamento de suas práticas. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar a especificidade do projeto pedagógico (comum em espaços de educação formal) para abrigos que se orientam pela prática da educação social.

Palavras-chave: Instituição de acolhimento (abrigo); projeto pedagógico; educação social; medidas de proteção; Estatuto da Criança e do Adolescente.

Abstract

This article seeks to rescue the national history of institutional practices aimed at assisting children and welcomed adolescents and encourage reflection on their educational role. Understood as spaces workers and guaranteed by the Statute of Children and Adolescents as a protective measure, the shelters do not always fulfill its primary role is to promote the integral development of welcomed children and adolescents. In this sense, it is necessary more than one institutional reorganization. It is imperative to change their educational practices and, therefore, the pedagogical project stands as possible instrument for the reasoning and guide of their practices. Thus, this article aims to present the specific pedagogical project

(common spaces of formal education) to shelters that are guided by the practice of social education.

Keywords: Host institution (shelter); educational project; social education; protective measures; Statute of Children and Adolescents.

Resumen

En este artículo se busca rescatar la historia nacional de las prácticas institucionales destinadas a ayudar a los niños y adolescentes recibidas y reflexionar sobre su papel educativo. Entendido como espacios de los trabajadores y garantizada por el Estatuto de la Infancia y la Adolescencia como una medida de protección, los refugios no siempre cumplen su función primordial es promover el desarrollo integral de los niños y adolescentes acogidos. En este sentido, es necesaria más de una reorganización institucional. Es imperativo cambiar sus prácticas educativas y, por lo tanto, el proyecto pedagógico se presenta como posible instrumento para el razonamiento y la orientación de sus prácticas. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar el proyecto pedagógico específico (espacios comunes de educación formal) a los refugios que se guían por la práctica de la educación social.

Palabras-clave: Centro de acogida (abrigo); proyecto pedagógico; educación social; medidas de protección; Estatuto del niño y del Adolescente.

Introdução

A reflexão aqui apresentada resulta de um longo processo investigativo realizado por meio da metodologia da pesquisa-ação, possibilitando a vivência do cotidiano institucional e a convivência com crianças e adolescentes acolhidos em um abrigo localizado em município vizinho à cidade de São Paulo, com aproximadamente 75 mil habitantes, durante um período de aproximadamente dois anos. No decorrer da trajetória desta pesquisa, um questionamento mereceu destaque: Qual é o lugar da educação nesses espaços? Sendo os abrigos uma medida de proteção voltada para a garantia do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes – com caráter socioeducativo e obrigação de desenvolver atividades culturais, levando em consideração as suas necessidades pedagógicas (o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, art. 94, incisos X e XI, e art. 100) – como se dá a sua organização, produção, avaliação e fiscalização?

Ao longo da história, muitas foram as alterações sofridas pelos abrigos. Contudo, as práticas de atendimento e, mais a fundo, suas questões

educacionais sempre foram deixadas sob a responsabilidade de seus administradores e funcionários, sem nenhuma forma de orientação e/ou normatização. Por essa omissão, ainda hoje são comuns situações em que o espaço idealizado para a proteção e promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente torna-se um espaço violador de direitos.

Assim, o presente texto visa refletir acerca dessa lacuna institucional, ressaltando a importância da educação para o desenvolvimento do ser humano e compreendendo a rede de proteção como “[...] um espaço pedagógico para formar um novo perfil de homem público e de sujeito ético [...] em vista da emancipação da criança e do adolescente” (SOUZA NETO; NASCIMENTO, 2006, p. 11).

Contexto histórico e jurídico das práticas assistenciais voltadas para a infância e juventude brasileiras

Apesar de a lei em vigência (Lei nº 8.069/90) propor o reordenamento institucional aos abrigos, ainda há um ranço histórico presente nas práticas e discursos que se configuram como irregularidades, mas são comumente realizadas: atendimento a grupos expressivamente grandes de crianças e adolescentes; separação por gênero ou faixa etária; seleção por meio de análise do perfil da criança/adolescente; emprego de castigos, disciplinarização excessiva e transferências como forma de punição dentre outras.

Segundo Marcílio (2006), a história da institucionalização de crianças em nosso país é resultado da importação da cultura europeia trazida juntamente com os portugueses durante o período colonial. Até então não se tinha notícia de casos de abandono ou infanticídio entre os povos indígenas, que compreendiam a criação da criança como uma responsabilidade coletiva. Já os portugueses, seguindo o modelo europeu de família (monogâmica, sacramentada e indissolúvel) e o culto religioso à virgindade da mulher (preservação da honra da moça de elite e de sua família), utilizavam essas alternativas para preservar a sua reputação.

O serviço de assistência à infância e juventude brasileiras nasceu pautado nessa preocupação de cunho privado, individual e religioso, baseando-se em ideias e práticas predominantemente europeias e claramente diferentes do contexto sociopolítico, econômico e ideológico do nosso país. Ao longo de sua história, as doutrinas, práticas e instituições foram

se incorporando e se modificando, apresentando características caritativas, filantrópicas, higienistas, assistencialistas e intervencionistas, com avanços, paradas e retrocessos. Nesse ínterim, a criança e o adolescente foram objetizados, institucionalizados, penalizados e classificados como menores e que, de acordo com Pilotti e Rizzini (1995), só apresentavam uma única irregularidade: o azar de terem nascido pobres.

No âmbito da legislação, as ações assistenciais eram regulamentadas inicialmente pelos Códigos Criminais do Império (1830 e 1890) e, posteriormente, pelos Códigos de Menores (1927 e 1979). Contudo, a tônica desse conjunto de leis era o mesmo: o controle social e a abominação a tudo o que destoava dos modelos socialmente aceitos de família e criança. Com a promulgação do ECA, em 13 de julho de 1990, criança e adolescente passaram a ser considerados sujeitos de direito, e não mais meros objetos de intervenção estatal, judicial, policial. A responsabilidade pelo seu desenvolvimento integral, doutrina adotada pelo ECA, tornou-se compartilhada, ou seja, a garantia dos seus direitos passou a ser responsabilidade de toda a sociedade.

Da realidade ao ideal: a importância da práxis educativa nos abrigos

Apesar das mudanças colocadas pela lei, as práticas de atendimento desenvolvidas pelos abrigos permanecem similares ao período que precede ao ECA, pois ainda imperam regras rigorosas com horários determinados e inflexíveis para inúmeras atividades (alimentação, higiene, estudo, lazer etc.); a disciplinarização excessiva com castigos dos mais variados (supressão de alimentação, banho frio, exposição vexatória, manipulação do grupo contra a criança/adolescente em questão, suspensão de saídas/passeios etc.); o estabelecimento de uma rotina fechada (o direito à convivência comunitária se restringe à frequência escolar, permanecendo o restante do dia no abrigo); a violência física e psíquica (entre os acolhidos institucionalmente e também entre cuidadores e acolhidos); o insignificante ou quase inexistente trabalho com a família de origem para a manutenção do vínculo afetivo e o extensivo tempo de permanência da criança/adolescente dentro do abrigo.

Durante o período de realização da pesquisa, buscou-se, inicialmente, observar como se dava a rotina dos acolhidos e como essa organização

institucional repercutia no comportamento e relacionamento entre crianças, adolescentes e funcionários. Em pouco tempo (aproximadamente três meses), pôde-se perceber que a falta de uma orientação comum a todos os cuidadores, o estabelecimento de regras dialogicamente construídas e coerentemente seguidas e a organização de uma rotina planejada, de acordo com as necessidades de cada criança/adolescente, poderiam alterar significativamente a qualidade de atendimento ali desenvolvido.

Esse trabalho de articulação entre os diferentes segmentos institucionais (equipe operacional, equipe técnica e crianças e adolescentes) é característico do pedagogo, capaz de dialogar com os diferentes sujeitos nos diferentes espaços e, pela sua qualidade formativa, orientar as ações de todos em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Diante dessa constatação, faz-se necessário enfatizar que o papel do pedagogo em instituições de acolhimento não é o de escolarizar o espaço institucional e tampouco desenvolver atividades de reforço escolar, mas sim promover um espaço que seja educativo em todas as suas esferas, considerando todos os sujeitos ali envolvidos e possibilitando, por meio das relações existentes (e daquelas possíveis de serem construídas), experiências de crescimento e cuidado uns com os outros e com o todo, de modo a transformar a realidade institucional em um espaço de desenvolvimento sensível, significativo e de qualidade para todos.

A ação pedagógica nos abrigos se desenvolve por meio:

- Da interação dialógica com crianças e adolescentes na resolução de conflitos; na elaboração das regras da casa e distribuição de tarefas para a sua organização; no acompanhamento de sua rotina de estudos; no esclarecimento de dúvidas acerca de seu processo de acolhimento; na elaboração de atividades que promovam o seu desenvolvimento (álbum de memórias, genograma do desejo, projeto de vida, dentre outras, que possibilitaram às crianças e adolescentes se perceberem como sujeitos de sua própria história, levando-os a compreender a sua dinâmica familiar e proporcionando a projeção de um futuro diferente, por meio das próprias ações, livrando-se de sentimentos de culpabilização e/ou vitimização e aumentando significativamente a autoestima); no estabelecimento de uma relação afetiva e respeitosa na qual criança e

- adolescente se sintam ouvidos e percebidos em suas necessidades e anseios particulares;
- Da relação compartilhada das responsabilidades com os cuidadores na resolução de conflitos (com os acolhidos institucionalmente e entre os próprios cuidadores); na organização da rotina da instituição (“casa”) e definição da atribuição de funções²; na explanação de cada caso de acolhimento para a sensibilização do olhar e do agir com cada criança e adolescente e nas atividades formativas³. Ressalta-se que o trabalho com os cuidadores não se restringiu a uma espécie de “[...] incontinência verbal, [na qual...] o discurso se perde numa retórica cansativa” (FREIRE, 1992, p. 94), mas em uma pedagogia da presença, na qual se procurou estar presente, auxiliando nas orientações cotidianas e fortalecendo suas palavras e ações;
 - Do trabalho multidisciplinar com a equipe técnica no estudo dos casos de acolhimento; na elaboração dos relatórios para a Vara da Infância e Juventude; na análise dos projetos de voluntariado; na criação de estratégias para interagir com a comunidade do entorno; no planejamento das ações para o trabalho com as famílias; na devolutiva das necessidades das crianças e adolescentes para a busca de equipamentos sociais que contemplem essas necessidades e na avaliação das ações e resultados do trabalho institucional.

Como se pôde observar, o trabalho pedagógico nos abrigos perpassa todos os seus espaços, pois é a educação, em sua essência, quem traz a possibilidade da mudança, do diferente, do qualitativamente melhor. De nada vale afastar uma criança de sua família e colocá-la em uma instituição fria, autoritária e reprodutora de outras formas de violência.

O abrigo tem que ter clara a sua missão de ser um espaço de convivência similar ao residencial, onde os acolhidos institucionalmente se sintam seguros, cuidados e possam crescer, enquanto os problemas que os levaram ao acolhimento são tratados e resolvidos para que, assim que possível, retornem para os seus lares.

No decorrer da pesquisa, frente aos inúmeros espaços em que a educação se fez necessária, um instrumento pedagógico que se mostrou pertinente e eficaz para a delimitação da missão e orientação das ações do abrigo foi o projeto pedagógico.

O projeto político-pedagógico em abrigos

O projeto político-pedagógico é:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...], só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Obrigatório em todo estabelecimento de ensino de educação formal, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o projeto político-pedagógico perpassa todos os segmentos que compõem a instituição de ensino e possibilita o planejamento minucioso das práticas educativas, embasado nos princípios fundamentais da instituição e na reflexão acerca do que é educação e quais são as suas finalidades.

De acordo com Graciani (2013):

[...] projeto tem a ver com lançar-se, projetar-se para frente com perspectivas inovadoras. [...] Seu caráter pedagógico evidencia as ações educacionais, explicita a filosofia de como e com qual finalidade educar e demanda uma série de atividades educativas emanadas da construção coletiva, repletas de crenças, convicções e princípios, bem como de uma clara visão do contexto histórico-social da realidade e da afirmação de paradigmas científicos do saber civilizatório acumulado, sempre atualizados e revistos por meio de formações contínuas ou investigações e pesquisas perenes. Seu aspecto político institucionaliza o tipo de participação esperada dos cidadãos envolvidos na experiência e requer criticidade e criatividade em todas as dimensões compartilhadas pelo compromisso assumido.

O ato de planejar é importante, pois, segundo Padilha (2002, p. 63):

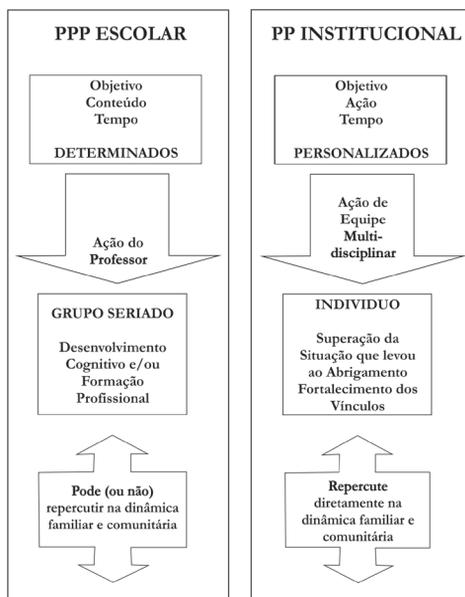
[...] é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja [...].

Dessa forma, o projeto político-pedagógico mostrou-se uma ferramenta eficiente nos abrigos por possibilitar o mapeamento de todas as suas ações – planejadas e não mais improvisadas – de acordo com os princípios institucionais.

Essa preocupação em delinear todas as atividades desenvolvidas pelo abrigo se faz necessária para a realização de um trabalho coerentemente norteado por objetivos estabelecidos e, principalmente, para a criação de sua identidade institucional, pois, de acordo com Guará (2006, p. 63), a ausência de uma discussão acerca do projeto político-pedagógico em abrigos leva ao risco da reprodução do mesmo atendimento das grandes instituições.

Contudo, o projeto político-pedagógico dos abrigos se diferencia do projeto político-pedagógico das instituições escolares por ser mais amplo, não se restringindo à linha de ação da Pedagogia, mas perpassando as áreas do Direito, da Psicologia e do Serviço Social, tendo como foco não somente o acolhido institucional, mas a relação com a sua família e a comunidade na qual ela se insere, como pode ser verificado na Figura 1:

Figura 1 – Quadro comparativo dos projetos político-pedagógicos escolar e institucional.



Fonte: Izar (2007, p. 87).

Assim:

[...] o projeto político-pedagógico do abrigo define a sua identidade através da explicitação de sua função social; proporciona a integração das linhas de ação distintas (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), mas essenciais e complementares; dá a referência metodológica necessária para direcionar, fundamentar e justificar as ações voltadas para os acolhidos institucionalmente, suas famílias e funcionários envolvidos neste universo [...], promovendo um atendimento personalizado (IZAR, 2007, p. 87-88).

Para tanto, em seu processo de elaboração, devem ser levados em consideração o diagnóstico institucional, o embasamento teórico a ser utilizado, as linhas de ação (no abrigo em questão foram definidas três linhas de ação: criança e adolescente, família e formação), o cronograma, os indicadores de avaliação e, por fim, a sua redação.

Faz-se necessário ressaltar que a elaboração do projeto político-pedagógico do abrigo não é função exclusiva do pedagogo. O seu processo de construção deve ser dialógico, compartilhado e participativo: todos devem ter voz. Nesse sentido:

[...] o projeto político-pedagógico não é um documento para ser arquivado. Ele precisa ser conhecido (manuseado, lido, discutido) e entendido por todos os envolvidos institucionalmente, sejam eles os profissionais, os acolhidos, suas famílias, a comunidade... Para que, deste conhecimento, surja a compreensão, o diálogo e a participação necessários para o bom desenvolvimento das crianças e adolescentes que ali estão provisoriamente (IZAR, 2007, p. 98).

Considerações finais

Segundo Paulo Freire, educar é fazer com que o ser humano se perceba como sujeito livre, capaz de pensar, sentir, intervir, transformar, sonhar, decidir e romper, em um processo de inconclusão, levando-o a reconhecer que “[...] a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro [...] é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 21. grifo do autor).

Reconhecer os abrigos como espaços de proteção e promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente significa compreender a fundamental importância que a educação tem nesses espaços como forma de garantir:

[...] que o tempo presente na instituição seja vivido como possibilidade de desenvolvimento da criança e do adolescente e que o bem-estar seja tão importante quanto o bem-sair (GUARÁ, 2006, p. 64).

Dada a sua caracterização como um espaço promotor do desenvolvimento – “[...] que não se confunde com a família, tampouco com a escola, mas que está integrado a elas” (AROLA, 2000) e entendendo a importância do papel da educação “[...] pela sua possibilidade de modificação, transformação e desenvolvimento interior” (MAZZOTTA, 1982 *apud* SOUZA NETO; NASCIMENTO, 2006, p. 31) – é que se pode concluir o fundamental valor do trabalho pedagógico nos abrigos para a concretização da dimensão socioeducativa preconizada pelo ECA.

A pesquisa desenvolvida e aqui relatada demonstrou que o projeto político-pedagógico – com as adaptações necessárias – sobressai-se como instrumento viável e funcional para orientar as práticas de atendimento dos abrigos e que a realidade, apesar de complexa, não é inexorável, podendo sim ser mudada por meio de um trabalho sério, fundamentado e comprometido.

Compreendendo o abrigo como um espaço de formação dúbio que tanto pode possibilitar aos acolhidos institucionalmente o desenvolvimento da submissão, da dependência e da insegurança como o da iniciativa, da responsabilidade, da criticidade e da autonomia, é que se enfatiza a importância fundamental da práxis pedagógica nesses espaços, pois:

[...] a esperança nasce mesmo do coração da pedagogia. [...] Ela implica uma denúncia de injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história e ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF *apud* FREIRE, 1992, p. 8).

Assim, somente o trabalho pedagógico – entendido como fio condutor que perpassa toda a dinâmica institucional – pode promover a su-

peração da predominância do desconhecimento e do amadorismo nas práticas de atendimento dos abrigos, “[...] que humilham, replicam a dependência, obstruem a cidadania e a autossustentação” (DEMO, 1994, p. 77) e possibilitar a proposição de um espaço promotor do desenvolvimento humano por meio de um trabalho socioeducativo que seja realmente significativo para aqueles que são a razão de sua existência: as crianças e os adolescentes.

Recebido em: 20/12/2012
Aprovado em: 28/04/2013

Notas

1. Pedagoga. Mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Pesquisadora integrante do projeto de pesquisa em Pedagogia Social. E-mail: juliana.izar@usp.br
2. Uma das queixas mais frequentes dos cuidadores era a de sobrecarga nas funções (cuidar da casa ou das crianças e adolescentes). Com a delimitação das atividades e a organização de uma espécie de rotina, na qual se especificava o que era mais adequado para cada momento do dia, os cuidadores se sentiam menos ansiosos e conseguiam realizar todas as atividades propostas. Nota: as atividades continuaram as mesmas, mas a tranquilidade de se saber estar fazendo o adequado para aquele momento eliminou a ansiedade e a autocobrança exacerbada que agitava os cuidadores e dava a sensação de sobrecarga.
3. As atividades formativas com os cuidadores aconteciam em dois momentos diferentes: o primeiro, de caráter coletivo, no qual se trabalhava as potencialidades do grupo, elevando a autoestima e levando-os a perceber o quanto eram importantes para a realização do trabalho da instituição; o segundo, de caráter individual, no qual eles colocavam as suas dificuldades em lidar com histórias de sofrimento, com o apego excessivo com determinada criança/adolescente que saíra recentemente da instituição e com outras limitações humanas.

Referências

AROLA, Ramón Llongueras. **Casa não é lar**: o abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papi-rus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2013. (no prelo).

GUARÁ, Isa Maria. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, Myrian Veras (Coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p. 63-76. (Coletânea Abrigar, 1).

IZAR, Juliana Gama. **O projeto pedagógico em abrigos**. 2007. 137 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/ Amais Livraria e Editora, 1995.

SOUZA NETO, João Clemente; NASCIMENTO, Maria Leticia (Orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

Terceira idade, educação social e inclusão digital: uma análise pautada no Projeto “Sempre é Tempo de Saber”

SIBILA NIELSEN YABU¹

NÁJELA TAVARES UJIE²

Resumo

O artigo ora apresentado aborda a temática terceira idade, educação social e inclusão digital, evidenciando confluências analíticas pautadas em uma pesquisa desenvolvida junto ao projeto extensionista “Sempre é Tempo de Saber”. A justificativa deste trabalho é compreender a realidade dos idosos e a educação social voltada à terceira idade para respaldar as transformações do mundo atual. Assim, temos por objetivo discutir a ação da educação e/ou pedagogia social voltada à terceira idade, tendo por pauta compreender como se processa a aprendizagem nessa fase da vida, bem como demonstrar os benefícios da alfabetização digital, para melhora da qualidade de vida dos idosos, estímulo cognitivo e favorecimento da interação social. Como metodologia do estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, a qual utilizou para a coleta de dados levantamento bibliográfico, análise documental de materiais coletados junto ao Projeto “Sempre é Tempo de Saber”, vinculado ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (UNESPAR/FAFIUV), aplicação de um questionário semiestruturado aos participantes do projeto e entrevista e captação de depoimentos junto as monitoras/voluntárias. Tomando por base os aportes teóricos de Freire (1996), podemos concluir que o conhecimento não é acabado; somos seres em constante desenvolvimento e construção, na busca de nossa liberdade e novas conquistas, portanto a terceira idade não é marca do fim da vida, mas uma nova fase, que pode representar um novo começo e a construção de outras aprendizagens, e é com essa atitude positiva e proativa que ensejamos a pesquisa apresentada.

Palavras-chave: Educação social; terceira idade; inclusão digital; alfabetização tecnológica.

Abstract

The following paper approaches the subjects of Digital Literacy, Social Education and Third Age; evincing analytical confluences based on a research developed along with the project *There is Always Time to Learn*. The justification of this paper is to comprehend the reality of the elderly and the social education for the third age, in order to back up the transformations seen in the world nowadays. Therefore, we have as our purpose to discuss the actions of the education and/or Social Pedagogy towards the third age, having the agenda of understanding how the learning is processed in this part of life, as well as showing the benefits of the digital literacy, for the improvement of the quality of life of the elderly, cognitive stimulus and favoring of the social interaction. In our study methodology, we developed a qualitative research, using for data collection a bibliographic survey, the documental analysis of materials collected with the project *There is Always Time to Learn*, which is adjoined to the Pedagogy Course at UNESPAR/FAFIUV, and the application of a semi-structured questionnaire on the participants of the project and interviews on the monitors/voluntaries. Based on Freire's (1996) theory, we can state that knowledge is an ongoing process, that we are being in constant evolution, in the pursuit of our freedom and new accomplishments, therefore the third age does not represent the end of life, but a new phase, which can represent a new beginning and the construction of new learning, and it is with this positive and proactive attitude that we present this research. Keywords: Social education; third age; digital inclusion; technological literacy.

Resumen

El artículo que aquí se presenta aborda el tema de la Tercera Edad, Educación e Inclusión Social, que muestra confluencias de investigación analítica guiada desarrollado en el proyecto de ampliación siempre es tiempo de conocer. La justificación de este trabajo es entender la realidad de la educación de personas mayores y social dirigida a las personas mayores para apoyar la transformación del mundo actual. Por lo tanto, nuestro objetivo es analizar la acción de Educación y / o Pedagogía Social se centró en las personas mayores, con el orden del día para comprender cómo el aprendizaje se lleva a cabo en esta etapa de la vida, y demostrar los beneficios de la alfabetización digital, para mejorar la calidad de vida de ancianos, estimulación cognitiva y el fomento de la interacción social. La metodología del estudio desarrolló una investigación cualitativa, que utiliza para recopilar datos bibliográficas, análisis de documentos de las materias recogidas en el Proyecto es siempre tiempo para conocer, vinculado a la Escuela de Educación, Universidad del Estado de Paraná State College Campus Facultad Estadual de Filosofia, Ciencias y Letras de União da Vitória-PR (UNESPAR / FAFIUV), la aplicación de un cuestionario semi-estructurado a los participantes del proyec-

to y entrevistas y recopilación de testimonios con los monitores / voluntarios. Sobre la base de las aportaciones teóricas de Freire (1996) se concluye que el conocimiento no está acabado, somos seres en constante desarrollo y la construcción en la búsqueda de nuestra libertad y nuevos logros, por lo que las personas mayores no marca el final de la vida, pero una nueva fase, que puede representar un nuevo comienzo y la construcción de aprendizaje, y es con esa actitud positiva y proactiva que proyectamos la investigación presentada.

Palabras-clave: Educación social; tercera edad; inclusión digital; alfabetización tecnológica.

Introdução

A informatização da sociedade contemporânea abriu um espaço importante para novas formas de comunicação por meio da internet. Entretanto, as pessoas que não têm acesso a essa tecnologia tornam-se participantes da mais moderna categoria dos excluídos sociais, conhecidos como excluídos digitais ou analfabetos tecnológicos, da qual a terceira idade é parcela representativa.

Com o passar dos anos, as pesquisas demográficas demonstram o crescimento da população idosa em todo o mundo. No Brasil, os levantamentos censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, também evidenciam o aumento da parcela populacional da terceira idade. Os dados demonstram que a nova expectativa de vida do brasileiro é de 73,1 anos. A menor taxa de mortalidade prevalece com as mulheres, que representam 55,8% das pessoas com idade acima de 60 anos. Pela pesquisa, ficou avaliado que a expectativa de vida feminina passou de 73,9 anos para 77 anos e dos homens passou de 66,3 anos para 69,4 anos. Os dados do IBGE mostram ainda que a queda da fecundidade no país tem feito subir o número de idosos, passando, entre 1999 e 2009, de 6,4 milhões para 9,7 milhões. Em termos de percentuais, a proporção de idosos na população nacional brasileira subiu de 3,9% para 5,1%. (BRASIL, 2010).

O aumento da terceira idade, porém, não garante sua inserção social e qualidade de vida. A maior parte desse público tende a ser excluída pelas alterações funcionais decorrentes da idade, tais como: diminuição da acuidade visual, da audição, da autoestima, da coordenação motora, redução das capacidades de memória de curto tempo e da concentração, entre outras. Tal fato não significa que os idosos aceitem com passividade

a condição de exclusão. Podemos destacar o idoso como um interessado em conquistar/manter sua autonomia, inclusive diante dos avanços tecnológicos e do computador.

As pessoas, quando se aposentam, passam por muitas transformações, e uma delas é sentirem-se fora do contexto social, devido à sua retirada do convívio dominante do espaço público para passar a experimentar mais intensamente o âmbito privado e doméstico. Durante o percurso de suas vidas, em função do trabalho, nem sempre tiveram a chance de se atualizar nos avanços da tecnologia e da sociedade. O acesso a serviços públicos está cada dia mais informatizado, como é o caso dos bancos, por exemplo, no qual recebem a aposentadoria. Fica visível que o analfabetismo funcional tecnológico é um fator que cria muita dependência para os idosos e diminui ainda mais a sua autoestima e condições de autonomia.

A difusão das redes sociais informatizadas na sociedade abriu um espaço grandioso para as novas formas de comunicação, que utilizam a internet, ferramenta dinâmica, interativa, com grande potencialidade de disseminação e democratização ao acesso às informações e aproximação de pessoas distantes, desde que se saiba como se utilizar dessa ferramenta tecnológica.

O idoso pode e deve beneficiar-se dessa inovação tecnológica. Contudo, a fim de promover a inclusão do idoso no contexto do mundo digital, deve-se, acima de tudo, levar em conta sua história de vida, suas alterações cognitivas, psicológicas, emocionais, físicas e educacionais. Com esse afincamento, a pedagogia social, de acordo com Silva (2009), no que tange o domínio sociopedagógico, propõe dar subsídio à educação voltada à terceira idade em atendimento a suas demandas.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo discutir a ação da educação e/ou pedagogia social para a terceira idade, tendo por pauta compreender como se processa a aprendizagem nessa fase da vida, bem como demonstrar os benefícios da alfabetização digital, para melhora da qualidade de vida dos idosos, estímulo cognitivo e favorecimento da interação social.

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa qualitativa, com uma fase de levantamento bibliográfico, por meio do qual buscamos construir sua base de apoio. De acordo com Minayo (1994, p. 40): “A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É sua base de sustentação”. A pesquisa bibliográfica possibilita aprofundar o conhecimento sobre o tema da terceira idade e sobre a alfabetização digi-

tal, para que se possa traçar um paralelo com a realidade e chegar a novas conclusões. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 166):

[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

No que configura o enfoque metodológico da pesquisa, teremos por pauta também o trabalho de campo, que se delinea por um estudo de caso etnográfico, o qual se constitui por uma investigação com duração aproximada dois anos, de março de 2011 a novembro de 2012, junto ao Projeto “Sempre é Tempo de Saber”, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (UNESPAR/FAFIUV). Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo tem a finalidade de obter informações para dar respostas a respeito do assunto escolhido como tema para pesquisa.

Pesquisa de Campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comparar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

O modo de investigação utilizado teve por foco a observação participante das práticas nas aulas com os idosos, a captação de dados via um questionário semiestruturado respondido por eles, a entrevista com as monitoras-voluntárias e a análise de conteúdo do conjunto dos documentos do projeto.

A estrutura do artigo apresentado será composta por quatro tópicos na seguinte ordem: o primeiro tem por finalidade explicitar a definição e os delineadores legais para a categoria geracional, terceira idade; o segundo tópico será dedicado para vinculação da terceira idade e a educação e/ou pedagogia social – compreensão de indicadores analíticos; como terceiro momento teremos a discussão acerca da alfabetização e/ou inclusão digital na terceira idade; no quarto e último tópico, evidenciaremos o Projeto “Sempre é Tempo de Saber” como espaço de análise e ponderações do estudo. Ao final do artigo, serão realizadas considerações percucientes à temática.

Terceira idade: definição e delineadores legais

Não há um marco cronológico preciso da chegada da terceira idade para os indivíduos. Ela se estabelece ao sabor da economia, das práticas sociais e da subjetividade humana, embora o indicador social seja a maioridade de 60 anos.

Fortemente influenciada pelo avanço dos debates internacionais sobre a questão do envelhecimento, foi aprovada, em nosso país, em 4 de janeiro de 1994, a Lei nº 8.842, que instituiu a Política Nacional do Idoso (PNI) e, posteriormente, o Estatuto do Idoso, de 1 de outubro de 2003, sob a Lei nº 10.741, sendo que esse documento:

[...] compilou, em uma única e ampla peça legal, muitas das leis e políticas já aprovadas e incorporou novos elementos e enfoques, dando um tratamento integral, com visão de longo prazo, ao estabelecimento de medidas que visam proporcionar o bem-estar dos idosos brasileiros. Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 2003).

O Estatuto do Idoso é uma conquista da sociedade brasileira como política pública de inserção social e vem cumprindo com eficácia seu papel em prol da população envelhecida ao estabelecer direitos e deveres e definir punições aos que os violarem.

Porém, a pessoa idosa não se torna ciente e crítica de seus direitos por estes constarem na lei. Faz-se necessário que a educação favoreça essas mudanças. De acordo com Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2012, p. 369), “[...] para que haja mudança de paradigma, passando do idoso inativo para idoso participativo, é necessário que a educação se atrele a esse processo e possibilite que as mudanças possam ocorrer”.

Petrus (2003, p. 86) afirma que “[...] as pessoas idosas têm direito a ‘liberdade’, têm direito a responder de maneira autônoma frente às situações da vida cotidiana”. Embora a liberdade, pontuada por Freire (2005),

consista em reconhecer as próprias limitações, temos de recuperar as pessoas idosas como força social. Os idosos podem ser hoje mais do que nunca um fator de equilíbrio em nossa sociedade. E podem sê-lo porque:

- Têm inapetências de poder;
- Fazem as coisas com um senso mais ético e solidário;
- Desfrutam de certa tranquilidade frente à vida acelerada de outros grupos de menos idade;
- Têm equilíbrio frente a certas atitudes da vida.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. [...] Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2005 p. 47).

Portanto, podemos concluir que a pessoa, por estar aposentada, não deverá deixar de fazer parte do mundo e da sociedade, certamente mudará os seus relacionamentos e o importante é que esteja aberta para essas transformações.

Para Freire (2005, p. 48-49):

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

Partindo dessa reflexão, o aposentado perceberá que a vida não acabou, que agora poderá se aventurar em novas descobertas e o que menos importa é a sua idade, basta um impulso e a vontade de prosseguir.

Freire (2005, p. 54), pondera que “[...] nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nessa marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novas tarefas”.

Se o aposentado ou o idoso tem tempo livre, que este seja bem aproveitado. Está comprovado que ser idoso não é ser menos capaz; a incapacidade está na mente de quem não tem autoestima. O adulto parece mostrar necessidade de sentir-se imprescindível. Barros (2005, p. 96) evidencia que “[...] o adulto precisa sentir-se necessário. Quando isso não acontece, ocorre uma sensação de estagnação e de infecundidade e de não produtividade”.

Podemos perceber, em contato com aposentados participantes e ativos, que frequentam grupos de terceira idade, praticando atividades de dança, pintura, ginástica, que eles são felizes e que, no entanto, os que se isolam parecem sentir-se menos úteis para a sociedade, gerando, assim, infelicidades, o que pode acabar na somatização, acarretando doenças.

De acordo com Erikson (*apud* BARROS, 2005 p. 96), denomina-se como a integridade do ego *versus* a desesperança a maturidade da pessoa, e isso se dá após os 60 anos. E nesse preâmbulo explicita que:

O adulto que tiver resolvido satisfatoriamente todas as crises anteriores e adquirido o senso de ajuda e solidariedade aos outros terá atingido a integridade pessoal necessária para encarar a crise final, ou seja, a de sua desintegração e morte.

Dessa forma, podemos concluir que quem resolveu satisfatoriamente todas as idades está “de bem consigo mesmo” e vive cada dia para realizar experiências novas, sem a preocupação do dia seguinte e com muito menos medo do futuro.

Mas fica a questão: Como são realmente os idosos? Será que os compreendemos ou os definimos de acordo com as nossas percepções, já marcadas por preconceções em relação ao que seja a velhice? De acordo com Petrus (2003, p. 81-82. grifo do autor):

O que é a velhice? perguntamo-nos com freqüência. Em princípio, podemos afirmar que se trata de uma *construção*. Nós, ao definir a velhice, criamos a “realidade” deste grupo de pessoas. Condicionamos suas atividades, sua perspectiva de vida, sua maneira de situar-se frente à sociedade. As pesquisas, as teorias e as definições da velhice, ditam o que é e como as pessoas idosas devem se comportar. O que *envelhece*, em muitos casos, é o conceito de idade.

Ao referenciar e definir os idosos, devemos nos restringir aos fatos que caracterizam uma fase da vida, que é dinâmica, e não usar uma forma de rotulação, que poderá reverter-se em uma situação prejudicial à concepção social da terceira idade, a qual é uma categoria geracional e que se compõe de uma síntese de múltiplas determinações constituídas ao longo de toda a vida.

Definindo-as positivamente, e não por desvinculação ou precariedades, ajudaremos a que as pessoas idosas adotem

uma atitude mais participativa e sejam cidadãos de pleno direito. Somente assim, por outro lado, aprenderemos a envelhecer satisfatoriamente. Em resumo: as pessoas idosas têm o direito a ser definidas como uma categoria independente, própria, não em função ou comparação com o “adulto” (PETRUS, 2003, p. 83).

Ao darmos uma definição positiva para a velhice, favorecemos que as pessoas idosas poderão ter uma atitude mais participativa e exercer sua cidadania, de pleno direito. Com relação ao Estatuto do Idoso:

Sua principal missão é garantir que os direitos das pessoas idosas sejam cumpridos e respeitados [...] É dever da sociedade e do poder público assegurar ao idoso, a efetivação do direito à saúde, à alimentação, à cultura, à educação, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2003).

O Conselho Estadual do Idoso (CEI), integrado por representantes de secretarias estaduais e de organizações da sociedade civil, tem como função articular projetos e atividades que possam contribuir para a solução de problemas que afetam essa parcela da população. Sua finalidade é articular, mobilizar, estimular, apoiar e deliberar sobre questões relativas à Política Estadual do Idoso, em todas as suas instâncias e em consonância com a PNI. Entre suas atribuições incluem-se ainda: a organização de campanhas de conscientização e programas educativos com vistas à valorização dos idosos, a mobilização das comunidades interessadas na problemática destes e o incentivo ao desenvolvimento de projetos que incrementem sua participação nos diversos setores da atividade social.

Podemos perceber que a velhice, embora seja uma época da vida em que pode haver situações de maior fragilidade e de vulnerabilidade, também pode ser alvo de interpretações errôneas quanto à dimensão dessas fragilidades e vulnerabilidades. O que se pode afirmar é que as pessoas idosas são cheias de experiências, vivências, cultura e história. As contribuições das pessoas da terceira idade são importantes para a sociedade e teriam que ser não só reconhecidas como também ser promovidas.

Segundo Petrus (2003, p. 82-83), a demarcação da velhice tem diferenciações de país para país, na Espanha:

[...] por decreto a velhice se inicia aos 65 anos, se bem que na Europa a aposentadoria pode se situar entre os 60 anos na França, e os 67, na Dinamarca. Pode ser diferente, inclusive, para homens e mulheres ou conforme os profissionais. Entretanto, é evidente que o grau real de velhice não depende da idade de aposentadoria nem tampouco dos anos vividos.

A inculcação ou não da fragilidade e “decadência” associada à velhice é um processo subjetivo, um estado de espírito, constituído por representações sociais, pois com a mesma idade algumas pessoas se mostram mais “velhas” do que outras. O avanço dos anos pode promover a degeneração maior do corpo biológico, mas, no entanto, a incorporação ou não da velhice está na mente dos indivíduos e nas formas de integração social vivenciadas ao alcançarem a terceira idade. Compreender os elementos constitutivos dessa fase da vida, que é a terceira idade, é extremamente profícuo para compreensão do ser humano em integralidade. No tópico subsequente, primaremos por articular a educação e/ou pedagogia social à terceira idade.

A terceira idade e a educação e/ou pedagogia social: confluências analíticas

Podemos afirmar que o idoso é rico em vivências, experiências e culturas, algo que não podemos dispensar. Ele é conhecedor de história, de conhecimentos por ele adquiridos no decorrer de sua existência e isso deve ser valorizado e resgatado pelos adultos e crianças hoje, os quais virão a ser idosos no futuro. Dessa maneira concluímos que, em vez de falar de idosos, seria muito proveitoso falarmos com os idosos, para ouvi-los com todo o respeito, quando relatam histórias das trajetórias de suas vidas.

Como afirmam Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2012, p. 355), “[...] a sociedade atual tem se caracterizado pela desigualdade e por conflitos”. A idade não pode ser considerada como aspecto negativo, mas focalizada como sinônimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos, que os idosos podem transmitir aos mais jovens.

De toda forma, o idoso tem direitos, que precisam ser continuamente discutidos e respeitados pelas políticas públicas.

Considera-se que o grande número de pessoas idosas, em um país em desenvolvimento como o Brasil, apresenta-se como uma questão social de grande relevância e precisa entrar na pauta das discussões das políticas públicas brasileiras (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2012, p. 350).

Com o passar dos anos, podemos perceber o crescimento da população idosa em todo o mundo, porém a maior parte desse contingente tende a se sentir excluída pelas alterações funcionais decorrentes da idade. De acordo com Petrus (2003, p. 88), “[...] se desejamos uma sociedade de todos e para todos, é preciso iniciar ações educativas que potenciem a participação cidadã de todas as pessoas desconsiderando, portanto, sua idade”. Ainda:

É função da educação social evitar que as pessoas idosas sejam meras receptoras passivas e fomentar que adotem uma posição ativa na identificação e solução dos problemas que lhes afetam. É importante não transformar algumas de nossas instituições sociais em espaços de desvinculação para as pessoas idosas. Se queremos uma sociedade para todas as idades, instituições e espaços sociais tão importantes como centros municipais, as escolas, as universidades deveriam permanecer realmente abertas para as pessoas idosas. É preciso fazer uma autêntica educação social pensada e planejada para as pessoas idosas (PETRUS, 2003, p. 88-89).

Para a educação social, o idoso faz parte da inclusão, em todos os sentidos. Observamos que a Educação Não Formal, em confluência com a educação e/ou pedagogia social, está endereçada à população menos favorecida junto à sociedade, da qual faz parte a terceira idade, e tem por foco a sociabilidade humana.

A educação social designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem

uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (GOHN, 2006, p. 2).

Segundo Freire (1996, p. 27), “a educação é uma resposta da finitude da infinitude”, pois o sujeito humano é incompleto e encontra nos processos educacionais pressupostos para suprir sua constituição pessoal inacabada, independente de sua idade ou situação social. A sociedade se caracteriza pela desigualdade e por conflitos, e a idade não pode ser considerada como aspecto negativo. Nesse sentido, o idoso, enquanto sujeito, tem inúmeros direitos, inclusive relacionados à questão educacional.

Ainda não existe uma política pública específica para o idoso na área da educação social. Mas há políticas gerais que contemplam e fazem referência ao direito à educação ao idoso, respeitando a peculiar condição de sua idade, como evidencia o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03), nos artigos 20 a 25.

De acordo com exposto por Silva (2009), a pedagogia social em seu domínio sociopedagógico tem como área de atuação a terceira idade, considerada como população vulnerável devido a situações de exclusão social.

O domínio sociopedagógico tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A interação sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social (SILVA, 2009, p. 309).

Dessa forma, fica claro que a pedagogia social atua nas áreas em que as pessoas se encontram marginalizadas e desprovidas de direitos, e a terceira idade é uma categoria geracional que se encontra nessa situação devido às suas possíveis fragilidades, ao contexto social e, mais especificamente, às defasagens em relação às novas tecnologias digitais. Considerando o exposto, no tópico a seguir dedicaremos atenção a articular a inclusão e/ou alfabetização digital na terceira idade, seus aspectos definidores e constitutivos.

Inclusão e/ou alfabetização digital na terceira idade

A inclusão digital objetiva capacitar o indivíduo a lidar com as tecnologias informacionais. A esse respeito, Park (2003, p. 173) afirma que: “A inclusão digital visa prover acesso universal à infraestrutura tecnológica que sustenta as redes de informação e capacitar o indivíduo a lidar com estas tecnologias”.

O ensino da informática para a terceira idade pode ajudá-los na reinserção social por meio do favorecimento à liberdade nas suas ações, na socialização por meio da aprendizagem do uso das redes sociais e também dar-lhes a oportunidade de aquisição de novos saberes.

Porém, a fim de promover a inclusão do idoso no contexto do mundo digital, deve-se, acima de tudo, levar em conta sua linguagem, sua história de vida, suas alterações cognitivas, emocionais e físicas, entre outras. É importante também, somado às características citadas, mapear os princípios pedagógicos orientadores e facilitadores da aprendizagem do idoso. A participação das pessoas idosas no convívio social implica em algumas dificuldades, devido ao fato de uma integração social demandar uma mudança contínua de valores e conteúdos de uma sociedade global, o que em uma pessoa cujos costumes adquiridos durante uma vida inteira já estão moldados pode ser de difícil consecução, em termos educacionais.

É evidente que a educação social deve ter na inclusão, na igualdade e na participação social seus principais referenciais. Participação que, naturalmente, implica certa dificuldade para as pessoas idosas, já que se integrar em uma sociedade em contínua mudança, em certos valores e conteúdos de uma sociedade global, e fazê-lo a partir de certos esquemas arraigados ao longo de toda a vida, é sempre educativamente complicado (PETRUS, 2003, p. 89).

Diante dessas observações e por meio das características e das necessidades determinadas desse grupo de usuários (os idosos), uma ação educativa voltada à alfabetização e/ou inclusão digital, inicialmente, deve identificar as dificuldades sentidas durante a interação do idoso com o computador e suas ferramentas.

No que tange ao apoio metodológico ao ensino e à prática educativa voltada à terceira idade, devemos buscar respaldo na andragogia, a qual Bellan (2005) define como sendo um conjunto de métodos utilizados para

ensinar adultos, com enfoque em alguns aspectos: no que se refere à zona de conhecimento proximal, à afetividade e à socialização, que se refere aos aspectos ligados ao respeito e à realidade da pessoa (FREIRE, 1996), pois só com o dimensionamento exposto configuraremos uma ação pedagógica de respeito à pessoa idosa e à terceira idade.

Podemos afirmar que a demanda interativa da sociedade em rede e digitalizada faz emergir a necessidade de cursos específicos para atender aos idosos interessados em desmitificar seu “anacronismo” em relação às tecnologias e aprender a interagir com o computador. Para que o idoso tenha acesso a essas informações, é muito importante que ele frequente grupos que possibilitem esse aprendizado. Nessa perspectiva, no tópico subsequente delinaremos a ação educativa no âmbito do Projeto “Sempre é Tempo de Saber”.

O Projeto “Sempre é Tempo de Saber” como âmbito de análise

O Projeto “Sempre é Tempo de Saber: Alfabetização e Inclusão Digital para a Terceira Idade” é um projeto extensionista desenvolvido desde 2002 pelo curso de Pedagogia, da UNESPAR/FAFIUV. O projeto se desenvolve nas dependências da FAFIUV, no laboratório de informática do colegiado de Pedagogia, com horários preestabelecidos, tendo como público-alvo pessoas da terceira idade dos municípios de Porto União (SC) e União da Vitória (PR).

Para as aulas de informática básica, desenvolvidas no período compreendido de março de 2011 a novembro de 2012, contou-se com a contribuição da professora coordenadora do projeto, de 4 monitoras voluntárias do curso de Pedagogia e um contingente de 19 idosos inscritos, 5 homens e 14 mulheres, sendo esse o universo de sujeitos da pesquisa apresentada.

Conforme Guerra (2012, p. 7):

Todas as atividades feitas em aula são registradas em Diário próprio, bem como o registro de frequência dos alunos inscritos e dos voluntários, os quais encontram-se a disposição. Os Monitores Voluntários têm reuniões periódicas com o proponente do Projeto e preparam as atividades das aulas em sua residência, acarretando nisso uma disponibilidade e uma abnegação sem par. Por meio deste projeto buscamos melhor compreender o trabalho do professor

na educação para a Terceira Idade, bem como formas de aprendizagens destas pessoas.

As abordagens de ensino-aprendizagem do projeto foram fundamentadas em educadores que proporcionam um diferencial na aprendizagem de adultos. O eixo norteador da ação docente, junto ao Projeto “Sempre é Tempo de Saber”, tem respaldo na andragogia de Bellan (2005), como anteriormente mencionado.

Assim, o enfoque de trabalho é a prática pedagógica de vertente social, acompanhada de respeito e de amor. As monitoras-voluntárias acompanham as aulas para dar as orientações referentes ao uso das ferramentas do computador, porém é o aluno-idoso que determina o que quer trabalhar durante a aula. Percebe-se que ele tem prazer em frequentar o curso e sente-se realizado ao aprender o conteúdo por ele escolhido.

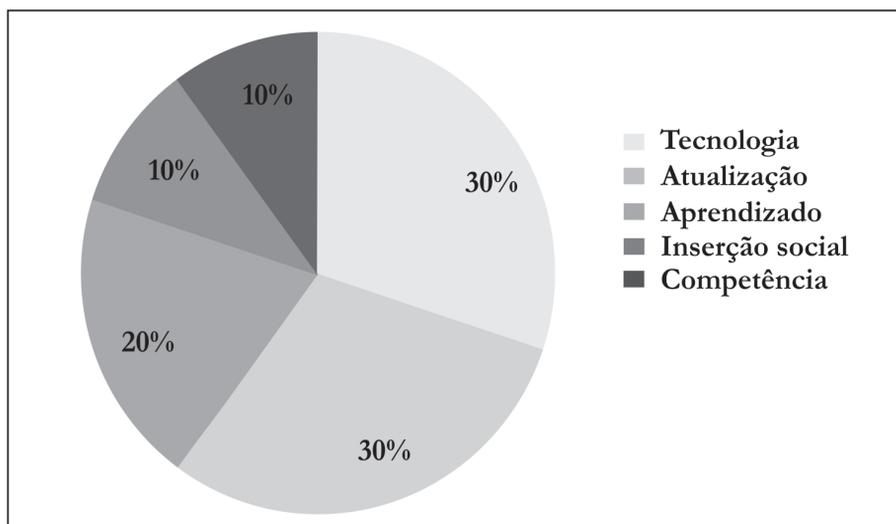
Conforme Petrus (2003, p. 90), “[...] para envelhecer satisfatoriamente, é necessário ter uma atitude positiva e aberta frente à vida, assim como fazer parte e se sentir parte da sociedade”. Durante conversas com os idosos que frequentam o curso, pode-se perceber a importância que tem para eles usar o computador e quais suas metas e seus objetivos para esse novo saber. Suas falas evidenciam o exposto: “Agora já não dependo mais de meu neto para ligar o computador” (M.L.); “Acesso as redes sociais sem depender da ajuda de terceiros” (A.B.); “Já estou respondendo a e-mails que recebo dos familiares e amigos” (M.L.); “Sinto-me realizado em saber usar as ferramentas do computador” (J.A.S.); “Estou orgulhosa de mim mesma, fui alfabetizada já adulta e escrever pelo computador me ajuda muito” (N.M.).

Por meio da análise documental dos registros de turma, feitos em diário de classe, podemos destacar algumas peculiaridades observadas com relação ao comprometimento e a responsabilidade dos idosos em justificar suas faltas, o que, em geral, ocorreram devido às suas fragilidades com doenças, viagens para visitar parentes, cuidado com familiares (netos) e atividades sociais. No que converge à análise de assiduidade, pode-se perceber uma média de frequência em torno de 50% por aluno-idoso.

Ao tabularmos os questionários aplicados aos alunos-idosos, em novembro do ano letivo de 2011, pudemos chegar aos dados que apresentaremos na sequência, mediante o elencar de categorias de análise de conteúdo, em acordo com Bardin (1977).

Pelo exposto no Gráfico 1, podemos perceber que a importância da alfabetização digital para os idosos tem vários significados, conhecimentos sobre as tecnologias, sentir-se atualizado, ter novos aprendizados, estar inserido na sociedade e adquirir novas competências. Seja qual for a interpretação do grau de importância, estas apontam para o indicativo de inserção social e cidadã no mundo contemporâneo.

Gráfico 1 – Importância da alfabetização tecnológica no Projeto “Sempre é Tempo de Saber”.



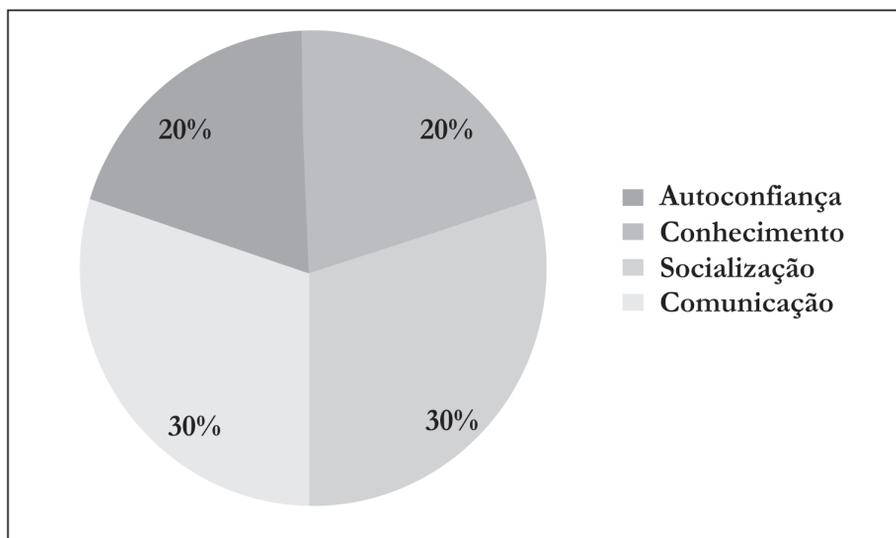
Fonte: Dados coletados via questionário aplicado pela pesquisadora em novembro de 2011.

Conforme dados analisados no Gráfico 2, as contribuições que a alfabetização tecnológica traz para os idosos são a autoconfiança, o que fica muito evidente no comentário de O.S.: “Estou vendo que ainda sou capaz de aprender coisas novas”.

Os novos conhecimentos adquiridos no projeto ampliam seus conhecimentos, permitindo uma nova socialização, por meio das redes sociais, como uma forma de comunicação virtual, com parentes que residem em outras cidades e também encontrar amigos que não viam há muito tempo. Os novos conhecimentos também permitem ao idoso o acesso a várias formas de lazer, tais como jogos, passatempos, pesquisas, conversas com os amigos e parentes, e, nesse caso, não é necessário sair de casa, o

que pode ser uma vantagem, dependendo da situação, porque uma das fragilidades dos idosos é a dificuldade de locomoção, a qual se complica ainda mais ao longo do tempo, o que condiciona algumas atividades relacionadas como ir e vir sem a ajuda de terceiros. A velhice passa por etapas e cada uma delas corresponde a uma realidade diferenciada. Com essa observação queremos destacar que o idoso deve aproveitar a chance de adquirir novos saberes nessas etapas, e, considerando as aulas de informática, é importante que o idoso possa acompanhá-las de forma prazerosa para se apropriar do conhecimento, o que será útil em uma próxima etapa.

Gráfico 2 – Contribuições da alfabetização tecnológica no Projeto “Sempre é Tempo de Saber”.



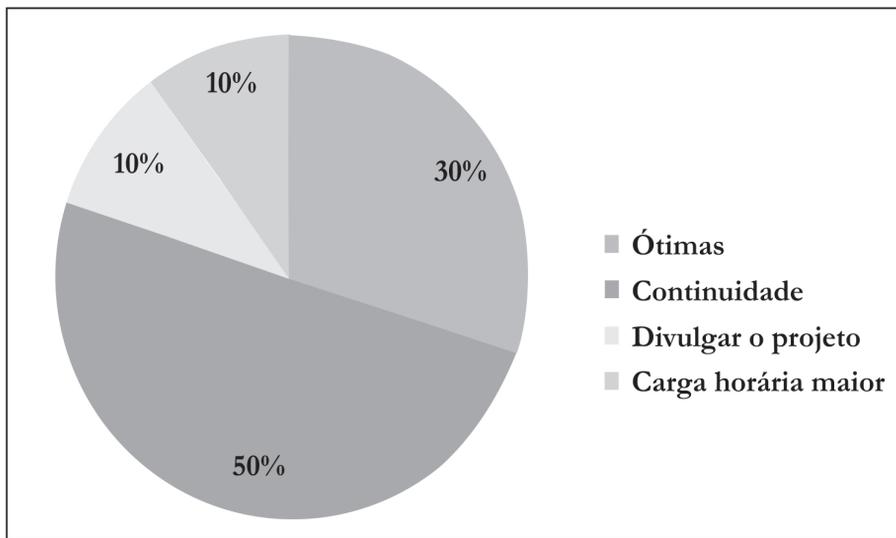
Fonte: Dados coletados via questionário aplicado pela pesquisadora em novembro de 2011.

A avaliação do projeto pelos alunos-idosos foi muito positiva e o que almejavam, enquanto sugestão principal, era a continuidade do projeto, com ampla divulgação e carga horária maior do que a oferecida. Essa avaliação foi satisfatória na concepção das monitoras voluntárias, as quais puderam perceber que os objetivos do projeto estavam sendo cumpridos e que os idosos são capazes de aprender, basta que se oportunizem condições para que o aprendizado aconteça (Gráfico 3).

Em uma avaliação geral das monitoras voluntárias, valeu a pena o empenho que tiveram em preparar as aulas de informática e atender a essa categoria geracional tão dedicada e comprometida com os novos saberes, que se fazia presente nas manhãs frias de inverno e em ocasiões chuvosas, demonstrando sua ética, solidariedade e responsabilidade com o grupo.

Em uma análise crítica junto às monitoras-voluntárias, por meio de entrevistas, realizadas no primeiro semestre de 2012, e da dialogicidade, observa-se que o idoso sabe o que quer aprender, ele tem muito claro a sua área de interesse e o objetivo para a aquisição desses novos saberes. Outro aspecto que podemos evidenciar é a expressão de alegria e gratidão que o idoso demonstra quando se apropria de novos conhecimentos. A troca de conhecimentos entre idosos e acadêmicas de Pedagogia foi muito rica para ambas as partes.

Gráfico 3 – Sugestões para melhorar das aulas do Projeto “Sempre é Tempo de Saber”.



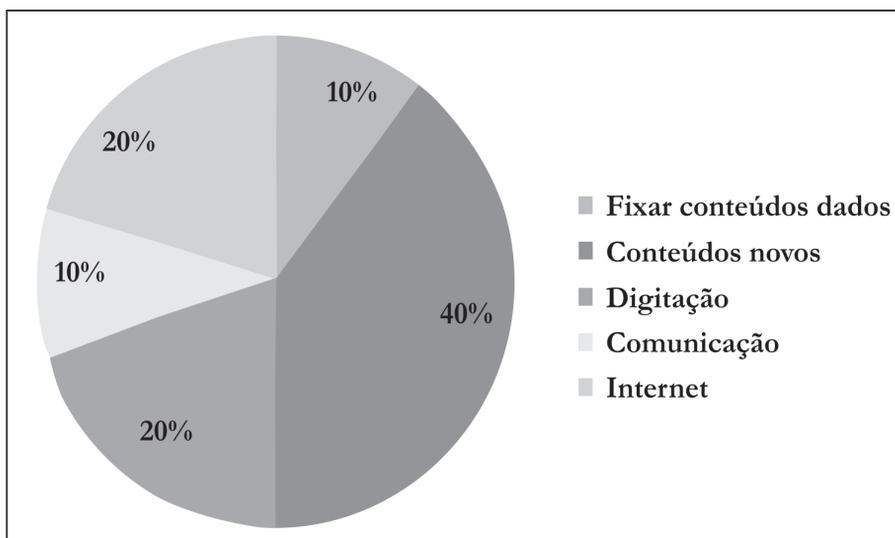
Fonte: Dados coletados via questionário aplicado pela pesquisadora em novembro de 2011.

A sugestão de continuidade do curso foi acatada, o que propiciou ampliar o tempo de coleta de dados e de ação interventiva e educacional junto à terceira idade. Assim o curso reiniciou em março de 2012 e per-

durou até novembro do mesmo ano. No que diz respeito a sugestões de conteúdos para a continuidade do projeto temos explicitado no Gráfico 4.

O Gráfico 4 é representativo da questão sobre quais conteúdos gostariam de aprender no ano seguinte, caso o curso tivesse continuidade, e o que nos chamou a atenção foi a sede por novos conteúdos, explicitados por digitação, comunicação e internet, mas um ponto que merece destaque também é a consciência da necessidade de reforçar ou fixar os conteúdos dados.

Gráfico 4 – Sugestões de conteúdos que gostariam de aprender no Projeto “Sempre é Tempo de Saber” em 2012.



Fonte: Dados coletados via questionário aplicado pela pesquisadora em novembro de 2011.

Para as monitoras voluntárias do projeto, o reinício das atividades no ano de 2012 demarcou um grande desafio, pautado na paciência e em uma revisão geral das aprendizagens.

A questão do reforço de conteúdos, mais do que um pedido, pautado na clareza dos alunos-idosos e de sua condição de apreensão de conhecimentos, é pertinente e se justifica nos aportes teóricos, que evidenciam a decadência da memória e a dificuldade em memorizar conteúdos novos como fatores característico dessa categoria geracional. No entanto, é com afetividade e respeito, devido aos idosos, que as

educadoras mostram que é possível aprender informática e manter-se como sujeito proativo no mundo.

Em uma avaliação geral das monitoras voluntárias, o espaço do Projeto “Sempre é Tempo de Saber” foi extremamente favorável à aquisição de aprendizagens, evidenciadas pelos relatos a seguir:

A apropriação do conhecimento tecnológico pelo idoso tem o poder de devolver sua autoestima à alegria de viver de saber que ele ainda é um ser capaz. Também na busca de afetividade, o de estar com o outro e sentir-se feliz. [...] Como pessoa o projeto me mostrou o grande presente que é poder trabalhar com a terceira idade e absorver dela o conhecimento acumulado através dos seus relatos de vida de suas experiências ímpares, mostrando que ensinar e aprender acontece em todos os períodos da nossa vida (A.I.I.S.).

Vejo o trabalho pedagógico no projeto como uma ação educativa, pautada em disponibilidade e carinho com as pessoas da terceira idade que se mostram com muita vontade de aprender. Como contributivo profissional atuar no projeto foi um aprendizado magnífico, de responsabilidade e do que é ensinar e aprender (M.L.A.S.).

Tomando por base os relatos das estagiárias, percebe-se que é prazeroso trabalhar com os idosos, e quem tiver a oportunidade de conviver com essa categoria geracional terá uma experiência muito rica e única. O aprender e o ensinar são exercícios contínuos e que valem à pena quando existe interesse, compromisso social e pedagógico dos agentes envolvidos.

Considerações finais

Ao desenvolver esta pesquisa, passamos a ter uma compreensão da educação em sentido macro, como um processo formativo e contínuo, que vai desde quando nascemos até a morte, e que se efetiva não apenas no espaço escolar, mas em todo e qualquer espaço social de vivência e articulação humana.

Considerando o âmbito de aprendizagem como o espaço-mundo, temos a esfera da educação e/ou pedagogia social, a qual é voltada à integração do indivíduo na sociedade, de forma a emancipá-lo. A pedagogia social, por sua vez, tem suas linhas de pesquisa divididas em três domínios

(sociocultural, sociopolítico e sociopedagógico), e, de acordo com Silva (2009), o domínio sociopedagógico tem como uma via de conhecimento e abordagem a terceira idade, e sua intervenção tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, que permitam a superação das condições que caracterizam a exclusão social dessa faixa etária. No caso estudado, o caminho de superação trilhado dentro do Projeto “Sempre é Tempo de Saber” é a alfabetização ou inclusão digital do idoso, por meio da aprendizagem da informática, a qual reativa a autoconfiança e o dimensionamento participativo do idoso no âmbito das relações humanas e virtuais.

Enfim, concluímos que não existe idade para adquirir novos saberes. A vida se torna muito mais bela e gratificante quando estamos em contato com as pessoas, integrados no mundo e na sociedade. Para os aprendentes, independente da faixa etária, e para quem ensina, a experiência é única; a troca de conhecimentos é muito forte e recíproca, pois quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Recebido em: 20/04/2013

Aprovado em: 1/06/2013

Notas

1. Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (UNESPAR/FAFIUV). E-mail: sibilayabu@yahoo.com.br.
2. Mestre em Educação. Docente e Vice-coordenadora do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (UNESPAR/FAFIUV). 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: najelaujiie@yahoo.com.br.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2005.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 jan. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1

GUERRA, Liris Rosalina Kröni. **Projeto “Sempre é tempo de saber: alfabetização e inclusão digital para terceira idade”**. 2012. Relatório (Projeto de Extensão Apresentado a Copertide) – União da Vitória, 2012. (mimeo).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sala de imprensa. **População brasileira envelhece em ritmo acelerado**. 2008. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=1272&busca=&t=ibge-poblacion-brasilena-envejece-ritmo-acelerado>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Claudia Regina Vieira. **Políticas públicas para idosos**: a realidade das instituições de longa permanência no distrito federal. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6005/politica_idosos_lima.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. As abordagens educacionais nas políticas públicas para a pessoa idosa. In: LARA, Angela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **Políticas educacionais**: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 347-377.

PARK, Kil Jin Brandini. Inclusão digital. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARCINEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007. p. 173-174.

PETRUS, Antoni. Terceira Idade e educação social. In: ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão**: Educador social. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 81-95.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. Pedagogia social como nova área de concentração. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogerio (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2009. p. 307-309.

Atualidade e repensamento do Sistema Preventivo de Dom Bosco

DOM TARCÍSIO SCARAMUSSA, SDB¹

Resumo

O texto trata de abordar as vias de possibilidade de diálogo entre os pressupostos educativos do Sistema Preventivo e correntes contemporâneas de Pedagogia e Psicologia da Educação. Metodologicamente, é um trabalho conceitual, no qual se espera contemplar o tema da unidade e integralidade do binômio “educação- evangelização” como atualização do Sistema Preventivo de Dom Bosco.

Palavras-chave: Dom Bosco; Sistema Preventivo; educação- evangelização.

Abstract

The text comes to addressing routes possibility of dialogue between the educational assumptions of the Preventive System and contemporary trends in pedagogy and psychology of education. Methodologically it is a conceptual work, which is expected to contemplate if the theme of unity and completeness of the binomial “education- evangelization” as update the Preventive System of Don Bosco.

Keywords: Don Bosco; Preventive System; education- evangelism.

Resumen

El texto trata de abordar rutas posibilidad de diálogo entre los supuestos educativos del Sistema Preventivo y tendencias contemporâneas en la pedagogía y la psicología de la educación. Metodológicamente es una obra conceptual, que se espera contemplar si el tema de la unidad y la integridad del binomio “educación- evangelización”, como actualizar el Sistema Preventivo de Don Bosco.

Palabras-clave: Don Bosco; Sistema Preventivo; la educación- evangelización.

Introdução: Dom Bosco educador e seu Sistema Preventivo

Dom Bosco não foi um teórico da educação, mas tinha sensibilidade e visão para perceber as necessidades das pessoas e as mudanças na sociedade de seu tempo. Por isso tornou-se um educador que viveu na prática uma experiência educativa original. Muitos estudos já realizados mostram que sua prática educativa se conduzia de forma coerente e fundamentada em princípios e métodos que apresentam um caráter sistemático, embora ele tenha esboçado apenas sinteticamente os elementos do seu Sistema Preventivo. Tinha clareza do que queria como educador. Segundo Pietro Braido (2008, p. 66), quando se refere a Sistema Preventivo, Dom Bosco tinha em mente:

[...] um modo de agir, um complexo de procedimentos educativos, que implicavam todo um organismo de convicções, de idéias, de razão e de fé, que constituíam o seu modo de tratar educativamente os jovens, sem ulteriores preocupações científicas e epistemológicas.

Sua visão lhe permitiu captar ideias e práticas educativas comuns à mentalidade pedagógica de seu tempo, dando-lhe um arranjo próprio e original, rearticulando-as e adaptando-as de acordo com as necessidades dos educandos e dos seus colaboradores e consolidando-as de acordo com a reflexão que fazia de sua prática educativa. Costumava dizer a seus colaboradores: “É necessário conhecer nosso tempo e adaptar-nos a ele”.

Era movido, sobretudo, por uma grande paixão pela educação da juventude. Se vivesse hoje, descobriria, certamente, novas formas de vivenciar as crenças e os valores do seu Sistema Preventivo. Penso que o tema que nos foi proposto é uma interrogação justamente sobre esse necessário discernimento para atualizar o Sistema Preventivo nos dias de hoje, dialogando com as “correntes contemporâneas” de Pedagogia e Psicologia da Educação.

Correntes contemporâneas de Pedagogia e Psicologia da Educação

Toda teoria da educação busca atender às necessidades educativas, respondendo aos problemas e mudanças próprias de um determinado tempo. Pergunta-se sobre as finalidades da educação, o alcance dos con-

teúdos e a pertinência sociocultural da educação, e é apresentada uma sistematização de ideias e metodologias de aprendizagem. Algumas teorias aprofundam mais os aspectos filosóficos, outras se concentram mais nas estratégias pedagógicas necessárias para mudar a realidade cotidiana.

A título de ilustração, menciono uma classificação das teorias segundo Yves Bertrand (2001). Ele as agrupa em sete categorias: espiritualista, personalista, psicocognitiva, tecnológica, sociocognitiva, social e acadêmica. Ele apresenta ainda outra articulação das teorias, com relação a quatro elementos polarizadores das reflexões sobre a educação: o sujeito (o estudante), os conteúdos (matérias, disciplinas), a sociedade (os outros, o mundo, o meio e o Universo) e as interações pedagógicas entre esses três polos (o docente e as tecnologias de comunicação). Bertrand apresenta um quadro geral das teorias, com seus respectivos elementos estruturantes, autores, fontes e terminologias americanas. Creio que não é o caso de fazer um estudo detalhado nessa abordagem do nosso tema.

Se analisarmos a fundo as várias teorias, encontraremos dificuldade para situar o Sistema Preventivo em apenas uma delas. No entanto, é necessário estudá-las e, com espírito crítico, perceber as contribuições que podem oferecer tanto para uma nova compreensão do Sistema Preventivo como para desenvolver novas formas de atuá-lo.

Já nos idos de 1977, como menciono em minha tese de especialização, publicada pela Editorial Dom Bosco na Coleção Pedagogia Viva, sob o título “O Sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação”, tentei confrontar a experiência educativa de Dom Bosco com algumas conquistas da ciência psicológica e pedagógica como também da Antropologia e da Teologia.

Com relação à compreensão da religião e da espiritualidade, lembrava como a mensagem educativa de Dom Bosco deve ser expressa por uma nova linguagem, com base nos avanços da Antropologia, da Teologia e da nova compreensão eclesiológica decorrente do Vaticano II. E, ainda mais particularmente, buscando a inculturação do Sistema Preventivo, fazendo referência à reflexão eclesial da Igreja na época, especialmente à Conferência do CELAM em Medellín.

Com base em um estudo do psicólogo salesiano Albino Ronco, eu indicava, por exemplo, como as teorias de Maslow, Carl Rogers, C.G. Jung e Freud podem contribuir para o aprofundamento, a compreensão e a avaliação da *amorevolezza* de Dom Bosco, especialmente em seus aspectos de amor desinteressado que cria a pessoa, de estilo educativo da

compreensão e aceitação incondicional como facilitador do desenvolvimento de pessoas criativas e felizes, do processo psíquico da identificação do educando com o adulto significativo para ele, dos processos inconscientes que podem intervir no encontro afetivo entre educador e educando.

Da mesma forma, recorrendo a Paulo Freire e à sua proposta de “Educação como Prática da Liberdade”, apresentava como a “razão” e a “presença” (assistência) do Sistema Preventivo de Dom Bosco podiam responder às necessidades de autonomia, de autenticidade e de responsabilidade da juventude com uma educação para o senso crítico diante da vida pessoal, do ambiente e da sociedade em geral, com a preocupação de auxiliar o educando a formar sua própria cultura, com a necessidade de autenticidade do relacionamento interpessoal entre educadores e educandos, em forma dialógica.

O período que se sucedeu, no final do século XX e início do século XXI, foi rico de estudos e de pesquisas sobre as condições de atualidade do Sistema Preventivo de Dom Bosco, pois houve uma grande expansão de universidades salesianas em todo o mundo e grande investimento em estudos, reflexões históricas e pedagógicas, e em formação específica de educadores salesianos e leigos. Esses estudos e práticas têm contribuído não apenas para uma nova compreensão global do Sistema Preventivo como também para investigá-lo e pesquisar novas formas de inculturação dele nas realidades locais, utilizando os aportes que as várias teorias podem trazer-lhe.

Naturalmente, neste século XXI, novas questões se apresentam e não podem ser deixadas à margem, começando com o conhecimento da nova situação da juventude, as características da sociedade da informação e do conhecimento e suas consequências nas práticas educativas, a educação em contexto de mudança de época, a inclusão digital, a competência ecossocial como compreensão dos problemas ecológicos, sociais e culturais.

Para realizar esse confronto, é necessário compreender a realidade da juventude atual, em uma análise de contexto que ajude a interpretar os fenômenos percebidos, tendo como referência os elementos essenciais do Sistema Preventivo.

Características da juventude atual e desafios para a educação

O pressuposto dinâmico do Sistema Preventivo como resposta atual às necessidades dos jovens e dos tempos levá-nos a interrogar-nos sobre

as características da juventude e dos desafios e exigências atuais para educar como Dom Bosco. A título de introdução, passo a recordar alguns aspectos da juventude que desafiam a educação em nossos dias. O espaço dessa intervenção não permite uma descrição mais ampla e detalhada².

1. A busca de identidade e de sentido

A juventude atual é mutante e anda em busca de identidade e de sentido. A música “Comida” dos Titãs (composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto) é emblemática:

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê? Você tem
fome de quê?...
A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?...
A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor

A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Pra aliviar a dor...
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade...
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?...
Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!
Necessidade, vontade, eh!
Necessidade.

O autor percebe que há necessidade de algo mais, chega a afirmar que “a gente quer inteiro e não pela metade”, mas não consegue intuir o essencial para além de desejo, necessidade, vontade... A dimensão espiritual, o sentido da vida...

Por isso, percebemos uma série de fenômenos na vida juvenil hoje que nos interpelam como sintomas da busca de identidade e de sentido:

a) A volta do religioso: percebe-se intensa busca de experiências e práticas religiosas selecionadas conforme a necessidade e o gosto do momento e distanciamento da religião institucional. São práticas que se assemelham a outras encontradas no mercado de consumo que podem satisfazer momentaneamente, sem maior interiorização de fé e, especialmente, sem comprometimento vivencial e eclesial.

b) O difícil caminho da busca da identidade: a identidade se afirma e cresce no encontro com os outros, no confronto com a alteridade, e é reforçada pelo reconhecimento que recebe dos outros. Nem sempre pais e educadores percebem as grandes mudanças que acontecem no mundo juvenil e conseguem ajudar o adolescente e o jovem a encontrar sua identidade pessoal.

Isso explica em parte porque os jovens buscam reconhecimento fora dos limites da família e da escola. Rua, bares, discotecas, sexo e droga começam a aparecer como formas exasperadas de reconhecimento, porque não teriam sido oferecidas formas mais adequadas. Esses espaços tomam força também porque o adolescente quer afirmar sua autonomia com relação à família, e estão iniciando seu percurso pessoal de construção de novas relações e expressões de liberdade. A música “Comida” repete com insistência a força do desejo na vida do jovem. A adolescência é uma idade cujos desejos alcançam a máxima expressão. Acontece, porém, que a realidade não está programada para realizar os desejos pessoais, e, com frequência, os desejos dos jovens conflitam com a realidade. A tendência então é remover a realidade, refugiando-se em um mundo de sonhos. São expressões desse processo de remoção da realidade as “distrações”, a “diversão”, conhecida pelos jovens como “divertimento”. Os jovens necessitam de alegria, e esta é, antes de tudo, alegria de estar bem consigo mesmo, de ser reconhecido, de ser amado, enfim.

c) O analfabetismo emocional: a ciência hoje nos dá muitas informações sobre o que provoca a raiva, o medo, a tristeza. Explica até as razões químicas do amor. O desenvolvimento das neurociências sabe dizer-nos quase tudo sobre nossas emoções, mas não ensinam que as emoções podem e devem ser educadas. Vemos os noticiários diários cheios de relatos de barbaridades cometidas por descontrole emocional e afetivo, realizado por pessoas prisioneiras de seus impulsos. A geração atual parece apresentar mais problemas emotivos que as precedentes.

Os jovens apresentam-se mais agressivos, rebeldes, nervosos e impulsivos. Estão certamente mais despreparados para a vida, porque esta exige autoconsciência e autocontrole, instrumentos emotivos indispensáveis para se relacionar, falar, ouvir, resolver conflitos, cooperar com os outros. É necessário educar e resiliência, que, antigamente, chamava-se força do ânimo ou da vontade. Isso significa educar os jovens a serem eles mesmos. Mas isso exige aceitar as próprias sombras, as próprias dores, porque a dor também faz parte da vida humana. A força de ânimo é mais necessária ainda hoje porque os jovens não são mais sustentados por uma tradição e proteção moral, pois as cercas foram abertas. Força de ânimo tem a ver com “alma”, coração, coragem!

d) A publicização da intimidade: outro fenômeno atual muito marcante é a neutralização da diferença entre a interioridade e a exterioridade. Programas como o BBB e A Fazenda e os inúmeros vídeos colocados na internet são exemplos mais comuns. Nestes se exibem sem pudor os sentimentos mais profundos e os segredos mais escondidos da própria intimidade, e até a intimidade dos outros. Isso é muito triste, porque rompe com as paredes que permitem distinguir entre o íntimo e privado e a exterioridade. Os jovens trocam a sua identidade com a divulgação de sua imagem. Já não são o que são, mas a imagem que criam de si. Para ser é necessário aparecer. E quem não tem nada para mostrar, uma habilidade ou alguma mensagem, coloca à mostra a própria interioridade. O confinamento e a artificialidade de situações como a dos BBBs acabam por revelar mais a patologia das pessoas do que o que acontece na normalidade da vida cotidiana. A tecnologia e os recursos da internet favorecem o crescimento das formas de exposição do corpo e do sexo. A publicização da intimidade é uma nova forma de pornografia que sepulta o pudor.

e) Droga, sexo e rock and roll: o consumo da droga está aumentando continuamente, e os danos que provoca são apavorantes. A sociedade parece não ter remédios adequados e eficazes para contê-la. É preciso entender os motivos do fenômeno no contexto das mudanças culturais dos últimos anos. O ano de 1968 deixou uma herança que perdura até os nossos dias, pois foi um marco de uma mudança cultural. Foi um indicador para uma expressão de liberdade focada no slogan “é proibido proibir” e na utopia do prazer individualista e imediato e do “tudo é permitido”. O progresso da técnica nos faz levantar perguntas sobre possibilidades e ética. Onde está o limite entre o controle dos próprios humores por meio de remédios psicotrópicos e a drogadição? Até onde é estratégia de sedução

e onde começa o abuso sexual? Existe um limite entre o reconhecimento dos direitos dos homossexuais e o direito à adoção, entre o desejo de ter filhos e as técnicas artificiais para obtê-lo, entre o direito à saúde e o prolongamento da vida e a manipulação genética? Essa mudança significou um modo diferente de conceber o indivíduo e as possibilidades de sua ação, sob a égide da emancipação.

A família tornou-se uma camisa de força; a escola, uma prisão; o trabalho, uma alienação; e a lei, um instrumento a ser burlado. “Maluco beleza” é uma expressão de um posicionamento que prega a opção da loucura como alternativa ao tudo certinho e ao estado normal/legal das coisas. Hoje vivemos um recrudescimento dessa mudança cultural, pois o que em 1968 se pensava também em termos sociais, aos poucos se impôs como opção individualista, em suas expressões de iniciativa, performance, eficiência, sucesso, acima de qualquer limite. Os sofrimentos da alma manifestam a influência da atmosfera e do clima que se difunde. A depressão é hoje a principal forma de sofrimento psíquico, deixando para trás as formas neuróticas típicas dos anos anteriores. Parece haver uma explicação cultural para o fenômeno: a neurose é um conflito entre o desejo que quer infringir a norma e a norma que tende a inibir o desejo. Como conflito, a neurose encontra seu espaço expressivo na “sociedade da disciplina”, que se alimenta da contraposição entre o permitido e o proibido. A partir de 1968, a contraposição entre o permitido e o proibido dá espaço à contraposição entre o possível e o impossível.

Por isso, a partir dos anos de 1970, a depressão não é mais resultante do conflito entre norma e transgressão, mas de um cenário social que gera um sentido de insuficiência por aquilo que se poderia fazer e não se está à altura para fazê-lo, ou não se consegue fazer segundo as expectativas dos outros, a partir das quais cada um mede o valor de si mesmo. Em um contexto social no qual “realizar iniciativas” e atingir metas é assumido como critério único e decisivo para medir e sigilar o valor da pessoa, surgem novos sintomas da depressão, como a ansia, a insônia, a inibição, a perda de iniciativa, o estresse, suplantando até os sintomas clássicos da mesma depressão, como a tristeza, a dor moral, o sentido de culpa. Daí o recurso às drogas e aos psicofármacos para combater a ansia por não conseguir as ações correspondentes ao paradigma da eficiência e do sucesso, para preencher o vazio existencial. Recorre-se à “química” para suprir a falta da “alma”. Esse vazio emotivo e existencial é certamente a causa primeira do desajuste juvenil, enquanto o álcool

e as drogas seriam causas secundárias. A droga não enche esse vazio, mas é nesse vazio que ela nasce como busca de satisfação de desejo e de preenchimento. A droga suplanta a razão e alimenta um desejo fora de qualquer medida. O desejo leva às estrelas (de-sidera), na ilusão de estar superando o vazio que separa o abismo das paixões da altura do céu.

f) O gesto extremo (homicídio, suicídio, violência): não são raros os casos de homicídios sem causa aparente. Mata-se por amor, por vingança, por ódio. Mata-se por 30 reais de dívida de drogas. Mata-se sem motivo algum, e se permanece indiferente ao fato, como se nada tivesse acontecido. Mata-se por brincadeira. Joga-se álcool e depois se coloca fogo em moradores de rua, como parte da diversão da madrugada louca, para sentir uma adrenalina diferente. Mata-se em acidentes, provocados muitas vezes por dirigir alcoolizado ou drogado ou por excesso de velocidade. De forma semelhante ao gesto homicida, devemos considerar os dados impressionantes do gesto suicida, da violência extrema contra si mesmo. A agressividade contra os outros ou contra si e os excessos acima da medida permitida revelam uma confusão irresponsável de códigos, sendo que o código da vida se confunde com o da morte. O que dizer do fenômeno da violência “sem motivo” nos estádios ou nas brigas de gangues nas ruas? Trata-se de uma violência sem escopo, que se inicia sem motivo e interesse, como um ritual niqulista. O fenômeno do bullying é outra expressão dessa “terra de ninguém”, onde a família não tem mais função, a escola não provoca nenhum interesse, a sociedade não estimula a um ideal coletivo. Naturalmente, não existem motivações únicas para esses gestos, mas existem fatores que fazem confluír para isso, entre os quais podemos citar: isolamento, tristezas, depressão, falta de sentido para a vida, ausência de ideais, distanciamento entre o ideal desejado e o real realizado, déficit de performance diante das expectativas dos outros, desilusão. Enfim, carência de espiritualidade!

g) O fenômeno das tribos juvenis: em um contexto de globalização, as tribos juvenis podem ser vistas como uma forma de homologação planetária. Esse é um fenômeno sociológico que tende a suplantar as identidades e culturas locais e pessoais por padrões de comportamento e estilos de vida impostos por uma cultura de massa a serviço do mercado. A tribo responde também à carência de identidade e de reconhecimento pessoal com a segurança de pertencer a um grupo e de ter assim um reconhecimento social e fugir do anonimato. O apoiar-se em um grupo faz parte da psicologia juvenil, e não é um fenômeno só dos nossos dias. O que

merece atenção especial, no entanto, é o tipo de grupo ou de “tribo” que se escolhe ou se privilegia, e que se torna um fenômeno cultural próprio do nosso tempo.

2. Uma leitura analítica dos fenômenos

A primeira parte do texto-base da Campanha da Fraternidade 2013 (CNBB, 2013, p. 9-45) oferece uma boa análise do contexto atual e uma leitura dos fenômenos a partir desse enquadramento. O livro de Libânio, citado anteriormente, apresenta de forma organizada uma leitura das tendências que se verificam nos vários campos: pessoal, educação escolar/acadêmica, relações humanas, cultura, trabalho, religião e política. Para cada um desses campos apresenta também indicações educativas e pastorais muito pertinentes. Sem esgotar as contribuições dessas fontes, detenho-me em uma leitura analítica mais geral desses fenômenos.

a) Impacto da mudança de época: os fenômenos que descrevemos, talvez muito carregados em seu aspecto negativo, que é o que mais chama a atenção, são indicativos de uma “mudança de época”, que modifica os paradigmas tradicionais que sustentavam uma determinada visão de mundo. As novas gerações têm uma nova compreensão do mundo e não aceitam as orientações tradicionais da cultura, especialmente no Ocidente. “Vivemos uma mudança de época, e seu nível mais profundo é o cultural. Dissolve-se a concepção integral do ser humano, sua relação com o mundo e com Deus” (CELAM, 2007). “Dessa forma, onde outrora existiam valores e critérios que definiam dada realidade ou o modo de proceder, agora há uma diversidade de propostas aceitas como válidas, num contexto de abertura a experimentações” (CNBB, 2013, n. 7). Essa realidade de transformação constante incide profundamente nas pessoas, transtornando seus critérios de julgamento e suas opções de valor, dando origem a uma crise de identidade.

No início dos anos de 1970 queríamos mudar o mundo. Alimentávamos-nos da utopia socialista e da revolução cultural. Elas deram origem a movimentos como a teologia da libertação e a educação libertadora. Buscávamos construir o futuro. Havia proposta de luta, motivos pelos quais lutar e aplicar as energias. A utopia socialista esbarrou no fracasso dos modelos totalitários implantados, os quais, na queda do muro de Berlim, encontraram uma simbologia histórica. A revolução cultural foi aprofundando seu caminho inspirada na tecnologia, na cultura digital, e

se concentrou no imediatismo do momento presente, sem horizontes de futuro. Podemos dizer que a crise que aparece na vida dos jovens, hoje, é, principalmente, reflexo da cultura atual, que matou Deus em suas vidas e os frustrou com as promessas não cumpridas das ciências (razão iluminista), mergulhando-os no niilismo. Citando Nietzsche, Heidegger lembra que o niilismo é “o mais preocupante entre todos os hóspedes”, porque o que ele quer é o desenraizamento como tal. Por isso não adianta expulsá-lo pela porta, porque onde quer que seja, há muito tempo e de modo invisível, ele gira pela casa, e é necessário “tomar consciência deste hóspede e olhá-lo bem na cara”.

Qual é a consequência do niilismo, sobretudo, na condição juvenil?

Parece-me pertinente a resposta de um filósofo e psicanalista argentino, Miguel Benasayag, que vive há muitos anos em Paris, e um professor de psiquiatria infantil e da adolescência, Gérard Schmit, da Universidade di Reims³. Eles pesquisaram o motivo que está por trás dos sintomas que percebem em seus consultórios. Em síntese, a grande maioria das pessoas que os procuram não apresenta sofrimentos de origem propriamente psicológica, mas reflete a tristeza difusa que caracteriza a nossa sociedade contemporânea, atingida por um sentimento permanente de insegurança e de precariedade. Localizam o foco da crise na mudança com relação à perspectiva de futuro: do futuro-promessa para o futuro-ameaça. Enquanto a psique deprimida está toda voltada para o passado, e a maníaca, toda concentrada no presente, a psique sadia está aberta para o futuro. Quando o futuro fecha as suas portas, então se instaura a crise.

Para eles, tudo começou com a “morte de Deus”, anunciada por Nietzsche, que tinha assinado o fim do otimismo teológico que visualizava o passado como mal, o presente como redenção, o futuro como salvação. A ciência, a utopia e a revolução prosseguiram, em forma laica, essa visão otimista da história, reformulando a compreensão da tríade culpa, redenção, salvação. O passado continua como mal; a ciência ou a revolução, como redenção; o progresso (científico ou sociológico), como salvação.

Essa visão otimista da história ruiu completamente. Deus foi morto e os seus herdeiros (ciência, utopia e revolução) falharam em suas promessas. A negatividade de nosso tempo aparece nas grandes mazelas que atormentam a humanidade: poluições e destruição da natureza, desigualdades sociais, desastres econômicos, aparecimento de novas doenças, explosões de violência, formas de intolerância, só para citar algumas. Sem promessa de futuro, o desejo se agarra ao presente. É preciso aproveitar hoje, porque

não há perspectiva para amanhã. Os pais ficam privados da autoridade de indicar a estrada. Instaura-se então uma simetria nas relações, uma relação igualitária que condiciona pais e educadores a justificar continuamente as suas escolhas em confronto com o jovem, que aceita ou não o que lhe é proposto. Como a relação entre jovens e adultos não é simétrica, tratar o adolescente como um igual a si mesmo significa não contê-lo e, sobretudo, deixá-lo sozinho diante de suas próprias pulsões e da ânsia que daí deriva. Quando os sintomas do desajuste se tornam evidentes, a atitude dos pais e dos educadores oscila entre a coerção dura – que pode ter sentido quando as promessas do futuro são garantidas – e a sedução do tipo comercial muito difundido na cultura consumística atual.

A emancipação do jovem com relação aos pais é um processo psicológico importante para a afirmação de sua personalidade. Como não existe a autoridade na família, o adolescente não pode matar simbolicamente o pai. Eles tendem então a superar o seu complexo de Édipo, transferindo esses sentimentos para outras instâncias. A violência contida em família se volta então contra a sociedade, a polícia, os professores, em formas de agressões diretas, pichações, quebradeiras, arruaças, confusões nos estádios, nas ruas etc. Com palavras semelhantes, Franco Volpi (2004, p. 175-176) resume o desencanto que tende a prevalecer em nosso tempo:

Hoje as referências tradicionais – os mitos, os deuses, as transcendências, os valores – foram erodidos pelo desencanto do mundo. A racionalização técnico-científica produziu a impossibilidade de afirmação das escolhas últimas no plano da razão pura. O resultado é o politeísmo dos valores e a equivalência das decisões, a mesma estudez das prescrições e a mesma inutilidade das proibições. No mundo governado pela ciência e a técnica, a eficácia dos imperativos morais parece igual à dos freios de bicicleta colocadas em um jumbo. Sob a calota de gelo do niquilismo não há mais virtude ou moral possível.

Esses são apenas alguns exemplos entre os muitos que se poderiam assinalar para mostrar a mudança de época que está por trás da crise dos jovens e da dificuldade de integrar-se socialmente, de aprender, de criar um projeto de vida. Nem tudo, porém, é negativo, e o texto-base da Campanha da Fraternidade 2013, citando o Documento de Aparecida, ressalta elementos positivos dessa transformação cultural, especialmente a:

[...] valorização da pessoa, da sua consciência e experiência, dos seus projetos e esperanças, da busca de sentido da vida e da transcendência”. [...] o reconhecimento da diversidade cultural, das inúmeras possibilidades de conhecimento e de comunicação decorrentes do avanço tecnológico (CNBB, 2013, nn. 13-16).

b) O novo perfil da juventude: antes da Segunda Guerra Mundial, a juventude era uma passagem para o modelo sociocultural vigente. A partir do pós-guerra, acelerou-se a mudança de época, e, em decorrência, a juventude passou a viver “a mudança”, a transformação. Há, hoje, uma caracterização ilustrada pelas últimas letras do alfabeto. A geração X, nascida no final da década de 1960, iniciou o processo dessas transformações atuais. A geração Y, nascida entre 1980 e 2000, vivencia a aceleração de alguns processos. Mais familiarizada com as tecnologias comunicativas e digital, essa geração demora mais a “sair de casa”, a se estabelecer na vida. Menos antenada com projetos a longo prazo. Transita entre “diversidades”.

A geração Z, nascida após 1995, é considerada nativa digital (não conhece o mundo não digital). A geração YZ é marcada pelo celular / smartphone, o computador que carregamos e que ultrapassou os limites do computador doméstico. Essa geração passa a vida fazendo upgrade/update. É geração das redes sociais: não entende a existência sem o facebook. Há um rompimento dos limites do tempo e do espaço: proximidade geográfica não é proximidade existencial. Há uma nova configuração do tempo: o passado é linguagem folclórica e lúdica, o presente é hipervalorizado porque nele as coisas estão ao alcance da mão (síndrome da banda larga); no entanto, é relativizado porque passa rápido e é logo superado; o futuro é imanentizado, não há projeto de futuro. Geração do “faça você mesmo”: cada um faz a sua configuração. Não se consulta mais o manual. As tradições não contam na estruturação dessa pessoa!

A força das novas tecnologias é um fator novo do nosso tempo que pode aprofundar a crise existencial, especialmente dos jovens, enquanto pode apresentar também novas possibilidades de enfrentamento da realidade. Uma tese fundamental de McLuhan era justamente que o mais determinante para mudar as culturas e as civilizações não são mais as ideologias, as guerras ou as religiões, mas uma nova tecnologia de comunicação. As novas tecnologias da comunicação, mais do que instrumentos, são fatores de transformação cultural e geram ambientes que envolvem a todos como

um novo ecossistema, condicionando os vários âmbitos da vida humana, com profundas repercussões antropológicas e religiosas.

O nascimento de uma nova tecnologia fornece uma nova linguagem de interpretação da vida. Enquanto o livro enfatiza a racionalidade e favorece a individualidade, a televisão e as tecnologias correlatas enfatizam mais a emocionalidade (o encantamento) e favorecem o modelo cultural do consumismo de massa. O computador, mas particularmente a internet, é um lugar sem confins, interativo, mutante, flutuante (realidade virtual), que leva a uma nova cultura que alguns chamam de “cultura digital ou midiática” e que dá origem às redes sociais como ambiente. Os novos elementos a serem considerados nessa análise da realidade seriam então as características próprias da cultura digital que marcam a maneira de ser e de agir, tais como a velocidade, a interface, a polifonia, o nomadismo, a crise de autoridade. Todos eles acabam por acelerar e até exacerbar os problemas que relatamos anteriormente.

c) A condição psicossocial do adolescente como fator de risco: a diferença básica entre adolescentes e adultos em relação às experiências é que estes tendem, primeiramente, a compreender o que se lhes apresenta de novo, para depois fazer suas escolhas. Os adolescentes, ao contrário, buscam, antes, experimentar o que se apresenta de novo. Com base nas sensações proporcionadas, eles tendem a aderir ou não àquilo, ou seja, eles decidem com base no que sentem. Só depois é que eles vão tentar compreender racionalmente, isto é, produzir explicações para justificar a decisão que tomaram. Podemos resumir no seguinte Quadro 1:

Quadro 1 – Adolescente e adulto em relação a algo novo.

Adulto diante de algo novo	Adolescente diante de algo novo
1º Compreende	1º Experimenta (age)
3º Experimenta (age)	3º Compreende

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas diferenças podem contribuir para o fato de os adolescentes se tornarem mais expostos às situações de risco hoje, como descrevemos anteriormente: drogas ilegais (maconha, cocaína, crack e outras); drogas legais (bebidas e cigarros); doenças sexualmente transmissíveis (principalmente a AIDS); gravidez na adolescência; violência entre grupos (galeras,

gangues); infrações à lei; violência no trânsito; depredações de patrimônio público e privado; trabalho abusivo e explorador, inclusive exploração sexual (prostituição e pornografia); suicídio (violência contra si próprio). No entanto, essas diferenças podem sugerir-nos metodologias participativas que proporcionem experiências positivas de educação. Além da tendência natural de experimentar, outros fatores são muito importantes na relação dos adolescentes com os fatores de risco. O primeiro é a grande disponibilidade de tempo livre. O segundo é o intenso relacionamento grupal com seus pares. Acrescente-se a isso o fato de o adolescente estar vivendo seu segundo nascimento, ou seja, está rompendo o “cordão umbilical”. Esses fatores são positivos e fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. O problema é que nem sempre são disponibilizadas oportunidades para todos, ou então nem sempre são feitas as melhores escolhas pelos adolescentes.

d) Importância e desafios da profissionalização: a profissionalização é ferramenta para o desenvolvimento da formação de uma pessoa, ou seja, a sua formação profissional. É preciso aliar a profissionalização à educação básica, à experiência concreta do mundo do trabalho, como também aos processos fundamentais de socialização, de inserção da pessoa no convívio social (vida em comunidade), à construção de um projeto de vida que contemple todas as dimensões constitutivas da pessoa humana. As transformações atuais na sociedade industrial e pós-industrial estão provocando mudanças profundas nos mercados de trabalho, e, como consequência, desenvolve-se, hoje, uma nova mentalidade e cultura do trabalho. A crescente introdução da tecnologia avançada na indústria e nos serviços requer sempre mais pessoas capazes de inovação e pesquisa, com uma boa preparação profissional e atualização constante. Ao mesmo tempo, vemos o desenvolvimento de mercados informais do trabalho, sem reconhecimento legal, caracterizados prevalentemente por pequenas empresas de tipo familiar ou que exploram uma mão de obra barata e informal.

A educação profissional deve dar suporte para que o jovem se insira no mundo do trabalho, que se tornou muito competitivo, complexo e exigente.

A globalização colocou, na ordem do dia, a premente necessidade de elevação dramática dos níveis de produtividade e qualidade como condição para a busca da competitividade no mercado externo. O ingresso no mundo do trabalho, na

era pós-industrial, por sua vez, coloca no centro das discussões a questão da empregabilidade. O trabalhador deve estar preparado para 'aprender a aprender', qualificando-se e requalificando-se de maneira contínua, como condição para permanecer trabalhando e assim ascender em sua vida profissional (GOMES DA COSTA, 2008, p. 100).

Não basta, portanto, a preparação técnica. A educação é um processo por meio do qual a pessoa adquire domínio e compreensão de determinados conteúdos considerados valiosos. Toda educação se fundamenta em um determinado projeto de pessoa humana e de sociedade. Esse projeto vai se construindo nas conquistas e fracassos de cada dia. Os conteúdos e os métodos de um projeto educativo devem responder às exigências relativas ao pleno desenvolvimento da pessoa (que tipo de cidadão queremos formar) e às exigências relativas ao tipo de sociedade que queremos construir (para que tipo de sociedade). Tanto os conteúdos como os métodos devem contribuir para a formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente.

Que tipo de homem queremos formar? Passada a fase da polarização entre o liberalismo, que enfatizou o individualismo extremo, e o comunismo, que exacerbava o coletivismo, reduzindo ao mínimo a esfera de autodeterminação da pessoa, o novo projeto que deve se firmar é o do homem solidário e autônomo, capaz de equilibrar a transformação produtiva e a equidade social. A consecução desse objetivo exige conduzir um processo de formação alicerçada na educação básica. O ensino escolar fundamental de boa qualidade é indispensável para preparar o jovem para viver e trabalhar em uma sociedade moderna. A partir desse alicerce é possível compor os conteúdos de uma formação que promova a profissionalização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e social.

Os conteúdos curriculares da educação formal e profissional com suas diversas disciplinas são muito importantes, mas não bastam para suprir as necessidades básicas de aprendizagem vital que os novos tempos estão exigindo de nossos jovens. É preciso, portanto, reforçar nas escolas técnico-profissionais os processos de personalização. Não é suficiente hoje uma boa preparação técnica e profissional, mas são requisitadas sempre mais pessoas capazes de pensar de maneira autônoma, intelectualmente curiosas e dotadas de senso crítico, responsabilidade e disciplina. Pessoas

em condições de estabelecer relações positivas, estáveis e eficazes, de promover a colaboração em projetos comuns, capazes de gerenciar e resolver os conflitos e de enfrentar as mudanças com fantasia e criatividade.

É preciso integrar sempre mais a escola e a realidade social e do trabalho. A formação técnico-profissional não deve simplesmente treinar o jovem para o trabalho, mas deve prepará-lo e acompanhá-lo em sua inserção no mundo do trabalho. Para isso, é preciso desenvolver a colaboração estreita com as indústrias e as empresas, favorecendo a cooperação delas em programas de profissionalização.

Uma situação particular a ser considerada é a dos jovens que se encontram fora da escola e que estão desempregados. Como desenvolver programas específicos que respondam a essa condição particular e delicada? Como ajudá-los a reintegrar-se em um itinerário de socialização e de formação?

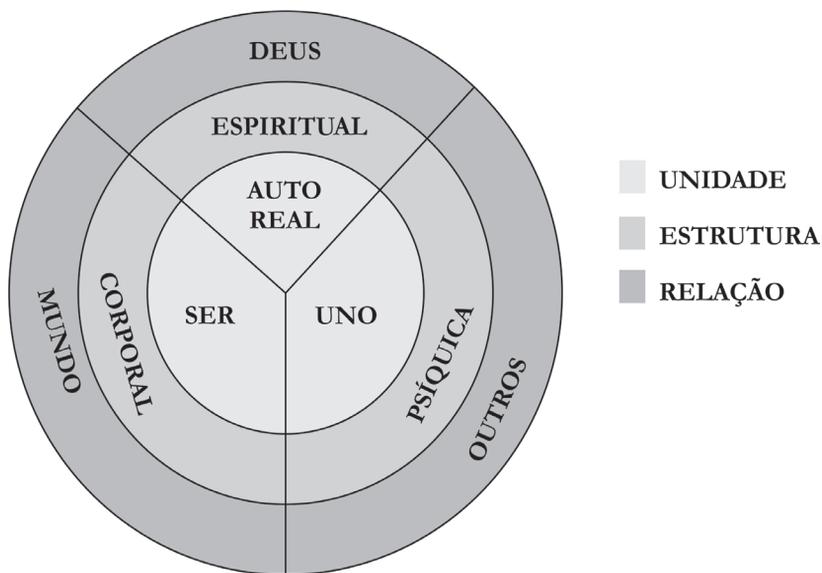
Fundamentos do Sistema Preventivo

As correntes da Pedagogia e da Psicologia estão também em revisão constante, buscando reinterpretar-se e adaptar-se às mudanças. Tentarei apresentar sinteticamente os fundamentos e as crenças que integram o Sistema Preventivo de Dom Bosco, como base para encetar o devido diálogo com as várias correntes de educação. A fragmentação e a complexidade da cultura atual exigem uma boa fundamentação antropológica (uma antropologia integral), para escapar das armadilhas da parcialidade e ideologias. O Sistema Preventivo como espiritualidade apresenta-se então como um referencial holístico, que integra o processo educativo em todas as suas dimensões. Fundamenta-se em uma visão integral e unificadora da pessoa, em suas estruturas e relações (Figura 1).

Por isso:

Na mente de Dom Bosco e na tradição salesiana, o Sistema Preventivo tende sempre mais a identificar-se com o espírito salesiano: é, ao mesmo tempo, pedagogia, pastoral, espiritualidade, que associam numa única experiência dinâmica, educadores (como indivíduos e como comunidade) e destinatários, conteúdos e métodos, com atitudes e comportamento nitidamente caracterizados (CG21, 96).

Figura 1 – Ilustração da pessoa humana (concepção antropológica).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Crenças nas quais se fundamenta o Sistema Preventivo

Por trás de todas essas escolhas educativas há uma determinada visão de mundo, de pessoa humana e de sociedade. Ela define o “porquê”, o “para que”, o “como” educar. Foi assim também com Dom Bosco. Percebemos, assim, alguns princípios norteadores da experiência de Dom Bosco e do Sistema Preventivo:

a) Humanismo otimista: o Sistema Preventivo fundamenta-se em uma visão positiva da pessoa humana, inspirada no humanismo otimista de São Francisco de Sales (daí o nome salesiano). Toda pessoa é dotada de racionalidade, de recursos, naturais e sobrenaturais, e tem um potencial inesgotável de desenvolvimento, apesar de suas fraquezas: “em todo jovem, mesmo no mais rebelde, existe um ponto acessível ao bem; o primeiro dever do educador é descobrir este ponto, esta corda sensível do coração e tirar proveito disto” (MB 7, 367).

b) Religiosidade integradora e unificadora: a integração das diversas dimensões e a unidade pessoal efetivam-se por meio da religiosidade, que

é a atitude dinâmica de abertura ao sentido fundamental da existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. O testemunho e a vivência em chave educativa dos valores evangélicos fazem com que o Sistema Preventivo se desenvolva como ação educativa pastoral: “educar evangelizando e evangelizar educando”.

c) Promoção integral: partindo do ponto em que está, a pessoa deve ser ajudada a promover-se integralmente, em todas as dimensões (somática, psíquica, espiritual), enquanto se relaciona com os outros, com a natureza e com Deus. Dotado de liberdade, cada um é responsável por seu destino e deve assumir sua vida com sentido de responsabilidade social e de compromisso. Finalidade educativa bem evidenciada para educadores e educandos por meio da expressão de Dom Bosco “bons cristãos e honestos cidadãos”.

d) Promoção integral a serviço de um projeto social: a educação não se reduz à relação educador-educando no interior de um processo pedagógico. Ela se insere no processo social, como parte de um todo mais amplo, no qual encontramos a sociedade com seus dinamismos e conflitos. Dentro dos limites da compreensão de sua época, Dom Bosco tinha consciência do alcance social de sua obra. Via na educação da juventude um espaço e instrumento de mudança social. Foi sensível, de maneira especial, às necessidades da juventude pobre.

Valores do Sistema Preventivo

Essas crenças ou princípios orientam a convivência educativa salesiana para a vivência dos seguintes valores:

a) Assistência-presença: a assistência-presença resume para Dom Bosco o papel do educador que pratica a razão, a religião e a *amorevolezza* e exige motivação e qualificação específicas:

- Assistência como presença gratuita: o êxito da comunicação educativa não depende tanto de habilidades técnicas de abordagem, mas, principalmente, das motivações e intenções que transparecem na relação que se estabelece;
- Assistência como presença ativa: a presença do educador não deve ser centralizadora, impositiva e controladora. Também não pode ser de mero espectador da atividade do jovem. Presença ativa significa atuar junto com o educando, intervindo de

forma discreta, envolvente, amorosa, estimulando e facilitando seu protagonismo;

- Assistência individualizada: centrada nas situações particulares dos jovens, especialmente em suas necessidades. É diferenciada de acordo com a idade e as características pessoais de cada um. É personalizadora.

b) Razão: a pessoa tem capacidade de compreender a vida e a razão de ser das coisas, por isso deve sempre perceber os motivos da ação educativa. Mais importante que fazer as coisas porque devem ser feitas, ou porque se deve obedecer a um regulamento, mais importante é fazer por convicção, assumindo com responsabilidade as exigências para o crescimento pessoal e para a convivência no grupo. Daí a importância da persuasão. Por meio de uma convivência construtiva e crítica, educadores e educandos experienciam na prática cotidiana o desenvolvimento pessoal em todas as suas dimensões, o corpo, a mente, a capacidade de atuar com profissionalismo e competência, o domínio das novas tecnologias, a liberdade, a alteridade, a democracia participativa, a consciência ética. Todos nos educamos por meio de participação, corresponsabilidade, espírito crítico e diálogo.

c) Religião: a pessoa busca o sentido da vida e a alegria de viver. Por meio de uma convivência integradora, experienciando a unidade pessoal, a mística, a ascese, com base no Evangelho, educadores e educandos abrem-se aos valores do humano e do transcendente, buscando construir o próprio projeto de vida, enquanto se inserem na comunidade de fé. Dom Bosco iniciava os jovens na vida de fé, levando-os ao encontro com Jesus Cristo e à prática da oração, dos sacramentos, do apostolado.

d) *Amorevolezza*: quem percebe que é amado, torna-se também capaz de sair de si e amar os outros. A presença salesiana se identifica pelas atitudes de acolhida, bondade, alegria e fraternidade, que criam um clima de família. A afeição demonstrada é o “tempero” de tudo. Por meio de uma convivência aproximada e amiga, educadores e educandos experienciam a criatividade, a subjetividade, o emocional, o afetivo, a comunicabilidade, o diálogo, a amizade, a alegria de viver.

e) Ambiente educativo familiar: a educação não é obra apenas de indivíduos agindo sobre indivíduos. É, sobretudo, obra da convivência que se cria, do ambiente que se vive. O Sistema Preventivo só pode ser

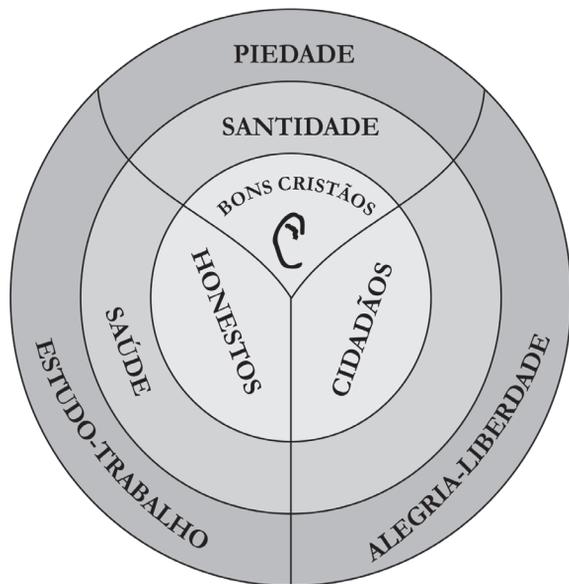
vivido quando todos estão empenhados na criação de uma comunidade educativa, com sentido de pertença e participação, em um clima de família. A familiaridade se expressa na amizade, na aproximação. A chave da familiaridade é o clima de alegria. A racionalidade do ambiente se manifesta na sua simplicidade; as normas regulamentares, reduzidas ao mínimo. Nada de complicações, burocracia, formalismo. Muita espontaneidade, alegria, diálogo cordial entre todos, sem distâncias e etiquetas. Para se criar esse clima, é preciso dar vez ao jovem, para que ele possa exprimir-se na sua riqueza de comunicação, de expressão, de movimento, de criatividade e, por que não, de barulho e inquietação. Sua participação deve ser incrementada por meio de múltiplas práticas e vivências, como associações, grupos, música, teatro, celebrações, passeios, esportes, festas etc.

f) Disciplina sem castigos: o processo educativo não acontece sempre de forma linear e tranquila. Existem resistências, conflitos e até desvios. Coloca-se então a questão dos “limites”. Como entendê-los e como trabalhá-los? A disciplina desempenha importante função na educação. Mas como desenvolvê-la? O Sistema Preventivo apela para as forças interiores e entende a disciplina como uma conquista a partir de dentro da pessoa. Ela não é algo que se impõe de fora, como uma camisa de força, mas deve ser assumida como convicção. Sendo assim, como se faz a “correção” dentro do Sistema Preventivo? Há também lugar para castigos?

g) Programa educativo: o Sistema Preventivo é método e espiritualidade que fundamentam a ação de educadores salesianos. É também um caminho a ser percorrido junto com os educandos, com os quais se vive a espiritualidade juvenil salesiana. Esta é uma proposta de santidade para o jovem, um caminho de vida cristã. A proposta educativa de Dom Bosco, fundamentada na razão, na religião e na *amorevolezza*, dá origem a um programa formativo em torno de três núcleos interdependentes, que respondem às necessidades estruturais e de relações dos jovens, nas diversas dimensões de sua vida (os três “S”) (Figura 2):

- Saúde: refere-se à dimensão corporal-afetiva; é sinônimo de vida, alegria de viver (a valorização atual do corpo);
- Sabedoria: está na dimensão sociocultural; a compreensão da vida, o situar-se no tempo e no espaço, capacitar-se para a autonomia, e saber viver;
- Santidade: diz respeito à dimensão religiosa; o sentido da vida, o porquê e o para que viver, o compromisso.

Figura 2 – Programa formativo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nesses núcleos, Dom Bosco resumia o empenho do jovem pela vida no seguinte programa:

- Alegria: curtir a vida em tudo o que oferece de bom e de belo. É expressão de saúde corporal, de realização afetiva, de otimismo, de valorização cristã da vida. O espaço simbólico de vivência da alegria é o pátio, que representa o lúdico, a festa (lazer, esporte, ginástica, excursão, teatro, música e canto, toda criatividade);
- Estudo e trabalho: arregaçar as mangas e partir para a luta! Estudo e trabalho indicam a atitude de empenho e compromisso diante da vida; capacitar-se profissionalmente para a autossustentação e inserir-se ativamente na sociedade por meio do trabalho; exercer o apostolado; descobrir “a verdadeira riqueza da vida” e a própria vocação (visão de futuro). A vida não pode ser improvisada; deve ser programada, assumida com seriedade e responsabilidade. O espaço simbólico desse empenho é a “oficina” (seja ela de profissão ou de arte, de atividade agrícola, escolar, ou de grupo etc.);

- Piedade: acolher a vida como dom de Deus. Ele é também esperança de vida eterna. A piedade expressa a dimensão religiosa da vida, o sentido mais profundo e unificador da pessoa. É a contemplação na ação que inclui a oração, mas a ultrapassa, pois significa união com Deus, senso e alegria da sua presença, relação filial com ele. O espaço simbólico da piedade é a capela (espaço da experiência de Deus, que inclui as celebrações, a vivência sacramental (penitência e Eucaristia especialmente), as orações, as práticas religiosas, devocionais, catequéticas, vivência comunitária e apostólica, mas que motiva toda uma vida de alegria e empenho).

O que se entende por Preventivo?

Ao final dessa descrição, fica evidenciado o amplo sentido contido no termo “Preventivo”. Dom Bosco compartilhava da concepção de que a educação é uma forma de prevenção da marginalização e de melhoria da sociedade, como outras obras de promoção social, de beneficência ou de assistência. Relida no contexto atual, a preventividade em sentido macro supõe uma intervenção antes de tudo de tipo sociopolítico: a política da juventude, da família, do tempo livre, da cultura, da saúde, da instrução, da segurança social. Depois também de tipo educativo, e não só no plano individual, mas, sobretudo, no social, coletivo, isto é, influenciando todo o ambiente, em suas expressões socioculturais, não prescindindo dos meios de comunicação de massa. As intervenções educativas devem golpear a raiz da marginalização em suas causas.

Em um sentido mais restrito, no interior da prática pedagógica, a prevenção era entendida em contraposição à repressão. No entanto, a concepção meramente disciplinar de prevenção como ação externa à pessoa, no sentido de vigiar, defender, impedir, isolar, preservar, porque “prevenir é melhor que remediar”, não alcança o verdadeiro significado contido no Sistema Preventivo. A pró-atividade do Sistema Preventivo direciona-se para a consciência e as energias interiores da pessoa e compreende todos os elementos educativos de razão, religião e *amorevolezza*, assistência-presença, que a ajudem a construir-se positivamente como sujeito, capacitando-se para um posicionamento crítico e para atuar com liberdade.

Conclusão

O diálogo entre os pressupostos educativos do Sistema Preventivo e as correntes de Pedagogia e Psicologia da Educação supõe conhecimento mútuo para realizar o necessário confronto crítico e verificar as contribuições que se podem oferecer umas às outras. Todas as correntes de educação, como também as teorias de aprendizagem, estão condicionadas à conjuntura sociocultural atual, exigindo, por um lado, leitura e interpretação da realidade em contínua mudança, particularmente da situação da juventude e, por outro, reavaliação do projeto educativo, para responder às novas necessidades das pessoas e da sociedade.

Alguns critérios devem orientar o estudo e o diálogo, em especial o questionamento sobre os fundamentos filosóficos e antropológicos de determinada corrente (integralidade das dimensões da pessoa humana), a pergunta sobre as finalidades propostas para a educação (projeto pessoal e social), as crenças nas quais se fundamenta, os objetivos e conteúdos da formação, os valores e métodos que propõe (a relação educativa, protagonismo, diálogo, ambiente, recursos etc.).

O Sistema Preventivo de Dom Bosco, em seus fundamentos, crenças e valores, pode e deve ser reinterpretado continuamente frente às mudanças da realidade, confrontando-se também com outros sistemas de educação, em um processo de fidelidade dinâmica, para continuar respondendo às necessidades da educação em cada tempo e lugar.

Recebido em: 4/02/2013

Aprovado em: 5/05/2013

Notas

1. Bispo auxiliar de São Paulo. Bispo referencial do Setor Universidades da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). E-mail: bispo@regiaoese.org.br
2. Uma descrição mais detalhada das tendências que movem os jovens na pós-modernidade podem ser encontradas em Libanio (2011). Outra fonte recente de artigos que exploram especialmente a questão da juventude e da religião encontra-se na revista Vida Pastoral (2013).
3. Cf. Benasayag e Schmit (2004). O estudo é citado por Galimberti (2007).

Referências

ATOS DO CONSELHO GERAL DA SOCIEDADE SALESIANA DE S. JOÃO BOSCO. A pastoral juvenil salesiana. **ACG 407**, ano XCI, maio/ago. 2010.

BENASAYAG, Miguel; SCHMITT, Gérard. **L'epoca delle passioni tristi**. Milano: Feltrinelli, 2004

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRAIDO, Pietro. **Dom Bosco: padre dos jovens no século da liberdade**. São Paulo: Salesiana, 2008.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento de Aparecida**. Brasília: CNBB/Paulinas/Paulus, 2007.

CONFERÊNCIA NAICONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Campanha da Fraternidade 2013**. Brasília: Edições CNBB, 2013.

GALIMBERTI, Umberto. **L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani**. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2007.

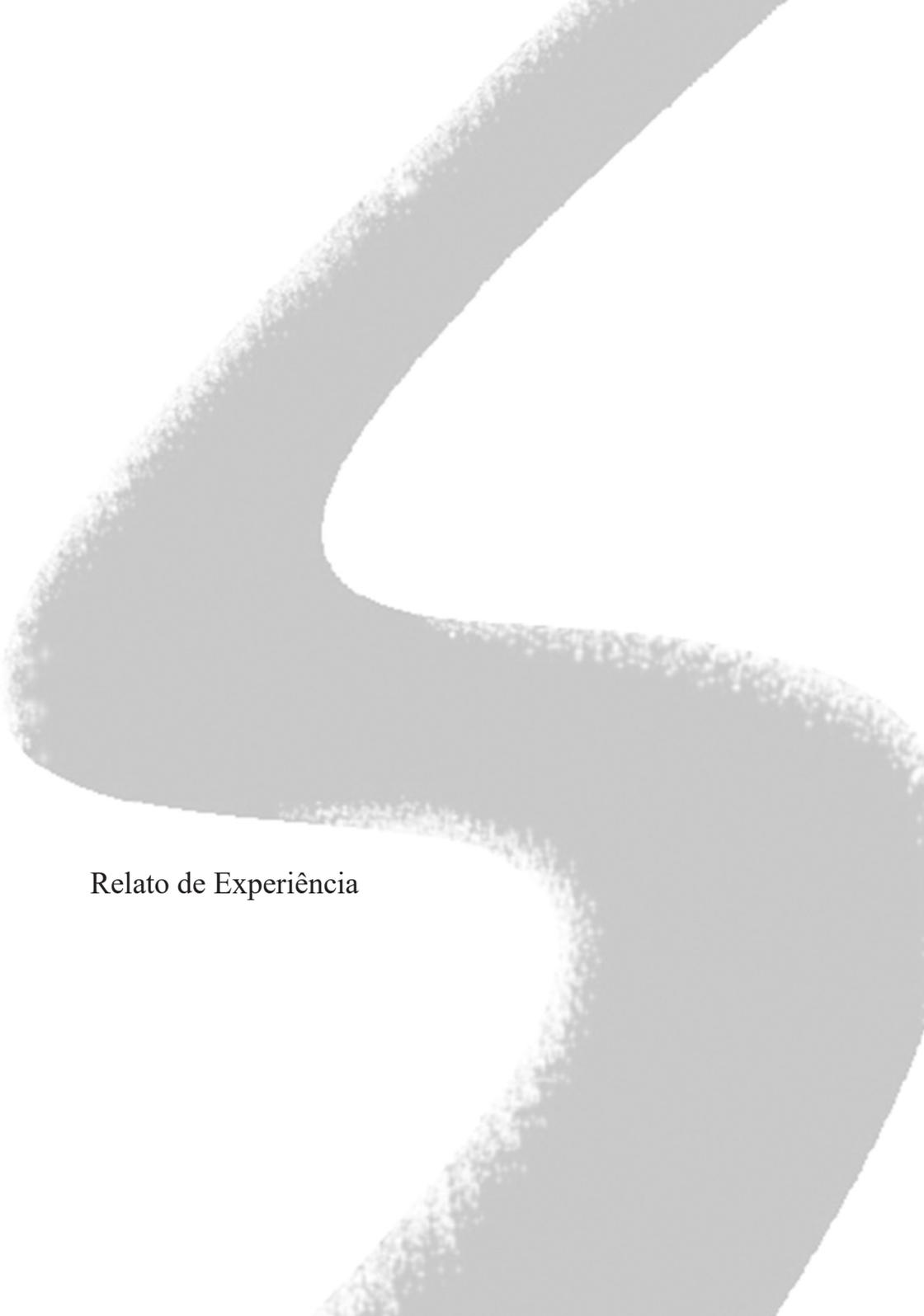
GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Ed. Canção Nova, 2008.

LIBANIO, Joao Batista. **Para onde vai a juventude?** Reflexões pastorais. São Paulo: Paulus, 2011.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1977.

VOLPI, Franco. **Il nichilismo**. Bari: Laterza, 2004.

VIDA PASTORAL. **Juventude e religião**, São Paulo, Editora Paulus, ano 54, n. 288, jan./fev. 2013.



Relato de Experiência

O auto do bumba meu boi: cultura popular como instrumento de alfabetização

MARCELO NICOMEDES SILVA FILHO¹

DANIELLE CARVALHO PINTO²

DELICIMARA BATISTA CALDAS³

Resumo

A alfabetização é um dos grandes desafios do século XXI. Assim, professores, conscientes de seu papel no processo de alfabetizar, buscam realizar ações pedagógicas que enfoquem o desenvolvimento e a construção da linguagem a partir de atividades que possibilitem a leitura e a escrita em dimensões reais, naturais, significativas e vivenciadas. Na tentativa de atingir tal propósito e cientes de que é inegável o papel da cultura popular na vida de todo ser humano, elaborou-se o Projeto Auto do Bumba-Boi, cujas atividades realizadas com as histórias de Catirina e de Pai Francisco, personagens do auto, visavam alfabetizar alunos da III etapa do ensino fundamental de uma escola pública de São Luís, Maranhão, usando as manifestações culturais da região a que eles pertencem. Vale ressaltar que o bumba meu boi, dança escolhida como eixo da pesquisa, é uma das lendas mais conhecidas do folclore brasileiro. Com origem datada do século XVIII, ele está presente em diversos estados com diferentes nomes: boi-bumbá, boi de reis, reisado cearense e boi de mamão.

Palavras-chave: Bumba meu boi; cultura popular; alfabetização.

Abstract

The literacy is one of the great challenges of the century XXI. Like this, teachers, conscious of their role in the process of alphabetizing, look for to accomplish pedagogic actions that focus the development and the construction of the language starting from activities that make possible the reading and the writing in real dimensions, natural, significant and lived. In the attempt of reaching such purpose and aware that it is undeniable the paper of the popular culture in every human being's life, the project act of Bumba-boi act was elaborated whose activi-

ties accomplished with the histories of Catirina and of Pai Francisco, characters of the act, sought to alphabetize students of the III Stage of the Fundamental Teaching of a public school of São Luís of Maranhão, using the cultural manifestations of the area what they belong. It is worth to stand out that the Bumba-meu-boi, dance chosen as axis of the research, it is one of the legends more acquaintances of the Brazilian folklore. With dated origin of the century XVIII, he is present in several states with different names: Boi-Bumbá, Boi de Reis, Reisado from Ceará and Boi de Mamão.

Keywords: Bumba meu boi; popular culture; literacy.

Resumen

La alfabetización es uno de los grandes retos del siglo XXI. Por lo tanto, los profesores son conscientes de su papel en el proceso de alfabetización, tratando de realizar actividades pedagógicas que se centran en el desarrollo y construcción de la lengua de las actividades que permiten la lectura y la escritura en dimensiones reales, naturales, significativa y con experiencia. En un intento por lograr tal propósito, y consciente de que no se puede negar el papel de la cultura popular en la vida de todo ser humano, se elaboró el proyecto del Boi-Bumba cuyas actividades con historias Catirina y Padre Francisco, personajes auto , dirigido a estudiantes de alfabetización Paso escuela Primaria III una escuela pública en São Luís do Maranhão, con eventos culturales de la región a la que pertenecen. Es de destacar que la danza Bumba-meu-boi, elegido como eje de investigación es una de las más famosas leyendas del folclore brasileño. Cuyos orígenes se remontan al siglo XVIII, está presente en varios estados con diferentes nombres: Boi-Bumba, Boi de Reyes, Reyes de Ceará y Boi Papaya.

Palabras-clave: Bumba meu boi; cultura popular; alfabetización.

Introdução

Assim como a língua, a cultura popular está em constante mutação dentro das suas formas de manifestação, quer seja pela mudança promovida pela forma como ela é transmitida a outras gerações, quer seja pela pouca interferência da escola na vida dos alunos (FAZENDA, 1996).

Segundo Fazenda (1996), a escola, nesse quesito, tem um papel fundamental de promover, fomentar e cultivar nos alunos o prazer pela leitura e pelas formas de cultura oral – práticas que levam os alunos a refletir sobre o meio em que vivem e como transformá-lo usando as aulas agregadas à sua vivência cotidiana. Trabalhar de forma interdisciplinar é hoje uma necessidade que se alia às novas tecnologias para auxiliar no

processo ensino-aprendizagem. Além disso, as práticas podem levar o aluno a vislumbrar de forma concreta os personagens e atuar sentindo suas emoções, trazendo à tona o resgate do lúdico que anda meio esquecido em nossas escolas.

É sabido que toda comunidade tem uma manifestação popular: no caso do estudo em questão, um cacuriá, uma roda de ladainha, um grupo de dança, um grupo de bumba meu boi, além de diversas outras práticas, que carregam consigo o apelo à dança e à oralidade. O ensino de língua portuguesa pode e deve ser uma ponte que negocie com os alunos o prazer do descobrimento, da magia que há por trás das histórias e de suas manifestações culturais e também dos livros que as narram, fazendo com que os alunos consigam sentir prazer ao ter contato com as diferentes formas de manifestações culturais de sua região.

Vivenciar experiências que vão além daquilo que se tem delimitado nos livros nos dá uma visão mais difusa de como a vida tem estreita relação com a arte e de como a vida pode influenciar no ensino de língua portuguesa e o da literatura nas escolas. Todorov (2010, p. 27) diz sobre essa relação que:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Portanto, cultivar nos alunos o gosto pela leitura é essencial, mas o objetivo de ensinar português e literatura vai além da leitura de um romance, vai além do prazer de ler um poema e sentir que ele tem algo a ver com quem o lê. Sentir-se parte daquela história é importante, porém poder transformá-la é o que se almeja.

Nessa perspectiva, é papel dos professores incentivar os alunos, mas para além de estímulo, precisa-se de atitude, como demonstra Barbosa (2005, p. 65):

Inicialmente, é preciso saber que a sua prática depende de atitude que cada educador deve tomar frente ao conhecimento despindo-se de toda postura positivista que o tem caracterizado nesse século, superando o parcelamento do saber em busca da objetividade necessária que possibilite a compreensão global da realidade. É preciso entender,

também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social.

O que cita Barbosa (2005) sobre a amplitude na vida social é o que de fato se busca ao colocar os alunos no convívio das expressões culturais. O saber da escola é importante, faz-nos ver a vida por outro prisma, mas vale lembrar que o saber popular excede toda e qualquer educação formal, carregando consigo toda herança cultural de povos ao passar dos anos. Traz à tona discussões que não se poderiam ter em uma aula convencional.

Nesse sentido, Guedes e Souza (1998) asseveram que a escola projeta o aluno para um contexto de diálogo com a cultura. Esse processo se dá pela escrita; sendo assim, ensinar os alunos a escrever é convidá-los para o diálogo dentro da escola e na sala de aula.

O auto do bumba meu boi

O Estado do Maranhão é um verdadeiro caldeirão de variedades de manifestações populares, dentre elas listam-se a dança do lelê, o cacuriá, a dança do coco, as danças portuguesas e o bumba meu boi. O auto do bumba meu boi é sem dúvida a manifestação cultural de maior expressão dentro do Estado do Maranhão, pois arrasta multidões às ruas durante o mês de junho, quando são apresentadas encenações nos terreiros.

O termo “auto designa toda peça breve de tema religioso ou profano, em circulação durante a idade média, equivalia a um ato que integrasse espetáculo maior e completo; daí o apelativo que recebeu: auto” (MOISÉS, 1988, p. 49). É importante salientar que o auto do bumba meu boi surgiu no final do século XII, de um tipo mais antigo de manifestação, que tinha o nome de “Auto de los Reyes Magos”, e, chegando a Portugal no início do século XV, foi desenvolvido por Juan del Encina, no ano de 1502. Gil Vicente encenou-o em um auto chamado de “Monólogo do Vaqueiro” ou “Auto da Visitação”.

Para os brasileiros, o auto vicentino chegou por volta do século XVI, trazido pelo Padre José de Anchieta. Escritos como esses eram usa-

dos na educação dos colonos e nas aulas de catequese. Nesse período, os elementos do auto original começaram a ser mesclados com aqueles culturais indígenas e africanos, culminando na transformação do auto em uma manifestação popular e folclórica brasileira (MOISÉS, 1988).

A história que se conta do Auto do Bumba-Boi é aquela de dois escravos de uma fazenda, um deles era mulher, chamada de Catirina ou Caterina, dependendo de onde representado, e o outro era seu companheiro, chamado de Pai Francisco. Um dia, Catirina desejou comer a língua de um boi, pois estava grávida (e desejo de grávida deve ser atendido). Pai Francisco relutou em fazer o que a esposa queria, mas, devido à insistência de sua amada, ele acabou sequestrando e matando o boi mais mimoso da fazenda. No decorrer da história, o dono procurou desesperado o boi e descobriu que ele fora roubado. Mandou então os caboclos o procurarem e descobriu que o Nego Chico (Pai Francisco) fora quem sequestrara o boi e pediu-lhe que o restituísse. Nego Chico lhe trouxe o boi, que estava muito doente, e, nesse momento, os dois acordaram em chamar um doutor (em algumas versões, falava-se do pajé para curar o boi). Foi feito um ritual para ressuscitar o boi. Ele urrou e sarou da enfermidade, mas o dono não viu mais aquele apreço pelo boi e decidiu mandar matá-lo. O pobre animal foi amarrado em um mourão e sangrou até a morte.

A representação desse auto pode ser vista de diversas formas, dependendo do território de onde ele é oriundo; podem-se ter versões adaptadas, umas mais detalhadas e outras menos, mas na sua maioria se tem a preservação dos personagens principais: Nego Chico, Catirina, o Boi e o Fazendeiro.

O auto é largamente cantado por autores de toadas dos grupos de bumba-boi. Uma dessas toadas trata do roubo do boi, envolvendo os personagens Catirina, Pai Francisco e o Amo, intitulada “Mimo da Fazenda”, cuja autoria é de Fernandinho e Paulinho Junior, representantes de um grupo Alternativo que toca três sotaques: Ilha, Pindaré e Zabumba. A referida toada é cantada no sotaque de Matraca/Ilha. É um auto cantado, como os autores definem a música. Eles justificam a criação dizendo ainda que se inspiraram para compor em um momento em que não se falava mais e não se via o auto nas apresentações nos arraiais da cidade. Segue a letra:

Mimo da Fazenda
(Paulinho JR/ Fernandinho)

Fui chegando a porteira
Encontrei Nego Xico na boiada
E tentava laçar o novilho mimado do patrão

Meio desesperada Catirinha gritou:
Negro Xico, quero a língua desse boi
Mas Catirina, essa língua tiro não
É cria da fazenda, promessa pra São João

Laê, vaqueiro cadê meu boi?
Não tá mais lá no curral?
Patrão Xico roubou, sua língua arrancou

Iê sô, cadê meu boi?
Iê sô, cadê meu boi?

O bumba meu boi do Maranhão

Diferentemente dos outros Estados onde ocorre a manifestação folclórica do bumba meu boi, no Maranhão a brincadeira, como é chamada pelos brincantes, é muito diversificada. Em outros Estados o que se observa é um folguedo que tem uma única forma de se apresentar. No Estado do Maranhão, a diversidade nas formas de se apresentar o auto é chamada de sotaque. Os sotaques são nada mais do que categorias que tentam organizar o bumba meu boi, sendo que cada sotaque traz consigo características da região de onde é oriundo.

Sendo assim, indumentária, instrumentos, bailado, ritmo, todos esses aspectos mudam de um sotaque para o outro. Dentre os sotaques mais conhecidos podem-se citar o de Matraca ou Ilha, o Zabumba ou Guimarães, a Baixada ou Pindaré, a Costa de Mão e os Alternativos. Para entender melhor como cada um desses sotaques se apresenta, caracterizar-se-á cada um deles a seguir, a fim de que se possa ter uma visão mais ampla do que cada um difere do outro.

O sotaque de Matraca ou Ilha é originário da Ilha de São Luís, sotaque secular que tem os grupos mais antigos concentrados na zona rural de São Luís. Esse sotaque é o mais participativo dentre todos os que aqui serão apresentados. Seus instrumentos são, basicamente, matracas, pan-

deirões, maracá e tambor-onça. Geralmente, ao se entoar uma toada, o cantador a inicia sem o acompanhamento e, logo em seguida, balança o maracá, chamando o batalhão para que o siga. A indumentária é basicamente composta de penas de ema, canutilhos, paetês, tecidos coloridos, o que faz com que os personagens indígenas, caboclos de pena e de fita, fiquem bem trajados para as apresentações. Os grupos mais conhecidos são o da Maioba, Maracanã, São José de Ribamar, Madre Deus, Maiobão, Iguaiá e Pindoba. O ponto culminante dos bois de Matraca é a festa de São Marçal, que ocorre no dia 30 de junho, no Bairro do João Paulo, onde se reúnem todos os “bois” para cantar louvores ao Santo.

O sotaque de Zabumba ou Guimarães (pois é originado na cidade de Guimarães) é o sotaque mais antigo, originado da região noroeste do Estado, próximo à Baixada Maranhense. Diferentemente do sotaque de Matraca, não tem em sua orquestra matracas. Em seu lugar há pandeirinhos, maracás, tambor-onça e o acompanhamento da zabumba. O ritmo é mais agressivo, com uma “pegada” mais rápida e um bailar que acompanha o ritmo acelerado, ditado pela Zabumba. As personagens indígenas, chamadas de Tapuias, e a sua indumentária são compostas de penas de ema sem muito outro ornamento; o destaque nesse sotaque fica por conta da indumentária usada pelos vaqueiros, que é muito bem bordada com canutilhos, missangas, todos bordados a mão. Embora seja o sotaque mais antigo, é um dos que mais sofre para se manter hoje e proporcionalmente tem menos grupos de praticantes do que os sotaques de Matraca e Orquestra. Os grupos principais são os Bois de Guimarães, Boi da Fé em Deus e Unidos Venceremos.

O sotaque de Orquestra é hoje um dos mais apreciados, especialmente pelos turistas, pela musicalidade e pelo bailado bem dançante. A indumentária das indígenas é bem trabalhada e diferente dos outros grupos. Dentre os sotaques é aquele mais novo, com aproximadamente 50 a 60 anos e, por isso, é o que incorpora a maior quantidade de mudanças, as quais são muito questionadas pelos mestres mais antigos do bumba-boi do Maranhão. A orquestra desse sotaque é bem variada, sendo composta por saxofone, trompete, matracas, pandeirão, banjo e tambor-onça. Vários instrumentos juntos proporcionam uma melodia que atrai muito os jovens por ser mais próximo às novas tendências da música popular. Nesse sotaque os bois mais conhecidos são o de Axixá, Morros e Nina Rodrigues.

O sotaque da Baixada ou Pindaré é originário da Baixada Maranhense e é diferente dos anteriores porque tem um ritmo mais cadenciado, em

que os instrumentos de percussão usados são as matracas, pandeirões, maracás. Nesse sotaque, o ícone é o cantador Coxinho, muito conhecido pelas suas belas toadas. É o único sotaque que traz os belíssimos Cazumbás, personagem que representa a terra e que está no cordão para proteger o boi daqueles que o querem matar. Os principais grupos nesse sotaque são o de Pindaré, o de Engenho de Pindaré e Santa Fé.

O sotaque de Costa de Mão é originário da cidade de Cururupu, Baixada Maranhense, e pouco conhecido na capital maranhense. O sotaque de Costa de Mão é aquele que apresenta a menor quantidade de grupos; sendo assim, corre grande risco de desaparecer, por falta de investimento e por falta de brincantes interessados em manter a brincadeira. Esse sotaque tem como instrumentos pequenos tambores, que são apoiados com uma corda no pescoço dos vaqueiros, zabumbas e também conta com maracás, que acompanham o ritmo. Esse sotaque tem uma história curiosa, vinculada ao seu nome, pois é tocado pelos brincantes utilizando as costas das mãos. O motivo de ser tocado dessa forma é, segunda uma história, porque os escravos trabalhavam o dia inteiro e, um certo dia, resolveram se reunir para uma festa de bumba-boi, mas o dono da fazenda proibiu, alegando que eles não conseguiriam tocar e no outro dia voltar às suas obrigações na lavoura e nos afazeres da fazenda. Foi nesse momento que os escravos disseram que então, ao invés de tocar com as palmas das mãos, usariam as costas, preservando, assim, as mãos para o outro dia de labuta na fazenda. Esse sotaque tem como principal grupo o Boi de Cururupu, originário da cidade que leva o mesmo nome.

Alguns grupos transitam pelos diversos sotaques, não havendo, assim, predominância de um ou outro. Por não terem um sotaque definido, suas vestes e orquestra apresentam uma variedade muito grande: as vestes são na sua maioria compostas por cores vivas e a orquestra apresenta uma gama bem diversificada de instrumentos, tanto de percussão como de sopro. Nesse sotaque, os grupos mais destacados são o Boizinho Barrica, Boi Pirilampo e o Boizinho Incantado.

Os elementos-personagens do auto

No auto do bumba-boi não pode faltar o que chamam de toadas de cativoiro, como um dos amos de um tradicionalíssimo boi de São Luís chama aquelas todas, que sempre são tocadas e que não podem faltar em uma

apresentação, tais como: o “guarnicê”, “o lá vai”, “o chegou”, “o urro”, “a despedida”. Essas toadas compõem, no tempo do São João, as apresentações do auto resumido do bumba-boi, pela razão de que as apresentações terem obrigatoriamente de durar cerca de 1 hora, pela grande quantidade de grupos que têm de se apresentar nos terreiros dos bairros onde se têm arraiais. Os personagens desses autos são:

- **Dono da Fazenda** – na brincadeira, o amo do boi faz as vezes do dono da fazenda, conduzindo todo o batalhão pelo terreiro; no auto, é o amo quem conduz toda o ritual, sendo que o boi desaparece e os responsáveis pelo roubo são capturados e punidos;
- **Pai Francisco** – em algumas histórias, é um rico fazendeiro, mas que tem inveja do boi da fazenda vizinha; em outras, é um dos escravos que trabalhava na fazenda de onde o boi é roubado. No auto está sempre a procura do boi, cercando-o e desejando tirar-lhe a língua para dá-la à sua esposa, gestante, e deseja comer a língua do boi;
- **Mãe Catirina** – é a esposa de Pai Francisco e quem pede a seu esposo a língua do boi para satisfazer seu desejo de grávida. Acompanha sempre Nego Chico, como também é chamado o Pai Francisco;
- **Índias (indígenas)** – estão na trama para proteger o boi e têm em suas vestes penas de aves, no cocar, no peitoral e na saia;
- **Miolo** – responsável por animar o boi, o miolo fica debaixo do boi dando vida ao personagem central da trama; em algumas regiões, é conhecido também como tripa ou fato;
- **Vaqueiros** – são os empregados da fazenda, que, logo após o sumiço do boi, vão, a pedido do seu amigo, em busca do boi e de quem o roubou;
- **Mutuca** – são pessoas que ajudam na organização da dança, geralmente mulheres, dando água ou outras bebidas para os brincantes; contribuem para que as coisas ocorram nas apresentações;
- **Caboclo de fita** – semelhantes aos vaqueiros, os caboclos de fita trazem em sua roupa longas fitas coloridas;
- **Caboclo de pena** – são semelhantes aos indígenas, os responsáveis em proteger o boi, daí os Caboclos de Pena ou Caboclo Real bailarem ao redor do boi.

O projeto de alfabetização em execução

O processo de alfabetização em nosso país vem sofrendo mudanças conceituais e metodológicas. Pesquisas têm mostrado a necessidade de se investir em práticas diferenciadas, que proporcionem melhor aprendizado ao aluno. Segundo Soares (2004), a perplexidade do poder público e da sociedade diante do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciadas principalmente por instrumentos de avaliações estaduais e nacionais, movimenta educadores no intuito de criar propostas de solução para esse tão grave problema.

Mas, de fato, o que é alfabetização? Para alguns educadores, nada mais é do que a aquisição de sistema alfabético de escrita. Esse processo capacita uma pessoa a ler, compreender um texto e ainda se expressar por escrito (SPARTA, 2011).

Para outros autores, como Ferreiro (1985), o processo de aprendizagem da escrita é evolutivo e não há necessidade de se estabelecer de imediato a associação entre letra e som. A autora ainda diz que é importante que a criança descubra o caráter simbólico da escrita e, para tal, precisa que se ofereçam a ela situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. É imprescindível dizer que a criança precisa ser colocada em ambiente que possibilite descobertas. Ferreiro e Teberosky (1981) ressaltam a valorização das histórias ouvidas e contadas pelas crianças e descritas pelo professor, pois assumem significação no processo de construção da linguagem. Assim, Ferreiro e Teberosky (2001, p. 18) asseveram: “A escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de meios culturais, de diversas situações educativas e diversas línguas”.

É notório o valor da cultura popular em nossas vidas e a importância que ela assume no universo infantil, podendo ser um excelente instrumento didático, que possibilite ao aluno situações de aprendizagem, proporcionando um ambiente agradável de contextualização e de sistematização do conhecimento.

Em assim pensando, com o objetivo de alfabetizar o aluno na medida em que se apropria de sua história e preserva a memória das tradições culturais que marcam sua região, criou-se o Projeto Auto do Bumba-Boi, que trabalha leitura e (re)escrita de texto narrativo, que conta a história de Catirina e Pai Francisco. A hipótese é de que assim se possibilita a identificação com o objeto de estudo e se estimula a valorização das raízes culturais. O que se busca é uma alfabetização contextualizada à realidade

do aluno e com seus conhecimentos prévios. Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos interdependentes e específicos e o ideal seria alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deve inserir as crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita.

Morais (2003) destacou que, se o desejo é alfabetizar em uma perspectiva de letramento, deve-se proporcionar sistematicamente a apropriação da notação escrita e do seu uso social real pela criança, a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade e ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam na sociedade.

Para tais fins, no Maranhão, destaca-se na cultura popular o bumba meu boi, cujo auto conta, como já descrita, a história de Catirina, que convence seu marido, Pai Francisco, empregado de uma fazenda, a matar o boi preferido do seu patrão, no intuito de realizar o desejo de comer a língua do boi.

O projeto em questão foi realizado com 32 alunos da III etapa do 1º ciclo do ensino fundamental na unidade de ensino básico Estudante Edson Luiz de Lima Souto, no período 6 a 24 de junho de 2011. Assim, como instrumento didático de alfabetização, o auto foi contado por meio de leitura em voz alta pela professora, apresentado como uma história importante, que rege as brincadeiras de bumba-boi características dessa região.

O texto e seus personagens foram ampliados e anexados na sala de aula, com o objetivo de possibilitar a visualização da escrita e a identificação dos personagens pela turma. Os alunos são estimulados a ler individualmente o texto ampliado e a discutir, em uma roda de conversa, as informações relevantes obtidas pela leitura, fazendo, assim, suas interpretações.

Em seguida, com a intencionalidade de trabalhar a memória, a expressão oral, a articulação de fala, o pensamento lógico, a coerência, a coesão e capacidade de síntese, foi solicitado aos alunos que recontassem, em duplas, a história de Catirina e Pai Francisco. Nesse momento, os alunos contam a história da maneira como a entenderam, apropriando-se da narrativa. Por ser um trabalho realizado em duplas, pratica-se também o respeito pela fala do colega, exercitando a capacidade de ouvir e de aprender a esperar o momento de sua fala.

Para favorecer a reflexão sobre a escrita, os alunos foram orientados a fazer individualmente a reescrita do texto, segundo suas próprias

hipóteses de apropriação da linguagem escrita, sem interferência direta da professora no momento dessa produção. Isso se mostra consoante à observação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), que defendem uma alfabetização contextualizada e significativa, por meio da transposição didática das práticas sociais da leitura e de escrita para a sala de aula, e consideram a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita. Devem ocorrer de uma forma reflexiva, a partir da apresentação de situações problemas em que os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sendo levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva essa reflexão.

Como uma forma lúdica de trabalhar a estrutura do texto narrativo, os alunos foram desafiados a montar a história de Catirina e Pai Francisco como se fosse uma brincadeira de quebra-cabeças. O texto, entregue pela professora, digitando e cortado em tiras, deveria ser montado e colado em uma folha, seguindo a ordem dos acontecimentos.

Um tabuleiro de perguntas baseados no auto do bumba-boi proporcionou um momento de descontração para a turma. As duplas jogavam dois dados e o resultado da soma correspondia a uma pergunta interpretativa sobre o texto que estava sendo trabalhado.

O momento da confecção de um dos personagens, o principal, o boi, levou os alunos a utilizar material reciclável – questão levantada como elemento sensibilizador acerca das práticas relacionadas à conscientização dos seres humanos sobre o meio ambiente, no que tange principalmente à importância do reaproveitamento dos recursos que iriam para o lixo.

A atividade final do projeto, a representação do auto do bumba-boi teve com objetivo maior desenvolver, entre outras capacidades, a expressão oral e corporal, a organização da equipe e o discurso em público. Toda a turma se envolveu na produção da apresentação, assistida pela comunidade escolar na festa junina de encerramento do primeiro semestre.

No sentido do exposto, os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998) – que podem ser aqui citados porque, embora o projeto tenha sido executado no ensino fundamental, a faixa etária trabalhada se mostra de transição, entre aquela da educação infantil e do ensino fundamental – orientam que a prática do professor poderá imprimir maior qualidade à sua ação educativa ao garantir o prazer lúdico como gerador do processo de produção. A apresentação, também como uma forma lúdica,

concretizou um processo de contextualização e sistematização dos conhecimentos desenvolvidos em sala, além de fortalecer nas crianças maranhenses as origens da cultura de sua região. Nos mesmos Referenciais se afirma ainda que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e esse processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais.

Considerações finais

O Maranhão ganha muito com a aproximação da escola a atividades do currículo escolar a partir de suas lendas, suas manifestações populares, da busca pela identidade negra, indígena e da cultura do branco, por ser um Estado multirracial onde convivem um grande número de tribos de indígenas, de descendentes de portugueses que chegaram quando da fundação da capital do Estado e da grande população negra, a terceira maior do Brasil.

Trabalhar com o aluno, fazendo-o vivenciar experiências lúdicas de cunho cultural folclórico, conduzindo-o para um contexto no qual ele possa apropriar-se da leitura e da escrita, bem como os processos que envolvem a construção da sua identidade, é oferecer oportunidades para o aluno se sentir autônomo, integrado à sua realidade, confiante e apto a desempenhar atividades sociocognitivas muito mais complexas, com o passar do tempo.

Desse modo, os alunos poderão ir à escola para aprender para além do âmbito teórico, por meio de conceitos não “amarrados” à sua história de vida, que envolve aquela de sua comunidade, exercendo “o pôr a mão na massa”, conforme proposta apresentada, constituindo-se como autores do seu processo de aprendizagem. Reconstruir sua própria história, transportando-os para dentro da vivência de seus antepassados, fazendo com que possam integrar, às atividades de língua portuguesa, conhecimentos de História, Geografia, Matemática, Ciências e muitos outros, que se conhecem pela vivência e a produção do próprio material didático, mostra-se, assim, um “sonho” – um caminho – educacional tangível.

Recebido em: 23/03/2013

Aprovado em: 31/05/2013

Notas

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), vinculado ao Grupo de Pesquisa Línguas, Cultura e Identidades da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, é Professor na UFMA e nas redes públicas municipal de São Luís e do Estado do Maranhão. E-mail: nicomedes@gmail.com
2. Pedagoga. Atualmente, é Professora junto à rede pública municipal do Maranhão. E-mail: danicarvalho11@hotmail.com
3. Mestre em Educação. Pós-graduada em Psicopedagogia. Atualmente, é Professora-formadora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e Professora do Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMANET) e do Centro de Ensino Atenas Maranhense (FAMA). E-mail: delcimara.caldas@gmail.com

Referências

BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 65-77.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1981. cap. 3.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não Apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 87-103.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1988.

MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização numa perspectiva para o letramento**: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com texto. Comunicação apresentada no curso Desafios da alfabetização do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino. Recife, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SPARTA, Regina. Alfabetizar na educação infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode-424823.shtml>>. Acesso em: 27 nov.2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meoira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.



Resenhas

Resiliência en la escuela

EMARIANNE CAMPANHA TEIXEIRA¹

Resumo

Reconhecendo a importância da resiliência no construto educacional, esta resenha, baseada no livro “Resiliência na escola”, objetiva favorecer a reflexão e a prática para que as instituições educacionais sejam ambientes privilegiados para o desenvolvimento de competências resilientes em toda a comunidade por elas envolvidas.

Palavras-chave: Resiliência; instituições educacionais; mudança de atitude.

Abstract

Recognizing the importance of resilience in educational construct, this review based on the book “Resilience in school”, objectively promote reflection and practice so that educational institutions are privileged environments for developing skills resilient throughout the community involved by them.

Keywords: Resilience; educational institutions; attitude change.

Resumen

Reconociendo la importancia de la resiliencia en construcción educativa, esta revisión basada en el libro “Resiliencia en la escuela”, promover la reflexión objetiva y práctica, de manera que las instituciones educativas son ámbitos privilegiados para el desarrollo de habilidades flexibles en toda la comunidad involucrada por ellos.

Palabras-clave: Resistencia; instituciones educativas; cambio de actitud.

O livro “Resiliencia en la Escuela” apresenta o intuito de discutir como construir uma perspectiva de resiliência frente aos embates e desafios cotidianamente presentes no contexto escolar – mas que apresentam sua origem fora deste – pelos vários sujeitos que compartilham desse cotidiano: gestores, docentes, alunos, famílias, vizinhança, toda a comunidade

escolar, enfim. No percurso dessa construção, os autores sugerem uma metodologia de seis passos, que constituem, no entender deles, os seis elementos construtores de resiliência. Ao longo do livro, estes são explicados, apontando-se como podem ser aplicados a toda comunidade escolar, incluindo o relato de escolas que empregaram o método proposto, com o histórico das ações desenvolvidas e os resultados alcançados.

A visão que muitos têm da instituição educacional, contemporaneamente, versa-se para o falimento: muitas críticas são dirigidas ao pouco efetivo desempenho dos educandos, aos problemas disciplinares, ao desinteresse de educandos e educadores, tudo repercutindo em uma concepção de fragilidade na formação integral dos jovens. Parece que a “cultura negativista” tem ganhado espaço nos discursos, no senso de perceber com mais facilidade os limites do que as possibilidades. No entanto, vários problemas sociais, como a drogadição, a violência e outros tipos de “desordens sociais”, têm alimentado uma cultura do medo, da incerteza, da insegurança e da instabilidade das instituições, dentre elas a escola. Segundo os autores resenhados, esse quadro tem nos colocado uns contra os outros, enquanto membros da comunidade escolar, em uma aparente dinâmica do “nós contra eles”, ao invés do ideal de uma comunidade educacional cooperativa. Nesse contexto, urge entender, no cotidiano educativo, a resiliência, verificando suas possíveis contribuições para os âmbitos educacionais formais ou não formais.

No que diz respeito ao conceito de resiliência, os autores afirmam que não existe nenhuma definição universal acertada do termo, porém quase todas que encontradas bibliograficamente são bastante parecidas. Vejamos algumas, citadas pelos autores: Richardson e colaboradores (1990) definem a resiliência como “[...] o processo de lidar com acontecimentos vitais dissociadores, estressantes ou ameaçadores, de modo que proporcione ao indivíduo destrezas protetoras e defensivas adicionais, diante destes acontecimentos”. Higgins (1994) retoma esse parecer ao definir a resiliência como “[...] o processo de auto canalizar-se e crescer”. Wolin e Wolin (1993) a caracteriza como “[...] a capacidade de sobrepor-se, de suportar as penas e de emendar-se a si próprio”. Estes autores explicam que o termo resiliência foi adotado no lugar de outras concepções anteriores, que influenciavam os investigadores do campo das ciências humanas a descrever fenômenos relacionados àquele sujeito que se mostra capaz de manter-se relativamente estável, frente a situações de enfrentamento da dor e do sofrimento, tais como “invulnerável”, “invencível” ou “resis-

tente”, considerados pouco adequados. No termo resiliente, afirma-se o reconhecimento de que a capacidade de resistir aos impactos do ambiente é um processo de luta e também de sofrimento.

Como o livro dirige-se a alunos e docentes, ele se versa sobre uma definição adaptada daquela de Rirkin e Hoopman (1991), os quais elencam elementos para a construção da resiliência que deveriam dar-se nas escolas. Segundo esses autores, a resiliência pode definir-se como a capacidade do sujeito de recuperar-se, sobrepor-se e adaptar-se com êxito frente às adversidades e desenvolver competência social, acadêmica e vocacional, mesmo quando exposto a um estresse grave ou simplesmente às tensões inerentes ao mundo de hoje.

Contudo, a resiliência não é um fator sempre constante – ou dado – na vida das pessoas, mas varia de um indivíduo a outro, podendo ampliar-se e também declinar com o tempo, a situação orgânica, o nível e os episódios de desagregação que o sujeito deve enfrentar e o auxílio que encontrará, ou não, no seu entorno. Nesse sentido, há os fatores de proteção, que são aqueles existentes no ambiente, que amenizam o impacto negativo das situações e condições estressantes. São de extrema importância, e as escolas podem criar situações ambientais que promovam reações resilientes perante circunstâncias imediatas, assim como também enfoques educativos, programas de prevenção e intervenção, com currículos adequados, para desenvolver fatores protetores individuais.

Essa perspectiva cabe, com maior ênfase, às crianças que enfrentam situações de tensão vinculadas à aprendizagem e ao seu processo de desenvolvimento psicossocial, mas também a educadores que se sentem igualmente “emparedados”, frente às várias situações de estresse encontradas no ambiente escolar. A construção de fatores de proteção pode ajudar a equilibrar os acontecimentos estressantes, favorecendo a adaptabilidade dos sujeitos, até que encaminhamentos efetivos dos fatores tensionais sejam construídos. Os fatores de proteção também têm um papel importante na prevenção de situações de degradação vivencial dos contextos de vida, buscando evitar situações sérias de desequilíbrio adaptativo, pois “[...] quando os acontecimentos opressivos da vida têm maior peso que os fatores resilientes, até mesmo a pessoa mais resiliente pode ter problemas” (WENNER, 1990, p. 111).

Os autores descrevem como seria o perfil de uma pessoa resiliente e denotam que tanto adultos como crianças são notavelmente semelhantes, nesse aspecto. Bernard (1991) caracteriza as crianças resilientes como

indivíduos socialmente competentes, possuidores de habilidades para a vida, tais como o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e de ter iniciativa. Também são firmes em seus propósitos e possuem uma visão positiva do seu próprio futuro: têm interesses especiais, metas e motivações para progredir, na escola e na vida. Higgins (1994) faz uma caracterização semelhante, no que diz respeito aos adultos resilientes, destacando sua capacidade de estabelecer relações positivas, resolver problemas e encontrar motivações de superação. Nesse perfil, os adultos possuem iniciativas de mudança social e em grande parte nutrem o senso da fé, consideram-se espirituais ou religiosos. A maioria procura extrair algum sentido das realidades de estresse, tensão e, até mesmo, sofrimento, como aquelas de tragédias ocorridas na vida.

Pode-se então, mediante ao exposto, pensar que a resiliência seja um fator disponível para crianças ou adultos que possuem uma dinâmica de vida bastante integrada. Contudo, a resiliência é considerada como um fator que deve e pode ser aprendido ao longo do processo de desenvolvimento. Os autores resenhados sustentam que as pessoas podem desenvolver a resiliência internalizando atitudes como: iniciativa e independência, praticando o conhecimento interior, cultivando relações sociais positivas, senso de humor, a criatividade e a moralidade. Wolin e Wolin (1993) sustentam que, incluídas uma sequer dessas características no processo de desenvolvimento de uma criança ou de um adulto, poderia bastar para dar suporte a esse desenvolvimento, possibilitando a encarar os desafios do entorno, ou seja, a resiliência pode ser desenvolvida por meio de um único ponto forte inicial.

Henderson e Milstein (2008) afirmam que, muito mais que uma lista de recursos, a resiliência é um processo, embora, aparentemente, alguns indivíduos possuam tendências genéticas que contribuem para a resiliência, como temperamento desenvolvido e atributos físicos (WERNER; SMITH, 1992).

A bibliografia sobre risco e resiliência salienta que as escolas são ambientes privilegiados para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de superar as adversidades e de se adaptarem às circunstâncias de pressão e problemas decorrentes do cotidiano vivido. Das investigações em evidência surgem pontos relevantes que mostram de que modo as escolas, as famílias e as comunidades podem contribuir para com os fatores de proteção ambientais e as condições que fomentam os fatores de proteção individual.

Para tornar possível essa via, os autores utilizam uma estratégia de seis passos para promover a resiliência nas escolas. Essa estratégia será apresentada no decorrer do texto e os passos são aplicados para com os docentes, alunos e comunidade escolar.

Passos de 1 a 3: reduzir o risco

A investigação sobre os fatores de risco ao desenvolvimento psicossocial vem sendo investigada nas últimas décadas, sobretudo por Hawkins, Catalano e Miller (1992). Esses estudiosos indicam três estratégias principais para reduzir o efeito de riscos na vida de crianças e jovens, mais especificamente em relação às instituições educacionais. São elas:

1. Enriquecer os vínculos sociais: percebe-se que crianças com fortes vínculos sociais positivos, na família, na comunidade, em grupos esportivos, religiosos, dentre outros, estão menos expostas a situações de riscos em seu processo de desenvolvimento psicossocial do que aqueles desprovidos desses vínculos ou com vinculações sociais empobrecidas;
2. Fixar limites claros e firmes: consiste na elaboração e na implementação de políticas e procedimentos institucionais coerentes. Estas devem partir das expectativas existentes nos alunos, educadores, famílias, discutidas com a comunidade escolar, serem expressas por escrito e transmitidas com clareza, indicando os objetivos esperados com as regras;
3. Ensinar habilidades para a vida: estas incluem cooperação, resolução dos conflitos, estratégias de resistência e assertividade, destreza comunicativa, habilidade para resolver problemas e tomar decisões e uma boa gestão do estresse. Essas estratégias, quando realizadas de forma adequada, ajudam a prevenir e/ou a enfrentar os momentos de maior ameaça ao desenvolvimento, de forma a manter o equilíbrio da dinâmica existencial.

Passos de 4 a 6: construir resiliência

A investigação sobre resiliência aponta três passos adicionais importantes para proporcioná-la. Bernard (1991) sintetizou esses passos em

algumas recomendações que constituem condições ambientais que deveriam estar normalmente presentes na vida dos sujeitos:

4. Oferecer afeto e apoio: este é o mais importante elemento para promover a resiliência; sem ele se torna quase impossível superar as adversidades. Esse afeto não precisa ser necessariamente de membros da família; pode vir de outras pessoas que fazem parte da vida do sujeito;
5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: é importante que as expectativas para a vida, ao mesmo tempo em que sejam elevadas, sejam também realistas, servindo como motivação, pois, muitas vezes, o sujeito é exposto a rótulos que, com o tempo, vão determinando ou bloqueando seu empenho, causando baixa autoestima e baixa expectativa de si mesmo. Isso também se aplica a educadores que criticam o fato do não reconhecimento de suas habilidades e potencial, subestimando-se;
6. Oferecer oportunidades de participação significativa: significa compartilhar com a comunidade educacional, de forma distribuída, a responsabilidade pela sua gestão, permitindo a discussão de todos os envolvidos na resolução de problemas, o tomar decisões, planejar, fixar metas e ajudar uns aos outros. Depois da família, a escola é o lugar mais propício para que os alunos experimentem as condições que promovem a resiliência. Para que de fato esse processo seja efetivo, a escola precisa reconhecer nas relações a possibilidade dessa construção.

Esses passos requerem que os responsáveis pelas instituições educacionais tenham atitudes construtoras de resiliência, que queiram desenvolvê-las, imbuindo-se de esperança e otimismo. Os adultos que trabalham em instituições educacionais devem buscar os pontos positivos dos jovens, da mesma forma que detectam seus problemas, procurando dar mais ênfase ao positivo, pois, assim, cria-se uma atmosfera em que o sujeito recebe motivações para refletir sobre seu próprio comportamento e expectativas de vida. A bibliografia que trata sobre resiliência é clara ao afirmar que são os pontos considerados positivos que ajudam que os sujeitos façam a passagem de uma situação de risco para o desenvolvimento psicossocial para a resiliência.

Um grande corpo de investigação documentou os efeitos nocivos dos programas que rotulam e marcam (negativamente) as crianças. [...] A rotulação é certamente um processo de desmotivador de mudanças. Para mudar, as pessoas devem acreditar na sua própria eficácia. Devem crer e confiar que possuem a força e a capacidade de conquistar mudanças positivas (BERNARD, 1993, p. 28).

Na tessitura do caminho para que as instituições de ensino se constituam como fomentadoras da resiliência, torna-se evidente os obstáculos. Para tanto, se a comunidade educacional é guiada mais pelas visões centradas no déficit e nas dificuldades, catalogando com rótulos o percurso de vida dos sujeitos, tal atitude pode ser extremamente prejudicial.

Para que de fato se possa ajudar o educando a desenvolver competências resilientes, é necessário conhecer os elementos concretos, ou seja, as características das suas vidas, pois aqueles que estão desenvolvendo a resiliência em um ambiente de alto risco terão menos possibilidades de conseguir desenvolvê-la, precisando de apoio para tanto. Sem o conhecimento exato dos fatores que contribuem para a resiliência e, assim, da dinâmica existencial dos sujeitos, torna-se mais difícil propiciar mudanças nos rumos do processo de desenvolvimento.

As instituições educacionais também são vítimas de algumas limitações e encontram muitos obstáculos para fortalecer a resiliência no cotidiano. Uma delas é a limitação do tempo, ou do modo que ele é utilizado, pois muitas vezes este não é destinado à construção de relações sociais mais positivas, mas ao cumprimento massivo de conteúdos curriculares. Outro obstáculo é a controvérsia sobre o papel que as instituições educacionais exercem na vida dos alunos, pois o modelo de que devem preparar pessoas para o “mundo do trabalho” tem atrasado em muito a preparação de um solo em que se possa construir a resiliência, assim como para vincular os sujeitos com a educação, em uma visão que considere de forma integral o seu desenvolvimento. Outro fator é que as instituições, de forma geral, abarcam muitos educandos, e esse perfil torna mais difícil a criação de um clima afetivo, a constituição de redes de relações sociais mais sólidas e uma educação mais personalizada.

Instituições que apresentam muitos desses obstáculos para a construção da resiliência podem encontrar menores probabilidades de desenvolvimento. Entretanto, muitos educadores conseguem criar salas de

aula construtoras de resiliência, em especial quando se dispõem a superar alguns dos obstáculos já citados.

Veremos agora como os seis passos, com os quais estamos em diálogo, podem expressar-se nas atitudes dos docentes e nas estruturas escolares:

1. Enriquecer os vínculos: existem vários meios de incrementar os vínculos nas instituições educacionais. Um deles é priorizar a participação da família nas atividades, convocando os pais ou responsáveis para que se sintam parte efetiva delas. Os pais devem poder ter voz e participação nas decisões da escola;
2. Fixar limites claros e firmes: é importante que a comunidade educacional participe da determinação dos limites e regras, deixando claro os direitos e os deveres a serem cumpridos. Os limites podem representar caráter de punição, por isso devem basear-se em atitudes de afeto. Para melhor clareza é necessário que todos que fazem parte da comunidade conheçam as políticas que a regem;
3. Ensinar habilidades para a vida: uma das alternativas é aplicar um método de aprendizagem baseado na construção coletiva, que incorpore naturalmente as habilidades de convivência, os trabalhos em grupo, expressar opiniões, fixar metas e tomar decisões;
4. Oferecer afeto e apoio: essa é a base de toda construção da resiliência. Esse componente deve expressar-se em atitudes concretas, como o levar em conta todos os educandos, saber seus nomes, estimular os resistentes, investigar e intervir quando se percebe que algum deles enfrenta situações difíceis. Isso significa dispensar tempo na aula/nas atividades para a construção de relações sociais positivas, também implica em construir um modelo de intervenção eficaz para os educandos que estão com problemas, assim como detectar e aproveitar de sua força de superação;
5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: as estratégias que transmitem expectativas elevadas promovem a colaboração, ao invés da competitividade, centram-se na motivação intrínseca do sujeito baseada em seus próprios interesses e também compartilham a responsabilidade do aprender com o educando e com aqueles que o cercam. Os educadores expressam expectativas elevadas ao estabelecer relações fundamentadas na atenção individual a cada aluno, aplicando métodos de aprendizagem personalizados, valorizando a diversidade;

6. Oferecer oportunidades de participação significativa: a base fundamental deste passo está em oferecer ao alunos recursos que fomentem essa participação. As instituições podem se organizar de tal maneira que os alunos possam participar dos seus empreendimentos, como grêmios, jornais, atividades culturais. Essas possibilidades também agregam toda a comunidade, gerando o compromisso e a responsabilidade para com o sucesso das iniciativas.

Os autores resenhados afirmam que, para que de fato a resiliência seja efetiva, jovens resilientes necessitam de educadores resilientes. O fato de o educador ser uma pessoa resiliente e capaz de construir resiliência é muito importante para que os jovens possam desenvolvê-la. Se os educadores se encontram em situações difíceis, as quais não conseguem suportar, como podem encontrar energia e força necessária para promover a resiliência entre os alunos?

Existem alguns fatores que inibem a resiliência entre os educadores, porém, muitas vezes, a própria condição de trabalho se torna obstáculo, devido a pouca consideração recebida, salários baixos e, em muitos casos, uma formação profissional fragmentada. Torna-se crucial compreender essa realidade, elucidar os reais desafios que os educadores enfrentam e adotar meios para que também eles possam aprender e desenvolver a resiliência, pois existem muitos fatores internos e externos às instituições educacionais que afetam a resiliência dos docentes. Podem ser citados três fatores ambientais que afetam a sensação de bem-estar e eficácia dos educadores. Em primeiro lugar, as expectativas sociais sobre o que os educadores e as instituições educacionais devem fazer estão mudando; depois, a contexto de vida dos educandos/educadores/famílias, que também está em constante transformação, criando um sentimento de instabilidade contínua; e, em terceiro lugar, percebe-se que no passado a maioria das comunidades prestava uma forte ajuda aos seus membros e às suas instituições, e hoje parece existir um vazio e uma crescente crítica negativa por parte da comunidade a si própria e às suas instituições. Além desses elementos ambientais, existem fatores internos, próprios da instituição, que afetam a resiliência. Os educadores, no intuito de adquirir maior resiliência, podem também utilizar-se dos seis fatores construtores.

1. Enriquecer os vínculos: afirma-se a importância de situações em que os educadores possam trabalhar juntos em equipe, no in-

tuito de criar vínculos entre eles. Dentre as formas possíveis de estreitar os vínculos, os autores argumentam que a jornada de trabalho pode modificar-se para proporcionar mais oportunidades de interação significativa, dando espaço às equipes de trabalho, com fins didáticos, mas também relacionais. A gestão da instituição pode chamar os docentes a ter papéis mais efetivos dentro desta, na participação quanto às decisões e dinamicidade institucional, e, por último, interações personalizadas, como atividades em pequenos grupos, que promovam a sensação de pertença e motivem o desejo de ensinar. Estas estratégias – cooperação profissional, estabelecimento de objetivos claros para toda a instituição e atividade interpessoais – são muito úteis para gerar vínculos entre os educadores;

2. Estabelecer limites claros e firmes: os educadores são sujeitos de muitas regras, que compõem o sistema de ensino, como o retorno do desempenho dos educandos por meio de avaliações, expectativas a respeito da disciplina/comportamento dos educandos, horários e tantas outras, que nem sempre condizem ou exercem sentido na prática do docente. Para que os limites e as regras sejam construtivas, precisam, *a priori*, deixar espaço para a criatividade e autonomia, dando ao docente a confiança de poder reconhecer as regras não como dogmas, mas como exercício que comporta flexibilidade e diálogo. E, como já dito, devem ser preparadas em caráter comunitário;
3. Ensinar habilidades para a vida: os educadores necessitam sempre de capacitação. Percebe-se, por exemplo, a evolução tecnológica, que nem sempre está ao alcance deles; os cursos de capacitação, que, às vezes são oferecidos, na maioria das vezes voltam-se para o campo intelectual, enquanto seria imprescindível versarem também sobre a arte da convivência, do bem-estar, da escuta, promovendo maior apoio da comunidade ao trabalho realizado, dentre outras providências;
4. Oferecer afeto e apoio: a prática de oferecer afeto e apoio tem muita relevância no cotidiano do educador. Existem muitas formas de fazê-lo; uma delas é a capacidade de transmitir mensagens de felicitação pelas coisas positivas, encontrando meios de celebrar com encontros e momentos de distensão as conquistas da

- instituição. A gestão pode também ajudar a formar a mentalidade da comunidade quanto à valorização e estima pelo educador;
5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: como se promovem essas expectativas? O que motiva os educadores é a reflexão sobre a importância da causa que estão abraçando, e isso se reforça a partir da construção coletiva, das metas, do diálogo e dos objetivos comuns. Quando as expectativas são elevadas e reais, a dedicação dos educadores aumenta e entre eles inicia-se uma organização em que as tarefas também podem ser compartilhadas;
 6. Oferecer oportunidades de participação significativa: a maioria dos educadores tem muito mais a oferecer à instituição do que o aparentam suas funções específicas. Possuem habilidades que podem enriquecer muito a escola e a comunidade.

Algumas características das escolas construtoras de resiliência também são apresentadas pelos autores. No intuito de desenvolver a resiliência na instituição educacional, é preciso atentar-se para alguns pontos, que, segundo os autores, inibem esse processo:

- A mudança implica perda e desestabilização: as pessoas devem abandonar algo antes de poder avançar rumo a outras coisas, e isso comporta questionar-se nas próprias crenças, visões de mundo; enfim, toca bastante à subjetividade dos envolvidos e exige que eles possam reavaliar-se para perceber quais práticas necessita adotar e quais necessita abandonar;
- A mudança gera confusão: muitas vezes se torna mais fácil concordar com o que não está muito bom do que investir na mudança, por esta ser causadora de conflitos; porém, quando a gestão institucional tem a visão de como está e aonde quer chegar, torna-se mais fácil avançar. Importa ter presente as situações de limites e fracassos, pois permitem aprender;
- As mudanças transformam as relações de poder: algumas pessoas resistem às mudanças porque elas parecem prejudicar a capacidade de controlar determinados aspectos da vida institucional; outras apoiam por pensar que elas servirão para adquirir maior influência, em termos de poder. Em ambos os casos, a conduta dos participantes obedece a razões distintas em relação à mudança proposta, as quais precisam ser expostas e conheci-

das para que não “sabotem” o processo de transformação em direção a instituições resilientes e que se mostrem prontas para promover a resiliência.

Já expomos o que os autores analisaram sobre os seis fatores construtores de resiliência em relação aos educandos e aos educadores, agora a atenção se dá à instituição educacional, ambiente que pode favorecer ou bloquear a resiliência:

1. Enriquecer os vínculos: uma das características que influenciam muito esse quesito é o clima institucional, que pode ser muito diverso. Este leva em conta a cultura, as tradições, o sistema de crenças e de valores presentes na instituição. Modelar o clima e a culturas nas escolas é um meio importante para promover a resiliência. O clima institucional, como o meteorológico, pode mudar, provocando efeitos a curto prazo. O clima caracterizado pelo respeito, confiança, o crescimento, a coesão, o afeto, o apoio e o estímulo é importante para que a gestão e a comunidade educacional possam reforçar a construção da resiliência institucional;
2. Fixar limites claros e firmes: os limites institucionais claramente formulados ajudam os membros a distinguir seu modo de comportamento. Para que tenham segurança do que se espera deles, se faz necessário transmitir-lhes expectativas claras a respeito de sua conduta acadêmica e social. Sua compreensão e aceitação dessas expectativas serão maiores se eles mesmos puderem intervir na definição e classificação destas;
3. Ensinar habilidades para a vida: as instituições construtoras de resiliência promovem a conexão entre aprendizagem institucional e individual, estando aberta a mudanças e à eficácia;
4. Oferecer afeto e apoio: existem muitos modos de promover o afeto e o apoio para todos os membros da comunidade educacional. Em primeiro lugar, a instituição pode incentivar a cooperação e a solidariedade, organizar celebrações e ritos de passagem e orientar a todos a pedir e oferecer ajuda quando necessário. Em segundo lugar, a direção deve buscar ser uma presença reconhecida na instituição e na comunidade mais estendida. Conhecer os nomes e interesses dos educandos, ter contato com as famílias e dar respostas às inquietações dos educadores. Em terceiro lugar,

as iniciativas criativas podem ser suportadas com os recursos humanos, fiscais e materiais necessários, que deverão ser distribuídos de maneira justa e equitativa para que todos tenham confiança nas intenções da instituição no assegurar o bom êxito e bem-estar de sua comunidade;

5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: as estratégias concretas para estabelecer e transmitir essas expectativas são: encorajar todos os membros a elaborar planejamento que vise ao desenvolvimento-expectativa acadêmicas para os educandos e prioridades profissionais que indiquem com clareza para os educadores os resultados esperados; estabelecer procedimentos regulares de supervisão e oportunidades de receber retroalimentação positiva e corretiva; facilitar ocasiões de aprendizagem cooperativa, que motive a prestar e receber ajuda; celebrar as realizações; relatar episódios que destaquem o esforço e o êxito; criar ocasiões de mútuo apoio com a comunidade;
6. Oferecer oportunidades de participação significativa: a instauração de uma maior autonomia no estabelecimento educativo tem repercutido em inquietação, por esta conferir poder aos seus membros. Em muitas instituições ocorre uma relativa falta de participação. Muitas vezes os alunos são vistos como clientes ou usuários, ou até mesmo considerados muito jovens para participar e intervir nas decisões. Da outra parte, em muitas realidades, a diferença da função e *status* entre educadores e os dirigentes acaba por empobrecer a participação coletiva. Diante desse quadro urge a mudança de atitudes, a fim de que todos possam convencer-se de estar fazendo coisas importantes, que possam sentir-se incentivados a contribuir ao máximo com suas capacidades, que reconheçam o valor da participação e colaboração, que se desperte a consciência do efeito da dinâmica global que a instituição exerce sobre a vida da pessoa para seu próprio futuro, que se sintam livres para rever os pressupostos existentes, que se tratem com mútuo respeito, que sejam encorajados a experimentar e assumir os riscos.

Destacam-se também alguns passos de mudança na escola para a construção da resiliência. O primeiro passo do processo é o diagnóstico, pois se torna imprescindível reconhecer o estado da realidade institucional.

As áreas que requerem diagnóstico são aquelas referentes aos seis fatores construtores de resiliência. Existem muitos modos de reunir essas informações, sendo que os autores sugerem a criação de uma “roda da resiliência”, espaço no qual a comunidade pode discutir esse conceito e suas implicações para a instituição e para a vida da comunidade, convidar especialistas para discutir o tema, fornecer material de estudo, dentre outras. O segundo passo, depois de reconhecida a realidade, é verificar o que se está fazendo adequadamente e decidir o que é preciso mudar; e o último passo seria determinar um curso de ação para garantir a continuidade do processo, traçando um percurso de ações em sintonia com todos os envolvidos.

Para finalizar, acredita-se que estudar essa temática da resiliência tem importância pela urgência de desenvolvermos a resiliência na realidade das instituições educacionais brasileiras, pois o fato de inseri-la no cotidiano pode ser uma forma de se tratar a questão da qualidade de vida nessas instituições – e para além delas –, promovendo esforços para pensar os fatores de risco ao desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, que se fazem presentes na própria instituição educacional, e como anulá-los e transformá-los. As instituições educacionais devem ser promotoras de vida, e a teorização sobre o conceito de resiliência pode colaborar para tanto.

Recebido em: 13/04/2013

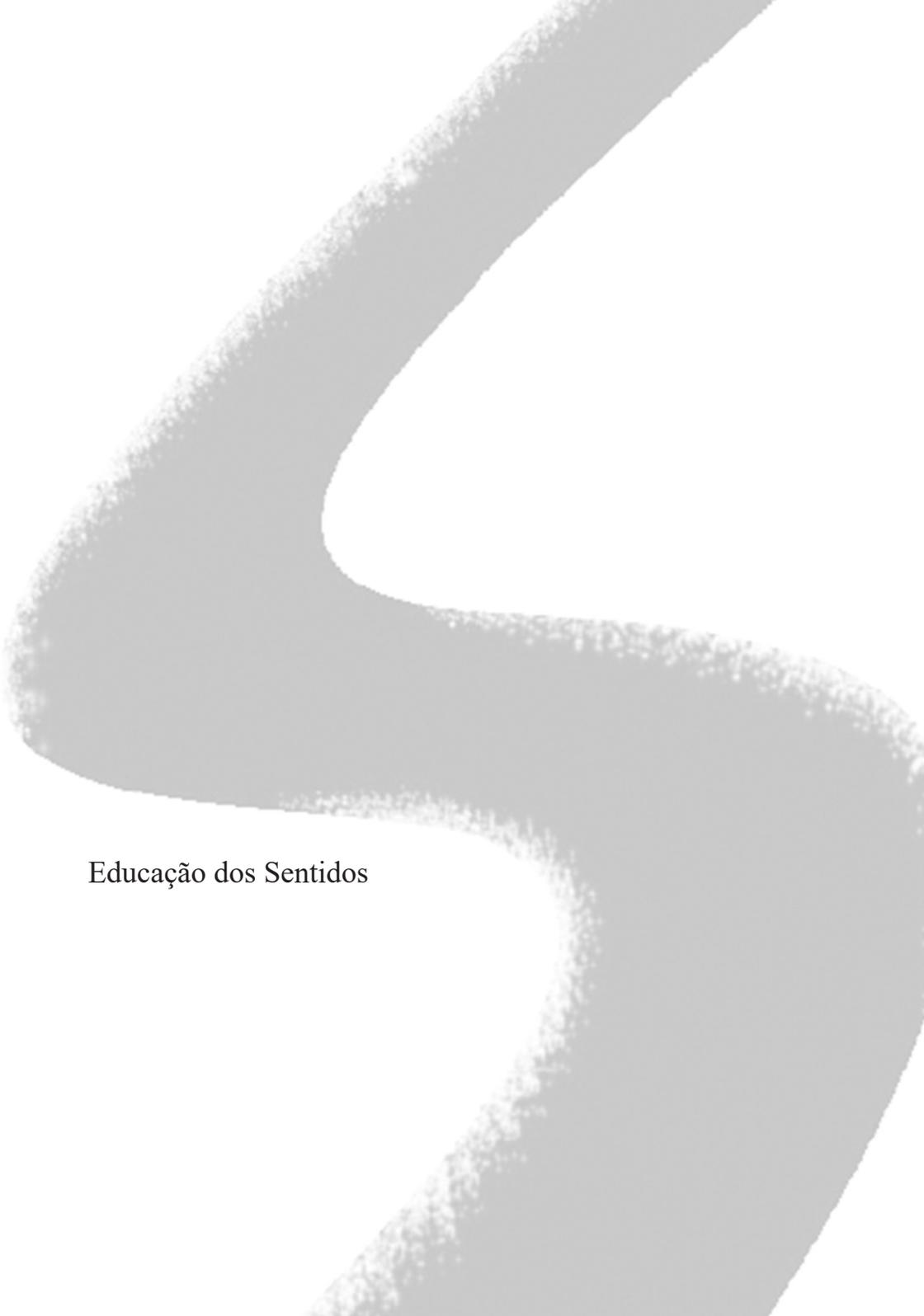
Aprovado em: 3/06/2013

Notas

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: assocfasap@uol.com.br

Referências

HENDERSON, Nam; MILSTEIN, Mike. **Resiliencia en la escuela**. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2008.



Educação dos Sentidos

Um ensaio a partir do aforismo 20 da “Minima Moralia” – Struwwelpeter

TADEU GIATTI¹

Resumo

O presente trabalho objetiva levantar algumas reflexões sobre o aforismo de número 20, presente na obra “Minima Moralia”. Esse aforismo nos chama atenção, primeiramente, pelo nome em alemão, que é o título de um livro alemão para crianças, com histórias de cunho moral. Adorno, a partir de um dos personagens desse livro, traça uma crítica ao sistema capitalista e à formatação econômica da sociedade. Palavras-chave: Adorno; capitalismo; sociedade.

Abstract

This paper aims to raise some reflections on the aphorism number twenty, in this work “Minimal Moralia”. This aphorism draws our attention, first, the German name, which is the title of a German book for children, moral stories. Adorno, from one of the characters in this book outlines a critique of the capitalist system and the formatting of the economic society.

Keywords: Adorno; capitalismo; society.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo plantear algunas reflexiones sobre el número aforismo veinte, en esta obra “Minimal Moralia”. Este aforismo nos llama la atención, en primer lugar, el nombre alemán, que es el título de un libro alemán para niños, cuentos morales. Adorno, de uno de los personajes de este libro esboza una crítica al sistema capitalista y el formato de la sociedad económica.

Palabras-clave: Adorno; capitalismo; sociedad.

Introdução

Compreender a dialética que norteia uma sociedade é uma tarefa ingente e que pressupõe uma sensibilidade e inteligência profundas. Poucos

teóricos conseguiram uma análise com tal aguçidade, especialmente no que diz respeito a textos aparentemente simples, sob a forma de aforismos que, por sua própria dinâmica interna, pressupõem um grande poder de concisão aliado a uma análise social. Theodor Adorno, em sua obra “*Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*”, consegue esse feito. A recusa em partir do todo, trabalhando com aforismos, tem sua justificativa: em uma sociedade em que a razão objetiva desapareceu e se transformou em pura irracionalidade, não cabe uma análise globalizante, em seu sentido estrito da realidade. Partindo dessa ideia, este ensaio pretende discutir um aforismo, o que subjaz a ele, no sentido de crítica e de conexão necessária entre o pensamento e sua expressão não apenas a partir das considerações teóricas de Adorno sobre o tema, mas, principalmente, tomando como eixo o próprio método aforístico empregado pelo filósofo na obra “*Mínima moralia*”.

A forma aforística de Adorno e sua relação polifônica com a obra de Heinrich Hoffmann

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu em Frankfurt. Era filho de Oscar Alexander Wiesengrund, um próspero negociante alemão de vinhos, de origem judaica e convertido posteriormente ao protestantismo, e de Maria Barbara Calvelli-Adorno, uma cantora lírica católica italiana. Theodor passou a abreviar seu último nome, utilizando o nome de solteira de sua mãe como sobrenome (Theodor W. Adorno, ou simplesmente Theodor Adorno).

O livro, ou melhor, a coleção de aforismos “*Mínima moralia*” foi composta dentro do final da II Guerra Mundial (entre os anos de 1944 e 1947), em três partes. É um livro de Filosofia escrito sob a forma de pequenas sentenças (aforismos), que retratam um mundo de coisas em poucas linhas; ou, em outras palavras, reflexões de vários temas com uma profundidade e grau de reflexão muito grande.

O conteúdo dos aforismos tem um fundo muito subjetivo, pois toma por base que cada leitor deve avaliar e refletir sobre o que leu. Dito isso, podemos dizer que o aforismo 20 nos coloca diante de um texto enigmático. A começar pelo título. Necessitamos, antes de tudo, de analisá-lo. O título “*Der Struwwelpeter*”, ou, em uma tradução livre, “*Pedro de cabeça chacoalhada*”, faz referência a um livro escrito para crianças, em alemão, por Heinrich Hoffmann, em 1845. Esse trabalho se compõe de dez

histórias ilustradas e ritmadas, principalmente sobre crianças. Cada uma delas objetiva mostrar uma clara lição de moral sobre as consequências de atos desastrosos, os quais as crianças criam desnecessariamente. O título da primeira história abarca e dá nome ao livro como um todo. “Struwwel-peter”, dentro da ótica de Heinrich Hoffmann, descreve um menino que não cuida de si mesmo de maneira correta e que, conseqüentemente, é impopular entre seus pares e amigos. Com isso em mente, como ponto de partida, procuremos analisar este aforismo número 20 de Adorno.

O particular como expressão da totalidade

O autor inicia o aforismo citando Hume, filósofo inglês (1711-1776), célebre por seu empirismo radical e seu ceticismo filosófico. Adorno extrai desse teórico um argumento pragmatista, que se liga à economia de mercado, ao lucro (capitalismo), pois esse sistema econômico é eminentemente prático, vide o refrão que o representa popularmente: “tempo é dinheiro”. Senão vejamos esta outra passagem do aforismo: “Se o tempo é dinheiro, parece moral poupar tempo, sobretudo o próprio, e desculpa-se tal poupança com a consideração pelos outros”.

O verbo poupar e poupança aparecem nessa passagem. É uma ideia fixa e constante para a economia de mercado (capitalismo). Mas poupar e poupança para o bem comum ou o bem próprio? Solipsismo burguês ou benemerência? Vejamos este outro: “Que em vez de levantar o chapéu se saúdem com um ‘olá’ de habitual indiferença, que em vez de cartas se enviem inter office communications sem cabeçalho e sem assinatura, são outros tantos sintomas de uma enfermidade do contato”. Eis uma crítica contundente ao petit bourgeois (pequeno burguês) que, imbuído até às entranhas da economia do mercado, não se preocupa nem em levantar o chapéu ao saudar seus semelhantes, não se preocupa em enviar cartas, mas sim comunicados mais rápidos (inter office communications) que denotam uma enfermidade, aquela que quer ganhar tempo, eliminando o que seja supérfluo, desnecessário, enfim, tudo o que acarreta perda de dinheiro deve ser cortado, eliminado da vida do burguês. Mesmo que sejam os contatos pessoais não vinculados às possibilidades de usufruí-los em termos de “lucro”.

Esta outra passagem é assaz sintomática: “O tabu de falar só de assuntos profissionais e a incapacidade de conversa recíproca são, na realidade, a mesma coisa. Porque tudo é negócio, nada de mencionar o seu

nome, como acontece com a corda na casa do enforcado”. Para Adorno, o capitalismo (economia de livre mercado) conduz à alienação pessoal e social, não havendo a necessidade de se conversar. A linguagem, enquanto elemento de comunicação e com sua poética própria, é eliminada e destruída pelo capitalismo. Isso porque, tudo sendo negócio, não tem como mencionar o nome do outro, visto que o outro sendo um objeto, algo coisificado, não precisa ser alcançado pela linguagem, não tem nome, mas sim é um cifrão, um ser alienado.

Entretences, deve-se perguntar: Por que então o título desse aforismo é “Der Struwwelpeter”? Como aqui foi discutido, a figura do menino mau, preconizada por Heinrich Hoffmann e que deu título ao seu trabalho, nada mais é do que o capitalista alienado, sedento de lucro e desprovido de sentimentos mínimos de civilidade, tais como tirar o chapéu para os semelhantes, conversar com os passantes, enviar cartas, manifestando o poder da linguagem escrita. Leiamos esta passagem reveladora do aforismo: “Por detrás da pseudodemocrática supressão das fórmulas do trato, da cortesia antiquada, da conversação inútil e nem sequer injustificadamente suspeita de palavreado, por detrás da aparente claridade e da transparência das relações humanas que não toleram qualquer indefinição, anuncia-se a nua crueza”. E o que seria essa nua crueza? O lucro que nada vê, nada escreve “em vão”, nada conversa, somente coisifica tudo e todos a seu redor. Em última instância, a nua crueza, que nos cerca neste mundo pós-moderno do início do século XXI.

Perorando esta análise do aforismo, o próprio Adorno declara: “O sentido prático entre os homens que desaloja entre eles todo o ornamento ideológico, transformou-se em ideologia para tratar os homens como coisas”. Adorno chega ao ponto nevrálgico de seu trabalho – a coisificação do ser humano por outro ser humano, por ver nele fonte de lucro, de dinheiro, fruto da ideologia capitalista. Ora, não era essa a postura que nosso Struwwelpeter, nos contos de Hoffmann, tinha ao ter atitudes impensadas que geravam desconforto para os seus companheiros? Não seria chegada a hora de nossos capitalistas struwwelpeters repensarem essa postura coisificante e a transformarem nestes tempos pós-modernos?

Conclusão

A crítica à indústria cultural e ao sistema social, econômico e político vigente na época de Adorno, como processos que atuam sobre a

subjetividade do ser humano no sentido de sua deformação, é feita por meio dos aforismos. O autor mostra, por meio dele, como a própria vida está fragmentada, como as atividades e relações humanas incorporaram a dominação existente enquanto tendência objetiva da sociedade e, desse modo, também a subjetividade se transforma em algo objetivo, passível de manipulação, usando a economia de mercado – capitalismo – para tanto. O que há é uma cisão pela qual passou a vida humana que se percebe desde então. E é nessa harmonia entre o estilo denso e um pensamento duro o suficiente para se elevar acima da realidade, tornando o trabalho, até difícil de ler, de captar seu ponto nevrálgico, o qual exige justamente uma apresentação marcante como ele, é que reside a beleza e dignidade das *Minima moralia*. Não só a crítica se mantém fiel como a denúncia da vida que sucumbe frente à totalidade do sistema econômico, mas também as formas do texto se coadunam com essa tentativa de trazer à consciência a falsidade que domina a vida.

Recebido em: 2/04/2013

Aprovado em: 28/05/2013

Notas

1. Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professor de Língua Portuguesa na rede pública do Estado de São Paulo. E-mail: tadeu_giatti@yahoo.com.br

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

HOFFMANN, Heinrich. **Struwwelpeter**: merry stories and funny pictures. New York: Frederick Warne & Co., [s.d.]. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/12116>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

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, LivRe!, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/Georgetown University, Ulrichs, DOAJ e Periodicos Capes.



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 profissionais, 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; BONJORNIO, 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>. 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

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEU-CLAR) de Batatais
Biblioteca Municipal de Americana
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)
Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
Centro Universitário Moura Lacerda
Centro Universitário Newton Paiva
Centro Universitário Nove de Julho
Centro Universitário São Camilo
Centro Universitário UNIVATES
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
Faculdade de Minas (FAMINAS)
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)
Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC)
Fundação Educacional de Ituverava
Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)
Instituto Presbiteriano Mackenzie
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Ourinhos

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)