

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 XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011
ISSN 1518-7039 - CDU - 37



INDEXAÇÃO: CAPES/QUALIS B4 - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília, DF, CAPES) - INDEXAÇÃO

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do UNISAL - Americana - CBR-8/2606

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 1 (1999) -

Ano XIII, nº 24 (1º Semestre de 2011).

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

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:

- Terezinha Aparecida Galassi Antonio - bibliotecária e coordenadora das bibliotecas do UNISAL, unidade de Americana - *E-mail:* terezinha.antonio@am.unisal.br
- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino - bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana - *E-mail:* maria.nicolino@am.unisal.br

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação
do Programa de Mestrado em Educação
Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011
ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: Pe. Marco Biaggi

Reitor: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

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

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

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

Secretário Geral: Alexandre Magno Santos

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
- Profa. Dra. Maria Ap. Félix do Amaral e Silva - Unisal/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes - Unisal/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler - Unisal/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro - Unisal/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho - Unisal/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - UFSCar/Sorocaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - Unisal/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - Unifesp/São Paulo-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez - Unifal/Alfenas-MG - Brasil
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - PUCPR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa-PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/
- Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB/Brasília - DF - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Universidad Salesiana - Argentina
- Prof. Dr. Antonio F. Rial Sanchez - Universidad de Santiago de Compostela - España
- Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez - Universidad de Salamanca - España

Editor Responsável: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Organizada por: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

Revisor de inglês: Wellington da Silva Oliveira

Revisora de português: Cristiane Billis

Projeto gráfico: Arte Brasil Publicidade

Impressão: Escolas Profissionais Salesianas

Sumário

Contents

Apresentação - Presentation

- Luís Antonio Groppo (Unisal).....13

I - Artigos: Seção Internacional - Articles: International Section

1. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização - The emergency of profession of Social Educator: an approach from processes of professionalization

- Fernando Augusto Coelho Canastra17

2. Propuesta pedagógica de las Exploradoras y las Guías italianas - A pedagogical approach to Scouting and Guiding in Italy

- Valeria Vittoria Aurora Bosna e María Luisa García Rodríguez33

3. El Guidismo, movimiento social - Guiding, social movement

- María Luisa García Rodríguez e Valeria Vittoria Aurora Bosna81

II – Artigos: Seção Nacional - Articles: National Section

1. Literatura e semiótica: um sintagma para a prática estética da Educação Sociocomunitária - Literature and semiotics: a syntagm for the aesthetic practice of sociocommunitarian education

- Edivaldo José Bortoleto e Yara Helena de Andrade 105

2. Construção e vivência de valores: aprendendo a ser e a conviver - Construction and experience of values: learning to be and to live together

- Bruna Rafaela Consulo Belizário, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Rita Melissa Lepre.....129

3. Revitalização do patrimônio cultural e experiência educativa através do cineclubismo - *Revitalization of cultural heritage and educational experience through film clubs*

• Juliana Perez de Aragão Silva, Diego Fernandes Braz e Sueli Soares dos Santos Batista159

4. Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola - *The origin of education in MST: from occupation to settlement – the dimensions of learning out of school*

• Vitor Machado175

5. O lazer como instrumento auxiliar na educação do adolescente - *The leisure as auxiliary instrument in the education of the adolescents*

• Maria de Lourdes Pavei da Cunha203

6. Caderno aluno/professor, gêneros textuais e mídia: apontamentos no ensino público paulista - *Student Notebook / teacher, text genres and media: notes in public schools in São Paulo*

• Adilson Aparecido Costa, Nanci Aparecida Costa e Marcia Reami Pechula.....229

7. Planejamento estratégico e planejamento educacional: perspectivas conceituais - *Educational Planning and Strategic Planning: conceptual perspectives*

• Renato de Oliveira Brito, Magali de Fátima Evangelista Machado, Olzeni Leite Costa Ribeiro e Beatrice Laura Carnielli.....243

8. O programa Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire - *The program Literate Paraná and Paulo Freire method*

• Adriana Cristina Kozelski259

9. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas

em espaços de assistência social - *Exploring socioeducational scenarios: educational actions in areas of social assistance*

• Nayara Magri Romero279

10. Contos de fadas e desenvolvimento infantil: um olhar sobre crianças institucionalizadas - *Fairy Tales and child development: a look at institutionalized children*

• Ademir Burgo da Silva.....305

11. RPG (Roleplaying Game) e seu potencial pedagógico - *RPG (Roleplaying Game), and its pedagogical potential*

• Francisca Pinheiro da Silveira Costa, Jaquelane Evangelista De Lima e Rafaela Panato De Almeida.....323

12. Meio ambiente e cidade: relato de experiência da Conferência Vamos Cuidar de Laranjal - *Environment and the city: experience report of the Conference Let's Take Care of Laranjal*

• Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo.....351

13. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal - *The socio-educational measure of assisted freedom as an alternative to non-formal education*

• Aline Fávoro Dias e Elenice Maria Cammarosano Onofre375

14. Educação infantil: a ideologia por trás da história - *Early childhood education: the ideology behind the story*

• Karen Roberta Moriggi393

15. Serviço Social e educação: uma parceria necessária no contexto educacional angolano - *Education and Social Welfare: a necessary partnership in the educational Angolan context*

• Simão João Samba.....419

16. O sentido da Educação Popular - *The Meaning of Popular Education*

• Michelangelo Marques Torres445

17. Sociedade da Informação e aprendizagem não formal: a importância das TIC no Brasil hoje e os desencontros no diálogo entre a escola, o estado e o universo digital - *Information Society and non-formal learning: The importance of TIC in Brazil today and misunderstandings in the dialogue between the school, the state and the digital universe*

• Rafael Luqui Cortes459

18. Aprendizagem e brincadeira: um trabalho lúdico com sucata - *Learning and Fun: a playful work with scrap*

• Ana Carolina Salvador, Anelise de Barros Leite Nogueira, Cleide Monteiro Gomes, Elaine Cristina Jesus de Oliveira, Flavia Renata Corrêa de Lima, Karina Maria da Luz, Lívia Patrícia de Paula Araujo e Priscila Leite Gonçalves487

19. A dimensão educativa em Narcóticos Anônimos: uma perspectiva sociocomunitária - *The educational dimension in Narcotics Anonymous: a socio-community perspective*

• Eliana dos Santos Aguiar505

20. Educação sociocomunitária na cibercultura: a virtualização do saber e a utilização das tecnologias da inteligência na práxis educativa - *Sociocommunitarian Education in cyberculture: the virtualization of knowledge and use of intelligence technologies in educational practice*

• Maria Elisa Valentim Pickler e Renato Kraide Soffner 533

21. Just another brick in the wall? Construindo e desvendando práticas de Educação Popular em uma favela carioca - *Just another brick in the wall? Building and discovering popular education practices in a Rio slum*

- André Lobo, Guilherme Marcondes, Joanna Rocha Muniz e Mariana Koury551

22. Educação e Gênero: uma leitura sobre as pedagogias feministas no Brasil (1970-1990) - *Education and Gender: a reading of feminist pedagogies in Brazil (1970-1990)*

- Vanda Micheli Burginski569

23. Intervenção na escola: a comunidade como sujeito da mudança - *School intervention: the community as subject of change*

- Julio Gomes Almeida.....595

24. A educação formal e informal do oratório festivo “São João Bosco” para meninas abandonadas - *Formal education and informal of the oratório festivo “São João Bosco” for abandoned girls*

- Nadja Santos Bonifácio e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.....611

III – Relato de Experiência - *Experience Relate*

1. Associação de bairro e aulas-reforço: descobrindo lugares e saberes - *Neighborhood association and school-building: finding places and knowledge*

- Lisiane Costa Claro, Hardalla Santos do Valle e Gislania Carla Potratz Kreniski..... 649

IV – Educação dos Sentidos - *Education of the Senses*

1. A casa - *The house*

- Karen Roberta Moriggi665

2. Sobre Dom Quixote e a Educação: um ensaio - *From Don Quixote and Education: an essay*

- Maria Luísa Bissoto.....667

3. ConheSER - Know-been

• Vilma Camargo Guimarães.....673

Permutas - Swaps677

Apresentação

Presentation

Luís Antonio Groppo

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).

Editor da Revista de Ciências da Educação

E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

A Revista de Ciências da Educação chega ao seu vigésimo quinto número, em seu décimo terceiro ano de publicação. É uma alegria estar à frente, como editor, deste periódico que se consolida como veículo de divulgação de artigos acadêmicos, relatos de experiências e outros trabalhos que tratam da Educação Não Formal, da Educação Sociocomunitária e da Educação Salesiana, não apenas no Brasil, mas também internacionalmente, destacando-se escritos vindos do Velho Continente.

Este número, relativo ao primeiro semestre de 2011, recebeu o total de 47 trabalhos encaminhados voluntariamente por seus autores. Destes, quatro artigos foram enviados para a Seção Internacional, 38 artigos para a Seção Nacional, um relato de experiência, uma resenha e três trabalhos para a Seção Educação dos Sentidos. Foram aprovados, pelos pareceristas desta Revista, 31 trabalhos.

Destaca-se a diversidade das instituições que participam deste número. Apesar de considerável contribuição endógena, vinda dos campi Americana e Lorena do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, que publicam esta revista, a participação mais importante veio de outras instituições de pesquisa e ensino, do exterior e de várias regiões do Brasil.

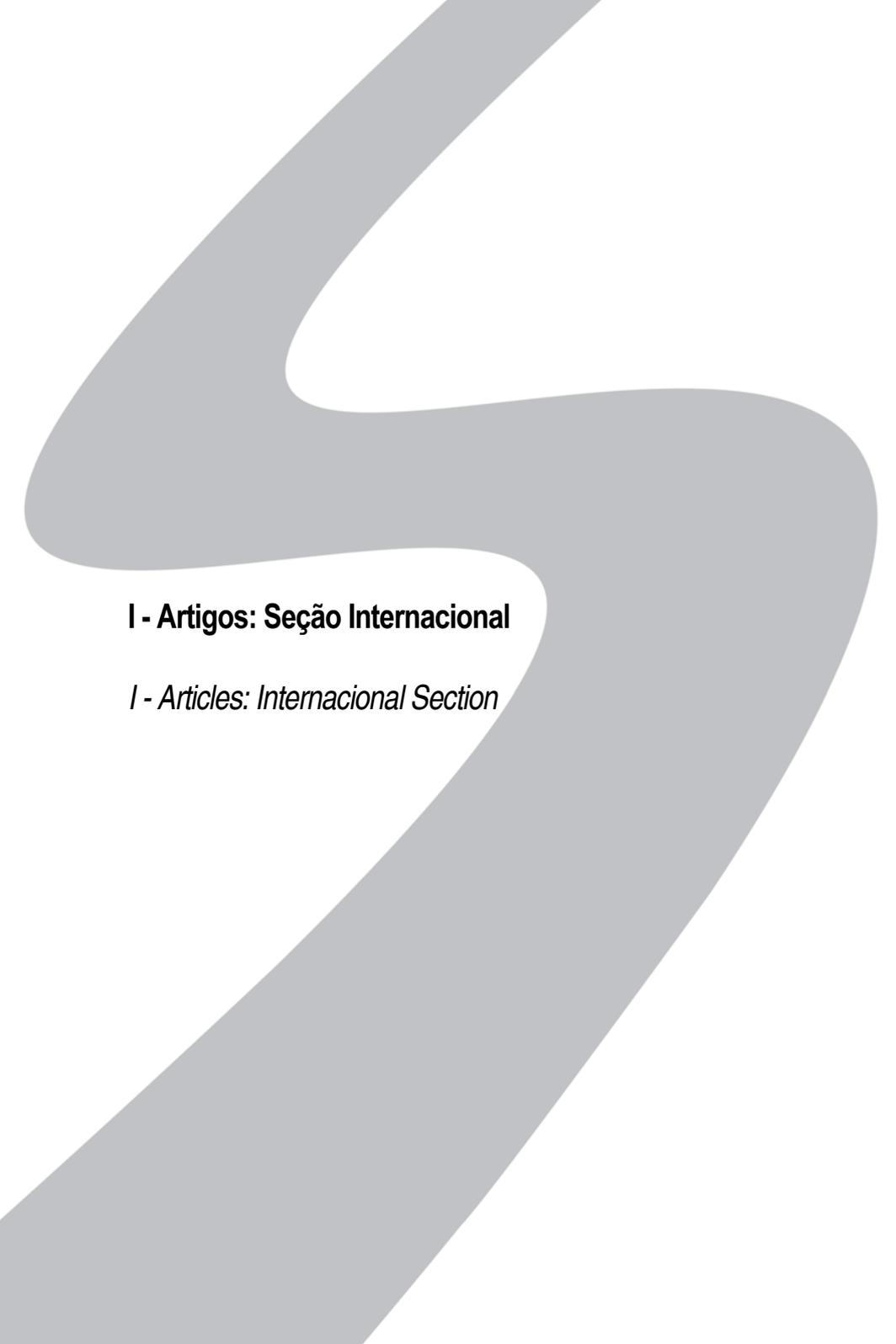
Entre as instituições do exterior, o Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), a Universidad de los Estudios de Messina (Itália), a Universidad de Salamanca (Espanha), a Universidade de Chicago (Estados Unidos) e o Instituto Superior João Paulo II (Angola).

A Região Norte do Brasil foi representada pela Universidade Federal do Tocantins. No Distrito Federal, a Secretaria de Educação do

Distrito Federal e a Universidade Católica de Brasília. No Nordeste, a Universidade Federal de Sergipe. O Sul se viu presente por três universidades: a Universidade Federal do Rio Grande, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a Universidade Federal de Pelotas.

No Sudeste, fora do Estado de São Paulo, tivemos a contribuição de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O interior do Estado de São Paulo viu-se representado, além do já citado Centro Universitário Salesiano de São Paulo, pela Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade Estadual Paulista (campi Bauru e Rio Claro), a Faculdade de Tecnologia de Jundiaí (Centro Paula Souza), a Faculdade de Tecnologia de Botucatu, a Universidade de São Paulo, o Centro Universitário Adventista de São Paulo, o Núcleo de Educação Infantil Solarium, a Universidade Federal de São Carlos (campi São Carlos e Sorocaba), a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Cidade de São Paulo.

Este número destaca-se também pelo retorno da publicação de trabalhos na Seção Educação dos Sentidos, voltada para a publicação de escritos que aliam arte, literatura e educação, que buscam expressar por meios diversos dos tradicionalmente consagrados pelo mundo acadêmico as questões educacionais que anseiam por se discutir.



I - Artigos: Seção Internacional

I - Articles: Internacional Section

1. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização

1. *The emergency of profession of Social Educator: an approach from processes of professionalization.*

Recebido em: 5 de abril de 2011
Aprovado em: 27 de junho de 2011

Fernando Augusto Coelho Canastra

Doutor em Ciências da Educação, área disciplinar de Pedagogia Social. Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). *E-mail:* canastra@ipleiria.pt

Resumo

A formação inicial dos Educadores Sociais, em Portugal, tende a inscrever-se numa lógica difusa, tanto ao nível do perfil formativo-profissional, como ao nível do seu referente competencial. O propósito desta comunicação visa apresentar uma aproximação a um modelo formativo, tendo como matriz disciplinar específica a Pedagogia Social. Partindo de um referencial de competências (Sáez, 2009), sugerimos uma outra abordagem em relação à consolidação do exercício profissional dos Educadores Sociais. A crescente oferta formativa nesta área, ao nível do ensino superior, exige que se produzam referentes partilhados no domínio conceptual, metodológico e deontológico. Caso contrário, a lógica de “desprofissionalização” tenderá a impor-se nos diversos sectores

de intervenção onde trabalha o(a) Educador(a) Social. A formação dos profissionais de Educação Social deve centrar-se numa lógica profissional. É a partir deste enfoque que temos vindo a investigar.

Palavras-chave

Pedagogia social. Educação social. (Auto)Formação. Processos de profissionalização.

Resumen

La formación inicial de Educadores Sociales en Portugal tiende a asumir una lógica difusa, que condicionan la formación y el perfil profesional, promoviendo determinados efectos más vinculados a la certificación (lógica disciplinar) que a la profesionalización, a partir de la lógica de las competencias. El propósito de este artículo es proponer una aproximación a un modelo de formación, dentro de la matriz disciplinaria de la Pedagogía Social. O debate sobre la lógica de las competencias (Sáez, 2009) sugiere un otro enfoque que debe regular la práctica profesional de los Educadores Sociales. Así, se hace necesario compartir un referente común en el dominio conceptual, metodológico y ético. De lo contrario, la lógica de la “desprofesionalización” tiende a imponerse en diferentes sectores de intervención, donde trabajan los Educadores Sociales. La formación de los profesionales de la Educación Social debe centrarse en una lógica profesional. Este es el enfoque de nuestra investigación.

Palabras Clave

Pedagogía social. Educación social. (Auto)Formación. Procesos de profesionalización.

Abstract

Initial training for Social Educators in Portugal tends to be part of a fuzzy logic, both in terms of training and professional profile, and regarding its skills. The purpose of this paper is to present an approach for a training model, with Social Pedagogy as its specific disciplinary matrix. Taking competencies as our starting point (Sáez, 2009), we suggest another approach that should sustain the professional practice of Social Educators. The increase in the range of training in higher

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

education in this area requires the production of shared conceptual, methodological and ethical references in the field. If this is not the case, the logic of “deprofessionalization” is likely to exert an influence on the diverse areas of intervention in which Social Educators work. It is in this context that we propose a professional training profile that we have been researching.

Keywords

Social pedagogy. Social education. (Self)training. Professionalization processes.

Sociedade do Conhecimento versus Sociedade do Bem-Estar

Antes de entrarmos directamente na temática da formação dos Educadores Sociais, importa contextualizar o sentido do nosso discurso, tendo como referente algumas das principais implicações geradas no contexto da chamada “Sociedade do Conhecimento” versus “Sociedade do Bem-Estar”.

A Educação tem vindo a ser reconceptualizada, por um lado, no quadro das novas exigências geradas no contexto da “Sociedade do Conhecimento” (ou da “Sociedade da Informação”). A crescente precariedade a que assistimos diariamente, devido, em grande parte, aos fenómenos relacionados com a mobilidade, a interdependência e a globalização, quer em termos de economia (de mercado) quer ao nível cultural (hibridação cultural), coloca o indivíduo perante a necessidade de “aprender ao longo da vida” (Delors, 1996). Por outro lado, a intitulada “Sociedade de Bem-Estar” questiona, cada vez mais, o papel do “Estado Providência” (ou “Estado Social”) (Castel, 2005), e coloca-nos perante uma outra exigência: encarar a Educação como o “direito social” ou um “direito de cidadania” (Molina, 2003).

A Educação, hoje, tende a ser perspectivada na óptica da “educação e formação ao longo da vida” e no contexto de uma nova legitimação: o exercício dos direitos de cidadania. A Educação, neste sentido, é percebida por alguns (Tedesco, 2011) como a condição imprescindível para nos adaptarmos de forma criativa às exigências do Século XXI.

Este novo contexto e esta nova exigência são geradores, por sua vez, de novas necessidades educativas e novos perfis profissionais. A competência educativa tende, deste modo, a profissionalizar-se, para além dos “contextos

formais” (instituições educativas) (Sáez e Molina, 2006). A necessidade de profissionalização amplifica-se e estende-se pelos vários sectores da vida social e comunitária. As “fronteiras”, outrora erigidas em torno do conceito de Educação, como por exemplo, “educação formal, não formal e informal”, ou “educação extra-escolar” ou, ainda, “educação social”, tendem a diluir-se face à necessidade de pensarmos cada acção educativa no quadro de uma lógica de “rede educativa comunitária” (Canário, 2006; Canastra e Malheiro, 2009; Cieza, 2010). Estamos, por um lado, perante a necessidade de “territorializar a acção educativa” (Canário, 2006) e, por outro, de repensar a acção educativa local a partir das exigências da globalização. Falar, hoje, de Educação é repensar a perspectiva a partir da qual reflectimos o seu “papel” e os seus “territórios”. Estamos, por conseguinte, perante uma dupla exigência: repensar a Educação a partir de uma multiplicidade de tempos-espacos, tempos educativos e perspectivá-la numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (Canastra, 2007; Pineau, 2000). Neste tipo de interpretação, a Educação deve ser abordada a partir de um “olhar”, cada vez mais, complexo (interdependente), dando conta do seu “sentido social” (Sáez, 2007), e ultrapassando certas visões redutoras, como, por exemplo, aquela concepção, ainda bastante difundida, que a Educação se reduz, quase exclusivamente, à sua “forma escolar” (Canário, 2006). Os significados que procuramos evidenciar do conceito de Educação inscrevem-se na necessidade de convocar uma “leitura dialógica” (Canastra, 2007, 2009) que nos permita ter em linha de conta a multidimensionalidade do “agir pedagógico”: (a) o papel da biografia social e educativa (hetero); (b) o papel da experiência que fazemos nos diversos contextos de vida (eco); (c) o papel da aprendizagem ao longo da vida (auto).

É neste contexto que se situa a necessidade de uma maior profissionalização no sector da prestação de serviços (sociais e/ou educativos). A emergência da figura actual do Educador Social procura enquadrar-se nesta nova necessidade educativa.

A emergência da figura profissional do Educador Social

A formação dos Educadores Sociais, em Portugal, carece de uma estratégia, a nível nacional. Na realidade, nem o facto de ter havido uma possibilidade de “harmonizar” o perfil de competências, em termos de Processo de Bolonha, proporcionou um debate em torno do perfil

formativo-profissional do Educador Social (Canastra, 2007). O que se constata é que cada instituição de formação (inicial) acaba por oferecer uma “oferta formativa” própria, sem ter a preocupação de a inscrever num “referente mínimo” (comum), quer em termos de funções, quer em termos de competências¹. Para além da dificuldade em se perceber o tipo de “referente” (conceptual e metodológico) que está na base dos planos de estudo, deparamo-nos perante uma grande indefinição sobre qual deve ser o papel específico do Educador Social. Por vezes, o que parece predominar, neste tipo de oferta, é uma lógica difusa quer em termos de matriz disciplinar específica, quer no que toca ao perfil de saída. Confunde-se, com frequência, o perfil “identitário” do Educador Social com os âmbitos de intervenção (onde trabalha), ou com funções similares e próximas dos perfis clássicos importados de outras geografias (como por exemplo, a figura do Educador Especializado), ou, ainda, como um “trabalhador social” que faz um trabalho educativo no âmbito da acção social. Já para não falar do domínio em que o curso se encontra classificado, aparecendo nas Ciências Sociais, nas Ciências Sociais e do Comportamento, nas Ciências da Educação, na Educação Social, etc.

A este propósito vale a pena seguir o critério organizador adoptado por Sáez e Molina (2006), quando consideram que importa distinguir duas vertentes (ainda que complementares) quando nos referimos à Educação Social. Uma coisa é falar da “profissão” do Educador Social, outra é quando nos referimos à “prática educativa e social” (ou socio-educativa), onde trabalham tanto os Educadores Sociais como outros profissionais de educação e/ou do social. Na realidade, o que acontece, ainda, como dizem esses autores, é que só agora se começa a reflectir sobre os principais elementos configuradores que sustentam a ideia de uma “Profissão” no campo da Educação Social. Estamos (Sáez, 2003) a dar os primeiros passos na direcção de algumas possíveis “vias de profissionalização” desta actividade profissional assalariada.

O Educador Social, em Portugal, depara-se, para além desta dificuldade enunciada, perante uma tendência para a “desprofissionalização” (Canastra, 2007), uma vez que as figuras clássicas (educador

¹ Esta conclusão resulta de um estudo que estamos a realizar (numa óptica de investigação-ação), envolvendo algumas instituições do ensino superior (público). Para já, o nosso objetivo foi analisar os objetivos do curso, o perfil de saída e o plano de estudos. Este estudo comparativo tem revelado (ainda em termos de resultados provisórios) que não há, efectivamente, um consenso mínimo (em matéria de perfil competencial) em relação à oferta disponibilizada pelas diversas instituições de formação.

especializado, animador sociocultural e educador de adultos) que, em parte, estão na génese do Educador Social em Espanha, no nosso contexto têm sido percebidas numa lógica de crescente autonomia, enquanto campo profissional. Este tipo de fragmentação (ou segmentação) faz com que se queira (a título de exemplo) distinguir o Educador Social do Animador Sociocultural². Ora, se pensarmos que estas duas figuras emergem no nosso contexto a partir de influências externas, quer francófonas, quer hispânicas, então como se pode sustentar a separação destas duas figuras? Como se pode caminhar para uma profissionalização, quando se considera que a actividade profissional destas duas figuras assentam numa vertente educativa (que alguns denominam de “educação não formal”)³? Se, como está estipulado nos Estatutos do Animador Sociocultural, a finalidade da intervenção do Animador Cultural é, também, “planear, organizar e avaliar actividades de carácter educativo”⁴, então como se pode querer separar estas duas figuras, pretendendo criar duas profissões educativas. Relembro que, quando nos referimos à animação sociocultural, estamos a fazê-lo na perspectiva defendida por alguns especialistas, em termos internacionais (entre outros, Gillet, 2000; Úcar, 2002; Ventosa, 2002). Para estes autores, a animação sociocultural⁵ tem como principal propósito constituir-se numa metodologia de intervenção socioeducativa.

Por sua vez, esta “desprofissionalização” também se faz sentir no quadro da relação “Trabalho Social versus Educação Social”. Como procurámos evidenciar num estudo empírico realizado (Canastra, 2007), em

² No site da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural (<http://www.apdasc.com/pt/>), quando se referem aos Estatutos do Animador Sociocultural, assumem, claramente, que a educação comunitária constitui um dos perfis profissionais do Animador Cultural.

³ Hoje, há um consenso para considerar que esta expressão tende a ser redutora, quando com isso se pretende enquadrar a actividade profissional dos educadores sociais ou animadores socioculturais (Sáez, 2007). Para Molina (2003), falar de educação é uma actividade que visa “dar forma cultural”. Por conseguinte, sem “forma” não há educação. Daí que a chamada “educação não-formal”, hoje, deve ser entendida como “educação social”, uma vez que a actividade educativa acontece nos diversos espaços-tempos educativos (Pineau, 2000): família, escola, comunidade local, redes digitais (Internet, Redes Sociais, Facebook, etc.).

⁴ <http://www.apdasc.com/pt/>.

⁵ Importa não confundir com a Animação Cultural, que pretende ser muito mais abrangente, integrando tanto a vertente educativa, como as vertentes social e cultural (Úcar, 2002). Neste caso, fala-se de “animação sociocultural”, como sendo uma metodologia de intervenção socioeducativa no contexto do “desenvolvimento comunitário”, referindo-se ao processo de autogestão colectiva da comunidade, e de “gestão e difusão cultural”, reportando-se à actividade de produção cultural nos diversos sectores (artístico, cultural, desportivo, lazer...).

Portugal, a tendência é considerar que o Educador Social é um “trabalhador social”. Neste caso, partilha grande parte das funções que são desempenhadas pelo Assistente Social (ou, agora, os intitulados “Técnicos de Serviço Social”). É certo que o seu trabalho, também, pode ser considerado educativo, mas está inscrito na “ação social”. Para estes que preconizam esta perspectiva, o Educador Social é um profissional que trabalha nos serviços sociais, mas numa vertente pedagógica tendo, como público-alvo (preferencial), os chamados “excluídos”, “inadaptados”, “problemáticos”, etc.. Molina (2003) considera que esta tendência resulta de leituras que privilegiam uma concepção “psicologizante” (ou psicossocial) do que deve ser a “intervenção socioeducativa”.

Estes são alguns dos pressupostos que presidem ao nosso debate, neste texto. Por um lado, temos que superar a ideia de que a Educação se reduz à sua “forma escolar” (Canário, 2006), optando por uma outra concepção mais abrangente e integradora: “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009). Esta expressão procura dar conta da Educação como sendo uma actividade que se reveste de sentido social e que se pratica nos vários espaços e tempos educativos (Pineau, 2000), cada vez mais, numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1996). Por outro lado, importa clarificar o que se pretende com os “processos de profissionalização” das diversas figuras que habitualmente são percebidas como “próximas” umas das outras, considerando o território das suas práticas profissionais. Aqui, torna-se necessário perspectivar o “perfil formativo-profissional” destas várias figuras a partir das funções e competências que devem exercer (Canastra, 2007; Molina, 2003; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006; Sáez, 2009). Para já importa referir que o Educador Social é um “profissional de educação” que trabalha em nome do “exercício dos direitos de cidadania” e com um “carácter pedagógico” (Molina e Sáez, 2006). Por conseguinte, a sua legitimação assenta na criação de condições para que todos os indivíduos possam exercer os seus direitos sociais e de cidadania, e considerando o seu trabalho no “campo pedagógico”, isto é, um trabalho que visa promover a sociabilidade de todos os cidadãos num contexto de redes sociais, a partir dos “bens culturais” que circulam socialmente, de modo a ampliar as perspectivas educativas, laborais, de lazer e de participação social (Sáez e Molina, 2006: 290)⁶.

⁶ Esta “definição” operativa foi adoptada pelas diversas associações profissionais de Educadores Social, em Espanha (pode-se consultar em: <http://www.eduso.net>) (Sáez e Molina, 2006: 290).

Partindo desta “definição operativa”, que procura legitimar a actividade profissional do Educador Social no quadro do exercício dos direitos de cidadania e numa perspectiva de intervenção educativa e social (socioeducativa), inscrita na matriz disciplinar da Pedagogia Social, na secção seguinte, procuraremos apresentar uma possível resposta no âmbito da profissionalização.

A Educação Social: em vias de profissionalização

Antes de mais nada convém clarificar o sentido que atribuímos ao conceito de “Pedagogia Social”. Indo até às origens do seu aparecimento, podemos situar a sua emergência nos finais do Séc. XIX. De acordo com vários autores (Sáez, 2007), foi o pedagogo Paul Natorp quem, pela primeira vez, utilizou este conceito, conferindo-lhe um sentido próprio: realçar a importância da comunidade como principal agente educativo. A Educação, nesta perspectiva natorpiana, não deve restringir-se à sua função instrutiva (contexto escolar), mas deve assumir um sentido social e envolver a comunidade local. Para este pedagogo, a vida social e cultural constituem a base das condições educativas. Neste sentido, a “cultura” (ou a vida simbólico-cultural) (Canastra, 2007) tende a ser a principal ferramenta mobilizada pelos educadores (sociais) no contexto do seu exercício profissional, uma vez que sem esta, a educação esvazia-se do seu conteúdo. Educar, para Natorp, significa inserir o indivíduo na sua época cultural, proporcionando-lhe a possibilidade de usufruir dos “bens culturais” (património cultural herdado das outras gerações) (Sáez e Molina, 2006).

Esta visão da Pedagogia Social, recuperada a partir dos contributos de Paul Natorp⁷, coloca-nos perante a necessidade de questionar algumas das visões que, presentemente, circulam no contexto da emergência da figura profissional do Educador Social (Fermoso, 2003; Caride, 2005; Trilla, 2003).

A Educação Social⁸ é tanto uma actividade educativa e social que se

⁷ Para um aprofundamento destes contributos, pode-se consultar a obra coordenada pelo professor Juan Sáez (2007).

⁸ Seguindo o critério metodológico e organizador de Sáez (2007), o sentido desta expressão incorpora várias dimensões que se completam, mas que se devem distinguir. Uma coisa é falar da Educação Social referindo-nos à “prática social e educativa”, onde trabalham vários profissionais; outra é perspectivá-la no quadro de uma formação académica (licenciatura), que tem como propósito qualificar profissionalmente os futuros Educadores Sociais; outra, ainda, é reportar-nos à

inscreve nos vários espaços-tempos educativos (e que é protagonizada por vários actores profissionais), como uma actividade profissional exercida pelos Educadores Sociais (e que, neste momento, se encontra em vias de profissionalização). É nesta segunda vertente que procuraremos reflectir, de seguida.

Por conseguinte, importa inscrever os processos de profissionalização no quadro da matriz disciplinar da Pedagogia Social. Esta exigência parece ser a única forma de evitar o processo de “desprofissionalização” que tende a afectar esta nova figura emergente.

A Pedagogia Social como matriz disciplinar da formação dos Educadores Sociais

A Pedagogia Social, particularmente em Espanha, tende a constituir-se na matriz disciplinar específica da formação (inicial e contínua) dos Educadores Sociais. Assim, quando utilizarmos esta expressão, o uso que lhe conferimos é o seguinte: a Pedagogia Social é, por um lado, uma ciência ou, por outras palavras, um campo de conhecimento teórico que procura organizar o processo de importação (conceptual e metodológico) dos diversos contributos provenientes das áreas disciplinares enquadradas nas Ciências Humanas e Sociais; por outro, uma prática de investigação-acção que se inscreve no contexto profissional dos Educadores Sociais, no sentido de, partindo da reflexão gerada em torno das suas práticas profissionais, produzir conhecimento pedagógico. É nesta lógica de retroalimentação que se joga a relação entre a Pedagogia Social (conhecimento teórico) e a Educação Social (conhecimento profissional), dando origem um novo conhecimento: o “conhecimento pedagógico”. Este não se “transfere” de contexto para outro nem se “aplica” de forma generalizada aos vários contextos, mas permanece vinculado às situações, que, normalmente, se mostram complexas e singulares. A competência educativa dos Educadores Sociais inscreve-se, especificamente, no quadro de uma “relação educativa” em contexto (Canastra, 2007; Sáez e Molina, 2006; Sáez, 2007).

A Pedagogia Social, nesta perspectiva, não pode ser confundida

Profissão dos Educadores Sociais, sendo que para que isso aconteça, se torna necessário investir na convocação de vários actores: (a) Universidade (o papel da formação inicial e contínua), (b) Estado (o papel das políticas sociais e educativas), (c) Mercado (o papel do Mercado de Trabalho) e (d) Profissionais (o papel das associações profissionais e de um código deontológico).

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização - p. 17-32

CANASTRA, F.A.C.

com a Educação Social. A Pedagogia Social procura instituir-se como o “lugar” privilegiado do processo de conceptualização dos processos de profissionalização. A Educação Social (para além da pluralidade semântica já invocada) tende a consolidar-se como uma “Profissão Educativa”, legitimada quer pela necessidade de promover condições pedagógicas facilitadoras do exercício dos direitos de cidadania, quer pela necessidade de reforçar a competência educativa no quadro da relação família, escola e comunidade local.

Hoje, já não se pode educar sem o fazer numa “rede educativa comunitária” e num “Projecto Educativo” que comprometa a comunidade educativa, entendida esta como uma “acção educativa territorializada” (Canário, 2006). É neste contexto que apresentamos a nossa proposta no âmbito do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais.

Perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais

O Perfil Formativo-Profissional dos Educadores Sociais inscreve-se na necessidade de clarificar o que se entende por “profissionalização”. Sáez (2003) propõe um modelo baseado em três vias: (a) histórica, (b) analítica e (c) prática⁹.

A via histórica convoca tanto as figuras profissionais clássicas (educador especializado, animador sociocultural e educador de adultos) que antecederam a figura actual do Educador Social, como as genealogias sócio-históricas das duas principais correntes da Pedagogia Social (Natorp e Nohl).

Dependendo do tipo de influências que estiveram na base da criação dos cursos de Educação Social, teremos um determinado perfil formativo-profissional. Assim, temos cursos (em Portugal) que actualizaram (quase de forma linear) o perfil clássico do Educador Especializado. Neste caso, o Educador Social, incorporando esta tradição, privilegia um perfil voltado para a acção social e inscrito no “Trabalho Social”. O seu papel reveste-se de uma intervenção de carácter pedagógico, mas os seus “destinatários” são (como refere Molina, 2003) os indivíduos classificados em categorias como: “desfavorecidos”, “vulneráveis”, “excluídos”, “inadaptados”, “problemáticos”, “em situação de risco”, etc.

⁹ Para um aprofundamento destas vias, pode-se consultar o estudo realizado por nós, no âmbito de uma investigação de doutoramento (Canastra, 2007).

Temos outros cursos que, ao privilegiarem a tradição do Animador Sociocultural e do Educador de Adultos, procuram inscrever o seu perfil formativo-profissional numa vertente de “Educação e Desenvolvimento Comunitário”. Nesta perspectiva, o Educador Social percepção-se como um profissional de educação (“não formal”) que trabalha, preferencialmente, no contexto das mediações culturais, sociais e educativas (por exemplo, em instituições educativas, bibliotecas, museus, etc.) e numa vertente de “educação comunitária” (autarquias, associações de desenvolvimento local, etc.).

Temos, ainda, outros cursos que articulam estes dois últimos perfis que acabámos de referir. Este processo de configuração do perfil formativo-profissional tende a assumir contornos complexos. De qualquer das formas, torna-se imperativo adoptar um critério metodológico mais rigoroso.

Sáez (2007) considera que, antes de mais, importa ter presente que a história não se repete, nem se actualiza, de forma linear. Estamos, normalmente, perante uma construção sócio-histórica, que se faz a partir de momentos de “continuidade” e momentos de “ruptura”. Estes processos de recomposição assumem dinâmicas próprias consoante a época, a cultura e a área geográfica. Por isso, a figura actual do Educador Social, ainda que tenha como ponto de partida algumas destas influências, o processo de (re)configuração do perfil tende a privilegiar outras variáveis (ou como diz Sáez, 2003, outras vias de profissionalização).

Por conseguinte, ainda em termos de via histórica, importa ter presente as influências geradas pelo pensamento pedagógico quer de Natorp quer de Nohl. Na realidade, quando hoje se defende que o Educador Social deve ter como matriz disciplinar a Pedagogia Social, é com base no contributo destes dois (entre outros) pedagogos.

Esta perspectiva, coloca-nos perante uma outra via de profissionalização, a “via analítica”. Neste caso, procura-se realçar o processo de teorização e conceptualização da actividade socioeducativa protagonizada pela actual figura do Educador Social. Este trabalho analítico consiste na tentativa de procurar organizar (em termos disciplinares e numa vertente de investigação) os vários contributos provenientes da importação conceptual que se faz a partir das diversas áreas disciplinares (Ciências Humanas e Sociais). Para além desta organização e gestão desta actividade transdisciplinar, uma outra vertente deste trabalho

analítico consiste em produzir conhecimento próprio (para uso pedagógico), tendo como cenário específico as práticas sociais e educativas protagonizadas pelos actuais Educadores Sociais.

Finalmente, em relação à “via prática”, o que se pretende destacar, é o processo de consolidação da “profissionalidade” desta figura emergente, que é o Educador Social. Neste sentido, importa convocar o papel que desempenham alguns dos principais actores: (a) o Estado, (b) o Mercado e (c) os Profissionais.

Quanto ao Estado, este tem um papel preponderante, uma vez que a definição de políticas sociais e educativas irá, certamente, condicionar o papel que o Educador Social pode vir a ter nos vários sectores de intervenção. A título ilustrativo, era necessário que o Estado clarificasse o “estatuto jurídico” desta nova figura profissional. Em Espanha (1991), foi precisamente o Estado que tomou a iniciativa de reunificar as três figuras clássicas (educador especializado, animador sociocultural e educador de adultos), que foram, em parte, incorporadas pela actual figura do Educador Social.

Relativamente ao Mercado de Trabalho, para além do Terceiro Sector, importa investir numa lógica de “empreendedorismo”, gerando outras alternativas dentro da empregabilidade dos Educadores Sociais. A “Sociedade de Bem-Estar”, cada vez mais, assenta na necessidade de prestar serviços de qualidade. Já o afirmámos, a educação é um direito de cidadania, por isso, esta exigência implica que se invista no sector do “serviço educativo”. A este propósito, não estará na altura de repensar a “educação escolar”? É sabido (Canário, 2006) que hoje a escola já não pode estar de “costas voltadas” para a sociedade (ou melhor, para a comunidade local). Urge reequacionar o seu papel, inscrevendo-o numa lógica de “rede educativa comunitária”. O Educador Social pode vir a desempenhar um papel decisivo nesta relação de interface: “família-escola-comunidade local” (Canastra e Malheiro, 2009).

Em relação aos Profissionais, como aconteceu em Espanha, o papel das Associações Profissionais tende a constituir-se numa das principais condições para que se reforce o sentido dos processos de profissionalização dos Educadores Sociais. O Estatuto profissional do Educador Social (Sílvia, 2011) depende, em grande parte, do papel que este actor possa vir a desempenhar. As Associações Profissionais e a

necessidade de um Código Deontológico são variáveis incontornáveis na consolidação da Profissão do Educador Social.

Estas três vias, que acabámos de enunciar, constituem uma base interessante para se repensar o perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais portugueses. Importa, por isso mesmo, produzir consensos “mínimos” e partilhados por todos estes actores. Um dos actores que temos vindo a investigar é o papel que desempenha a Formação Inicial no contexto dos processos de profissionalização. Contudo, como já referimos, torna-se necessário aprofundar (enquanto estratégia nacional) o perfil desejável para formarmos Educadores Sociais. Nesta perspectiva, apresentamos, de seguida, o nosso contributo, propondo um referente que temos vindo a construir no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Social, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria¹⁰.

Uma proposta no âmbito do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais

O perfil formativo-profissional, que propomos, assenta em três pressupostos: (a) a emergência da figura actual do Educador Social enquadra-se na exigência de proporcionar novas respostas à necessidade de promover o exercício dos direitos de cidadania; (b) a profissionalização desta nova figura inscreve-se numa concepção educativa que privilegia a “rede educativa comunitária”; (c) a formação inicial deve ter como matriz disciplinar específica a Pedagogia Social.

O exercício profissional dos Educadores Sociais enquadra-se e legitima-se no âmbito do reconhecimento de um direito de cidadania. Todos os indivíduos têm direito à “Educação”, entendida esta, cada vez mais, como um processo que acontece ao longo da vida e nos diversos espaços-tempos educativos.

A profissionalização dos Educadores Sociais só pode concretizar-se se privilegiar a “vertente pedagógica” como ferramenta de trabalho. Estamos, deste modo, perante a necessidade de afirmar a Profissão do Educador Social como uma “Profissão Educativa” (e não como “profissão social”). O Educador Social se quiser consolidar o seu es-

¹⁰ Este perfil foi recentemente reformulado com base numa investigação-acção que temos vindo a realizar no âmbito deste curso (e que ainda se encontra a decorrer).

tatuto profissional e ser reconhecido socialmente como tal, terá que se perceber como um “profissional de educação” que exerce a sua actividade numa lógica de interface no quadro da relação “família, escola e comunidade local”.

A Formação Inicial dos futuros Educadores Sociais, para além da necessária transdisciplinaridade (importando os vários contributos de uma diversidade de áreas disciplinares), terá que privilegiar, como abordagem específica, o recurso às implicações teórico-práticas extraídas da Pedagogia Social (particularmente na versão natorpiana). A Pedagogia Social é a “ciência da educação social” (Sáez, 2007). Por conseguinte, importa aprofundar o processo de teorização e conceptualização destas práticas educativas e sociais.

Foi com base nestes três pressupostos que desenhamos o seguinte perfil formativo-profissional¹¹:

“Formar profissionais de educação que exerçam funções e competências nos diversos espaços-tempos educativos, tendo como propósito promover o exercício dos direitos de cidadania. É neste contexto que os futuros Técnicos Superiores de Educação Social inscrevem a sua competência profissional, exercendo funções e competências ao nível do(a):

- **Acompanhamento socioeducativo** (no âmbito de situações de vulnerabilidade e/ou exclusão social);
- **Mediação cultural, social e educativa** (no âmbito da relação, escola, família e comunidade local);
- **Gestão de serviços e recursos socioeducativos** (no âmbito da rede educativa comunitária).

Quanto ao perfil de saída, os futuros profissionais de Educação Social intervêm, do ponto de vista pedagógico, nos seguintes contextos socioeducativos:

- **Educação e Desenvolvimento Comunitário** (instituições educativas, autarquias, associações, ONG, centros culturais, centros de actividades desportivas, lazer e turismo, centros de formação, etc.);
- **Serviço Educativo** (bibliotecas, museus, fundações, autarquias, centros de interpretação, centros de difusão científica, cultural e ambiental, etc.);

¹¹ Perfil construído com base nos contributos teóricos e empíricos dos seguintes autores: Canastra (2007, 2009); Canastra e Malheiro (2009); Molina e Sáez (2006); Sáez (2007, 2009).

- **Serviços sociais** (centro de recursos no contexto da deficiência, centros penitenciários, centros de saúde, hospitais, lares de acolhimento de crianças, jovens e idosos, etc.).”.

Referências Bibliográficas

- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo (Brasil): Artmed.
- Canastra, F. e Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN 978-972-8746-71-1
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) Educador(a) Social – Uma experiência de investigação a partir do enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49/08. Disponível online: <http://www.rieoei.org/2614.htm>.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social. Um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível online: <http://hdl.handle.net/10400.8/344>.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2005). Devenir de l'État providence et travail social. J. Ion, *Le Travail Social en Débat*. Paris : La Découvert.
- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136
- Delors, J. (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Fermoso, P. (2003). *Historia de la pedagogía social en España*. Valencia: Nau Libres.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-17.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.

- Sáez, J. e Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sílvia, A. (2011). *Técnicos superiores de educação social: necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Almedina.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Madrid: Ariel.
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *GEI: Revista Iberoamericana de Educación*. Biblioteca Digital.
- Ventosa, V. (2002). *Fuentes de animación sociocultural en Europa*. Madrid: CCS.

2. Propuesta pedagógica de las Exploradoras y las Guías italianas

2. A pedagogical approach to Scouting and Guiding in Italy

Recebido em: 14 de abril de 2011

Aprovado em: 23 de maio de 2011

Valeria Vittoria Aurora Bosna

Doctora en Pedagogía Intercultural por la Universidad de los Estudios de Messina, Italia. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de los Estudios de Bari, Italia. *E-mail:* didha@libero.it

María Luisa García Rodríguez

Profesora de la Universidad de Salamanca, España. Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Maestra de Educación Infantil y Primaria. *E-mail:* malugaro@usal.es

Resumen

El escultismo, movimiento juvenil iniciado en 1907 en Inglaterra por Robert Baden Powell, tiene como fin para sus miembros femeninos hacer descubrir a las chicas y a las mujeres jóvenes su lugar en el conjunto de seres de la creación, prepararlas para realizar su vocación manteniéndose fieles a la Ley y a la Promesa scouts, y dirigir las hacia una presencia activa en la comunidad. El mensaje de Baden Powell ha recibido distintas interpretaciones al ser mirado desde diferentes perspectivas, a través de las diversas circunstancias que han tenido lugar a lo largo de su historia —que ya cuenta 100 años— y a lo ancho de todos los países por los que se extendió. Con la intención de rendir homenaje a quienes hicieron posible la celebración de este centenario, en el presente trabajo se profundiza en la pedagogía de las

instituciones de esculatismo femenino que se desarrollaron en Italia durante el siglo XX, y que se concretan fundamentalmente en dos, denominadas respectivamente Exploradoras y Guías.

Palabras clave

Scouts. Guías. Educación. Estrategias metodológicas.

Abstract

Scouting, the youth movement that began in 1907 in England by Robert Baden Powell, is aimed to discover girls and young women their place in the beings of all creation, preparing to carry out their vocation while remaining true to the Law and Promise, and direct them to an active presence in the community. But the message of Baden Powell has received different interpretations when viewed from different perspectives, through different circumstances that have occurred throughout history which already has 100 years, and across all countries for which spread. With the intention to honor those who made possible the celebration of this centennial, this work explores the pedagogy of Scouting institutions that developed in Italy during the twentieth century, mainly taking the form of two known, respectively, Scouts and Guides.

Key words

Scouts. Guides. Education. Methodological strategies.

Introducción

Celebra cien años de existencia la versión femenina del movimiento juvenil iniciado en 1907 en Inglaterra por Robert Baden Powell denominado esculatismo que fue orientada en sus inicios por Agnes, la hermana del fundador.

En este trabajo se revisa la historia de su intuitiva propuesta metodológica, y de su concreción sobre la geografía italiana, desde su llegada en 1912, a la vez que se le reconoce su condición de método educativo al reunir los requisitos exigibles: objeto propio y estilo característico concretado en una metodología específica.

Este método educativo global –dirigido a la totalidad de la persona y complementario –de la acción educativa de familia y escuela– presenta sus particulares metas, agentes, medios y propuestas metodológicas.

Puesto que está formado por personas, con necesidades y aspira-

ciones, influenciadas por la cultura y el tipo de sociedad en que viven, su propuesta pedagógica también ha recibido el impacto de los vaivenes del transcurrir de los tiempos y de las peculiaridades de las comunidades en las que se asentó.

En las páginas que siguen se profundiza en la historia de su pedagogía.

1.- Exploradoras y Guías. Breve reseña histórica

El Escultismo Femenino y el Guidismo se difundieron, a partir de su nacimiento, en todo el mundo, y en Italia se vivieron –salvo por la interrupción de los veinte años que duró el fascismo– a lo largo de todo el siglo XX. No tuvieron una vida fácil, pero *“la tierna flor de las Girl Guides paró los fríos vientos de la crítica y de la hostilidad y creció rápidamente* (Holland, 1982, p. 1).

Como consecuencia, educándose en los valores scouts de la Ley y de la Promesa, muchas chicas italianas tuvieron la posibilidad de emanciparse viviendo la aventura como Exploradoras y Guías, llegando a ser mujeres autónomas, responsables y capaces de elegir por sí mismas.

Con el fin de facilitar la comprensión de las circunstancias que, a partir de la iniciativa de Baden Powell, propiciaron la creación de dos entidades femeninas diferentes sobre la geografía italiana, estimamos conveniente resumir brevemente algunas eventualidades históricas muy señaladas, y lo hacemos a partir de las referencias recogidas en el número 22 de esta misma revista bajo el título “Exploradoras y Guías en Italia” (Bosna y García Rodríguez, 2010, pp. 391-445).

Entre las figuras relevantes de la trayectoria histórica del desarrollo del escultismo femenino italiano, es necesario comenzar mencionando a Carlo Colombo, que fue el fundador del Cuerpo Nacional de Jóvenes Exploradores Italianos (C.N.G.E.I.) y de la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (U.N.G.E.I.). Colombo consideró *útil y de igual valor formativo, tanto para los chicos como para las chicas, la aplicación integral del método educativo del escultismo adaptado a la realidad italiana* (Furia, 2002, p. 1).

Por eso fundó entonces el movimiento de los Exploradores y de las Exploradoras Scouts *con una fórmula estructural de vanguardia, común en cuanto a las bases y los programas, pero separada en las directrices y la práctica de las actividades* (Corradini Adami, 2009, p. 9).

El fundador emprendió la elaboración de un Estatuto para el

C.N.G.E.I. y para la U.N.G.E.I., como consecuencia del cual el 14 de Enero 1914 consiguió poner en marcha oficialmente la organización scout en Italia, especificando en el artículo 1 del mismo que:

Está constituida, en Italia y en sus Colonias, una Organización nacional para la educación física y psíquica de la juventud, dividida en dos partes, Masculina y Femenina, que toman respectivamente el nombre de Cuerpo Nacional de Jóvenes Exploradores Italianos y Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (C.N.G.E.I., 1914, p. 2).

El Primer Grupo Femenino de Exploradoras, con sede en Roma, conoció varias reorganizaciones hasta llegar en 1915 a una estructura definitiva, gracias a la nominación de una Comisión Dirigente presidida por la princesa Anna Maria Borghese (C.N.G.E.I., 2003, <http://www.cngeiroma.it/>).

En 1923 Anna María Borghese, presentó su renuncia como Presidenta de la Unión, dejando la gestión a Antonietta Giacomelli, que llegó a ser Comisaria General, y a la condesa Adele del Bono, que la sustituyó en la presidencia (Pisa, 2000, pp. 266-269).

Antonietta Giacomelli tenía ideas político-pedagógicas diferentes con respecto a las que distinguieron a la entidad en sus comienzos y, de las iniciales premisas laicas y liberales que habían caracterizado a la U.N.G.E.I. ya desde su fundación, se pasó a una dirección diferente.

La U.N.G.E.I. que recibió a Antonietta Giacomelli era una institución femenina, apolítica y laica, llevaba en sí misma un potencial y unas ideas evidentemente modernas que se anticipaban a los tiempos y que prometían recorridos de emancipación y de adquisición de competencias y de autonomía para las jóvenes italianas de la primera década del siglo XX.

La voluntad muy clara de Colombo de no crear una institución católica fue a menos con la nueva gestión de Antonietta Giacomelli, a la que se le reconoce, sin embargo, el gran mérito de haber mantenido viva, en los momentos difíciles de la post guerra y del inicio de las décadas fascistas, esta importante organización scout femenina.

Antonietta Giacomelli, con su activo grupo de Rovereto, llegó a ser el núcleo de la división femenina de la Juventud Escultista Italiana (G.E.I.). Encontró en la denominación de *Voluntarias* el sentido y la dirección educativa que quería dar a sus chicas scouts. Nació así la Unión Nacional de Jóvenes Voluntarias Italianas (U.N.G.V.I.).

Encargada por la princesa Borghese, Giacomelli escribió en 1923 el *Manual para las Organizadoras, Dirigentes e Instructoras*, pasando en el mismo año a sus manos la gestión de la Unión. Por esa razón el manual, además de contener experiencias del ámbito del escultismo femenino, presentaba las nuevas disposiciones para la Unión.

Antonietta Giacomelli aclaró entonces que la *nueva vida* a la que hacía referencia era similar a una renovación de la Unión que desde aquel momento asumió un nuevo Reglamento y un nuevo Estatuto, además de una nueva denominación.

Ese mismo año, 1923, decidió ir personalmente a Roma para pedir una reconfirmación oficial para su organización, solicitando la aprobación y el patrocinio por parte del gobierno. Pero el duro régimen fascista no permitió la libre continuación de las actividades scouts ni para los Exploradores ni para las Voluntarias de Antonietta Giacomelli.

En los últimos años de la segunda guerra mundial los scouts italianos se pusieron en marcha para reconstituir las organizaciones scouts -tanto masculinas como femeninas, tanto laicas como católicas- y para reemprender las actividades a la luz del sol. Fue en esa época cuando, además de retomarse las actividades por parte de los Grupos Femeninos de Exploradoras Italianas –Grupos G.E.I.– nació la Asociación de Guías Italianas, que fue exclusivamente femenina.

El 1943 fue un año crucial para el asociacionismo, en particular para el católico, en cuyo interior empezaron a dejarse sentir también las mujeres, que, organizadas en varios grupos, fundaron, precisamente en ese año, diversas asociaciones católicas específicas para su género¹, llegando a introducir, también en el mundo católico, un periodo denominado de *protagonismo femenino*.

La Asociación de las Guías Italianas (A.G.I.) se presentó en ese panorama como un movimiento de vanguardia, encarnando una espiritualidad nueva, basada sobre la responsabilidad personal y no sobre la sumisión y sobre el sacrificio, sobre la simplicidad y no sobre la renuncia, sin una estructura parroquial sino como asociación laica, no ligada directamente a la jerarquía de la Iglesia, lo que suponía un modelo nuevo y muy innovador para el panorama femenino católico.

Entre otras cosas las primeras guías decidieron el plan de trabajo,

¹ La Juventud femenina de Acción Católica celebra en 1943 los veinticinco años. En el mismo año Chiara Lubich junto a algunas chicas de la región de Trentino crea el primer Fuego femenino.

las directrices de la Asociación y el nombre de la Asociación –Asociación de Guías Italianas (A.G.I.)–, en los que, deliberadamente, no fue hecha referencia alguna a la elección confesional católica precisamente porque en la idea de las fundadoras existía una clara voluntad de apertura y de acogida hacia todas las elecciones confesionales.

Pero la Iglesia no quería renunciar a caracterizar este importante movimiento que, aunque recién nacido, ya daba signos de fuerte expansión y prestigio sobre el territorio italiano. Decidió entonces incluir en los organismos directivos de la A.G.I. la presencia oficial tanto de los delegados de la Acción Católica como del clero, presentándolos como garantía de control, y reservándolos como recursos desde los que era posible difundir el catolicismo.

Como consecuencia de este planteamiento, el Padre Agostino Ruggi de Aragona O.P.

(AA.VV., 2002, p. 11), un fraile dominico que había sido en su juventud scout de la Asociación de Scouts Católicos Italianos (A.S.C.I.)², recibió el encargo de la Iglesia de ser asistente del Comisariado Regional. La realeza romana, por su parte, fue representada por la princesa Maria Massimo-Lancellotti que llegó a ser Presidenta del Comisariado Central (Trova, A., 1994, pp. 379-382). Ambos roles fueron oficializados el 8 diciembre de 1944, por el mismo acto Vaticano de aprobación de la constitución de la A.G.I.

Paralelamente, en 1944, por iniciativa de algunas ex Exploradoras de Roma, la Unión Nacional recuperaba su nombre originario, U.N.G.E.I., y tomó provisionalmente una organización administrativa propia.

Con el fin de la guerra la Asociación de Guías Italianas (A.G.I.), tuvo la posibilidad de difundirse rápidamente y con mucha más libertad, dando también a las responsables una mayor facilidad de moverse por el territorio italiano para seguir más de cerca la apertura de nuevos grupos³. El cambio originado por la post guerra fue notable y pocos años después, en 1947, se pudieron contar cerca de 3000 Guías, incluidas las dirigentes (Trova, XLVI, p. 388).

La A.G.I., que por su historia era una asociación femenina y nueva, sentía la fuerte necesidad de construir una identidad propia femenina.

² Asociación Scouts Católicos Italianos fundada por Mario de Carpegna en Roma en 1916.

³ Testimonio directo de los viajes hechos y de las visitas a los grupos nacientes, se puede leer del mimeografiado “I viaggi di Padre Ruggi”, scritto dal padre dominico.

Al encontrarse rodeada por asociaciones con experiencia exclusivamente en el mundo masculino, quiso dirigirse a las asociaciones scouts femeninas europeas y encontró en la constitución de la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (F.I.G.E.) la ocasión de legalizar su situación conforme a la normativa de la Asociación Mundial (AA.VV., 2002, p. 254).

Retomados los contactos con la Oficina Mundial del Guidismo y del Escultismo femenino de Londres, que fue muy feliz de recibir nuevamente noticias de Italia, la U.N.G.E.I., junto a la recién nacida Asociación Guías Italianas recibió, en junio de 1945 la propicia visita de la Jefa Guía Mundial, Lady Olave St. Clair Soames, esposa de Robert Baden Powell.

Esta primera –y verdadera– colaboración entre U.N.G.E.I. y A.G.I., con ocasión de la visita de Lady Olave, sumada al impulso y la supervisión por parte de la Oficina Mundial de Guidismo y de Escultismo femenino, propiciaron que las dos asociaciones femeninas del escultismo italiano constituyeran la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (F.I.G.E.).

El acto constitutivo fue firmado en Roma el 27 de julio de 1945 con la presencia de las más altas representantes, las Comisarias Centrales de la U.N.G.E.I. y de la A.G.I., en la Oficina de la Sub Comisión Aliada para la Educación.

2.- El escultismo, propuesta educativa moderna refrendada por la Escuela Nueva

El escultismo constituyó ciertamente una propuesta educativa atractiva y avanzada para su época. La pedagogía scout entra por derecho propio en la corriente educativa del siglo XX de la *Escuela Nueva*. Su particular método tiene, en efecto, las características ideales para ser considerado un método de educación activa en toda regla. La más importante innovación pedagógica –verdadera revolución de la pedagogía scout y de su consiguiente norma metodológica– se encuentra en la original modalidad de considerar a los educandos, que reside en el hecho de mirar al niño y a la niña de una manera nueva: como centro indiscutible de la educación. Se produce entonces un verdadero cambio conceptual en la teoría pedagógica y un paso de las viejas ideas de los educandos vistos como objetos pasivos a los que transmitir conte-

nidos, a las nuevas ideas que consideran a los educandos como sujetos activos, autores de su propio crecimiento y de su propia formación.

La Escuela Nueva oficializó sus principios educativos en 1921 durante la reunión anual de la *Ligue de l'éducation nouvelle*, en Calais, donde fueron establecidos treinta puntos claves de esta corriente pedagógica. Muchos de éstos mostraron tener una fuerte cercanía con las indicaciones pedagógicas del método scout de Baden Powell, existente ya desde 1907. Por ejemplo la Escuela Nueva insistía mucho sobre la práctica y sobre el aprendizaje de competencias manuales, tenía un contexto educativo muy familiar, proponía el contacto con la naturaleza y la práctica de la coeducación entre los sexos. Además tenía una educación orientada a la salud basada en el deporte y una fuerte atención al desarrollo de las facultades intelectivas. Cercana al método scout fue también la educación fundada sobre las experiencias y sobre la responsabilidad dada al chico, dirigidas a cierta autoeducación, al desarrollo de un pensamiento crítico y de actitudes de buen ciudadano.

La difusión de la Escuela Nueva durante la primera mitad del siglo XX cambió las tendencias educativas, pasando de programas establecidos e impuestos por los adultos, a intervenciones educativas calculadas sobre el interés y las necesidades de los niños y las niñas, nacidas entonces de las observaciones de los mismos. Fue una revolución que cambió sobre todo la acción de los educadores que debieron pasar de un comportamiento autoritario a otro más compartido, encaminado a crear un especial contexto educativo y una relación de confianza recíproca con el educando y de crecimiento basado sobre el intercambio por ambas partes.

La filosofía de la Escuela Nueva, así como la del esculatismo, reconoce en los niños y en las niñas la única y auténtica realidad en torno a la que se deben organizar la escuela, los programas educativos, los contenidos y las actividades. Ésta se pone como objetivo el de construir recorridos educativos y de desarrollo a partir de las necesidades de los mismos chicos. En ese sentido el Escultismo dio un paso decisivo. Como dice Lombardo Radice⁴, “*por primera vez en la historia de la educación se hizo justicia con el niño*” (Cottone, 1955, p. 6).

En esta línea el esculatismo, tanto masculino como femenino, ya

⁴ Pedagogo italiano del siglo XX.

desde su debut, se practicó para ofrecer recorridos en los que, cada participante fuera estimulado para desarrollarse y perfeccionarse según las propias capacidades y posibilidades, por medio del compromiso individual y la iniciativa personal. Su pedagogía y su método asumen verdaderamente una absoluta atención a la especificidad y a la particularidad de cada niño y cada niña, cuidando la progresión de cada ser humano. Y esto se realiza no aplicando una teoría ya establecida, sino poniendo cada instrumento educativo al servicio de la persona en proceso de formación.

Desde esta perspectiva el método del esculatismo puede ser considerado perfectamente como correspondiente a dicha corriente pedagógica y educativa, teniendo efectivamente *el activismo* como uno de los principios fundamentales y el más importante del propio *modus facendi*.

Ya a partir del mismo significado del término *scouting* (arte de la exploración) toda la pedagogía scout está fundada sobre el estímulo continuo hacia la investigación y la exploración, por parte del chico y de la chica, de lugares físicos y humanos, para que, autónomamente, puedan descubrir las características y las especificidades del mundo que les rodea (Bertolini, Pranzini, 2003, pp. 45-46).

3.- Innovaciones pedagógicas adoptadas por las Exploradoras y las Voluntarias al comienzo del siglo XX

En perfecta armonía con las indicaciones de la Escuela Nueva, también la rama femenina del esculatismo italiano ofreció a sus Exploradoras un claro cambio de tendencia educativa, en frontal oposición a los modelos tradicionales. Se habla, en efecto, de una real y concreta posibilidad de ejercitar la libertad de elección, poniendo a las chicas en condiciones de decidir autónomamente medios y modalidades para llegar a lograr pequeños objetivos cotidianos.

Se trataba de una educación progresiva que con el ejercicio cotidiano de la evaluación y del razonamiento acostumbraba a las chicas a ser mujeres con una libertad de pensamiento propia, capaces de tener iniciativa y autonomía.

El esculatismo aseguraba –y asegura todavía hoy– que quien educa respete la libertad interior de quienes se están educando, guiándoles discretamente en sus recorridos de crecimiento.

En la Italia de los primeros años del siglo XX la idea de tal libertad de elección y de acción para las mujeres no fue interpretada positivamente. La posibilidad de dejar a las jóvenes libres, poniendo en ellas una total confianza y ayudándolas en el descubrimiento y en la formación cotidiana de su propia personalidad, atrajo desconfianza, contradicción y maledicencia por parte de la sociedad, que tradujo *libertad*, en el sentido educativo de dar confianza y hacer autónomas a las chicas, por libertinaje (Antonelli, 1915, p. 960).

Esta institución de educación no formal –las Exploradoras– con recorridos renovadores de educación y de formación del carácter para jóvenes, protagonizó un choque que no resultó indiferente, *una audacia sin fronteras, una fuerte ruptura con el pasado y con el prejuicio sexual* (Pelamatti, 1971, p. 629). Sólo algunas clarividentes y selectas familias italianas consideraron oportuno dar esta ‘moderna’ posibilidad de tiempo libre y de educación a su propias hijas inscribiéndolas en la Unión Nacional.

No era fácil de aceptar, por miedo a una subversión del orden social, la idea de que por medio del Escultismo se pudiera difundir entre las jóvenes una forma demasiado moderna y revolucionaria de la educación femenina:

no se quiere con esto llegar a una emancipación a la que alguien querría hacer llegar a la mujer...; al revés el Estatuto y las normas de instrucción condenan explícitamente este fin que quita a la mujer su carácter y la convierte en una mujer no muy buena. La mujer no está separada de su noble misión futura, sólo se llenan las brechas de educación y de instrucción que los comunes sistemas dejan en la chica: el escultismo no revoluciona pero sí completa, integra con nuevos sistemas los viejos que no han sabido escuchar el espíritu de los nuevos tiempos y que no pueden más que responder a las nuevas necesidades de la vida femenina (Antonelli, 1915, p. 959).

Parece lógico que, las Exploradoras en primer lugar, y después las Voluntarias de Antonietta Giacomelli, no tuvieran una vida fácil en la sociedad de la época (U.N.G.V.I., 1923, p. XIV).

Resultaba, en efecto, incomprensible, para la sociedad italiana de los primeros años del siglo XX, aceptar que sus propias hijas pudieran a través de esta práctica, aparentemente militar, recibir una buena educación sin ser confundidas respecto a su misión de *mujer-madre-esposa*.

Pero la pedagogía scout de la U.N.G.E.I. primero y de la U.N.G.V.I. después, presentaba características de equilibrio entre un querer que-

darse ligada a la tradición social de la época, en que el papel de la mujer estaba estrechamente limitado sólo a sus deberes de madre o de *alma del hogar*, y un empuje emancipador para sus propias Exploradoras y Voluntarias.

La genialidad del esculatismo femenino fue precisamente el hecho de no tener intenciones de irreverencia hacia la cultura o las reglas sociales, sino sólo la aspiración de formar mujeres con carácter fuerte y socialmente activas.

El mismo Baden Powell, criticado y acusado de dirigir a las chicas hacia la adquisición de un carácter masculino, dijo:

Ahora me se dirá que yo intento hacer llegar a las chicas a ser como chicos. Es al revés. Las chicas no quieren ser muñecas, tienen algo más como deseo. Y también los hombres no quieren muñecas como esposas: quieren compañeras (Sorrentino, 2005, p. 141).

Su objetivo era formar ciudadanos y ciudadanas valientes y preparadas, ampliando los supuestos deberes femeninos de cuidado hasta un ámbito más amplio, dirigiéndolas a adquirir una responsabilidad para toda la humanidad:

El esculatismo femenino entiende que ha de hacer escuchar a la chica que los deberes de la mujer no están limitados a la familia, sino que se amplían a la Patria. Y que al mismo tiempo, que ella cumple con su trabajo y ejerce su influencia entre los confines de ésta, mediante nuestra fraternidad internacional, puede contribuir al mantenimiento de la paz entre las naciones (U.N.G.V.I., 1923, p. V).

En Italia tal indicación patriótica fue asumida como uno de los objetivos primarios del esculatismo femenino y masculino (Pisa, 2000, p. 234). El fundador Colombo, ampliando su proyecto educativo scout también a las jóvenes, intentó, en efecto, incluirlas en el ideal de la italianidad, demostrando así que por dicho ideal también las jóvenes eran capaces de mantener un espíritu comunitario, unido y fiel a la Patria.

La necesidad nacional de contar en el seno del país con un espíritu común y de difundir una cultura italiana unitaria, había visto en el movimiento scout un fuerte aliado. En tal proyecto, ya a nivel político y social, se había hecho notar que no era posible en absoluto ignorar a las mujeres, ni prescindir de ellas, porque resultaban indispensables para llegar a dicho fin.

Esa propuesta de educación tenía semillas de emancipación y parecía muy innovadora para el comienzo del siglo XX. Verdaderamente fue difícilmente reconocida por una sociedad muy cerrada y machista. Críticas muy fuertes fueron hechas a las primeras Exploradoras U.N.G.E.I. Sus actividades eran consideradas como una ofensa a la moral pública y un peligro para el honor de las mismas jóvenes. También afectó a las Voluntarias U.N.G.V.I. de Antonietta Giacomelli, quien, en parte por su carácter y por sus ideas, y en parte para ablandar a la opinión pública y permitir la vida activa de su Unión, intentó trabajar mucho por la difusión del convencimiento de que el Escultismo no alejaba a las chicas de sus propias virtudes femeninas, ni de sus deberes de mujer, tanto presentes como futuros.

4.- Intenciones educativas de las distintas entidades

Cronológicamente fue la U.N.G.E.I., como acaba de exponerse, la institución que acogió en Italia la propuesta scout, seguida de la A.G.I., y posteriormente ambas se federaron en la F.I.G.E. Este será el orden en el que revisaremos sus respectivas filosofías educativas.

4.1.- Las Exploradoras (U.N.G.E.I.)

En la extensa historia de la U.N.G.E.I. cabe hacer una diferenciación fundamentalmente de dos momentos:

4.1.1.- Contenidos propuestos para las Exploradoras U.N.G.E.I. en la postguerra

Durante los últimos años de la segunda guerra mundial renació la U.N.G.E.I. creándose ya en 1946 su primer⁵ reglamento que estuvo vigente hasta 1970, año en que fue aprobado oficialmente⁶ el segundo y último reglamento de la Unión. Tras las indicaciones metodológicas de 1946, la U.N.G.E.I. tuvo una vida asociativa intensa.

Mediante los variados instrumentos educativos del método scout, la U.N.G.E.I., como rama femenina del Escultismo laico italiano, se

⁵ En los orígenes la U.N.G.E.I. adoptaba como reglamentos metodológicos oficiales los mismos de la rama masculina.

⁶ El Reglamento U.N.G.E.I. del 1970 fue oficial, pero ya en los años precedentes se había intentado escribir diferentes pruebas de éste, nunca oficializadas y aprobadas por la administración central.

empeñó a llevar en adelante su *misión* educativa, que pretendía enseñar a sus propias chicas al mismo tiempo competencias técnicas específicas ligadas al *saber hacer* y unas capacidades relativas a la formación del carácter ligadas al *saber ser*:

La Unión Nacional de las Jóvenes Exploradoras Italianas entiende que debe educar a las jóvenes según el método Scout para desarrollar armoniosamente todas las facultades y para educar mujeres activas, inteligentes, generosas, con carácter, dándoles una fuerte conciencia cívica y social (Maynard, 1950, p. 3).

Para la rama educativa de las más mayores, las Scoltes, cuya meta era *servir*, fue ideado un programa de contenidos, que abarcaba la adquisición de conocimientos y de habilidades específicas para la participación en actividades que comprendía:

- Conocimiento de los derechos y deberes de la mujer con respecto a la vida social y política;

- conocimiento de la ubicación de los diferentes puestos de socorro, de los hospitales y características de éstos, de las farmacias con servicio nocturno de la ciudad;

- conocimiento de las competencias de las diferentes oficinas públicas de la ciudad, su ubicación y uso;

- entrenamiento en prácticas de socorro; cursos de enfermería con práctica en los hospitales; asistencia social colectiva y privada; nociones de filosofía y de salud de la madre y del neonato;

- conocimiento de las enfermedades infantiles más comunes;

- conocimiento de la organización del trabajo en general y de la actividad en las oficinas más usuales;

- conocimiento de productos de la región e información básica sobre el turismo;

- práctica de deportes;

- participación en campamentos;

- participación en la vida cultural y espiritual con debates, aprendizaje de idiomas;

- compromiso de participación en actividades intelectuales y formativas en colaboración con el propio Grupo (U.N.G.E.I., 1946, pp. 41-42).

Al final se les pedía conocimiento directo del Escultismo y de sus técnicas para utilizarlas en el propio territorio con la propia comunidad. También se contemplaba en el programa el desarrollo personal,

intelectual y político. Se cuidaban de forma especial los conocimientos relativos a los *derechos y deberes de las mujeres*.

4.1.2.- La U.N.G.E.I. en la etapa previa a la unificación con la rama masculina

Muchas fueron las innovaciones importantes llevadas a cabo por la U.N.G.E.I., especialmente desde el punto de vista pedagógico, entre las que cabe mencionar las primeras experiencias de mujeres como jefes para grupos de Lobatos (niños de 8-12 años)⁷ y en los años 60 las experiencias de coeducación entre niños y niñas.

En 1969 fue redactado definitivamente –y editado en 1970– el segundo y último reglamento de la Unión, en la época en que fue Jefe de la Asociación C.N.G.E.I. – U.N.G.E.I. Pellegrino Bellegati y Comisaria General de la U.N.G.E.I. Enrica Corradini Adami.

Según el Reglamento de 1970 el fin de la Unión era:

...ayudar a formar mujeres preparadas y conscientes, chicas con un alto concepto moral con respecto a sus deberes, con un carácter fuerte, desarrollando en éstas el sentido de responsabilidad, de honor y de civismo: enseñándolas a bastarse a sí mismas y a ser útiles a los demás; preparándolas para el futuro como mujeres; cuidando su desarrollo físico, habituándolas a la vida al aire libre, a la responsabilidad sobre su salud (U.N.G.E.I., 1946, p. 3).

Como puede observarse se pretendía una educación en la autonomía, en la responsabilidad y en el aprendizaje para elegir por sí mismas, tendente hacia la formación de chicas activas, preparadas e independientes.

En este reglamento además se decía claramente que se había aplicado el método de Baden Powell, pero adaptándolo a las necesidades de las chicas y se insistía sobre el estímulo “*para despertar en la chica el deseo de aprender por sí misma*” (U.N.G.E.I., 1946, p. 3) evitando todo tipo de imposición.

Y otra variación importante fue que junto al concepto de *sisterhood* -concepto de hermandad al femenino muy utilizado por el movimiento feminista de los años 70- se introdujo el de amistad. Ahora era posible el hecho de que las chicas pudieran tener relaciones de amistad con otras personas, incluso del otro sexo.

En virtud de esta posibilidad, el reglamento, en el artículo 127 y

⁷ Nos referimos a la etapa de los más pequeños, 8-12 años más o menos.

128, estableció que la rama de los pequeños tenía la posibilidad de hacer actividades y campamentos con niñas y niños. En consecuencia, sólo para la etapa de las primeras edades existían unidades mixtas. Además en el artículo 128 del reglamento U.N.G.E.I. se especificaba que los grupos de niños podían tener jefes mujeres.

Para las adolescentes y las jóvenes no se consentía entonces hacer actividades mixtas, pero era posible realizar otro tipo de actividades en colaboración durante el año como encuentros oficiales y públicos (U.N.G.E.I., 1970, p. 50).

Con el Reglamento de 1970 esta orientación de atención a la persona en su especificidad llegó a hacerse más clara. Al finalizar las tres etapas las chicas scouts habrían vivido un recorrido de crecimiento basado en el método scout de Baden Powell hasta llegar a ser consideradas en la sociedad como mujeres autónomas, maduras, preparadas y responsables.

La Unión permaneció independiente hasta 1976 con respecto a la parte metodológica, hasta su fusión organizativa y administrativa⁸ con el C.N.G.E.I., la rama masculina.

4.2.- Valores cristianos y objetivos de la educación femenina en la pedagogía de la A.G.I.

La Asociación de las Guías Italianas, nacida en 1943, eligió claramente las líneas educativas y pedagógicas en las que se encuentran la propuesta scout y los valores expresados por la elección confesional de la religión católica.

Según detalla el P. Ruggi:

El 22 de enero 1945 el Santo Padre, dirigiéndose a las Congregaciones Marianas, presentaba la necesidad de formar en aquella fecha fuertes caracteres cristianos. A esta llamada responde el Escultismo en sus ramas masculina y femenina. El Escultismo es un método de educación que tiene como fin formar el carácter del chico y de la chica. Si queremos obtener una acción eficaz sobre la sociedad de mañana, no tenemos que preocuparnos de formar sólo el carácter de los chicos, sino también de las chicas, que van a ser sus compañeras (P. Ruggi d'Aragona, 1952, p. 14).

Esta fue la motivación principal para que el Guidismo fuera acogido

⁸ C.N.G.E.I. y U.N.G.E.I. adoptaban el mismo Estatuto, el primero después la reunificación fue el de 1949.

y situado entre las filas de las asociaciones católicas, y fuera visto también como un interesante instrumento de formación del carácter de la chica considerada, también ella, como una ciudadana activa de la sociedad además de compañera del hombre, y necesitaba, por eso, una atención y un cuidado mayor en la formación de su carácter y de sus actitudes.

El objetivo era evidente en la idea que Baden Powell había expresado ya en la época de la creación y de la organización del movimiento scout en Inglaterra:

El movimiento Scout y Guía fue pensado por Baden Powell para formar a los jóvenes y las jóvenes con un carácter fuerte, leales, caritativos, educados, castos y útiles a la sociedad (Tincani, 1944, p. 3).

Este ideal planteado por Baden Powell se adecuaba tanto a la propuesta que suponía el conjunto de los valores cristianos, como a los requerimientos de reconstrucción de una Italia devastada.

La voluntad de contribuir por medio del Guidismo a la educación y a la formación de la mujer y de su carácter nace por la exigencia histórico-social del momento, ya desde las primeras décadas del siglo XX en Italia. Tras la segunda guerra mundial, se hizo más fuerte la exigencia de satisfacer la necesidad de contar con mujeres jóvenes que empezaran a participar más activamente en la vida social y que se consideraran parte integrante de ésta, a la vez que encontrarán un apoyo real a su propio desarrollo como personas.

La A.G.I. de aquella época, tomó la importante misión de formación de la mujer del presente y del futuro siguiendo una idea del mismo fundador Baden Powell, que en una declaración de 1931 decía que las mujeres:

tienen necesidad de una educación más adecuada, que dé un modo de prepararse a la nueva condición, especialmente con respecto a la formación de la personalidad y de un patriotismo generoso

afirmación que fue completada con la siguiente aseveración:

estas mismas chicas, con una formación del carácter que reduzca la instintividad y haga tomar conciencia de las ocasiones de servicio que hay en el país, pueden formar una armada de mujeres patriotas, como no ha sido vista antes, capaz de levantar nuestro viejo país del fango y de las ruinas, llevándolo a la prosperidad y a la felicidad (Sorrentino, 2005, p. 6).

Las palabras que expresan el pensamiento de Lord Baden Powell, fundador del Escultismo, tienen que ser interpretadas con la relatividad que requieren los términos y las circunstancias del contexto de la Inglaterra de las primeras décadas del siglo XX. También es necesario hacerlo con el mismo Baden Powell que, aunque moderno y clarividente, era un hombre crecido y formado en entornos militares dentro de una sociedad machista, donde la valoración de las características denominadas *naturales* de la mujer hacía claras referencias a miradas patriarcales puesto que la emancipación femenina sólo había dado recientemente sus primeros pasos.

Esta reflexión no pretende justificar las concepciones *al estilo masculino* con las que el Guidismo nació. Sólo desea resaltar que en un contexto cerrado, patriarcal y discriminante para la mujer, la voluntad y la decisión de introducir un cambio, tanto por parte de Baden Powell como del movimiento de las Guías, fue una temeraria apuesta y un paso muy importante para el desarrollo y la evolución en positivo de la condición femenina, en primer lugar en Inglaterra y después en todos los países del mundo por los que el Guidismo se difundió.

Baden Powell sabía de la gran fuerza y de la positividad, tanto para el país como para la sociedad, de la acción de las mujeres. Confiaba en el hecho de que el género femenino fuera capaz de provocar grandes cambios, y consideraba que su fuerza sería una potencia *nunca vista antes*, superior entonces también a la masculina, y que necesitaba de una vía, un recorrido que él veía en la pedagogía y en la metodología scout y guía.

La A.G.I., como asociación educativa, quería ayudar a las chicas y a las jóvenes mujeres a ser conscientes de su propia realidad de vida, de sus propias posibilidades y capacidades, de su propio y específico carácter con sus límites y potencialidades. Se empeñaba además en hacer conocer a las jóvenes el mundo exterior y tomar responsabilidades hacia el mismo, porque, aunque más lejano y desconocido, era apreciado tanto por considerarse como rico en su especificidad, como por ofrecer cierta posibilidad de crecimiento y de desarrollo personal (Basadonna, 1970, p. 15).

El Guidismo de la A.G.I. respondió entonces, al mismo tiempo, a las indicaciones educativas del método scout y guía de los orígenes, y a los valores indicados por la religión católica, precisamente para ir al encuen-

tro del contexto en que la Asociación nació y del compromiso contraído con la iglesia católica. Para hacer esto, la A.G.I., influenciada por la jerarquía de la Iglesia, ofreció siempre una educación en la que Guidismo y Cristianismo pudieran vivir una síntesis concreta y propuso un método rico de relaciones con los valores cristianos (Basadonna, 1970, p. 18).

Ciertamente, para la A.G.I. el movimiento Guía pone en práctica un sistema educativo completo, que se propone formar los caracteres en el más sano equilibrio, desarrollar —especialmente por medio de las actividades prácticas realizadas mediante trabajo manual y el contacto directo con la naturaleza— las mejores cualidades de la personalidad humana, entendiendo por éstas las cualidades que se revelan en las virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza (Tincani, p. 5).

La propuesta A.G.I. hace referencia a un ideal preciso de persona, basada sobre los valores cristianos y scouts, y se preocupa de ofrecer recorridos educativos dirigidos a la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas, que conocen claramente el sentido de los conceptos de lealtad, de libertad, de comunidad y de juego, sobre los que cabe realizar algunas consideraciones.

1.- El valor de la *Lealtad* hace referencia al empeño y al compromiso que la Guía hace principalmente consigo misma en la búsqueda del sentido espiritual de verdad. Esto requiere un compromiso hacia un recorrido de búsqueda espiritual, un recorrido de sinceridad y de conocimiento profundo del yo, una claridad hacia el exterior, un comportamiento de lealtad y de declaración de verdad, personal y hacia el otro y la otra. De ese recorrido de investigación nace la conciencia de que la vida es una vocación: *ser llamados a tomar un puesto en el mundo, construir la historia, la sociedad, la humanidad según un plan que es el de Dios* (Basadonna, 1970, p. 24).

Esa vocación es también una llamada a la acción, a tomar conciencia, a la responsabilidad hacia los otros y hacia el mundo, es elección de lealtad cotidiana y de compromiso activo con la sociedad. Es una llamada a una ciudadanía activa. Esta elección llega a ser parte del recorrido de vida de una Guía que se ocupa de seguir la verdad, rechazando la falsedad, aventurándose en una búsqueda continua, teniendo un comportamiento de humildad y sabiendo que no es posible llegar a la perfección (Basadonna, 1970, p. 26).

2.- El recorrido educativo del Guidismo conduce también a la educación en *Libertad*:

a la autoeducación, a la responsabilidad personal, a saber 'conducir su propio barco', a tomar la iniciativa también en una mirada de servicio que no es sólo hacer Buenas Acciones, sino que es una manera de vivir y mirar a la realidad, independientemente de condicionamientos y manipulaciones, ofreciéndose a sí mismos y a los demás ocasiones de libertad (Basadonna, 1970, p. 27).

Así, haciendo una llamada a las chicas y a las jóvenes guías a tomar parte activa en la vida y en la sociedad, les propone recorridos de educación hacia la autonomía y hacia la creación de un pensamiento crítico, una capacidad y una fuerza que las responsabilizaran en primera persona a asumir el coraje de decir la propia opinión, de hacer escuchar su voz, de ser protagonistas de su existencia, de ser capaces de asumir posiciones situadas fuera de la moda.

La educación en la libertad no debe entenderse como llevar a cabo comportamientos que escapen a las reglas. Se refiere por el contrario a la no pasividad frente a la vida, a la conquista de estar presentes y ser capaces de elegir por sí mismas en los ámbitos social y personal. Esta madurez mueve y desarrolla el sentido de responsabilidad también hacia los demás, llevando el verdadero sentido de libertad a acoger a mujeres y hombres también lejanos físicamente, llegando a plantearse esta actitud integrada en un ideal y un valor de vida.

La Guía que acoge tal posibilidad de educación llega a ser una mujer emancipada, libre de costumbres y de modas, de imposiciones sobre los cánones de belleza femenina impuestos por los modelos masculinos, libre de aceptar su propio cuerpo como es, buscando una armonía entre cuerpo y espíritu, entre belleza interior y exterior, donde el cuerpo tiene una función y no es considerado como un icono a venerar. Nace así la persona libre de las constricciones físicas, de la obsesión de la materialidad, no esclava sino abierta a la trascendencia y a Dios (Basadonna, 1970, p. 29).

3.- El Guidismo A.G.I. comparte también con la elección confesional católica el sentido de la *Comunidad*, que más que ser teorizado es vivido durante la vida scout. Nace precisamente de la posibilidad de compartir la cotidianidad del otro y de la otra, de conocer las diferencias y de valorarlas como riquezas.

Se potencia la posibilidad de ser al mismo tiempo respetuosos consigo

mismos y valientes, abiertos hacia el exterior, madurando la conciencia de *ser creados a imagen de Dios que es uno pero trino y no solitario*, y la conciencia de que cada mujer y cada hombre *lleva consigo una dimensión comunitaria que lo lleva a ser abierto y estar disponible para dar y recibir* (Basadonna, 1970, p. 36).

El hecho de vivir la Comunidad en la A.G.I. da la posibilidad de experimentar prácticamente tanto el valor de Lealtad como el de Libertad, ambos unidos por el sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás, hacia la lucha contra las diferencias entendidas como discriminaciones, al sentimiento de igualdad y de sensibilidad hacia los pares dirigido hacia la madurez y el desarrollo de ver las cosas en modo justo y paritario para todos, pueblos y etnias diferentes, formados por hombres y mujeres concretos.

La experiencia de la vida de la Comunidad

es la experiencia del propio límite personal que se completa en el encuentro con la otra persona, y es al mismo tiempo la certeza del propio valor que debe ser ofrecido y puesto en común (...). Es una maravillosa ocasión de expansión de sí, de don generoso, de superación de los propios confines (Basadonna, 1970, p. 36-39).

4.- Para finalizar el presente análisis encontramos cierta proximidad entre el sentido del *Juego* como valor scout y valor cristiano. Con el juego el Guidismo educa las chicas invitándolas a experimentar, a tener el coraje de ponerse en acción a sí mismas, pero sobre todo a tomar con equilibrio y sentido deportivo tanto la victoria como la derrota. Educa en la coherencia con los valores hacia los cuales se compromete en la Promesa sin sentir vergüenza. Se trata de una educación dirigida a vivir sus propias elecciones y sus propios límites o potencialidades sin miedo, así como a vivir la elección confesional de ser cristianos.

4.3.- Propuesta educativa de la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (F.I.G.E.)

En 1950 la Federación Italiana de Guías y Exploradoras decidió traducir al italiano el *Be Prepared*, escrito para las Guías inglesas por Miss Maynard, y proponerlo, en la versión italiana con el título *Sii Preparata*, como manual técnico y metodológico a las Guías y a las Exploradoras italianas, teniendo como objetivo principal la formación integral de la

chica. Al contrario que el *Girl Guiding*⁹, este nuevo manual resultó poco adecuado para las jóvenes italianas.

Miss Maynard en el prefacio escribió: *Este manual ha sido escrito para ayudarlos a llegar a ser una Guía de Primera Clase, lo que significa— como dice nuestro fundador— llegar a ser una persona de primer orden* (Maynard, 1950, Prefación). Proponía varios recorridos educativos y formativos para que las Guías pudieran superar diferentes etapas evolutivas por el método scout, a la vez que adquirir competencias y capacidades en diferentes ámbitos, entre los que también se encontraba la denominada *Ciencia de la casa*, considerada propia del conocimiento femenino, que no estaba prevista en el manual de los chicos. El resto de indicaciones metodológicas fueron las mismas que las masculinas.

Este tipo de contenidos se consideraba natural durante los años Cincuenta en los que la educación proyectada para las chicas todavía estimaba conveniente mantener cierto equilibrio entre la emancipación y el empuje hacia la adquisición de nuevas capacidades y técnicas —entonces inusuales para el género femenino— y la tradición, muy cercana a la idea de mujer como tutora de las *virtudes femeninas* y de la cohesión familiar.

5.- Ley y Promesa, reflejo de la evolución histórica de las finalidades pedagógicas

En el corazón del Escultismo y del Guidismo, precisamente en el alma, encontramos la Ley Scout. Realmente el estilo de vida scout y guía se apoya fundamentalmente en la Ley o Decálogo. Baden Powell decía que *“La Ley del Explorador es la base sobre la que se funda toda la educación scout. Quitad la base: todo colapsa”*. Baden Powell claramente entendía que la Ley scout es fulcro de la autoeducación, del recorrido personal. Es el espíritu del recorrido scout. Como sostiene también Forestier, el fin de la realización para una mujer y para un hombre es descubrirse y conquistarse a sí mismos y *antes de transformar el mundo, transformarse a sí mismo* (Dal Toso, Bertini, 2005, p. 43).

Insistiendo mucho sobre las peculiaridades personales entendidas como riqueza, es como el escultismo llega a ser un óptimo y eficaz método para educar en asumir un punto de vista intercultural, acogiendo

⁹ Girl Guiding, el manual femenino de Scouting for Boys, ambos escritos por Robert Baden Powell, el primero, con la colaboración de su hermana Agnes Baden Powell.

así el deseo del fundador Baden Powell que veía en esta idea un instrumento de paz y de hermandad entre los pueblos.

El mismo Baden Powell dice:

El escultismo femenino puede unir el mundo y ser llamado la Liga de las Naciones, porque sus principios fundamentales son aplicables a cada nacionalidad, a cada creencia y a cada clase social; y las Jóvenes, trabajando y jugando juntas, aprenderán a conocerse mejor. Nosotras podremos perder sospechas y odios nacionales y sociales si, cada una en nuestro ámbito, somos fieles a la Promesa (U.N.G.V.I., 1923, VII).

La Promesa scout y la Ley, son los elementos más importantes en la base del Método del Escultismo y acogen los valores y las indicaciones de comportamiento en los que cada Scout y cada Guía se compromete solemnemente para toda la vida.

Pero la interpretación del mensaje de Baden Powell ha sido realizada desde diferentes perspectivas, que a lo largo de diferentes épocas han presentado las diversas variaciones que, para la realidad italiana, tratamos de recoger a continuación.

5.1.- Visión de Carlo Colombo. Promesa y Ley para Exploradores y Exploradoras

Cuando Carlo Colombo fundó el Escultismo en Italia elaboró un único Estatuto,¹⁰ tanto para la rama masculina como para la femenina, y presentó una Promesa común a los Exploradores y a las Exploradoras, que decía:

Juro por mi honor:

1º Amar a la Patria, servirla fielmente en cada circunstancia, y respetar sus leyes.

2º Ayudar a mis semejantes, sin distinción, en cada peligro o necesidad.

3º Obedecer el Decálogo de los Exploradores.

El compromiso adquirido en el primer punto de la promesa scout italiana¹¹, ponía su enfoque en particular sobre el concepto de Patria, hacia la que la Institución scout se comprometió muy en serio, preci-

¹⁰ Se hace referencia al primero Estatuto C.N.G.E.I. – U.N.G.E.I. redactado en 1914.

¹¹ Enseguida fueron redactados otros Estatutos, en 1915 y en 1918. Encontramos en éstos un Juramento del Explorador igual al primero. El único cambio observado es la utilización del verbo observar, en lugar de respetar, en el primer punto.

samente en nombre de la fuerte necesidad de *italianidad* y de difusión de un sentimiento nacional.

El objetivo de una educación enfocada hacia el patriotismo, fue sancionada también en la Ley, explicitada en diez puntos y denominada por eso *Decálogo del Explorador*. En el punto número dos decía, como indicación de los valores que debían orientar la conducta, que:

El Explorador ama la Patria y se inclina ante sus leyes: tiene respeto absoluto hacia las personas, las propiedades y las opiniones de los demás.

Por medio del C.N.G.E.I. y la U.N.G.E.I. había encontrado Colombo la vía justa para difundir un profundo amor hacia Italia, una necesidad que en ese momento histórico parecía ser la más imperiosa. Pero el fundador no limitó su organización scout sólo a su ideal de Patria, sino que basó el Escultismo italiano también en otros valores, al mismo tiempo importantes y modernos, respecto a la cultura de la época.

Quiso que su movimiento se caracterizara por principios como la *laicidad, la interculturalidad, el interclasismo y la paridad entre hombres y mujeres*.

Tales elementos llegaron a ser fundamentales y absolutamente innovadores para la sociedad italiana de los primeros años del siglo XX, especialmente como propuesta educativa para jóvenes adolescentes.

Con respecto a la natural tésitura laica de su organización, Colombo quiso precisar que la elección confesional resultaba ser una cuestión absolutamente privada, para vivir según la propia conciencia, y no una imposición. Dejaba que sus chicos y sus chicas vivieran su propia espiritualidad operando según sus propias elecciones en el ámbito privado y familiar.

Tanto Colombo como Baden Powell, habían entendido con clarividencia que el futuro estaba completamente en manos de los jóvenes y de las jóvenes y que ofreciéndoles ideales y modelos de acogida cultural y religiosa, de hermandad en sentido mundial, de colaboración entre las clases sociales, de curiosidad y empeño en conocer a los demás, de respeto, de igual dignidad y corresponsabilidad entre hombre y mujer, se habría podido llegar no sólo a un ideal de paz universal, sino a una vida real de unión entre los pueblos y de colaboración entre las diferencias personales y culturales, para llegar a cumplir el *sueño de un mundo mejor*.

5.2.- *Modificaciones de Anna Maria Borghese y Antonietta Giacomelli. Promesa y Ley para Exploradoras*

La clarísima caracterización laica a la vez que respetuosa ante cualquier opción religiosa con que debutó el escultismo en Italia, se mantuvo únicamente durante las primeras etapas de su andadura, puesto que el cambio de dirigentes al frente del mismo, propició ciertas variaciones que se manifestarían de manera especial en una marcada orientación religiosa.

En efecto, con ocasión de la publicación del Manual de las Jóvenes Exploradoras de la U.N.G.E.I., Anna Maria Borghese (entonces presidenta) y Antonietta Giacomelli (comisaria general) pensaron *re-escribir* el texto de la *Promesa* y del *Decálogo*, adaptándolo a las Jóvenes Exploradoras.

La fuerte novedad que cambió la clara impronta laica dada por el fundador Colombo, fue la introducción de la palabra Dios tanto en el texto de la Promesa como en el del Decálogo. El cambio fue consecuencia de las presiones que Antonietta Giacomelli realizó sobre la princesa Borghese, a favor de un matiz religioso más evidente que, en su opinión, debía animar la vida scout.

El nuevo texto de la Promesa de las Exploradoras modificado por Antonietta Giacomelli y expresado en esta ocasión totalmente en femenino, explicitaba:

Prometo por mi honor:

1º Amar a Dios y la Patria y hacerme fuerte de ánimo y de cuerpo para servirles mejor;

2º Actuar siempre con desinterés, según mi conciencia y con lealtad por el bien de todos;

3º *Observar el Decálogo de la Exploradora* (U.N.G.E.I., p. 6).

El mismo cambio fue introducido también en el Decálogo de la Exploradora que en el punto diez explicitaba:

Observa las leyes de Dios y de la Patria y respeta los ordenamientos nacionales.

La variación fue sustancial, pues puso en el centro del compromiso a la trascendencia con sus leyes sacras superiores y divinas, desplazando a la persona, cuya palabra había llegado a ser sagrada en el primer Juramento de Colombo.

5.3.- Promesa y Ley para Voluntarias y Dirigentes. Perspectiva de Giacomelli

En sucesivas revisiones del *Decálogo* y de la *Promesa de la Joven Voluntaria* de la U.N.G.V.I. todavía fue más marcada la imposición católica de Antonietta Giacomelli. Por medio del Manual para las Organizadoras, Dirigentes e Instructoras, que fue escrito y ratificado por la misma Giacomelli, se oficializaron Ley y Promesa, redactándose de la forma en que se recogen a continuación.

El texto de la Ley (U.N.G.V.I., 1923, p. 2) dice así:

Decálogo de la Joven Voluntaria:

1. La joven voluntaria es fiel a las leyes de Dios y de la Patria y cumple los deberes hacia la familia.
2. Es fiel tutora de la propia pureza y del decoro de la Institución.
3. Siente que la mentira es en sí título de indignidad; es leal y honesta, a cualquier costo.
4. Es disciplinada y lista; cumple el deber con firmeza y alegría.
5. No se pierde entre las dificultades: con espíritu de iniciativa y sentido de responsabilidad, aprende a ser útil a sí misma y a los demás.
6. Respeta las personas, incluso a sus adversarias, las propiedades, las opiniones de los otros; evita la envidia y la maledicencia; es modesta y gentil.
7. Ama y ayuda a los demás, y especialmente a los débiles, desinteresadamente y sin distinción de clase, fe o nacionalidad; respeta y protege de la crueldad a los animales y las plantas.
8. Siente y tiene vivo el enlace fraterno que la une a las compañeras de todo el mundo.
9. Es sencilla y sobria; y cuanto guarda está dispuesta a dar, incluso con sacrificio.
10. Adapta el ánimo a la fuerza y acostumbra al cuerpo a las privaciones y a las fatigas: está 'lista'.

Como puede observarse, el Decálogo de la Voluntaria, además de recoger una señalada exigencia católica y patriótica, llega a ser el documento oficial en el que Antonietta Giacomelli evidencia todas las virtudes femeninas que se empeña en promover durante los recorridos de educación de las propias chicas.

En el Decálogo se establecen precisas y severas leyes de comportamiento que retratan un modelo femenino que: *se parece mucho a la imagen de mujer italiana alimentada por la cultura católica y por la rural y medi-*

terránea (Pisa, 2000, p. 284), una mujer temerosa de Dios, que guarda con su comportamiento moral impecable la propia *pureza* y el decoro de la misma Unión, una mujer al servicio de los demás, responsable y respetuosa, modesta y humilde, una perfecta mujer de casa, dedicada al cuidado de la familia y del hogar, económica y sobria, educada y al mismo tiempo con fuerza de ánimo y preparación para el sacrificio y las privaciones, pronta de espíritu y valiente para afrontar las dificultades de la vida.

Las mismas ideas y virtudes se reflejan en la promesa, cuyos tres puntos se consignaron con estas palabras (U.N.G.V.I., 1923, p. 3):

Prometo por mi honor:

1° Ser fiel a las leyes de Dios y de la Patria y hacerme fuerte de ánimo y de cuerpo para servirles de mejor manera ;

2° Hablar y actuar con sinceridad y lealtad, siempre inspiradas en el amor hacia los demás;

3° Tener siempre presente en la conciencia el Decálogo de la Voluntaria.

Parece evidente cómo Antonietta Giacomelli puso la seña católica de su Unión insistiendo de forma especialmente precisa en los textos de su Promesa y Decálogo, con el firme convencimiento de que, aunque la institución scout no es confesional ni de color, la impronta altamente cristiana y democrática de la Ley no podría dejar de dirigir a sus inscritas hacia una concepción y una práctica de la vida profundamente religiosa...

5.4.- La Ley en el último Reglamento de la U.N.G.E.I. como entidad femenina

En 1969 fue redactado –y editado en 1970- el segundo y último reglamento de la Unión, coincidiendo con la época en que fue Jefe de la Asociación C.N.G.E.I.– U.N.G.E.I. Pellegrino Bellegati y Comisaria General de la U.N.G.E.I. Enrica Corradini Adami.

Entre los cambios realizados en este reglamento se encuentran: un nuevo texto de Ley¹² para las Exploradoras en el que desaparecieron algunas orientaciones similares a las militares, además de un punto so-

¹² La rama masculina C.N.G.E.I. y la femenina U.N.G.E.I. eran parte de la misma Institución y tuvieron mismos estatutos y reglamentos, desde la fundación en el 1914 hasta al Congreso de París del 1922, después de que Antonietta Giacomelli escribiera el Manual para las Organizadoras Dirigentes y Instructoras poniendo un nuevo Estatuto y un nuevo Reglamento para la renovada Unión Nacional.

bre el amor hacia la Patria y la observancia de las leyes, que se juzgó demasiado fuerte para los años 70, que se recuerdan en Italia por las contestaciones de los estudiantes contra las reglas y por la lucha feminista, y la supresión de la obediencia a los jefes, maestros y padres, que fue sustituida por una disciplina nacida de la conciencia.

En esa época se produjo una variación importante en la manera de hacer educación porque se pasó de una relación educando—educador basada sobre la autoridad de este último a otra fundamentada sobre el concepto de compartir ideas y recorridos.

El texto definitivo de la Ley quedó como sigue (U.N.G.E.I., 1970, p. 10):

Ley para Exploradoras y Scoltes

1. La palabra de la Exploradora es sacra.
2. La Exploradora ama los demás y protege el débil.
3. La Exploradora es amiga de todos y hermana de cada una de las otras Exploradoras.
4. La Exploradora es leal y valiente.
5. La Exploradora es gentil y tolerante.
6. La Exploradora es conscientemente disciplinada.
7. La Exploradora se mantiene serena en las dificultades y sabe cuando tomar una iniciativa.
8. La Exploradora es económica, industriosa y diligente.
9. La Exploradora respeta y protege la naturaleza.
10. La Exploradora es pura de pensamiento, correcta en las palabras y en los actos.

5.5.- El compromiso de servicio a los demás en la Ley Promesa Guías. Consideraciones del Padre Ruggi:

Tres son, fundamentalmente, las potencialidades que la A.G.I. se propone desarrollar en la joven: fe y amor hacia Dios y la Iglesia, una real caridad fraternal junto a un sincero amor a la Patria y el sentido del honor (A.G.I., 1964, pp. 7-8).

Estas intenciones constituyen el ánimo del Guidismo, expresado en el artículo 10 de la normativa dirigida a las Directivas: *El espíritu de la A.G.I. es expresado fundamentalmente en la Promesa, en la Ley y en el Lema* (A.G.I., 1964, p. 10).

Éstos son los tres elementos principales y los tres instrumentos

educativos más importantes del Escultismo y del Guidismo porque llevan los valores del ideal scout. Constituyen la esencia del movimiento, el compromiso y la brújula que orienta a las Guías y los Scouts de todo el mundo. Tiene gran interés profundizar sobre cada uno de ellos y lo intentamos a continuación:

El estilo de persona por el que la A.G.I trabaja es expresado precisamente en el contenido de la Ley scout, que llega a ser una pista a seguir para la formación y para el mejoramiento continuo de los Scouts y de las Guías.

La *Ley de las Guías* comprende 10 artículos:

I *La Guía pone su honor en merecer confianza*

II *La Guía es leal*

III *La Guía está siempre lista para servir a los demás*

IV *La Guía es amiga de todos y hermana de las otras Guías*

V *La Guía es gentil*

VI *La Guía ve la obra de Dios en la naturaleza, ama las plantas y los animales*

VII *La Guía obedece rápidamente y no hace nunca las cosas a medias*

VIII *La Guía sonríe y canta en las dificultades*

IX *La Guía es trabajadora y económica, tiene cuidado de la propiedad de los demás*

X *La Guía es pura de pensamientos, palabras y acciones.*

El sentido de la Ley scout tiene su especificidad en ser común y transversal a los tiempos, espacios y lugares, así como la Promesa scout. Su fuerza y su unicidad tiene la cualidad de ir más allá de las palabras y de las diferentes culturas, porque lleva valores que van más allá de los contextos históricos y sociales. En el caso específico de la A.G.I. subrayamos los enlaces que ésta tiene, usando palabras del Padre Ruggi (Ruggi d'Aragona, 1952, p. 34), con *bonitas y auténticas virtudes cristianas*.

Los artículos 1, 2 y 3 hacen referencia, respectivamente, al antiguo honor de los Caballeros Cristianos en relación con la dignidad que tienen y demuestran en la vida de cada día los hijos y las hijas de Dios; la Lealtad como virtud de justicia, es decir, *dar a cada uno lo que debe, según lo que él es para nosotros* (Dal Toso, Bertini, 2005, p. 28); y el sentido de Caridad, virtud específica del Cristianismo, un comportamiento de *dedicación hacia los demás, hasta la abnegación, hasta la donación de la vida* (Ruggi d'Aragona, 1952, p. 35).

El artículo 4 alude a un sentimiento de paz y respeto universal que

lleva consigo el sentido de ‘sisterhood’ –*hermanamiento*– entre todas las guías, un ideal que parece ir más allá de la amistad, llegando al sustrato de las palabras respeto y acogida, que no es tolerancia o ayuda hacia los que están peor de nosotros, sino que es precisamente el encuentro con Scouts y Guías que comparten los mismos ideales y el mismo compromiso, una experiencia de conocimiento y de confianza espiritual, antes que física.

En el artículo 6 dice el Padre Ruggi que el Escultismo busca a Dios por la Naturaleza: *La obra de Dios reconocida en lo creado empuja al hombre a la adoración.*

La vida scout, entendida como el recorrido de descubrimiento de sí mismos y de la propia educación lleva la Guía y el Scout a seguir los consejos y la experiencia de quien, como el Jefe y la Jefa, voluntariamente se ponen al servicio de la educación de los chicos y de las chicas; a asumir un comportamiento sereno frente a las dificultades, a afrontarlas y a vivirlas sin perder el control de sí mismos; y a poner al final todo el empeño propio en cada cosa de la vida cotidiana para el bien de sí mismos y de los demás. Éstas son las ideas esenciales de los artículos 7, 8 y 9.

La Ley scout no es un imperativo impuesto, sino que es una posibilidad y una meta a perseguir, es un principio de reflexión para crecer y para autoeducarse, es una brújula que libremente el Scout y la Guía eligen para seguir. El compromiso personal de vivir como Scouts o como Guías, acogiendo esta ley, solemnemente es tomado, ante los propios ojos y los de las hermanas y hermanos scouts, con la Promesa.

La Promesa A.G.I. dice así:

Con la ayuda de Dios

Prometo por mi Honor hacer lo mejor

para servir Dios, la Iglesia, la Patria.

Ayudar a los demás en cada circunstancia.

Observar la Ley de las Guías.

Para el Padre Ruggi la promesa es un compromiso de Honor, el honor del que Santo Tomás dice ser *de todos los bienes exteriores al hombre riqueza, salud, amigos, hijos, la vida misma, el más grande de todos... porque es lo que se acerca más a la virtud de la que es testimonio.*

La solemnidad con que es pronunciada la Promesa, responsabiliza a la Guía hacia todos los que *serán cotidianos testigos de la fidelidad a este compromiso*, un compromiso de tender siempre hacia la perfección y la búsqueda espiritual y a responder al compromiso con Dios y la Iglesia, que ya el Bautismo había sancionado: Según Forestier

lo que nosotros llamamos un compromiso es una respuesta. Dios nos invita a la vida sobrenatural, nos levanta hasta ésta. Solos no podemos subir. Aceptamos venir. Aceptamos la invitación divina (Dal Toso, Bertini, 2005, p. 54).

De particular interés es el aspecto social de la Promesa scout, que determina oficialmente la entrada en la gran familia de los Scouts, una familia que es un lugar no físico, en que se comparte un ideal común y nos compromete a respetar el espíritu social, en el que cada uno está ligado al otro y sin imposiciones adopta una manera positiva de actuar hacia él. La acción hacia los demás llama constantemente a la conciencia de la Guía y del Scout católicos y se relaciona con uno de los Mandamientos de Dios, el de la caridad efectiva, que no termina en el sentimiento, sino que llega a ser obra concreta.

Puntos fundamentales del método guía en la A.G.I. son también el *lema* y el *servicio*. El lema, expresado en idioma latino como *Estote Parati*, es tratado en el Evangelio de San Mateo, e interpretado con la exhortación *Estad Listas*, que pide a las Guías encontrarse siempre preparadas, no dejarse nunca llevar, no perder el control y estar preparadas para servir a Cristo en cada momento y en cada detalle.

El servicio es un comportamiento y una predisposición que se desarrolla durante el recorrido educativo, y consiste en poner las propias capacidades, competencias, energías y el propio tiempo al servicio de los demás y de quien lo necesita

6. Estrategias y técnicas educativas de Exploradoras y Guías

Una vez establecidas las metas a alcanzar, se imponía la decisión sobre la fórmula que sería necesario aplicar para llegar a ellas, lo que requería la descripción del método o camino a recorrer. El estilo educativo se concreta en un conjunto de principios de actuación cuya combinación configura una especial característica. A continuación se recogen

los principios pedagógicos que declaran cada una de las entidades. Posteriormente se recoge una sencilla comparación entre las mismas.

6.1.- Principios pedagógicos de U.N.G.E.I. y U.N.G.V.I.

En una línea de coherencia con el método de Baden Powell, U.N.G.E.I. y U.N.G.V.I. proponían a sus niñas y adolescentes interesantes actividades educativas, en las que, tras divertidos juegos y estimulantes técnicas scouts, se escondían los grandes valores de la pedagogía scout.

Las jóvenes de los primeros años del siglo XX en Italia no tenían muchas oportunidades de encuentro o de actividades adaptadas a sus necesidades reales de adolescentes, sino que, por el contrario, la sociedad preveía mayores lugares de socialización para los chicos y ofertas formativas para que éstos pudieran satisfacer sus necesidades de conocimiento y acoger sus deseos de realización personal. Para las chicas tal apertura al mundo estaba fuertemente limitada: la sociedad, con profundas raíces patriarcales, proponía para la formación de la mujer actividades específicas cercanas al cuidado del hogar, de los niños o de la familia en general, y dejaba espacios personales sólo para el cultivo de virtudes como la pureza, el silencio o la obediencia.

Sin embargo las adolescentes demostraban tener necesidades y curiosidades, ligadas igualmente a la edad evolutiva, dirigidas hacia el aprendizaje de competencias, experiencias deportivas, vida de grupo y de formación del carácter. Muchas de ellas no habrían podido nunca llegar a vivir esas experiencias porque socialmente y culturalmente eran consideradas poco femeninas y, por entonces, estaban prohibidas para las mujeres.

El movimiento del Escultismo femenino demostró cómo era posible, mediante la particular oferta educativa y el uso de eficaces técnicas, la participación de las chicas en actividades, juegos y situaciones de vida, calculadas exactamente para sus diferentes edades y que respondían de forma real a sus necesidades, intereses y deseos.

Entre las premisas que configuraban las condiciones favorables para el desarrollo personal, y que alcanzaron la condición de estrategias educativas, cabe mencionar:

1.- La pertenencia al grupo de pares

Las Exploradoras y las Voluntarias enseguida experimentaron la

convivencia con el *grupo de los pares*, teniendo la posibilidad de relacionarse con chicas que pertenecían a varias clases sociales y/o a diferentes creencias religiosas, con las que aprender a colaborar, a vivir juntas, a respetar las diversidades, a tener la responsabilidad de sí mismas y de las demás, a ser autónomas en las decisiones y en el caso de las jefes, a ejercitarse en la práctica como líderes.

2.- La vida al aire libre

En el Escultismo las jóvenes italianas pudieron vivir experiencias y adquirir competencias que difícilmente habrían podido realizar fuera del Escultismo o en el ámbito familiar. Pudieron, en efecto, vivir aventuras *al aire libre*, observando muy de cerca la naturaleza, entrenándose en afrontar pequeñas dificultades cotidianas lejos de la comodidad de la familia; experimentando la autonomía organizativa y la capacidad de elección durante los encuentros y los campamentos scouts, en que tuvieron a vez la libertad de dormir lejos de casa por unos días, situación impensable entonces para las mujeres.

3.- El aprendizaje por la acción

En oposición a la didáctica pasiva de la instrucción clásica, escolar o privada, las jóvenes italianas vivieron una modalidad nueva para aprender, basada en *aprender por la acción* permitiendo la posibilidad de realizar las tareas sin sentir miedo al error.

4.- El juego

Las experiencias eran afrontadas como un *juego* en un clima de serenidad y ligereza, teniendo, al mismo tiempo una eficacia educativa única en su género.

Las chicas tenían, gracias a la vida scout, la posibilidad de valorarse como mujeres y de aumentar sus propias competencias. Merced a programas con formato de juego estudiados y calculados sobre las necesidades y características particulares de cada persona, existía la posibilidad de aprender según las distintas modalidades individuales, de tal manera, que alguna de las integrantes pudiera llegar a ser punto de referencia para las demás del grupo (Bertolini, 2003, p. 68).

5.- La progresión personal

Baden Powell no subestimó nunca la importancia de los tramos educativos continuados, para que chicos y chicas pudieran tener un gradual y profundo crecimiento en la perspectiva de una formación

integral (Bertolini, 2003, p. 25-26). En ese sentido, y según la edad, las chicas scouts pertenecían a tres niveles o etapas diferentes: niñas desde los 8-9 hasta los 11-12, adolescentes desde los 12 hasta los 17 y una última etapa hasta los 18.

Las tres etapas eran fundamentales para un recorrido de crecimiento y de desarrollo integral de las chicas, en el que podían crecer y aprender gradualmente respetando la especificidad de cada edad.

La organización de la Unión Nacional, tanto para las Exploradoras como para las Voluntarias, en perfecta armonía pedagógica y evolutiva con la idea de Baden Powell, pensó además en una subdivisión de sus asociadas en grupos determinados por edad, considerando la importancia de hacer propuestas educativas ajustadas a las específicas exigencias evolutivas.

Tanto la U.N.G.E.I. como la U.N.G.V.I. dieron a las primeras jóvenes scouts la posibilidad de vivir la propia especificidad lejos de las restricciones socio-culturales. Ambas organizaciones proponían a las chicas un recorrido de progresión personal presentando ante ellas la posibilidad de probarse en la práctica y adquirir muchas técnicas.

La U.N.G.E.I., permaneciendo fiel a la idea de paridad del fundador Carlo Colombo (Pisa, 2000, p. 233), no cambió mucho las propuestas educativas hechas a las chicas respecto a las planteadas para los chicos.

Antonietta Giacomelli, al contrario, en su Unión revolucionó no sólo la huella política sino también la oferta educativa relativa a las técnicas de aprender, añadiendo algunas muy ligadas a los conocimientos considerados como más específicamente femeninos. Para la última etapa de la trayectoria educativa, cuando las jóvenes se encontraban en el momento de incorporación al mundo de los adultos, Antonietta Giacomelli pensó en una Promesa de compromiso con la Unión y de toma de conciencia de tener un papel activo en la sociedad.

6.2.- Principios pedagógicos de A.G.I.

También la A.G.I. se planteó la utilización de estrategias metodológicas dirigidas a lograr la meta de una educación integral y para ello puso en práctica a su estilo las propuestas de Baden Powell.

El Guidismo en su obra de educación no pretende sustituir a la familia, a la escuela ni a la Iglesia, sino que quiere integrar su obra y complementarla en la medida

que sea necesario para atender a lo que aquéllas no puedan llegar. Por tanto es un método de educación completo. En este sentido, se dirige a toda la joven: – tanto a su cuerpo, como a su alma; a sus varias facultades: inteligencia, memoria, imaginación...; a su vida práctica, a su orientación profesional; a su vida individual, familiar y social (Ruggi d’Aragona, 1952, p. 41).

Como ya fue anticipado por el Padre Ruggi tal método es educativo a 360° y se refiere a todos los ámbitos de la vida y del desarrollo de las chicas y de los chicos. Cuenta con unos instrumentos educativos concretos como leemos en las Directivas A.G.I. del año 1964:

Los medios fundamentales del método educativo de la A.G.I. son los de Baden Powell: el sistema de Patrulla, los pasos de clase, las especialidades, el juego, la vida al aire libre (A.G.I., 1964, p. 13).

1.- Sistema de Patrulla

El *Sistema de Patrulla* es el instrumento educativo fundamental y ocupa el centro del Movimiento de las Guías. La Patrulla *está dirigida a desarrollar en las chicas el sentido de la responsabilidad, de la iniciativa, de la colaboración, según el ideal indicado por la Promesa y por la Ley* (A.G.I., 1964, p. 13),

y es precisamente la vida de Patrulla la que crea un espíritu y una cohesión entre las componentes que, sin aislarse del grupo, llegan a estar muy unidas y a aprender a valorar la propia individualidad y la especificidad de su grupo de pares, en el que cada componente se siente indispensable.

En la Patrulla la acción de formación del carácter de cada componente es directa y la educación en la responsabilidad hacia los demás es más incisiva. Cada Guía, y sobre todo la Jefe de Patrulla, gracias a la vida de Patrulla, no sólo se autoeduca en la responsabilidad en el grupo, sino también en la autonomía, en la participación activa, en tomar decisiones para sí misma y para las otras, en respetar la opinión de todas y en encontrar soluciones en las que todas las necesidades sean tomadas en consideración. Por la vida de Patrulla se aprende a vivir en la sociedad como mujeres y ciudadanas activas e independientes.

2.- Pasos de Clases y Especialidad

Los *Pasos de Clases* y la *Especialidad* son instrumentos educativos que tienen como función principal estimular a hacer todas las cosas

lo mejor que se pueda y a superar los propios límites. Constituyen un empuje para educar a la persona en promover sus mejores cualidades, desarrollar su carácter y las competencias específicas adquiridas, para luego ponerlas al servicio del grupo. La chica se siente así útil y estimada por sus compañeras. Esto la conduce a ser cada vez más curiosa y a buscar tanto el conocimiento teórico, como el práctico, el de *saber hacer*.

Las niñas y jóvenes desarrollan en el Guidismo todas las cualidades que ayudan a formar mujeres independientes y capaces de actuar rectamente para sí y para los demás. No se trata solamente de adquirir técnicas o conocimientos scouts, sino de desarrollar una peculiar fuerza de ánimo y de espíritu que caracterizará su formación como mujeres activas, presentes en la sociedad y dueñas de su propia vida.

3.- El juego

El secreto del logro del método scout es el *Juego*. Éste es el mejor instrumento educativo, para enseñar y no tiene igual entre las demás técnicas experimentadas en el curso de la historia de la pedagogía. Pero el juego no es educativo en sí, sino que es necesario utilizarlo con una clara finalidad educativa, en cuyo caso puede llegar a dar resultados inesperados. Los chicos y las chicas se sienten libres, especialmente porque un juego se puede repetir, no se sienten bajo ningún tipo de presión, ni tampoco juzgados, sino en una situación serena y en un clima alegre, que ofrece las mejores condiciones para que se pueda dar lo mejor.

4.- Vida al aire libre

Entre los recursos educativos más importantes, cuenta la A.G.I. con la *vida al aire libre*. La indicación marcada por las directivas de A.G.I., que entienden, sin duda, la fundamental contribución educativa que de la Naturaleza una joven puede obtener es la siguiente:

La A.G.I. tiene su propio ambiente de vida en la naturaleza, entendida como don divino, y hacia ésta orienta la exploración de las chicas, educándolas en la reflexión y en la valoración de los bienes de ella obtenidos (A.G.I., 1964, p. 18).

En palabras de Lisetta Allegretti :

Para B.P. la naturaleza era el medio único y más eficaz para formar el carácter de sus Scouts: él había vivido el Escultismo verdadero en los bosques y de estas experiencias suyas había extraído los principios de su método. Él había vivido en contacto con la naturaleza, conocía sus maravillosos secretos y había entendido por eso cuánta fuerza

de espiritualidad se podía obtener de este libro abierto que revela magnificencia y potencia del Creador. Había comprendido que el amor y el conocimiento de la naturaleza podían dar a los jóvenes el 'sentido' de Dios y llevarlos a amar y a loar lo que en la naturaleza se muestra por su bondad y providencia (Allegretti, 1953).

5.- La progresión personal

La A.G.I. trata de garantizar la progresión proponiendo un recorrido educativo con graduación de la dificultad.

La razón de la división en tres etapas se encuentra en el hecho de que la Asociación quiere tomar en cuenta la especificidad y las características ligadas a las diferentes edades evolutivas. Para conseguirlo crea espacios que responden a las necesidades de las diferentes etapas, con atención a los ritmos de crecimiento, y acoge a las niñas y a las jóvenes en lugares específicamente establecidos para ofrecer el mejor clima en el que puedan desarrollar su carácter, personalidad y competencias, encontrándose al fin listas para ocupar, como mujeres, un puesto activo en la sociedad.

La Asociación de las Guías Italianas ofrece a sus inscritas un recorrido educativo continuo durante todo el arco de tiempo comprendido entre los 7 años en que comienza y la mayoría de edad en que llega a su término. Para ir al encuentro de las necesidades ligadas a las diferentes edades, está organizada en tres etapas: las Mariquitas, las Guías y las Scoltes.

1.- La etapa de las Mariquitas acoge a niñas desde los 7 a los 11 años, organizadas en pequeños equipos que, trabajando juntos, facilitan la organización y la disciplina en el grupo más grande. Es una pequeña comunidad donde la Mariquita estará mejor, porque aprenderá a conocerse y a vivir con los demás, no tendrá vergüenza de hablar y tendrá pequeñas responsabilidades. En número de entre dos y cuatro, estos equipos forman el *Círculo*.

El método de las Mariquitas, sigue las enseñanzas de B.P., para desarrollar en la niña las capacidades que se encuentran en semilla en ella y que, formando armónicamente su personalidad, la preparan para ser Guía (A.G.I., 1968, p. 5).

2.- Las etapas de las Guías admite chicas entre los 11 y los 16 años y comprende también el grupo *Malgré Tout*. El método educativo propuesto es un *método activo que se refiere con confianza a la adolescente, la interesa y la compromete por el juego y la acción* (A.G.I., 1966, p. 5); trabaja para

hacerla crecer enfocando la atención sobre cinco áreas: la salud, la capacidad, el carácter, el servicio, el amor o búsqueda de Dios. Jugando el juego del Guidismo, las Guías no viven un mundo fantástico, como las Mariquitas, pero se enfrentan a la posibilidad de medirse en recorridos y pruebas de crecimiento y de formación.

3.- Terminada la maravillosa aventura de las Guías y llegada a la edad de 16 años la Guía pone el pie en el fascinante mundo de las Scoltes, jóvenes mujeres con una madurez más activa y participativa.

Para realizar sus ideales de formación y de servicio, las Scoltes se unen en una comunidad llamada Fuego que está compuesta por entre 12 y 30 chicas, donde se hace vivir plenamente el cuarto artículo de la Ley: *La Guía es amiga de todos y hermana de las demás Guías.*

Poniendo en común sus ideales y esfuerzos, se forman en las virtudes sociales de comprensión, colaboración, disciplina, y en el vínculo de la caridad, todo ello en un clima de amistad .

Tal etapa educativa representa el momento culminante del recorrido educativo scout y prepara a las chicas para la misión social en el espíritu de la *Vía*, por lo que se proponen vivir con conciencia cristiana los propios deberes cívico (A.G.I., 1964, p. 22-23).

La rama de las Scoltes fundamenta su método sobre el sentido que asume el camino, la vía. La Scolta se prepara para vivir andando un largo camino, un recorrido, ya sea real o simbólico-espiritual, de búsqueda y de crecimiento. Ésta es la última etapa del ciclo formativo del Guidismo y al mismo tiempo el punto de partida para la vida futura como adultas, Scouts y testigos de Cristo.

6.3.- Análisis comparativo Exploradoras-Guías

Analizando las estrategias metodológicas utilizadas por ambas entidades pueden observarse coincidencias en la denominación de la propuesta de juego, vida al aire libre y establecimiento de similares etapas educativas a lo largo del recorrido evolutivo.

Y aunque la denominación difiera, la utilización del sistema de *patrullas* –es decir, pequeños equipos- resulta perfectamente equiparable a la importancia concedida a pertenecer al *grupo de pares*.

Finalmente, con relación al único punto en que aparentemente difieren, el *aprendizaje por la acción* puede tener cierta relación con los *pasos de*

clases y la especialidad si se valoran éstos como la motivación para estimular la iniciativa y potenciar el aprendizaje activo, a la vez que como reconocimiento final de los logros alcanzados a través de dicho aprendizaje.

Conclusiones

La aportación del esculatismo femenino a la educación de la juventud italiana resultó decisiva para liberarse de las ataduras tradicionalmente soportadas en una sociedad de marcado carácter patriarcal.

El esculatismo se reveló como una propuesta educativa de vanguardia cuyas premisas se encontraron posteriormente ratificadas por la innovadora corriente pedagógica de la Escuela Nueva. Ambas defendían la posibilidad de considerar a la infancia como centro indiscutible del proceso de la educación y una metodología apoyada en el contacto con la naturaleza, la coeducación entre los sexos, la práctica de deportes, las experiencias, el desarrollo tanto de competencias manuales como del pensamiento crítico y la formación de actitudes de buena ciudadanía.

La rama femenina del esculatismo ponía a las niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de elegir autónomamente las modalidades de logro de los objetivos propuestos. Mediante el ejercicio del razonamiento y de la evaluación con que finalizan todas las actividades scouts, se entrenaban la iniciativa y la libertad de pensamiento.

Esta posibilidad de depositar confianza en las jóvenes y ayudarlas en el descubrimiento de sus propias capacidades para desenvolverse en su entorno por sus propios medios, en los primeros años del siglo XX sólo fue vista con buenos ojos por una minoría.

Puesto que el esculatismo femenino se mostró respetuoso con la cultura de la época y las reglas sociales a la vez que mantenía la legítima aspiración de educar mujeres con carácter y socialmente activas, resultó posible formar personas valientes y preparadas que extendieron su radio de acción en ámbitos cada vez más amplios, y se declararon dispuestas a adquirir responsabilidades hacia toda la humanidad.

De esta forma la actuación de las personas formadas en este movimiento juvenil adquiriría influencia directa sobre la idea de patria y, mediante la fraternidad internacional scout, podía contribuir al mantenimiento de la paz entre las naciones, como pretendía Baden Powell.

Los fundamentos de la concepción pedagógica del esculatismo se en-

cuentran recogidos en la Ley y la Promesa, cuyos textos evolucionaron al ritmo de la mentalidad de quienes se fueron encontrando en los puestos visibles de responsabilidad de las entidades en las diferentes épocas.

La indicación patriótica se asumió en Italia como uno de los principales objetivos desde los planteamientos realizados por Carlo Colombo, fundador de los Jóvenes Exploradores Italianos y las Jóvenes Exploradoras Italianas, y fue especialmente resaltada por Antonietta Giacomelli en una época posterior.

De las primeras fórmulas de Ley y Promesa concebidas por Carlo Colombo para reflejar la tradicional impronta laica que quería dar a su institución, se pasó -con Antonietta Giacomelli- a una versión femenina del movimiento juvenil con un enfoque decididamente católico reflejado en textos dirigidos a exploradoras en los que aparecía explícitamente la mención de Dios por primera vez.

Ambas características –concienciación patriótica y católica- se vieron intensificadas en una nueva redacción de los textos de Ley y Promesa con motivo de que el movimiento juvenil adoptara la denominación de Voluntarias.

Por otra parte, la Asociación de Guías de Italia (A.G.I.), nacida en 1943 e inicialmente laica porque en la idea de las fundadoras existía una clara voluntad de apertura y de acogida hacia todas las elecciones confesionales, encontró en el Padre Ruggi, fraile dominico al que la Iglesia encargó ser asistente, la figura que representaba la presencia católica en la asociación.

Estas circunstancias motivaron la búsqueda de valores coincidentes entre el escultismo y las virtudes propuestas por el catolicismo para ser incluidos entre las cualidades que definen el tipo de persona que se pretende educar desde la A.G.I.

El hecho de que Roma sea la sede de la jerarquía católica influye decisivamente para que en la actualidad 177.000 jóvenes y adultos de la Asociación de Jóvenes Guías y Scouts Católicos de Italia (A.G.E.S.C.I.) sean continuadores de la tarea entonces emprendida por la A.G.I. frente a los 12.000 jóvenes y adultos de la asociación laica Cuerpo Nacional de Jóvenes Scouts y Guías de Italia (C.N.G.E.I.).

Notas bibliográficas

1 La Juventud femenina de Acción Católica celebra en 1943 los veinticinco años. En el mismo año Chiara Lubich junto a algunas chicas de la región de Trentino crea el primer Fuego femenino.

2 Asociación Scouts Católicos Italianos fundada por Mario de Carpegna en Roma en 1916.

3 Testimonio directo de los viajes hechos y de las visitas a los grupos nacientes, se puede leer del mimeografiado "*I viaggi de Padre Ruggi*", scritto dal padre dominico.

4 Pedagogo italiano del siglo XX.

5 En las orígenes la U.N.G.E.I. adoptaba como reglamentos metodológicos oficiales los mismos de la rama masculina.

6 El Reglamento U.N.G.E.I. del 1970 fue oficial, pero ya en los años precedentes se había intentado escribir diferentes pruebas de éste, nunca oficializadas y aprobadas por la administración central.

7 Nos referimos a la etapa de los más pequeños, 8-12 años más o menos.

8 C.N.G.E.I. y U.N.G.E.I. adoptaban el mismo Estatuto, el primero después la reunificación fue el de 1949.

9 Girl Guiding, el manual femenino de Scouting for Boys, ambos escritos por Robert Baden Powell, el primero, con la colaboración de su hermana Agnes Baden Powell.

10 Se hace referencia al primero Estatuto C.N.G.E.I. – U.N.G.E.I. redactado en 1914.

11 Enseguida fueron redactados otros Estatutos, en 1915 y en 1918. Encontramos en éstos un Juramento del Explorador igual al primero. El único cambio observado es la utilización del verbo *observar*, en lugar de *respetar*, en el primer punto.

12 La rama masculina C.N.G.E.I. y la femenina U.N.G.E.I. eran parte de la misma Institución y tuvieron mismos estatutos y reglamentos, desde la fundación en el 1914 hasta al Congreso de París del 1922, después de que Antonietta Giacomelli escribiera el Manual para las Organizadoras Dirigentes y Instructoras poniendo un nuevo Estatuto y un nuevo Reglamento para la renovada Unión Nacional.

Libros

- AA.VV., *Guidismo una proposta per la vita*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2002
- Baden Powell, R., “La donna, Terzo scoglio”, in Sica, M. (a cura di), *La strada verso il successo*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2000
- Baden Powell, R., *Girl Guiding*, C. Arthur Person LTD, London, 1938. (traduzione di) Domenico Sorrentino, *Guidismo per ragazze, Esperienze e Progetti*, Roma, 2005
- Baden Powell, R., *L’educazione non finisce mai*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2004
- Baden Powell, R., *Scoutismo per Ragazzi*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2003
- Basadonna, G., *Un annuncio del Regno di Dio: Il Guidismo, Ancora*, Milano, 1970
- Bazzocco, G., Bianchi U., Brambilla G., Giovannella R., Micheli E., Milovich, M., *Scoutismo Malgrado Tutto*, 2005
- Bertolini, P., *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003
- Bertolini, P., Pranzini, V., *Pedagogia Scout*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2003
- Brasca, D., Cartoccio, A., Casella Paltrinieri, A., Dal Toso, P., Muratori, C., Neva, M., Zanoni, G., *Idee e Pensieri sull’Educazione*, Fiordaliso, Roma, 2007
- Dal Toso, P., Bertini, M. C., (a cura di), *Legge e Promessa*, Centro documentazione Agesci, 2005
- Dal Toso, P., Fasciolo, F., Frattini, F., Moscatelli, R., Perale, A., Reggiani, C., *Una promessa tante vite. Donne protagoniste nel Guidismo*, Scout Fiordaliso, Roma, 2009
- Giuntella, M. C., et al., *Le tracce dell’A.G.I. Cronaca dell’incontro di Assisi, 13-15 settembre 1991*, Nuova Fiordaliso, Roma, 1992
- Holland, C., *The Girl Guides. The origin, development and ideals of the Movement*, tradotto da Prof.ssa Liliana Pichi, 1982
- Lady Baden Powell, O., Drewery, M., *Window on my Heart*, Girl Guides Association, 1973
- Micheli A. A., *Una paladina del bene: Antonietta Giacomelli (1857-1949)*, Accademia degli Agiati, Rovereto, 1954
- P. Ruggi d’Aragona O.P., *Le Guide di oggi, le Donne di domani*, Orga-

- nizzazione Editoriale Tipografica, Roma, 1945
- P. Ruggi d'Aragona O.P., *Le Guide di oggi le Donne di domani*, II edizione, Collana del Trifoglio, Roma, 1952
- P. Ruggi d'Aragona O.P., *Personalità della Donna*, appunti del Campo "La Verna", 1956
- Paolini, A. (Commissaria dell'A.G.I.), *Quello che ogni Guida deve sapere*, O.E.T., Roma, 1945
- Pisa, B., *Crescere per la patria*, UNICOPLI, Milano, 2000
- Schirripa, V., *Giovani sulla frontiera: Guide e Scout cattolici nell'Italia repubblicana (1943-1974)*, Studium, Roma, 2006

Revistas

- Antonelli, F., "Le Gioviette Esploratrici", in *La lettura*, rivista del Corriere della Sera, Milano, 1915
- García Rodríguez, M. L., *Fundamentación Pedagógica del Escultismo Femenino*, Papeles Salmantinos de educación n. 8, 2007, pp. 291-316
- García Rodríguez, M. L., : 80 años de Guidismo en España. 100 en el mundo, *Revista de Ciências da Educação*, n. 20, 2009, pp. 125-164
- García Rodríguez, M. L. y Bosna, A., *Claves educativas del Guidismo*, *Revista de Ciências da Educação*, n. 21, 2010, pp. 347-380
- García Rodríguez, M. L. y Bosna, A., *Exploradoras y Guías en Italia*, *Revista de Ciências da Educação* n. 22, 2010, pp. 391-445
- García Rodríguez, M. L. y Bosna, A., *Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009)*, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* n. , 2011, (en prensa)
- Pelamatti, L., "Lo scautismo femminile dal punto di vista pedagogico", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, 1971
- Schirripa, V., "Il lievito nella pasta: educazione femminile e mutamento sociale nelle riviste delle guide cattoliche italiane", in *La Chiesa nel tempo*, n. 3, 2007
- Trova, A., "L'Associazione Guide Italiane: agli albori dello scautismo cattolico femminile in Italia (1943-1948)", in *Il Risorgimento*, XLVI, n. 2-3, Tipografia Ed. Cens, Milano, 1994

Revistas y documentos asociativos scout

"Chiarimenti", in U.N.G.V.I., *Sii Preparata*, Anno I, n. 7-8-9, Rovereto,

Luglio-Agosto-Settembre, 1924

“Cominciando”, in U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno I, n. 1-2-3, Rovereto, Gennaio-Febrero-Marzo, 1924

“Donne moderne, donne antiche, donne di sempre”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno IX, n. 8, Dicembre, 1961

“I nostri lavori sacri”, in U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 8-9-10, Rovereto, Agosto-Settembre-Ottobre, 1925

“Scolte: future donne”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno VII, n. 2, Marzo, 1959

“Soldatine o brave donne?”, in U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 11-12, Novembre-Dicembre, 1925

“Una parola di Fede”, in U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 1-2, Rovereto, Gennaio-Febrero, 1925

A.G.I., 3° Incontro Nazionale Capi, Atena, Roma, 1963

A.G.I., Direttive A.G.I., Tipografia Lugli, Roma, 1964

A.G.I., Direttive di Branca Coccinelle, II edizione, Tipografia Lugli, Roma, 1968

A.G.I., Direttive per la Branca Guide, Tipografia Lugli, Roma, 1966

A.G.I., Direttive per la Branca Scolte “La Via”, Tipografia Lugli, Roma, 1966

A.G.I., Il Trifoglio, Anno I, n. 4, Aprile, 1953

A.G.I., Il Trifoglio, Anno IV, n. 1-2, Ottobre-Novembre, 1956

A.G.I., Il Trifoglio, Anno V, n. 6, Aprile, 1957

A.G.I., Il Trifoglio, Anno VI, n. 6, Aprile, 1958

A.G.I., Il Trifoglio, Anno VIII, n. 5, Maggio, 1960

A.G.I., Il Trifoglio, Anno IX, n. 3, Marzo, 1961

A.G.I., Il Trifoglio, Anno IX, n. 5, Maggio, 1961

A.G.I., Il Trifoglio, Anno XI, n. 6, Giugno, 1963

A.G.I., Il Trifoglio, Anno XII, n. 8, Dicembre, 1964

A.G.I., Norme Direttive 1945, Colombo, Roma, 1945

A.G.I., Quello che ogni Guida deve sapere, II edizione, 1956

A.G.I., Quello che ogni Guida deve sapere, III edizione, 1960

A.G.I., Statuto, 1954

A.G.I., Venti Anni di Vita A.G.I., Tipografia Lugli, Roma, 1964

Annuario C.N.G.E.I., U.N.G.E.I., C.N.S.S.I., Ed. di Scouting, Roma, 1965

- Baden Powell, R., “Ragazze Esploratrici o Guide”, in Jamboree, Ottobre, 1921
- Brivio, I., “Cronaca Femminile”, in C.N.G.E.I., Sii Preparato, Anno IX, n. 11-12, Novembre-Dicembre, 1922
- C.N.G.E.I., Organizzazione e Regolamento, Agosto, 1924
- C.N.G.E.I., Regolamento C.N.G.E.I., Aggiornamento Settembre 2006
- C.N.G.E.I., Statuto e Regolamento Generale, Stabilimento Tipografico Riccardo Garroni, Roma, 1915
- C.N.G.E.I., Statuto, Stabilimento Tipografico Riccardo Garroni, Roma, 1914
- C.N.G.E.I., Uscita di...Reparto., Collana “Manuali per capi, Banca E”, 2009
- C.N.G.E.I., Sii Preparato, Anno XVII, n. 12, Dicembre, 1948
- C.N.G.E.I. – U.N.G.E.I., Statuto, Tipografia delle Mantellate, Roma, 1918
- C.N.G.E.I. – U.N.G.E.I., Statuto, 1949
- Ciminelli Bindi, P., “Preparazione alla vita matrimoniale”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno IV, n. 6, Marzo, 1956
- Cottone, C., Scuola Attiva e Scoutismo. (Relazione al Congresso Nazionale Scout Fiera di Bari – 25 Settembre 1955), Quaderni di cultura scout, C.N.G.E.I., 1955
- Gaiotti, P., “La donna ideale”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno IV, n. 1-2, Ottobre-Novembre, 1955
- Giampietro, I., “La ragazza d’oggi”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno IV, n. 4, Gennaio, 1956.
- Giampietro, I., “La ragazza e la vita civica”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno IV, n. 9, Giugno, 1956
- Maynard, A. M., Sii Preparata, ed. F.I.G.E., Roma, 1950
- Memoriale per PIO XIII sul Guidismo, rapporto della professoressa Luigia Tincani, 1944
- Messieri, A., “La posizione della donna nella società”, in A.G.I., Il Trifoglio, Anno VII, n. 2, Febbraio, 1959
- Rossi, M., “Chi sono e come si preparano le Gioviette Esploratrici”, in C.N.G.E.I., Sii Preparato, Anno II, fasc. 11, Settembre, 1915
- Tommasi, D., “Libera di essere donna”, in A.G.E.S.C.I., Scout – Proposta Educativa, n. 30, 1981

- U.N.G.E.I., La Capo Reparto, Sede Centrale, Roma, 1946
- U.N.G.E.I., Regolamento tecnico, 1970
- U.N.G.E.I., Regolamento, Sede Centrale, Roma, 1946
- U.N.G.V.I., Manuale per le Organizzatrici Dirigenti e Istruttrici, A. Vallardi, Milano, 1923
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno I, n. 1-2-3, Rovereto, Gennaio-Febbraio-Marzo, 1924
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno I, n. 4-5-6, Rovereto, Aprile -Maggio-Giugno, 1924
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno I, n. 7-8-9, Rovereto, Luglio Agosto Settembre, 1924
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno I, n. 10-11-12, Rovereto, Ottobre Novembre Dicembre, 1924
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 1-2, Rovereto, Gennaio-Febrero, 1925
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 3-4, Rovereto, Marzo-Aprile, 1925
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 5-6-7, Rovereto, Maggio-Giugno-Luglio, 1925
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 8-9-10, Rovereto, Agosto-Settembre-Ottobre, 1925
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno II, n. 11-12, Rovereto, Novembre-Dicembre, 1925
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno III, n. 1-2, Rovereto, Gennaio-Febrero, 1926
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno III, n. 3-4, Rovereto, Marzo-Aprile, 1926
- U.N.G.V.I., Sii Preparata, Anno III, n. 11-12, Rovereto, Noviembre-Dicembre, 1926

Sitografia

Asociación de Scouts y
Guías Adultos de Madrid <http://scouts-adultos.scouts-es.net/>

Asociación Guías de Madrid <http://www.guiasdemadrid.org/asdeguia/>

- Associazione Mario Mazza –
Centro Studi e Documenta-
zione Scout *http://www.mariomazza.it/*
- Centro Documentazione
Agesci *http://www.agesci.org/settori/documenta-
zione/*
- Centro Studi e Documenta-
zione AGESCI Sicilia *http://www.sicilia.agesci.it/csd/*
- Centro Studi e Documenta-
zione Scout “Don Ugo de
Lucchi” – Treviso *http://www.scoutstreviso.org/*
- Centro Studi ed Esperienze
Scout Baden-Powell *http://www.baden-powell.it/*
- Centro Toscano per la Storia
dello Scouting *http://www.scoutstoriafirenze.it/*
- Corpo Nazionale Giovani
Esploratori ed Esploratrici
Italiani – Sezione di Roma *http://www.cngeiroma.it/*
- Corpo Nazionale Giovani
Esploratori ed Esploratrici
Italiani – Sito Nazionale *http://www.cngei.it/*
- Escoltes Catalans *http://www.escoltes.org/*
- Exploradores de Madrid *http://www.exploradoresdemadrid.org/*
- Federació Catalana D’Escoltis-
me i Guiatge *http://www.fcge.cat/*

Federación de Asociaciones de Scouts de España	http://www.scout.es/
Federación Española de Guidismo	http://www.feg.org.es/
Federazione Italiana dello Scautismo	http://www.scouteguide.it/
Fondazione ed Ente Monsignor Andrea Ghetti – Baden	http://www.monsghetti-baden.it/
Girl Scouts of the USA	http://www.girlscouts.org/
Girl Guiding	http://www.girlguiding.org.uk/home.aspx
Minyons Escoltes i Guies de Catalunya	http://www.escoltesiguies.cat/
Ordine degli Scout del Mondo	http://www.boy-scout.net/it/index.html
Ordine Scout di San Giorgio	http://ossg.cngei.it/
Paride Massari	http://www.massarinet.it/scout.html
Scout Fondazione Lembo	http://www.scoutlembo.it/
Scouts de Madrid	http://www.scoutsdemadrid.org/

Siempre Scouts

<http://www.siemprescout.org/biblio.html>

World Association of Girl
Guides and Girl Scouts

<http://www.wagggg.org/es/home>

3. El Guidismo, movimiento social

3. Guiding, social movement

Recebido em: 14 de abril de 2011

Aprovado em: 4 de maio de 2011

María Luisa García Rodríguez

Profesora de la Universidad de Salamanca, España. Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Maestra de Educación Infantil y Primaria. *E-mail:* malugaro@usal.es

Valeria Vittoria Aurora Bosna

Doctora en Pedagogía Intercultural por la Universidad de los Estudios de Messina, Italia. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de los Estudios de Bari, Italia. *E-mail:* didha@libero.it

Resumen

El Guidismo estrena su segundo centenario de historia. Sus inicios se están conmemorando durante tres años seguidos, para recordar su rápida expansión por todos los continentes en sus primeros años de existencia. La celebración de un cumpleaños siempre merece felicitaciones y queremos desearlas a sus diez millones de inscritas a través de las líneas que siguen. Tantos años de historia también merecen agradecimientos y el recuerdo al trabajo, esfuerzo y dedicación de quienes nos condujeron hasta aquí. Escribimos como forma de lucha contra el olvido. Revisar la vereda recorrida invita a la reflexión y al análisis. En esta ocasión se intenta señalar las connotaciones que configuran al Guidismo como movimiento social.

Palabras clave

Guidismo (escultismo femenino). Movimiento Social. Equipo. Responsabilidad. Servicio. Compromiso.

Abstract

The Guidism has just started its new second centenary. Its beginnings are going to be remembered for the next three years, remembering the fast expansion that Guidism had in all the five continents. Its "birthday" is always a time to congratulate each other and we want to congratulate ourselves. Also, these many years of history are a proof for us to thank each other and to remember the big effort of those who took us where we are. We write as a way to fight against the possibility of people forgetting what Guidism means. To revise the path that has been followed, invites us to analyze what has happened in the past. In this time, we try to link Guidism and social movements.

Keywords

Guidism (Women Scoutism). Social Movement. Team work. Responsibility. Service and compromise.

Introducción

En 1910 Robert Baden Powell y su hermana Agnes abordaron en el Reino Unido el nuevo proyecto que suponía el movimiento juvenil dirigido a niñas y mujeres jóvenes denominado Guidismo.

En ese mismo año se abrieron grupos guías en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda, Polonia, Sudáfrica y Suecia.

En 1911 se fundaron los movimientos guías de Australia, India, Irlanda y Países Bajos.

En 1912 llegó el Guidismo a Chipre, Italia, Noruega, Estados Unidos y Zimbabwe.

El lema del Guidismo es diez millones de niñas... una sola voz y su finalidad, coherentemente con su compromiso de trabajar por la defensa de la condición femenina, es ayudar a las niñas y jóvenes a desarrollar su máximo potencial de ciudadanas del mundo siendo conscientes de sus responsabilidades.

Se ha elegido un día de celebración por año, el 10 de Abril por ser el 100º día del año. Su centenario se conmemorará durante tres años. Cada uno de estos tres años de celebración del Centenario tendrá su "Tema de Acción Global (TAG) de la Asociación Mundial de Guías-Scouts (AMGS)". El TAG, unido al lema "girls worldwide say "¡juntos podemos cambiar nuestro mundo", se centrará en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Así, el lema del año 2010 fue *girls worldwide say* “juntos podemos erradicar la pobreza y el hambre” y en 2011 es *girls worldwide say* “el empoderamiento de las niñas cambiará nuestro mundo” y en 2012 será *girls worldwide say* “podemos salvar nuestro planeta”.

El cumpleaños especial que representa un centenario a muchas personas nos trae muy buenos recuerdos. Escribir sobre el Guidismo es una fórmula para luchar contra el olvido y contribuir a evitar que se pierdan en la historia de los tiempos acciones muy interesantes que permitieron alcanzar los logros que disfrutamos actualmente. También es una manera de rendir homenaje a las personas que lo hicieron posible en épocas difíciles.

Y, de acuerdo con la expresión de que una imagen vale más que mil palabras, estas líneas van acompañadas de imágenes que hemos podido recabar, en este caso en el archivo de España, algunas referidas a eventos mundiales que se celebraron en dicho país.

1. Aproximación a una definición de movimientos sociales

Los movimientos sociales son manifestaciones de la acción colectiva que en la edad contemporánea se han constituido en uno de los factores más relevantes de cambio social.

Pueden definirse como la agrupaciones no formales de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones socio-políticas que tiene como finalidad el cambio social.

Surgen como modos de organización de colectividades. Su prestigio también es grande. Es una de las vías lógicas de participación ciudadana. Hablamos de movimientos sociales desde que existe la sociedad civil. Es un logro relativamente reciente el hecho de que los ciudadanos alcancemos la consciencia de la posibilidad de influir en la elección del gobierno de nuestra comunidad autónoma o nuestro país, porque somos una pequeña parte de una comunidad, con capacidad para desplazarnos libremente, opinar, tomar decisiones... Desde la década de los años noventa se viene desarrollando, especialmente en Europa, la teoría de los nuevos movimientos sociales, que confiere gran importancia a los elementos simbólicos y a los procesos de definición colectiva de la identidad esencial.

Estos nuevos movimientos sociales tienen su punto de referencia en lo cultural por lo que cuestionan, tanto la distribución desigual del

poder y de los recursos, como los significados socialmente creados, entre los que se encuentran las formas de definir e interpretar la realidad (Laraña, 1999).

Los movimientos sociales se encuentran frecuentemente vinculados a actividades juveniles, a la vez que alguno de los grandes movimientos sociales como el pacifista, el ecologista o el feminista, muestran gran relación entre sí. Este último nació muy relacionado con la idea de Igualdad del lema de la Revolución Francesa, que condujo a Francia al establecimiento de normas básicas de autonomía femenina y de equiparación de ambos sexos bastante tempranamente en relación con España y otros países de su entorno.

Históricamente los movimientos sociales han logrado una serie de conquistas al haber sido asumidas sus reivindicaciones por programas políticos de gobiernos.

De las consideraciones anteriores pueden deducirse algunas de sus características:

1. Estar constituidos por grupos de personas más centrados en la acción que en la reflexión.
2. Reconocerse sus integrantes en un sentimiento de pertenencia a una colectividad con ciertas características comunes.
3. Tener continuidad en el tiempo.
4. Perseguir la finalidad básica de lograr una transformación social aunque sin llegar a alcanzar las connotaciones de una gran revolución.

2. Guidismo y compromiso social

El Guidismo ofrece una alternativa de tiempo libre centrada en la convivencia y en una educación social encaminada hacia la cooperación y la fraternidad concebidas como fórmulas para construir un mundo mejor en el que las personas desarrollen sus capacidades personales a la vez que cumplen un rol de mejora de la sociedad.

Su método educativo se inscribe en la contextualización de los métodos denominados activos. Permite expresarse, experimentar, descubrir, afirmarse... a la vez que se descubre el lugar desde el que es posible relacionarse con seguridad tanto con los iguales como con las personas adultas. Pretende ser un complemento a la educación familiar y a la educación escolar.

Desarrolla la capacidad de compromiso voluntario, de asumir reglas libremente aceptadas, fomenta el deseo de aprender, favorece la actitud de participar, estimula la capacidad de imaginar y crear, presta atención a la progresión personal compatible con la cooperación con los demás, permite multitud de experiencias, destaca la importancia de la naturaleza y la necesidad de preservarla...

La propuesta educativa del Guidismo se basa en la educación en valores, que se viven cotidianamente en pequeñas colectividades –equipos de seis a ocho personas, unidades de veinticuatro a treinta y dos...- adaptadas a las diferentes edades y con la mirada puesta en el mundo que las rodea, puesto que entre las finalidades educativas del Guidismo se encuentra la de formar personas comprometidas que trabajen por conseguir un mundo mejor, adoptando la función de agentes de cambio social.

El proceso educativo del Guidismo ofrece cierta flexibilidad para permitir la personalización del mismo. La última etapa, situada cronológicamente entre los 17 y los 18 años, denominada en algunas entidades del Guidismo español Rama Fuego o Rama Guía Mayor, y Scoltes en otras entidades y países, es la etapa dedicada específicamente al servicio. En ella la joven ha de buscar en la sociedad que la rodea la tarea que quiere realizar como voluntaria.

Se pueden aprender muchas cosas realizando servicios a la comunidad. La primera sensación suele ser la de sentirse muy bien consigo mismo ayudando a los demás. Posteriormente se vive la sorpresa de descubrir que esas personas a las que se ayuda, también tienen capacidad de aportar algo positivo y contribuir así al enriquecimiento de quienes les rodean.

Esta etapa de servicio es fundamental en la pedagogía guía. Para realizarla adecuadamente las guías se han ido preparando desde los inicios de su entrada en la entidad –han de hacer una buena acción diaria, de forma gratuita, en beneficio de alguien– de tal manera que al culminar su trayectoria educativa, el servicio a los demás forme parte básica de su estilo de vida personal, y siempre que hayan de tomar una decisión puedan hacerlo teniendo presente cuál podría ser su aportación al bien común.

La educación de la infancia y la juventud en el compromiso social tiene una larga historia en el Guidismo, que lleva mucho tiempo tra-

bajando la “vocación de servicio” entendida como una herramienta de gran utilidad para alcanzar dos de las finalidades guías de gran relevancia: el perfeccionamiento de la persona y la transformación social.

Desde esta perspectiva se comprenden el lema de la celebración del centenario: “Cien años cambiando vidas positivamente” y esa sencilla definición de educación que en tan repetidas ocasiones hemos encontrado en los materiales educativos elaborados por las jefas guías: “Educar es transformar el mundo”, porque verdaderamente el Guidismo educa personas solidarias para trabajar en la ayuda a los demás, mejorar la sociedad y conseguir un mundo mejor a través de un ideal de fraternidad universal.

3. El Guidismo reúne las connotaciones de movimiento social

Puesto que el Guidismo presenta todas las peculiaridades que definen a los movimientos sociales, ha de aceptarse la consideración del Guidismo como movimiento social. Obsérvense a continuación cada una de estas características en la contextualización del Guidismo:

3.1. Una educación por la acción

La Gran Actividad realizada en la Rama Alita, la Aventura abordada por la Rama Guía, la Empresa llevada a cabo en la Rama Pionera y el Servicio ejecutado por la Rama Guía Mayor dan idea de la relevancia del principio metodológico de aprender haciendo en la educación guía.

Sobre actividades en forma de servicios a la comunidad proporcionan información las siguientes notas de prensa, localizadas en publicaciones de hace mucho tiempo, referidas respectivamente a actuaciones en la provincia de La Coruña y en la ciudad de Granada, sin que en este caso nos conste el dato del año.

La fuerza, luz y amor que se ponen de manifiesto en el estilo de vida guía, y a los que, como se reseñará más adelante, se refirió en una ocasión especial Olave, la Jefa Guía Mundial, consiguen hacer realidad metas que se presentaban como inalcanzables. Un ejemplo, recogido por M^a Montserrat Sarto en la sección Escaño Joven de una publicación fechada en Madrid el 31 de diciembre de 1969 es el siguiente:

La noticia está encima de mi mesa: un grupo de chicos scouts y muchas guías de dieciséis a dieciocho años, en La Coruña, orientados por

un matrimonio joven, han logrado, tras trabajos de diversos tipos, que los alfareros de Buño no tengan que abandonar su pueblo para buscar el pan en donde pudieran encontrar soluciones para la vida.

Mediante la ayuda de unos jóvenes que saben hacer felices a los demás, se evita la emigración de unas personas que no querían abandonar su pueblo.

Los jóvenes coruñeses por esta vez han llevado muy lejos su buena acción diaria, esa buena acción que se proponen hacer cada día, según marca su programa.

Lo de Buño les ha exigido una constancia muy grande para despertar entre los alfareros de allí un sentimiento de fraternidad que les llevará al cooperativismo. Con él han logrado la estabilidad económica para poder vivir. Hasta se ha conseguido que la Diputación les regale un horno eléctrico que aumentará el rendimiento.

Es reseñable que actualmente la alfarería es una de las señas de identidad de esta localidad gallega.

Granada. Las Guías de España celebrarán el domingo el “Día del Pensamiento”

Para facilitar la comprensión de la celebración, parece lógico informar de que el Día del Pensamiento es el 22 de febrero, la fiesta de las Guías, fecha del cumpleaños tanto del Fundador del Escultismo como de la Jefa Guía Mundial. Se instauró en 1926 con la finalidad de que las Guías Scouts pensaran en las Guías de todo el mundo y se intercambiaran saludos.

Existe un símbolo del Día del Pensamiento, en forma circular simulando el planeta. Se encuentra en el centro el Trébol Mundial, simbolizando la Asociación Mundial. Y hacia él se dirigen diez flechas de trazo curvo que indican a la vez la acción y la dirección de la acción.

El texto de la noticia dice:

Plantarán una veintena de árboles en las parcelas existentes en el Polígono de la Paz, en colaboración con el vecindario.

Será el próximo domingo, día 24, en colaboración con el vecindario de esta barriada y con el Ayuntamiento de Granada que pondrá a nuestra disposición los árboles. Nuestra meta es mentalizar a niños y jóvenes de entre siete y quince años y también a los mayores para que sean ellos quienes cuiden de los árboles después de plantarse. En lo sucesivo em-

prenderemos nuevas acciones en otros puntos de la ciudad.

En el haber de esta asociación juvenil femenina se encuentran varios importantes logros, como la mejora del albergue Pocopán, situado en Sierra Elvira.

3.2. Una educación que desarrolla la dimensión social de la persona

La atención educativa se encuentra, en el Guidismo, inclinada hacia la dimensión social. Esa es la razón de que se valore especialmente la vida en comunidad. Gran parte de las intenciones de la educación guía se orientan a la consideración y el respeto de las personas con las que la niña, adolescente o joven se relaciona. Se insta a la observación, el análisis y la comprensión del contexto vital en que se desenvuelve cada persona, del que una importante parte es el ámbito social y cultural. Se cuida la interacción entre las personas que integran cada Grupo Guía –que comprende cuatro unidades (ronda de alitas, compañía de guías, unidad de pioneras y clan de fuegos o guías mayores, es decir, una unidad por cada una de las ramas o grupos de edad)- y el mundo circundante.

Uno de los puntos básicos del Guidismo es precisamente la vida de equipo, como pequeña comunidad en la que niños, niñas y adolescentes comparten la creatividad, la crítica, la emoción, la opinión, la actividad, la alegría, el esfuerzo... y como estrategia para lograr metas más elevadas.

Aunque el conjunto de puntos básicos forman un todo indivisible, quizá sea la vida en equipo el que brinda mayores posibilidades educativas. La fórmula es sencilla pero es uno de los fundamentos que marca nuestra originalidad, escribía M^a Teresa Cormenzana en una de las circulares de 1977. Es destacable el hecho de que responda a la necesidad de satisfacer ciertas necesidades de tipo psicológico como son las de encontrarse entre personas de la misma edad para compartir preocupaciones e inquietudes vividas en circunstancias similares. Ofrece la posibilidad de establecer lazos de amistad, por lo que es importante permitir la permanencia en el tiempo de quienes lo integran.

Propiciar la vida de equipo equivale a favorecer el aprendizaje de la vida en sociedad, tener responsabilidades, respetar a los demás y

sus formas de pensar, experimentar la fraternidad, tener ocasión de reflexionar, de reconstruir los criterios incorporando otros puntos de vista, cooperar en el servicio y experimentar la sensación de pertenencia a una unidad.

Y todo eso manteniendo y respetando la diversidad. El Guidismo tuvo ya desde sus inicios una perspectiva integradora de las personas diferentes. En la foto que muestra a las ocho guías de un equipo, puede observarse cómo una de ellas presenta una discapacidad. Particularmente, en España nunca se planteó ningún tipo de propuesta para formar grupos específicos destinados a personas con algún tipo de limitación.



Valorar, como una de las connotaciones esenciales del Guidismo, la importancia de la actividad en equipo, supone realizar un entrenamiento para los retos de la vida juvenil y adulta. Los vínculos creados en los grupos guías-scouts permiten un estilo diferente y muy válido para el aprendizaje de trabajar en equipo a la vez que se fomenta el desarrollo personal, hasta el punto de que las personas que han participado en estos grupos son más capaces de trabajar en equipo en el ámbito laboral.

La estructura del Guidismo permite a la guía sentirse siempre como miembro de una colectividad cada vez más amplia: un equipo, una unidad, un Grupo, una localidad, una comunidad autónoma, un país, la comunidad internacional.



(La foto corresponde a una unidad guía, enarbolando el banderín que la identifica).

Al ser entrevistada en 1979 María Abrisqueta, a quien se conocía como Marita, se le preguntó qué sentía al ver cumplir cincuenta años a la Asociación que fundó. Su respuesta fue:

Me siento cada vez más Guía. Toda mi vida ha estado impregnada por el estilo Guía. Cuando he tenido que tomar una decisión, creo que en el noventa por ciento de las ocasiones la he tomado recordando la Ley, la Promesa y el modo de ser Guía.

Obsérvese cómo la gran mayoría de los puntos de la Ley Guía, indican conductas que repercutirán favorablemente en los demás, a los que menciona expresamente, y configuran un estilo de persona con la que es fácil relacionarse y convivir:

- 1 – La guía es leal y digna de confianza
- 2 – Es consciente de los derechos de los demás y de sus propios deberes
- 3 – Es generosa
- 4 – Está abierta a todos y es hermana de las demás guías
- 5 – Es amable y cortés
- 6 – Ama la naturaleza y ve en ella la obra de Dios
- 7 – Aprende a obedecer para saber colaborar
- 8 – Afronta las dificultades con alegría
- 9 – Es austera, limpia y ordenada
- 10 – Sabe dominarse, es pura y alegre

El texto de la Promesa dice Con la gracia de Dios yo prometo por mi honor hacer cuanto de mí dependa para cumplir mis deberes, ser útil al prójimo en todas las circunstancias y obedecer la Ley Guía. Queda patente cómo se insiste nuevamente en la consideración de las necesidades de quienes se encuentran a nuestro alrededor, puesto que la mayor parte de las intenciones de la educación guía se orientan hacia el respeto a las personas, especialmente aquellas con las que la guía convive y se relaciona, quienes se beneficiarán del espíritu de servicio propiciado por el Guidismo.

3.3. Una historia educativa que estrena un nuevo centenario

Hoy en día diez millones de Guías y Guías Scouts siguen manteniendo vivo este movimiento que nació hace 100 años gracias a la iniciativa de unas jóvenes que formaron su propia patrulla y se presentaron ante un sorprendido Robert Baden Powell como “Chicas Scouts”. Era 1909 durante el primer desfile scout de patrullas en el Cristal Palace de Londres...

Esta trayectoria ha sido recorrida por muchas personas, con un gran esfuerzo y una loable dedicación en muy diferentes lugares del planeta. Contar una historia tan larga ocuparía muchísimas páginas. Pero en esta ocasión bástenos la alusión a dos acontecimientos importantes, especialmente para España, fechados respectivamente en 1958 y en 1969.

En agosto de 1958, según testimonio contrastado y coincidente de varias personas, entre las que se encuentra Carmen Sartorius, entonces presidenta de la Asociación de Guías de España, se realizó en Burgos un campamento internacional de celebración de la acogida de España como país miembro aspirante de la Asociación Guía Mundial en la Conferencia Mundial que tuvo lugar en Brasil en 1957, y de la aprobación de los estatutos de la Asociación Guías de España por la Asociación Mundial en julio de 1958.

Sobre este campamento apareció en la prensa la siguiente crónica:

Nota de prensa del periódico A B C de Burgos

La Asociación Mundial de Guías en Burgos

Burgos, 15 Las muchachas de la Asociación Mundial de Guías han montado su campamento a la altura de “Fuentes Blancas”. Los colores de las diez naciones representadas han brillado alrededor de las banderas de España y de la propia Asociación.

Las setecientas chicas concentradas se han movido ágiles y optimistas con su impedimenta por las cuatro plazas y los doce sectores del campamento bautizados con nombres de regiones españolas, luciendo los variados uniformes distintivos de sus respectivos países. Sólo el pañuelo al cuello denota su común encuadramiento en las "Girls Scouts". Hay grupos de Italia, Inglaterra, Francia, Bélgica, Estados Unidos, Suecia, Alemania, Dinamarca y Luxemburgo.

Este es uno de los cuatro campamentos mundiales de este año tras los de Méjico y Pakistán, ya clausurados, y simultáneo con el de Finlandia, que cuenta con 5.000 acampadas. El Congreso Mundial ha tenido lugar en España para celebrar la admisión del país en la Asociación con calidad de miembro aspirante.

El Ayuntamiento de Burgos y el ejército han prestado material y distintos servicios.

La Asociación Mundial de Guías fue fundada en Inglaterra por el notable pedagogo lord Baden Powell. Su fin es la formación femenina. Las alegres muchachas atienden por sí mismas a sus necesidades y toman todos los trabajos y servicios como labor de equipo.

Preside el Comité Ejecutivo la condesa viuda de Bernadotte -muerto en Israel por la causa de la paz, que fue premio nobel- quien reside en Copenhague.

En la visita que efectuó la condesa al campamento, la donostiarra María Rosario Zulueta, jefa del campamento, le presentó los trabajos realizados por las muchachas procedentes de los distintos países. Luego se hicieron exhibiciones y juegos en la Ciudad Deportiva. Por la noche se celebró una velada.



Una nueva reseña periodística recoge una fotografía en cuyo pie puede leerse:

Campamento Internacional de Guías en Fuentes Blancas. En las inmediaciones de Fuentes Blancas se ha instalado uno de los cuatro grandes campamentos que la Asociación Mundial de Guías monta el presente año en Europa, África y Asia. Confraternizan en él más de setecientas guías de diez países. La magnífica fotografía de Fede ha captado esta escena simpatiquísima: mientras una joven francesa tañe su guitarra, su compañera –española- entona una canción.

De la preparación del campamento también se hacía eco la prensa de Burgos. Se conserva un recuadro sin ningún otro dato en el que se informa de que:

Un grupo de guías visitó ayer nuestra ciudad. Acompañadas por el alcalde se trasladaron a los terrenos de la “Fuente del Prior”, donde será instalado el campamento internacional.

Un grupo de Guías compuesto por representantes de San Sebastián, Madrid, Barcelona, Colombia y París visitó ayer nuestra ciudad para tratar los problemas relativos al Campamento Internacional de Guías, que se celebrará en nuestra ciudad durante el verano.

Durante la tarde, acompañadas por el Ilustrísimo Señor Alcalde de la ciudad, don Mariano Jaquotot, Delegado de la Vivienda, don Antonio María Gil y el ingeniero municipal don José María Orejón, dichas señoritas guías visitaron los terrenos del campamento, quedando gratamente impresionadas por las condiciones que el mismo reúne.

Once años más tarde de ese campamento –particularmente grandioso teniendo en cuenta las circunstancias de la época– una nueva crónica, recogida en la anteriormente mencionada sección Escaño Joven nos informa, en la misma publicación, del acontecimiento siguiente:

El verano pasado, concretamente en el mes de junio, se celebró en Finlandia la XX Conferencia Mundial de Muchachas Guías.

En España, desde hacía muchos años, varias organizaciones guías querían el reconocimiento para pertenecer con plenos derechos al movimiento mundial. Pero no es fácil pasar de miembro aspirante sin demostrar que se tiene un movimiento serio en todo el país. Por fin se pudo demostrar, y con fecha 29 de junio de 1969, las Guías de nuestro país son ya miembros auténticos de las guías mundiales.

El fin que se proponen es la formación de la persona con miras a realizar un servicio a los demás, dirigido especialmente a la

comunidad en que viven. Por eso dan gran valor a estudiar concienzudamente las necesidades de su tiempo y los problemas de quienes les rodean, para poder enfrentarse a ellos, dar una respuesta con su trabajo voluntario y contribuir a resolverlos.

Todas las actividades guías se planifican pensando en los demás. Así lo refrendan las palabras de la Jefa Guía Mundial, lady Olave Baden Powell al clausurar la Conferencia de Finlandia: “El Guidismo debe ser generador de fuerza, luz y amor”.

Madrid, miércoles 31 diciembre 1969

M^a Montserrat Sarto

Esas varias organizaciones guías mencionadas por la crónica son la Asociación Guías de España y las pertenecientes al Guidismo Catalán. El Guiatge Catalá estaba formado por cuatro asociaciones:

- Germanor de Nois i Noies Guies
- Girls y Boys Scouts de Catalunya
- Noies i Nois Escoltes
- Guies Sant Jordi

Parece lógico que, de acuerdo con la característica guía de observar el entorno y planificar las actuaciones pensando en los demás, la condición puesta por la Asociación Mundial fuera la de aceptar una sola entidad por país, obligando así a la coordinación entre todas las instituciones guías de un mismo país.

Tras varios años de negociaciones entre las integrantes de la Asociación Guías de España y las asociaciones del Guiatge Catalá, se constituyó el Comité de Enlace del Guidismo en España (CEGE), que fue reconocido como miembro oficial de la Asociación Mundial en dicha Conferencia Mundial de Finlandia.

3.4. Hacia la transformación social por medio de la educación

En su libro Guía para el Jefe de Tropa Baden Powell especifica las cuatro dimensiones de la instrucción del scout, una de las cuales es el servicio al prójimo, que conlleva la preocupación por ser útiles y ayudar a quien lo necesite. Según su obra Girl Guiding, la finalidad del Guidismo es proporcionar a las niñas oportunidades para adquirir carácter e inteligencia; destreza y habilidad manual; disciplina, higiene y

salud física; servicio al prójimo y solidaridad (Baden Powell, 1938: 164).

La clara finalidad del Guidismo es formar personas libres, activas, responsables, comprometidas, felices y autónomas para realizar su propio proyecto de vida, para llevarlo a cabo y para conducirse en su entorno de la forma adecuada, logrando así forjar una ciudadanía activa, responsable y feliz.

El compromiso social se aprecia en el Guidismo en el lema Bien preparadas para servir, como garantía de disponibilidad, a través del cual se consigue ir creando la actitud y el espíritu de servicio, además de mencionarse en los propios estatutos. En España las finalidades del Guidismo, según el artículo 6º de los estatutos de la Asociación de Guías de España, aprobados por la Asociación Mundial de Guías en julio de 1958, y mantenidas en los mismos términos en la adaptación realizada en asamblea general en 1965, y en los estatutos de 1972 fueron:

fomentar la formación integral de la mujer según el método de Baden Powell, armonizando el desarrollo físico con el cultural, moral y religioso e inculcar el sentido de responsabilidad en cuanto miembros de una sociedad a la cual deben servir.

Cuando el 20 de octubre de 1984, por decisión tomada en la Asamblea General, se constituyó la Federación Española de Guidismo (F.E.G.) como heredera de la Asociación de Guías de España, Ramona Soroa Altuna, entonces Presidenta de la Asociación, expresaba:

Dar el paso hacia la estructura federativa es sólo el acto coherente que lleva al plano institucional los planteamientos que A.G.E. siempre ha tenido en relación con la autonomía de los grupos, el respeto a la identidad de los pueblos y la voluntad de que el Guidismo sepa encarnarse en cada uno de ellos.

La Federación acogerá a todas las Asociaciones Guías que tengan como objetivo prioritario el dar a la mujer una oportunidad de formarse en la autonomía y en la toma de responsabilidades y unirá sus esfuerzos a todo el escultismo que actúe a favor de la Participación, el Desarrollo y la Paz...

La primera responsabilidad es la de prepararse bien para poder prestar una ayuda eficaz, y de autoexigirse calidad en todas las tareas realizadas, ya sean profesionales o no. Tengamos presente que las fun-

dadoras, Olave y Marita, prestaron servicios como enfermeras voluntarias. Los datos existentes confirman que una gran proporción de guías tiene profesiones de servicio a los demás: en la sanidad, en la educación o en el trabajo social. Precisamente eran trabajadoras sociales Pilar Ferrán, la iniciadora del Guidismo en Salamanca en el año 1964 y María Pedraz, una de sus continuadoras. La misma profesión ejercía M^a Elena de Urrestarazu, que fue Presidenta General de España y que plasmaba en una carta dirigida a M^a Teresa Cormenzana la influencia ejercida por el Guidismo en su proyecto personal de vida:

Me gustaría destacar dos notas dominantes en mi aprendizaje. Desarrollé el sentido crítico aprendiendo a evaluar situaciones para poder planificar la acción. Asimismo averigüé mi rol de mujer, mi identidad y la oportunidad de incidir en la sociedad a través de una asociación femenina.

Creo firmemente que sin ese “recorrido” que me brindó la “vida guía”, no hubiera sido capaz de acometer mi nueva vida en Galicia, casada con un hombre gallego, ejerciendo mi profesión de Asistente Social con la población emigrante pontevedresa e integrada de lleno en el movimiento ciudadano de Vigo: centrales sindicales, asociación de vecinos, miembro de la Junta de la Asociación de Padres del Grupo Escolar del Chouzo en Vigo.

La responsabilidad se ha de ejercer en las comunidades en las que se vive a partir de la toma de conciencia de las circunstancias que afectan a una determinada esfera social. Se pondera la fraternidad para con todos y el deseo de ser útil. Se estimula una sensibilidad especial ante los casos de desventaja social. Este conjunto de connotaciones, que caracterizarán a la persona formada en el Guidismo, repercutirá en todos aquellos que se encuentren a su alrededor. Es reseñable, a este respecto, que trabajar con las niñas tiene una inmensa proyección, puesto que una mujer formada y comprometida genera mucho cambio social. Conviene en cuenta que, por lo general, como ha sido puesto de manifiesto por algunos educadores, educar a un niño es educar a un hombre, y educar a una mujer es educar una familia.

Entre los 17 y 18 años, las Guías Mayores o Fuegos se encuentran organizadas en clanes, que son comunidades de servicio y trabajo en las que se dialoga y se revisa el Compromiso. El principal

objetivo de esta etapa es poner en contacto a la persona con una realidad en la que pueda prestar un servicio activo, ya sea en el Guidismo o fuera de él.

El acto y la voluntad de comprometerse se encuentra en cada palabra, en cada sitio, en cada gesto, en cada silencio, a cada paso que la Guía Mayor hace frente al resto, sin máscara, sin palabras aprendidas, sin miedo: En la Ficha 3 de su Manual de Rama de 1978 puede leerse:

El compromiso es como nosotras mismas que no podemos separarnos de nosotras mismas ni aunque queramos y lo tenemos que llevar siempre con nosotras, porque sin él ya no somos nada más que un muñeco o una corteza hueca.

La Guía Mayor acepta su responsabilidad en el mundo con la alegría de las alitas, el sentido de aventura de las guías, la necesidad de descubrimiento de las pioneras y la actitud y exigencia de compromiso del fuego.

El uniforme es de color azul porque simboliza el planeta que habitamos y el propósito de trabajar por la fraternidad universal para conseguir la paz mundial. Marita, la primera guía de España, en una entrevista que se le hizo en el curso 77-78, describía así las ventajas del uniforme y el simbolismo:

une a las Guías en cualquier parte del mundo en que se encuentren, a la vez que borra las diferencias sociales entre ellas.

Esas preocupaciones por intentar hacer desaparecer las diferencias sociales y por estimular la sensibilidad hacia el conocimiento de las características y necesidades de la comunidad internacional, haciendo caso omiso de las barreras y de las fronteras halladas y orientando sus esfuerzos hacia la meta de unas relaciones más cercanas y solidarias entre todos los pueblos de la tierra, han formado siempre parte de la esencia del Guidismo.

Una nueva crónica, firmada por C. Veira y fechada en Estrasburgo en° 1970, viene a refrendar ésta y otras connotaciones ya señaladas del estilo de vida que propone el Guidismo.

“Scouts” y Guías buscan las líneas actuales de su renovación De la “Buena Acción” al proyecto bien elaborado

Los “scouts” son bien conocidos en muchos ambientes por realizar la “buena acción” diaria. La mentalidad ha evolucionado en toda la sociedad juvenil y hoy se ve claramente que no se puede intervenir en el mejoramiento de la sociedad a base de actividades fragmentarias y desligadas. Se impone una labor conjunta aplicada a un proyecto bien elaborado.

En esa línea los “scouts” de Marsella han colaborado en la construcción de una piscina de barrio. El ejemplo es un índice de que se están buscando nuevos caminos. Los jóvenes participan en el desarrollo de todos los ambientes.

(...)

Los jóvenes manifiestan actualmente un deseo de relaciones sin fronteras. De una manera casi espontánea observamos que incluso jóvenes que no se conocen ni se tratan, manifiestan características comunes. Esta realidad se manifiesta entre los “scouts” y las “guías” en un deseo de organizar su actividad de cara al mundo exterior, de cara a la construcción de una tierra más fraterna.

“YA” 14 de agosto de 1970 Sección Información del Extranjero
Europa 70, en Estrasburgo



a

Concluimos esta recreación de la historia con dos imágenes que dejan constancia de la gran trascendencia de la dimensión internacional en el estilo educativo de nuestro movimiento juvenil, reflejado en la trayectoria del Guidismo través de las distintas épocas.

Jefes de la Asociación “Guía”

En nuestra fotografía, poco después de haber llegado en el avión de Madrid al aeropuerto de Fuenterrabía, madame Helvi Sipila, miembro del Comité Mundial de la Asociación Guía, en visita oficial a España, en compañía de Rosario Zulueta, presidenta de la Federación y comisaria internacional.



Y una instantánea de la celebración de una Conferencia Internacional, en la que se observan en primer plano a las representantes de España, Sierra Leona y Portugal.

Consideraciones finales

La gran fuerza del movimiento guía le ha conducido hacia los inicios de un nuevo centenario. La ilusión y alegría de esta celebración nos remiten a la gran tarea llevada a cabo a través de las distintas épocas, y a la fidelidad al ideal que hermanó a sus miembros, el cual les permitió ir abriendo caminos de amistad a lo largo de sus muchos años de historia.

Sigue siendo tiempo de crecer, de vivir intensamente nuestro compromiso manteniendo viva la llama de aquel fuego que nos llegó desde Kenia, a la vez que sentimos la libertad y la valentía de ser nosotras mismas porque somos únicas.

Son algunas de nuestras características el ecologismo, el compartir, el pensar en los demás, la iniciativa, la creatividad, la motivación, el esfuerzo y su valor, la recompensa diferida, la acción junto a la reflexión para saber siempre qué es lo que hacemos y por qué lo hacemos, la interrelación con personas de diferentes clases sociales, la toma consensuada de decisiones sin imponer ideas... la capacidad de compromiso social y la satisfacción de prestar gratuitamente un servicio sin tener ninguna obligación.

Merece la pena continuar con espíritu de renovada amistad, ensanchado de creatividad, para sembrar y hacer crecer un mundo de

justicia y esperanza, ayudando a nuestras jóvenes a vivir según la propuesta de estilo de vida de la que somos referentes, porque con nuestra promesa contrajimos un compromiso que merece la pena. Queremos mantenernos firmes en nuestro esfuerzo con el convencimiento de que gran número de personas espera poder seguirnos.

Referências bibliográficas

ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA (A.G.E.). *Manual de la Rama Guías Mayores.*, 1978.

BADEN POWELL, R. *Girl Guiding*. London: Pearson, 1938.

_____. *Guía para el Jefe de Tropa*. México: Ed. Scout Interamericana, 1961.

_____. *Manual de Lobatos*. México: Ed. Scout Interamericana, 1968, 7ª ed.

_____. *Roverismo hacia el éxito*. Venezuela: Asociación de Scouts de Venezuela, 1970.

_____. *Escultismo para muchachos*. Barcelona: Oidá, 1976, 9ª ed.

BERTOLINI, P. *Educación y Escultismo*. Barcelona: E.L.E., 1964.

BRAMBLELY, A. y CARNEGIE, E. *A handbook for Guiders*. London: The Girl Guides Association, 1973, 3ª ed.

BRIMELOW, E. *The Guide Handbook*. London: The Girl Guides Association, 1976, 9ª ed.

DE LA CALLE VELASCO, M.D. y REDERO SAN ROMÁN, M. (eds.). *Movimientos sociales en la España del siglo XX*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008.

DE CASTRO CARDOSO, D. y GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. *La formación de animadores. El modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*. Salamanca: Universidad Pontificia, 1989.

ECHEBERRIA, A. *María Abrisqueta*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.

FORESTIER, M.D. *Escultismo, ruta de libertad*. Barcelona: E.L.E., 1965.

FUNES RIVAS, M.J. y ADELL ARGILÉS, R. *Movimientos sociales: cambio social y participación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

GARAICOECHEA SAGASTI, V. *Aportaciones educativas del libro de*

las Tierras Vírgenes. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1978.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. *Sobre Escultismo y Guidismo en España*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1979.

KIPLING, R. *El Libro de las Tierras Vírgenes*. Barcelona: Gustavo Gili, 1941.

LARAÑA, E. (1999): *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN CORDERO, M.Á. *Aportaciones pedagógicas del Escultismo Femenino*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Sección Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1974.

TOURAINÉ, A. (1981): *The voice and the eye. An analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.

Revistas

ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA (A.G.E.). *Carta abierta de M^a Elena de Urrestarazu a M^a Teresa Cormenzana* Circular n^o 3, curso 1977-78, pp. 8-9.

_____. *Entrevista a Marita, nuestra fundadora*. Circular n^o 3, curso 1977-78, pp. 6-7.

BOSNA, V.V.A. Y GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. *Exploradoras y Guías en Italia*. Revista de Ciências da Educação, n. 22, 2010, pp. 391-445.

CORMENZANA, M.T. *Mi equipo, tu equipo, nuestro equipo*, A.G.E. Circular n^o 1, curso 1977-78, pp. 12-13.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. *Aproximación esquemática a una Pedagogía del Tiempo Libre, Monitor-Educador*, 1983, n^a 7, pp. 7-11.

_____. *Fundamentación pedagógica del escultismo femenino, Papeles Salmantinos de Educación*, 2007, n^a 8, pp. 291-316.

_____. 2009: *80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo* en Revista de Ciências da Educação, n. 20, 2009, pp. 125-164.

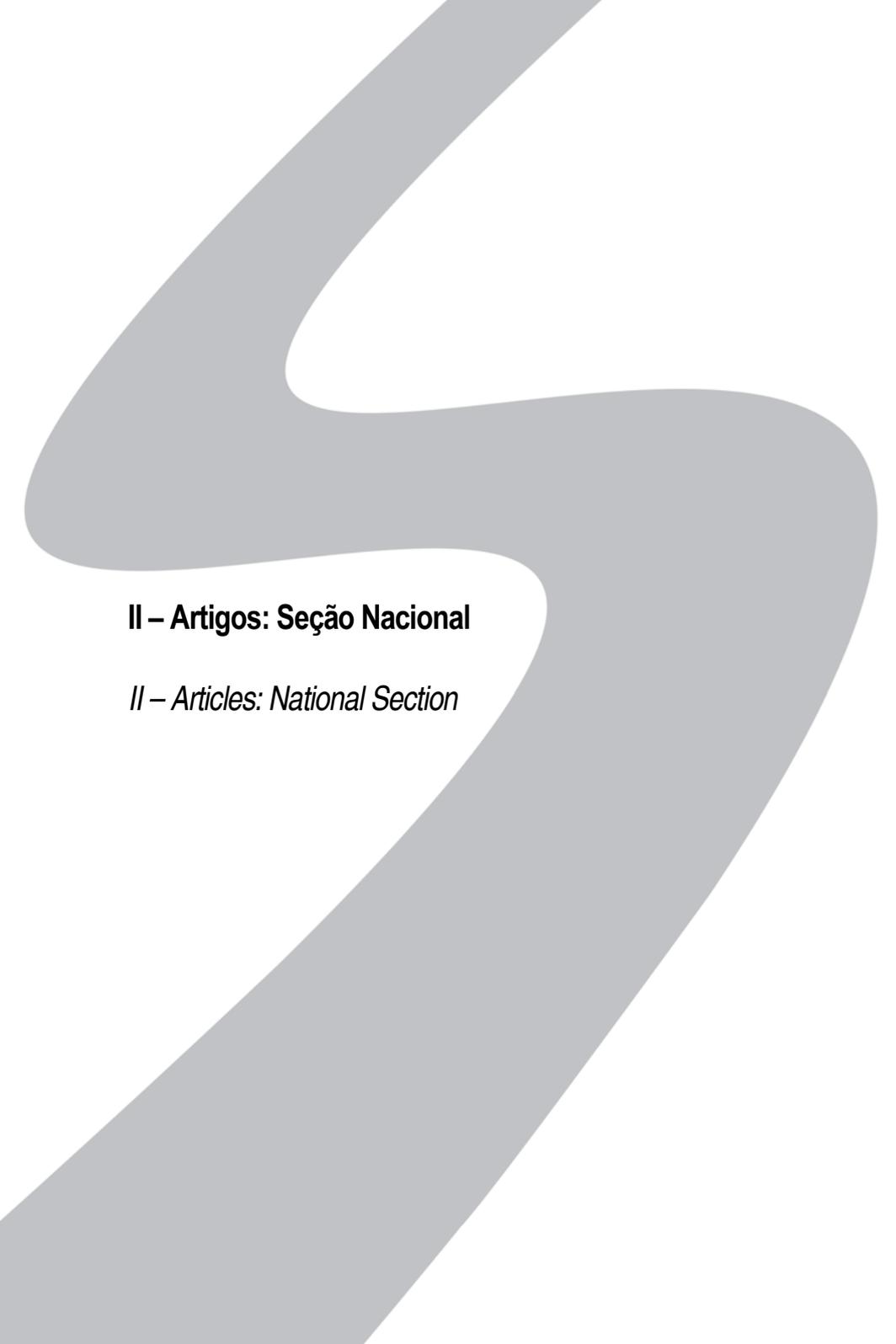
GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. Y BOSNA, V.V.A., *Claves educativas del Guidismo*, en Revista de Ciências da Educação, n. 21, 2009, pp. 347-380.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. y BOSNA, V.V.A., *Notas históricas*

del Guidismo en España (1929-2009), Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria n. 2011.

LLUCH, E. y NAVARRO, F. *Escultismo: una propuesta educativa de aprendizaje y de servicio*. "Aula de Innovación Educativa" n.195, 201, pp. 67-69.

RASCHKE, J. (1994): *Sobre el concepto de movimiento social*. "Zona Abierta" 69, pp. 121-134.



II – Artigos: Seção Nacional

II – Articles: National Section

1. Literatura e semiótica: um sintagma para a prática estética da Educação Sociocomunitária

1. *Literature and semiotics: a syntagm for the aesthetic practice of sociocommunitarian education.*

Recebido em: 8 de março de 2011

Aprovado em: 25 de maio de 2011

Benedictus Dominus Deus noster qui dedit nobis signum.
(PESSOA, 1985, p. 69).

Edivaldo José Bortoleto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor da Universidade Metodista de Piracicaba, da Faculdade Salesiana Dom Bosco Assunção em Piracicaba e do Centro de Espiritualidade dos Frades Capuchinhos de Piracicaba da Província de São Paulo. *E-mail*: ejbortol@unimep.br

Yara Helena de Andrade

Graduada em Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba; especialista em Linguagem, Texto e ensino, Alfabetização e Inclusão e Língua Inglesa e Tradução pela Universidade Metodista de Piracicaba; mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. *E-mail*: yarahandrade@gmail.com

Resumo

Este trabalho, por meio de contribuições de pensadores como Freire (1978), Dussel (1993), Peirce (1983), Paz (1982), entre outros, pretende instaurar as bases para compreender-se a Literatura e a Semiótica como um sintagma por meio do qual se possa conhecer minimamente o fenômeno da Educação Sociocomunitária como prática estética, tendo a América Latina Caribenha como pano de fundo desse processo.

Palavras-chave

Literatura; Semiótica. Educação Sociocomunitária. Estética. América Latina Caribenha.

Abstract

This work, by the contributions of theorists such as Freire (1978), Dussel (1993), Peirce (1983), Paz (1982) and so on, intends to establish the foundations to understand Literature and Semiotics as a combination by which it is possible to know at least a few about the phenomenon of socio-communitarian education as an aesthetic practice, instituting Caribbean Latin America as the centre of this process.

Key-Words

Literature. Semiotics. Socio-communitarian Education. Aesthetics. Caribbean Latin America.

Introdução

Este artigo, a ser apresentado na Universidade Salesiana de São Paulo – unidade Americana – informação relevante para o contexto posterior deste estudo, visa a propor uma abordagem que, alicerçada sobre dois pilares, a Literatura e a Semiótica, venha a expor uma maneira intersubjetiva e, conseqüentemente, plural de se pensar a Educação Sociocomunitária. Sabendo-se que esta forma recente de apreensão e compartilhamento do conhecimento humano ainda está em construção, em constante devir, a contribuição deste trabalho está, na perspectiva proposta, em instaurar a Educação Sociocomunitária, área de concentração do Programa de Mestrado em Educação desta instituição, como uma prática coletiva essencialmente permeada pela estética.

A Educação é um fenômeno humano, essencialmente humano. Ao longo dos tempos, foi ganhando formas e significações as mais distintas. O ser humano, desde os seus primórdios, nas comunidades tribais até hoje, sempre necessitou da educação – em suas formas mais difusas e em suas formas mais formais e sistematizadas – da mediação de um alguém para o gesto do ensinar como ato de educar.

Ao afirmar a educação como um fenômeno humano e, essencialmente humano, queremos, justamente, afirmar que ela é da ordem da intencionalidade. Assim, a educação está carregada, adensada e condensada de significações e sentidos, bem como, também, engajada na história humana como forma de produção de sentido e significação, tal qual a religião, a arte, a filosofia, a ciência, a tecnologia, sendo todos esses campos de saber perpassados por suas respectivas semióticas.

Assim, a educação em sociedade humana é sempre relação de influências entre grupos, indivíduos, que afeta o desenvolvimento das pessoas. É, portanto, um ato cuja relação implica e supõe sempre a alteridade. É, assim, uma prática social que afeta a personalidade das pessoas. A educação, como prática social mediadora, terá, ao longo dos respectivos horizontes históricos humanos, muitas imagens, sentidos e significações.

O homem ocidental contemporâneo traz em seu horizonte histórico e cultural outros três horizontes: o horizonte do homem da antiguidade clássica, o horizonte do homem medieval e o horizonte do homem moderno. Antiguidade, medievalidade e modernidade, portanto, constituem três grandes experiências passadas fundadoras da experiência do horizonte do homem contemporâneo. No oriente, esta experiência histórica e cultural dar-se-á de maneira distinta.

Ao falar em horizonte, estamos a pensá-lo como um conceito e uma categoria do campo da hermenêutica, portanto da interpretação. Ora, o que se tem do passado no presente é sempre uma interpretação. É sempre por ela que o passado pode ser falado e ser dito no presente, com o objetivo de se instaurar sentido. Assim sendo, a grandeza de nosso horizonte contemporâneo é que ele é alargado pelas experiências históricas e culturais dos horizontes passados.

Isto posto, pensar e propor uma pesquisa na área de Educação Sociocomunitária, no horizonte do homem contemporâneo, supõe necessariamente reconhecer que a questão da Educação mesma tem que

ser lida, entendida e compreendida nos respectivos horizontes históricos e culturais sinalizados anteriormente. Ou seja, ao se falar em Educação, tem que se falar em sua história e compreender, nos respectivos horizontes históricos e culturais, como a Educação – como uma atividade elevada do espírito humano – se dá e se forma nas tramas de cada horizonte histórico e cultural. Isto faz-se necessário e é, ao mesmo tempo, de fundamental importância, pois só assim, no desenvolvimento do processo histórico, marcado por continuidades e rupturas, poder-se-á apreender a questão mesma da educação em movimento e em processo.

No horizonte histórico do homem da antiguidade clássica, a educação é tramada e plasmada naquele ideal que será chamado de Paidéia grega e de Humanitas romana. Na medievalidade, tecido eminentemente complexo, na direção ocidental, a educação será tramada e plasmada naquele ideal que será chamado de humanitas christiana. Os fundamentos destes ideais de educação alicerçar-se-ão na physis e no esse criado, respectivamente. Estes dois ideais de educação constituirão não só a modernidade ocidental, bem como todo um projeto de civilização na América Latina Caribenha, pelas mãos das ordens religiosas advindas da reforma religiosa católica, principalmente a Companhia de Jesus, com seu projeto de educação e civilização barroco contido na *Ratio Studiorum*.

No horizonte histórico do homem moderno, a educação será tramada e plasmada no contexto da subjetividade deste homem que põe a si mesmo em questão e que tem a si próprio como referência e fundamento. No seio de uma certa tradição moderna, o ideal de educação dar-se-á naquilo que será chamado de Bildung. Esta ideia e o ideal de formação do homem moderno serão desenvolvidos naquela tradição filosófica que virá desde Leibniz, passando por Kant, Schiller, Goethe, Fichte, Schleiermacher, Richter e Hegel. Este ideal de formação constitutiva da Aufklärung, far-se-á presente em nossa cultura latino-americana-caribenha, principalmente no Brasil, a partir do século XIX. A Escola do Recife, por exemplo, que reuniu pensadores da monta de Tobias Barreto, Sylvio Romero, Raimundo de Farias Brito, só pode ser compreendida à luz da tradição do germanismo presente em nossa cultura. Este mesmo germanismo estará na base de uma reação antipositivista, no processo de discussão e formação na Universidade no Brasil já no século XIX.

No horizonte do homem contemporâneo, por sua vez, tempo e espaço de proliferação das realidades as mais complexas, como a revolução, a máquina, as grandes cidades, com suas infinitas realidades como o acúmulo e a pobreza crescentes, a ideia de um internacionalismo, da fundação das ciências biológicas, humanas e lógico-formais, da comunicação, a educação ganhará uma expressão eminentemente plural. Se o que marca os horizontes do mundo antigo e medieval é a questão do fundamento como *physis* ou o *esse* criado, e se o horizonte do homem moderno terá sua marca na *subjetividade* e na *razão*, a marca do horizonte do homem contemporâneo será, pelo menos uma dentre várias, a *linguagem*. O século XIX viu nascer esta questão nos campos da semiologia europeia, com o surgimento da Linguística, e na semiótica norte-americana. Este horizonte será, portanto, conhecido como o horizonte do giro *linguístico*, que será explicitado e desenvolvido na sequência.

A educação e a reviravolta linguística: por uma educação semiótico-literária

A Semiótica é plural e infinita como é ela mesma. São tantas as Semióticas como é ela mesma. Isto porque o signo está em processo permanente e infinito de proliferação e expansão. No entanto, adotando-se a semiótica da literatura como um dos pontos a partir do qual se constrói a Educação Sociocomunitária neste artigo, se quer fincar pé desde um solo que deve ser tomado como nosso lugar epistemológico para se pensar, captar, associar, apreender e traduzir as aventuras dos signos, tendo-se, contudo, sempre a universalidade sógnica em vista. Faz-se necessário explorar um pouco mais, desde a semiótica mesma, incluindo-se a literária, às possibilidades abarcantes dela para tal questão na América Latina Caribenha, este nosso chão de traduções sógnicas. Portanto, queremos ler e tomar a América Latina Caribenha – como este lugar epistemológico –, como um complexo, como um conjunto, como um compósito de infinitas interdependências e subordinações, como território fronteiro de linguagens próximas e distantes ao mesmo tempo.

É desde este lugar, portanto, que queremos entender o ofício, “o que fazer” do trabalho pedagógico semiótico-literário no âmbito da Educação Sociocomunitária.

Para tanto, tem-se que entrar na Semiótica mesma, para trazer pelo menos alguns rasgos, algumas notas desta forma elevada e complexa de conhecimento, que ocupa e se destaca no contemporâneo, lugar central nas pesquisas dos mais variados objetos, pois, no dizer de Lúcia Santaella, “ela é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1999, p. 15). E por outro lado, a Semiótica se destaca porque, enquanto muitos a colocam como uma disciplina subalterna no conjunto dos sistemas e classificações do conhecimento, ela vem ressignificar todo o edifício e os fundamentos das demais ciências. “Pela primeira vez em talvez trezentos anos, a semiótica torna possível o estabelecimento de novos fundamentos para as ciências humanas. Esses fundamentos, por sua vez, tornam possíveis uma nova superestrutura para as humanidades e as chamadas ciências exatas e naturais, uma estrutura frequentemente sonhada e que a semiótica pela primeira vez coloca ao nosso alcance, contanto apenas que tenhamos um entendimento do signo e seus funcionamentos essenciais suficientemente ricos para impedir a possibilidade de isolar a pesquisa semiótica dentro da esfera da língua, no sentido dos signos construídos de que fala Perron.” (DEELY, 1990, p. 19-20).

A Semiótica é um campo difícil; ela é do âmbito da Lógica. É inentemente plural e infinita em suas inúmeras tendências e perspectivas (Conferir: Baitello Jr., Deely, Hénault, Morris, Nöth, Santaella, Souza.). Em que pese que o termo semiótica atravesse a história do pensamento, principalmente o filosófico, tanto no Oriente quanto no Ocidente, a Semiótica é uma ciência recente tanto quanto a Linguística, campos paralelos com os quais se entrecruza e entremescla a linguagem literária. Lúcia Santaella assim diz: “Antes de tudo, cumpre alertar para uma distinção necessária: o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Linguística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem”. (SANTAELLA, 1999, p. 10).

O termo semiótica, de origem grega – *semeiōtiké*, é – , tem a ver com “diagnóstico ou observação dos sintomas” (HOUAISS e VILLAR, 2001 p. 2543). Portanto, a Semiótica tem sua origem no cam-

po da medicina grega e, desde aí, vai se deslocando não só no sentido de ganhar significações em sua semiose semântica, mas vai se constituindo num vigoroso e rigoroso campo de saber, como já sinalizado por John Deely, transformando e inovando em uma outra concepção a organização dos saberes, para além ou para aquém da classificação positivista dos saberes.

Na busca da compreensão não só semântica do termo, mas também das respectivas áreas que começam a se preocupar com a Semiótica, Charles Morris assim diz: “El término ‘semiótica’ fue adaptado por John Locke de los estóicos griegos, que a su vez estaban influidos por la tradición de la medicina griega, que interpretaba la diagnosis y la prognosis como procesos de signos. A Charles S. Peirce (1839-1914), que sigue a John Locke en este empleo del término, se debe el uso actualmente muy generalizado de la palabra ‘semiótica’. También se emplean los términos ‘significs’ y ‘semantics’, aunque actualmente se tiende a limitar el uso de semântica para referirse sólo a una rama de la Semiótica” (MORRIS, 1974, p. 13-14).

E na sequência, falando das áreas e dos campos que se interessam e elaboram aportes desde a Semiótica, Morris prossegue dizendo: “Los filósofos y lingüistas son quienes han hecho las principales aportaciones a la teoría general del signo, pero en la actualidad se realizan también amplias investigaciones en este mismo campo debidas a psicólogos, psiquiatras, teóricos de la estética, sociólogos y antropólogos”. (MORRIS, 1974, p13-14).

Ora, nesta perspectiva, a Semiótica tem muito a dizer aos distintos mundos das mais diversificadas culturas; aos mais distintos objetos presentes nas diversas culturas; ao mundo macro e ao mundo micro, orgânico e inorgânico. Pode-se afirmar que a Semiótica é este saber ou ciência do todo, ou pelo menos, esta é a sua pretensão. Isto por quê? Porque os mundos e os universos se estruturam como linguagem. Esta é a razão pela qual a questão da linguagem é tão importante e se faz fundamental na religião, na arte, na filosofia, na ciência, na técnica, na comunicação, no Lebenswelt, este mundo da vida cotidiana das gentes etc. E dentro da arte, constituída como linguagem ou linguagens, se inscreve a literatura que, por sua vez está, assim, também abarcada pela Semiótica e forma, com ela, o sintagma, a combinação de discursos

interpretativos por meio da qual se visa instaurar a Educação Sociocomunitária como prática estética neste trabalho.

Aqui, para efeitos elucidativos, cabe explicar a distinção contextual entre sintagma e paradigma. Paradigma é o conjunto rígido de formas que serve de modelo a determinado sistema: filosófico, linguístico, científico etc. Por sua vez, sintagma é o conjunto de estruturas que podem ser combinadas, de forma flexível, para alicerçar determinado paradigma. No caso deste artigo, o paradigma a ser flexivelmente estruturado pelas combinações possíveis graças ao sintagma proposto é o da Educação Sociocomunitária, estabelecendo-se como vias dessa estruturação as práticas estéticas humanas, plenas que são de linguagens.

Nessa plenitude de linguagens talvez resida a magnitude do pensamento semiótico, pois este nosso mundo, hoje, tão somente poderá ser entendido no âmbito da linguagem. Isto porque nosso mundo se transformou e vem se transformando rapidamente, processo no qual as imagens do mundo são modificadas. Por esta razão, a linguagem se tornou, em nosso século, a questão central. As linguagens habitam, constituem e estruturam os mundos e os universos, como visto logo acima. Por isto, a linguagem em nosso século se tornou a questão central da Filosofia, da Ciência, das artes e das demais formas de linguagens e saberes. Isto, à medida que foi ficando mais claro, recebeu o nome de “virada linguística” (linguistic turn). Por que isto? Porque, como diz Manfredo Araújo de Oliveira, “em uma palavra, não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja expresso na linguagem. A linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 13).

Mas o conceito de linguagem já é, em si, problemático, pois ele sempre foi reduzido à linguagem humana e, de forma especial, à linguagem como signo verbal. É verdade que ele abunda no mundo do humano, mas não é privilégio humano. A crítica da linguagem se desenvolveu em um complexo e vasto panorama. Se ela, a crítica, sempre esteve presente ao longo do pensamento filosófico, principalmente, é verdade que ela ganha densidade no horizonte do mundo contemporâneo. Do ponto de vista da Filosofia e da Lógica, a crítica vem desde Friedrich Nietzsche (1844-1900), passando por Heidegger, Foucault, Derrida, a Escola

de Frankfurt, Habermas, Apel, Dussel, ou seja, a crítica da linguagem passa fundamentalmente pela crítica da cultura e Gottlob Frege (1848-1925), considerado o pai da Filosofia Contemporânea, seguidos por Wittgenstein, Carnap, Austin e Quine. Desde o ponto de vista da linguística, a crítica se inicia com Ferdinand de Saussure (1857-1913), com seu Curso de Linguística Geral, que fundará a Semiótica como Semiologia, seguido por pensadores como Hjelmslev, Jakobson, Barthes, Greimas, Eco, Merleau-Ponty, Lévy-Strauss, Foucault, Lacan.

Mas será com Charles Sanders Peirce (1839-1914) que o conceito de linguagem ganhará nova dimensão e amplitude, pois se faz imperativo ampliá-lo e desenvolvê-lo; um conceito que vá mais além ou ao lado do conceito lingüicêntrico e fonocêntrico de linguagem da longa e larga tradição do pensamento europeu. Peirce, pensador, cientista e fundador da Semiótica norte-americana é quem fará esta ruptura ou esta grande demarcação. Porém, assumir esta ruptura neste trabalho, ao mesmo tempo em que se enuncia a presença da Literatura ao lado da Semiótica é um paradoxo explicável: com Peirce se alarga o conceito de linguagem para além das linguagens verbais, mas, por outro lado, também as linguagens verbais são objeto de estudo da Semiótica peirceana, e dentre elas a literária, preconizada inclusive por Italo Calvino (1990) como lugar de salvação da própria linguagem, por portar em si a imaginação e a esperança constituintes do homem como um todo.

O que interessa reter neste momento, a fim de embasar o sintagma para a Educação Sociocomunitária proposto neste estudo, é o conceito de linguagem presente na Semiótica de Peirce, até porque outras correntes como a Antropologia Cultural de Octavio Paz (1982), poeta e expoente da crítica de arte latino-americana – lugar epistemológico de onde assentamos as raízes deste estudo desde seu início, atestam também o conjunto de complementaridades entre as linguagens verbais e não verbais, todas alvos da Semiótica de Peirce. Para Paz (1982), as manifestações artísticas, verbais e/ou não verbais, são igualmente dotadas de poesia. Ele afirma que a diversidade das artes as destaca, e não as torna opostas como se poderia supor. Assim a linguagem, aqui, não se restringe ao âmbito do discurso verbal, lugar este onde se assenta a lógica ocidental. O conceito de linguagem na semiótica peirceana e na crítica de arte de Octavio Paz é amplo e está mais além ou ao lado

do próprio “verbo”. Como diz Samira Chalhoub: “No entanto, nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo. O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro, a poesia – forma especialmente inédita de linguagem – surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.”, (CHALHUB, 1987, p. 06).

Vale dizer então que a Semiótica, de orientação peirceana, toma o Universo, o Mundo (tanto orgânico como inorgânico), a Cultura, a Vida, o Homem como signo, ou como diz Peirce em suas Conferências sobre o Pragmatismo, “um vasto representam, um grande símbolo do desígnio de Deus, acabando suas conclusões em realidades vivas”. (PEIRCE, 1983, p. 34). Este vasto e polissêmico complexo sógnico: o Universo, o Mundo (orgânico/inorgânico), a Cultura, a Vida, o Homem, tudo entendido como um signo – representam – está em processo de auto-organização e de expansão infinita. Processo este que não pode ser linear e, sim, não linear. Processo este que tem a ver com o engendramento do signo. Na expressão de Lúcia Santaella, “(...) o signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer. Desenvolver-se num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro, e assim indefinidamente. Evidencia-se aí a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo (...)”. (SANTAELLA, 1995, p. 43-44).

Ao se estabelecer estes marcos teóricos no âmbito do pensamento semiótico, desejamos indicar a complexidade deste saber que é a Semiótica, da vastidão que é a realidade que ela quer abarcar, de suas ligações com outros saberes, principalmente a Filosofia, a Lógica e a Linguística e dos problemas inerentes e presentes nela, como a questão mesma do signo, quando se enfrenta, principalmente, a questão do signo verbal e do signo não verbal. Isto evidencia a importância e a necessidade de uma teoria do signo.

Ao se assentar estes marcos teóricos no pensamento semiótico, enfatizando uma perspectiva, no caso, a peirceana, também não quisemos e não temos a intenção de afirmar uma ortodoxia ao pensamento semiótico. Pelo contrário. O que se quer reconhecer é que, à maneira de Saussure que diz em seu Curso de Linguística Geral, ao estabelecer as relações entre linguagem e língua, que aquela é heterogênea e esta

homogênea, desejamos, tão somente, apontar a sua heterogeneidade. Ora, o campo semiótico – se assim podemos dizer – é um campo heterogêneo como também foi já sinalizado: portanto, é um campo plural.

A pergunta que se impõe é: como fazer a transposição do que foi dito até então, relativamente aos marcos teóricos, para um sintagma concernente à constituição da Educação Sociocomunitária a partir do ponto de vista da estética? Como determinar com uma certa suficiência um desenho que possa contribuir de forma solidária e amorosa – pois, como reconhece Saussure, a linguagem e a língua são solidárias e, como diz Peirce, o amor é o que conserva o processo infinito do signo – com as necessidades e demandas da proposta alavancada pela Literatura e a Semiótica neste estudo?

Esta tarefa não é fácil. Portanto, vale apresentar elementos que possam ser sugestivos para um processo maior que é a Educação mesma e, no caso em tela, a Educação Sociocomunitária. É isto que desejamos fazer.

Se se olha para o que aponta e sugere o conceito de Educação Sociocomunitária, descrito por este Programa de Mestrado em Educação, tem-se o seguinte:

“Descrição entendido o comunitário como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania, este Programa se propõe a investigar as condições da práxis educativa que intensifique esses processos de autonomia e cidadania.”

O enunciado acima apresenta uma concepção e visão de Educação Sociocomunitária, entendendo-a a partir de uma sociedade em conflito, portanto em tensão, constituída por uma concepção de sujeito, cuja marca é a intersubjetividade, e os processos característicos de uma práxis educativa constituídos pela autonomia e cidadania. A ênfase aqui anunciada passa por, e se assenta, sob uma teoria crítica da sociedade. As Ciências Sociais aqui são postuladas, principalmente a Sociologia e a Filosofia.

Se voltarmos o olhar para a primeira metade do século passado, uma concepção de Educação Sociocomunitária, principalmente de inspiração

norte-americana, apresentar-se-á com uma tarefa de articular a escola à sociedade e vice-versa. Na obra de Edward G. Olsen, *La Escuela ya La Comunidad*, cuja primeira edição é de 1951 e reimpressão de 1960, segue a seguinte concepção de Educação Sociocomunitária:

Por muchas fuentes se sabe que en la vida todo es educativo, que la escuela democrática debe llegar a preocuparse por el mejoramiento de la comunidad y la convivencia humana, que las principales etapas y problemas de la vida deben ser la base de la orientación del curriculum, que la educación funcional requiere participación eficaz en las actividades constructivas de la comunidad, y que en esta edad del aire debe entenderse por comunidad tanto la localidad como la región, la nación y hasta el mundo entero. Estos puntos de vista dominan el modo actual de pensar norteamericano en materia de educación. (OLSEN, 1960, p. VII).

A concepção de uma Educação Sociocomunitária na visão de Olsen é compreendida como uma concepção de uma Escola Comunitária que tem por objetivo pensar, propor e praticar uma escola cuja educação é vital, ou seja, os processos sociais da vida não podem estar separados da própria escola e vice-versa. Assim diz Olsen: “La educación norteamericana se encuentra en el umbral de una orientación más vasta y mucho más fructífera que nunca: la de la escuela de la comunidad, enfocada hacia la vida misma”, (OLSEN, 1960, p. 11).

Tal concepção é uma continuidade de uma outra, a da Escola Progressista. Ambas estão a fazer, no contexto norte-americano, uma crítica ao modelo de uma outra concepção denominada de Escola Acadêmica. A concepção da Escola Comunitária tem seus fundamentos em autores como: Comenius, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Spencer, Parker, Montessori, Dewey, Hart, Kilpatrick, Harold Rugg, Counts, Hanna, Carr e tantos outros que apareceram desde o século XVII.

Pelos significantes desta concepção chamada Escola Comunitária apresentados, pode-se inferir uma tendência de uma visão de mundo e de educação constituída pelo liberalismo e pelo escolanovismo. Esta tendência, no Brasil, começou a dar-se também em fins do século XIX e permeou, bem como ainda permeia, toda uma concepção de educação feita e praticada no Brasil e, de passagem, no continente latino-americano-caribenho, ainda hoje.

Se olharmos agora para a Europa, principalmente Portugal, vem

se construindo e formulando uma tentativa de sistematização de uma Educação Sociocomunitária entendida, nas bases epistemológicas, como educação social. As áreas de intervenção desta educação assim se apresentam: educação de adultos; educação especializada; educação laboral e ocupacional; educação para o tempo livre; educação cívica; educação comunitária; educação para a saúde; educação penitenciária; educação intercultural e educação ambiental. (Conferir: Carvalho e Baptista, 2004, p.63.)

O referido modelo de educação social em Portugal tem um traço transdisciplinar e solicita áreas como: psicologia social, psicologia, história, antropologia, filosofia da educação, ética e pedagogia social. A educação social, assim perspectivada, entende que esta tarefa não é tão-somente da escola, mas fundamentalmente, é uma tarefa que dimana de todas as instâncias sociais. Assim, a escola não é mais um problema pedagógico, e sim, social. “A escola tornou-se prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social.” (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 14).

Conceitos como inclusão, exclusão, violência social, marginalidade, cotidiano, segurança, educação, solidariedade social etc., e autores como Hegel, Marx, Nietzsche, René Girard, dentre outros, mas principalmente Michel Foucault, entendido nesta perspectiva como o filósofo da exclusão ao reconhecer na sociedade não aquilo que é valorizado, mas justamente aquilo que é rejeitado: a loucura, serão as referências teóricas e de métodos de tal abordagem.

A Educação Social é formulada e praticada justamente na tensão entre a afirmação do Estado de Direito e a emergência do Estado Social, entre a afirmação dos Direitos Cívicos e a emergência dos Direitos Sociais, entre a afirmação da proteção civil por parte do Estado e a emergência dos deveres de proteção social.

A abordagem de uma Educação Sociocomunitária na perspectiva norte-americana, como escola comunitária, e na perspectiva europeia-portuguesa, como educação social, revelam e apontam para a importância de tal debate. A primeira abordagem emerge de um país marcado profundamente pela Grande Depressão e pela Segunda Grande Guerra; já a segunda abordagem emerge da experiência de uma Europa que vem se organizando sob o signo da União Europeia, também vin-

da da Primeira e da Segunda Guerras e que vive no contexto do estado do bem-estar social.

No contexto da América Latina Caribenha e do Brasil, a realidade se apresenta de forma completamente diferente e distinta.

Antes de apontar e sugerir alguns pontos que possam ser elementos constitutivos para uma proposta estética de constituição da Educação Sociocomunitária por meio da Literatura e da Semiótica, cremos ser ainda de importância fundamental voltar à questão do locus, ou seja, do *lugar epistemológico* que apontávamos logo acima: a *América Latina Caribenha*. Não é possível fazer aqui uma teoria da América Latina Caribenha, mas cabem alguns traços para se poder pensar a questão da Educação Sociocomunitária neste lugar epistemológico dentro do qual também como nação nos inscrevemos.

A América Latina Caribenha é um continente jovem e em devir. Nela existem exageros de calor cultural, a despeito de se ter que conviver – e não dá para se fazer vistas cegas quanto a isso – ainda sob o signo de uma teoria da dependência: econômica, tecnológica, política etc. Quanto a esta questão, o geógrafo e pensador brasileiro Milton Santos, em sua obra *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*, ao discutir, no capítulo sobre *Alguns aspectos da crise urbana na América Latina*, aponta os seguintes pontos para se entender o fenômeno da crise urbana na América Latina: as diferenças de renda; as diferenças de consumo; subemprego e desemprego; o endividamento; marginalidade e favelização; amontoamento; problemas de nutrição e de saúde; a inacessibilidade aos serviços; e, insegurança e isolamento. (Conferir: Santos, 1982, principalmente as páginas 151-175).

Culturalmente, a América Latina Caribenha está sob o signo da tradição arábico-luso-hispânico-afro-indígena, revelando-se, do ponto de vista sonoro, uma sinfonia polifônica e, sob o ponto de vista da cinemática, um mosaico de signos fílmicos que fluem de maneira diferente em cada região, como também, no interior de uma mesma região, demonstrando assim as tensões históricas, culturais e sociais que a vêm permeando desde o início de sua constituição.

Duas distintas formas de “estar no mundo” a originam e permeiam na sua vasta presença mais do que continental: a portuguesa e a hispânica. É certo que esses dois pequenos países fazem parte da

mesma Península Ibérica, contudo sua constituição cultural se bifurca em determinado ponto na história, e essa bifurcação também se faz sentir na América Latina Caribenha, onde essas duas influências vigorosas se presentificam e acentuam, continuando seus caminhos distintos em consonância com as características locais que assimilaram e de cuja tensão somos os frutos. O poeta brasileiro Murilo Mendes (1976) proclama, em seu poema *A Tesoura de Toledo*, do lado brasileiro desta bifurcação cultural, a bipartição primordial que constitui a Espanha, tornando-a distinta de Portugal, e que também constituirá, por sinal, a América Latina Caribenha, guardadas as proporções desta metáfora:

No citado poema, Mendes diz que Toledo – cidade espanhola famosa por sua milenar produção de tesouras e onde a antiga presença moura está ainda por toda parte, inclusive na catedral gótica da cidade, é um lugar em que as tensões entre Europa e África se presentificam como nesse utensílio: encaixam-se; abrem e fecham o espaço; desajustam-se; medem suas garras afiadas, a um só tempo finas e rudes; situam o concreto. No Brasil de Murilo Mendes, ainda que de modo distinto, verifica-se esta presença dos elementos não europeus que o constituem pela existência indígena e africana, como no restante da América Latina caribenha. Mas aqui a presença do elemento árabe se faz sentir de maneira mesclada e indireta, corporificada pelas influências trazidas pelos portugueses, por exemplo, notadamente no nosso léxico.

Como se vê, essa bifurcação cultural luso-espanhola se dá na medida em que a presença moura na Espanha se prolonga e acentua por muito mais tempo do que em Portugal, tanto que é sentida até hoje em redutos sabidamente mouriscos desde o início da presença desses povos, como Toledo e Granada. Essa presença moura espanhola que se verificou muito menos intensamente em Portugal é o que dá configuração barroca à América Latina Caribenha ainda em nossos dias.

O Barroco Brasileiro, herdado da tradição portuguesa, se verifica, por exemplo literariamente, com presenças como Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra. Mas hoje em dia, embora se possa levantar o contributo de Oswald Andrade e Mário de Andrade para a tradição neobarroca brasileira acentuando-se os elementos locais do país, esta influência barroca se faz sentir, contemporaneamente, muito mais nas tensões sociais que a constituem do que nas produções cultu-

rais que a representam, sendo díspar o caminho tomado pelas nossas artes nos séculos XX e XXI.

Os supracitados exageros de calor cultural têm a ver com o modo como a luz na América Latina Caribenha perpassa o mundo dos objetos. Esta radiação eletromagnética provoca e produz sensações complexas, exigindo uma teoria e práxis dos sentidos portanto, bem como, um pensamento correspondente também complexo, para se dar conta da multiplicidade e complexidade que é a América Latina Caribenha. Portanto, esses “exageros” já revelam uma América Latina Caribenha esteticamente barroca, como se verifica em Jorge Luís Borges (2000), para quem o acesso ao mundo dos fenômenos se dá, alternativamente, por meio de todos os cinco sentidos a um só tempo, conforme se faça necessário, sem que nenhum se superponha aos demais.

García-Canclini sinaliza sobre a necessidade de saberes nômades para se apreender este complexo cultural, portanto, semiótico, que é nosso continente, rompendo com as oposições e com os saberes estanques. Assim ele diz: “Así como no funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habituamos a encontrarlos. Es necesario desconstruir esa división en tres pesos, esa concepción hojaldrada del mundo de la cultura, y averiguar si su hibridación puede leerse con las herramientas de las disciplinas que los estudián por separado: la historia del arte y la literatura, que se ocupan de lo ‘culto’; el folclor y la antropología, consagrados a lo popular; los trabajos sobre comunicación, especialmente en la cultura masiva. Necesitamos ciencias sociales nómadas, capaces de circular por las escaleras que comunican esos pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles.” (GARCÍA-CANCLINI, 1995, p. 14-15).

Néstor García-Canclini, pensador latino-americano da Argentina e residente no México, transita nos variados campos, para fazer valer sua sugestão de um saber mais do que estático, nômade, para se pensar este continente jovem e em devir, como a filosofia, a estética, a sociologia, a antropologia, a educação. Na obra citada – *Culturas Híbridas* – García-Canclini propõe um caminho para se investigar sobre o consumo cultural no processo de nossa modernidade tardia. Compreender a questão do consumo cultural nas relações existentes entre o culto,

o massivo e o popular, passa fundamentalmente por compreender a modernidade tardia que é o continente latino-americano-caribenho, o papel do Estado, da política, da democracia, questões estas, dentre outras, tematizadas em *Culturas Híbridas*. Compreender esta modernidade tardia é também, assim, compreender o fenômeno da Educação Sociocomunitária que aflora e se constitui contemporaneamente na América Latina Caribenha, inclusive no Brasil.

Se com Garcia-Canclini aprendemos uma América Latina Caribenha híbrida, com o pensador Enrique Dussel iremos aprender uma América Latina Caribenha que considerando-se a totalidade totalizada do centro, ou seja, da Europa e dos Estados Unidos, o nosso continente latino está à margem da história, à margem da razão, ou seja, está na exterioridade.

Enrique Dussel (1934) é, antes de mais nada, alguém que constrói e elabora seu pensamento desde o continente latino-americano-caribenho. Seu compromisso ético-teórico é com o “terceiro mundo”: América Latina, África e Ásia. Seu pensamento é a expressão das realidades dos excluídos e do mundo das vítimas.

O mundo ocidental é pensado hierarquicamente e não anarquicamente e, em que pese que já se tinha notícias da América bem antes de ser “descoberta”, ela nasce, portanto, já moderna. Esta é a tese central de 1492 - *O Encobrimento do Outro*, de Dussel.

Nesta sua obra, Dussel dialoga com toda a tradição do pensamento filosófico do ocidente moderno e pós-moderno, como por exemplo Edmund O’Gorman, Alberto Caturelli, Richard Rorty, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e outros. Seguindo na mesma linha de pensamento de Tzvetan Todorov (em *A Conquista da América – A questão do Outro*), e fazendo uma forte crítica aos anteriores, a tese de Dussel passa pelas diversas figuras (gestalt) de leituras da América Latina como: “invenção”, “descobrimento”, “conquista” e “colonização”, revelando os seus conteúdos teóricos, espaciais e diacrônicos distintos, mostrando como o outro não foi descoberto como outro, mas sim, como o “si-mesmo” e, portanto, o outro foi negado como “encobrimento”.

Outra tese de Dussel é a sinalização de “uma ‘teoria’ ou ‘filosofia do diálogo’ – como parte de uma ‘filosofia da libertação’ do oprimido, do incomunicado, do excluído, do outro”. (DUSSEL, 1993, p. 8).

Dussel está criticando uma leitura conclusiva portadora de uma linguagem unidimensional sobre a América Latina Caribenha, razão pela qual postula uma “teoria” ou “filosofia do diálogo”, portanto.

Enrique Dussel é filósofo cristão, teólogo e historiador. Nasceu em 1934 em uma aldeia da província de Mendoza, Argentina. Sua formação e a evolução de seu pensamento cobre o arco de sua existência, que se principia nos anos da juventude na Universidade Nacional de Cuyo, em permanência na Europa e dois anos em Israel e Argentina novamente, quando de seu regresso. Depois, após sua casa ser bombardeada pela direita peronista, inicia-se sua nova fase com o exílio no México, onde se encontra até hoje, em franca atividade e produção nos campos da filosofia, teologia e história.

Raúl Fornet-Betancourt assim precisa o pensamento dusseliano: “(...) Partindo da alteridade como experiência fundamentalmente antropológica, o pensamento latino-americano deverá constituir-se, portanto, como pensamento de uma totalidade aberta e realizadora de uma autêntica ecumene. Somente um pensamento deste tipo será realmente libertador, pois, por superar o momento totalitário próprio de todo pensamento e da totalidade fechada, é capaz de pensar na libertação de tal forma que, em lugar de conduzir à exclusão ou à escravização de um novo grupo de homens, leve à conciliação de todos os homens, mediante um chamado à conversão. A opção fundamental que deve tomar um pensamento autenticamente latino-americano é, pois, a de abrir-se ao outro como outro além de sua totalidade, quer dizer, a de estar sempre disposto a escutar o chamado da voz do outro e dispor-se a seu serviço. Esta seria a melhor superação do pensamento dominante da totalidade dominadora.”

“Por fundar-se na experiência antropológica da alteridade, quer dizer, por brotar da disposição fundamental de escutar o outro e de aceitá-lo como semelhante, sem destruir ou negar a sua diversidade, o pensamento latino-americano autêntico tem que realizar, na opinião de Dussel, sua superação da filosofia europeia pelo caminho metodológico da analogia. ‘A superação real de toda esta tradição – nos diz – além de Marcel e Buber, tem sido a filosofia de Levinas, ainda europeia e, exclusivamente, equívoca. Nossa superação consistirá em repensar o discurso a partir da América e da *ana-lógia*’. Para Dussel é necessário, com efeito, repensar o discurso europeu da alteridade e do contexto

concreto de nossa América, porque é aqui que se experimenta que o outro não é meramente o outro pensado como a dimensão quase que neutra do ‘absolutamente outro’, senão que é justamente esse outro vivente que tem sido expulso da totalidade pensada pela Europa, a saber, o povo sofrido da América, África e Ásia. O discurso europeu deve ser repensado a partir da analogia, porque o que se quer estabelecer é um pensamento que, pelo fato de brotar do outro e da abertura ao outro, se desenvolve como uma verdadeira relação dialógica e leve, assim, a uma totalidade vivida como autêntica ecumene”. (FORNET-BETANCOURT, p. 54-55).

Na concepção filosófica formulada por Enrique Dussel, vale sinalizar, há um diálogo eminentemente profundo com o pensamento educacional formulado por Paulo Freire. O que há é a subsunção do pensamento de Freire por Dussel. Dizendo d’outra maneira, a Filosofia da Libertação subsume a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A Pedagogia do Oprimido é considerada, incluída, inserida, admitida na Filosofia da Libertação em perspectiva dusselina, portanto.

Paulo Freire é, portanto, este grande mestre da educação que inspirou ousadia em muita gente, latino-americanamente falando, bem como mundialmente. Este mestre que afirmou imperativamente que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1979, p. 220).

Considerações finais

Ora, até aqui, afirmamos três estruturas de pensamento: a de Charles Sanders Peirce e Octavio Paz, a de Enrique Dussel e a de Paulo Freire. Afirmamos estas três estruturas para alavancar uma Proposta de constituição estética da Educação Sociocomunitária por meio da Literatura e da Semiótica. O que é que aproxima estes três pensadores para se poder formular, desde o topo latino-americano-caribenho, uma Proposta que esteja em consonância com o enunciado acima, em que se possa enfrentar o desafio de pensar questões como: intersubjetividade, racionalidade burocrática normatizada e direitos conquistados pelos processos de autonomia e cidadania?

Dentre os vários aspectos que constituem estas três estruturas de pensamento, queremos ressaltar dois pontos fundamentais, dos quais

outros se desdobram. O primeiro e, talvez, para nós, o mais fundamental, é que estas três estruturas teóricas, a de Peirce e Paz, a de Dussel e a de Freire, constituem no continente americano um giro de pensamento. Peirce, na América do Norte, opera este giro, quando inaugura sua concepção de linguagem, já apresentada anteriormente, entendida como linguagem verbal e não verbal, assim como o faz Octavio Paz no México já em nosso tempo. Portanto, ambos propõem uma concepção e uma teoria do signo que se dispõe a abarcar toda a realidade, sem ser totalitária, pois aquela, a realidade, está em processo infinito de semeiose.

Paulo Freire, junto com tantos outros no continente latino-americano-caribenho, inspirou o giro filosófico latino-americano-caribenho, e a expressão máxima deste giro dar-se-á com a Filosofia da Libertação, pois o movimento da libertação no contexto latino-americano-caribenho é algo de magnânimo, complexo e profético. Três obras, então, além daquelas que se encontram no âmbito do pensamento sociológico e do pensamento teológico, marcam de forma sgnica o giro filosófico latino-americano-caribenho: a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, em 1968 no Chile; a Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, em 1977 no México; e a Psicoterapia do Oprimido, de Alfredo Moffatt, em 1971 na Argentina.

O segundo ponto permeante, constitutivo e constituinte das três estruturas teóricas aqui aventadas é a linguagem, não necessariamente a verbal, mas nada nos impede de incluí-la na presente discussão; até devemos fazê-lo por conta da presença supraenunciada da Literatura. Se em Peirce e Paz a linguagem aparece como a questão mesma de seu pensamento, em Freire e em Dussel, ela é constitutiva na compreensão e na transformação da realidade do mundo. A linguagem é mediadora, criadora e procriadora, portanto, é comunicação. Nela se expressa, expressando a realidade, o mundo, a história, a vida, a existência, o mistério, portanto, o sentido. O processo de semiose, ou seja, o do engendramento do signo, é dinâmico nas três estruturas de pensamento, revelando a in-conclusão e o in-acabamento do mundo e do homem.

Assim, Peirce e Paz dão à linguagem, cada um a seu turno e tempo, uma dimensão lógica e estética, Freire lhe dá uma dimensão pedagógica e Dussel, uma dimensão axiológica, todas constituintes do fenôme-

no em constante devir da Educação Sociocomunitária, refletindo sobre ele e discutindo-o.

Postos os dois pontos que cremos fundamentais nas estruturas teóricas apresentadas, outros pontos como: intersubjetividade, intencionalidade, sentido, autonomia/emancipação/libertação, responsabilidade, solidariedade, esperança, compaixão, se desbordam em sua densidade, profundidade e extensão.

Isto posto, torna-se possível então sugerir e, ao mesmo tempo, indicar alguns caminhos no cenário da constituição estética – literária e semiótica da Educação Sociocomunitária. A sugestão e a indicação podem caminhar dimensionando as atitudes fundamentais à própria Filosofia, quais sejam, a da admiração e a da problematização. Não há reflexão – no sentido de reflectere, voltar atrás –, sem estas duas dimensões fundamentais e instauradoras do ofício do filosofar, que permeiam os demais discursos interpretativos, como o literário e o semiótico, aqui em destaque. Assim, são também o admirar e o problematizar, inclusive no campo da Estética, que nos permitirão constituir o devir da Educação Sociocomunitária, tanto a partir do viés semiótico-literário que escolhemos, quanto a partir de qualquer outro viés desse fenômeno que as intensionalidades dos sujeitos que o constituem e dele participam possam escolher. Assim fizeram e fazem Peirce, Paz, Freire e Dussel, e da mesma forma o fazemos nós também neste trabalho, esperando que esta centelha se propague e prolifere.

Referências Bibliográficas

- BAITELLO, Jr., Norval. *O Animal que Parou os Relógios*. São Paulo: Anablume, 1997.
- BORGES, Jorge Luís. *Esse Ofício do Verso*. 2ª reimp. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Italo. *Seis Propostas para O Próximo Milênio*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, A. Dias de e BAPTISTA, I. *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004.
- CHALHUB, Samira. *Funções da Linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- COPLESTON, S.J., Frederick. *A History of Philosophy – Empiricism, Idea-*

lism, and Pragmatism in Britain and América. (Volume VIII – Modern Philosophy). New York, London, Toronto, Sydney e Auckland: Image Books, 1994.

DEELY, John. *Semiótica Básica*. São Paulo: Editora Ática: 1990.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo-Piracicaba: Co-edição: Edições Loyola e Editora Unimep, S/d.

_____. *Filosofía de la Liberación*. Argentina: Ediciones la Aurora, 1985.

_____. D. 1492 – *O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*: Conferências de Frankfurt. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1993.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Problemas atuais da filosofia na hispano-américa*. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1995.

HÉNAULT, Anne. *História concisa da Semiótica*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário HOUAISS da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUSSERL, Edmund. *Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*. Aparecida-SP: Idéias&Letras, 2006.

MENDES, Murilo. A Tesoura de Toledo. In: MENDES, Murilo. *Antologia poética*. Sel. João Cabral de Melo Neto. Introd. José Guilherme Merquior. Rio de Janeiro: Fontana; Brasília: INL, 1976.

MOFFAT, Alfredo. *Psicoterapia do Oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

MORRIS, Charles. *La Significacion y Lo Significativo*. Madrid: Alberto Corazon Editor, 1974.

NÖTH, Winfried. *A Semiótica no Século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. *Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

OLSEN, E. G. *La Escuela y La Comunidad*. México: Union Tipográfica Editorial, 1960.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüístico-Pragmática na*

- Filosofia Contemporânea*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. 2ª ed. Tradução de Olga Savary. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos Coligidos*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção: Os Pensadores), 1983.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética (Volume Único)*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1985.
- SANTAEILLA, Lúcia. *A Teoria Geral dos Signos – Semiose e Autogeração*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- _____. *O Que é Semiótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- _____. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- _____. e NÖTH, Winfried. *Semiótica (Bibliografia Comentada)*. São Paulo: Experimento, 1999.
- SANTOS, Milton. *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/SOUZA, Licia Soares de. *Introdução às Teorias Semióticas*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; Salvador-BA: FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

2. Construção e vivência de valores: aprendendo a ser e a conviver

2. Construction and experience of values: learning to be and to live together

Recebido em: 8 de março de 2011
Aprovado em: 25 de maio de 2011

Bruna Rafaela Consulo Belizário

Pegagoga - UNESP - Bauru. *E-mail*: brubelizario@yahoo.com.br.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem - UNESP - Bauru. *E-mail*: verinha@fc.unesp.br;

Rita Melissa Lepre

Professora Doutora do Departamento de Educação - UNESP - Bauru. *E-mail*: melissa@fc.unesp.br

Resumo

Este trabalho de intervenção e pesquisa foi desenvolvido a partir de um projeto de extensão entre 2006-2009, em uma escola de Ensino Fundamental, da cidade de Bauru (SP) com os objetivos de favorecer a construção da cidadania e fortalecer nos adolescentes a autoestima, o autoconhecimento e o exercício dos direitos e deveres, de modo a facilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como agentes de transformação social. Trata-se de adaptação do Projeto desenvolvido na Bahia pela Fundação ODEBRECHT focando os temas transversais: Ética, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente. Tais temas – além de outros que cada escola necessita

priorizar em função das vicissitudes que vivencia – devem permear transversalmente o currículo para criar, transformar e favorecer o desenvolvimento deles, por meios da convivência cotidiana. A metodologia da pesquisa foi baseada na pesquisa-ação. Para a coleta de dados consideramos as atividades desenvolvidas nos grupos e o resultado do Defining Issues Test (DIT-1) aplicado antes e depois do projeto. O resultado indica que houve discreta mudança no desenvolvimento moral dos adolescentes e novas percepções sobre os problemas que se apresentam na realidade, propiciando a construção de valores presentes na proposta dos temas transversais, observou-se ainda maior participação dos alunos nas atividades coletivas da escola.

Palavras-chave

Cidadania. Protagonismo juvenil. Vivências escolares.

Abstract

This study was developed from a extension project between the years of 2006 -2009 in a Middle School in the city of Bauru with the goals to support the construction of citizenship in teenagers and to strengthen their self esteem, their self knowledge and the achievement of their rights and duties in order to ease their insertion into the collective, as they realize themselves as social transformation agents. It is an adaptation of a project developed by the ODEBRECHT foundation in Bahia focusing on the transverse themes: Ethics, Sexual Education, Cultural Plurality, Work and Consumption, and Health and Environment. These themes, in addition to others that each school needs to prioritize due to the vicissitudes that experiences, must permeate across the curriculum to create, transform and favor their development by means of the daily living. The survey methodology was based in the research-action. We considered the activities developed in groups and the result of Defining Issues Test (DIT-1) applied before and after Project for data collection. The result indicates change in the moral development of the teenagers and new perceptions about the problems that are presented in the reality, providing the construction of values present in the transverse themes proposal. Greater participation of students in the school activities, like student guild and fanfare, was also observed.

Keywords

Citizenship, youth leadership, school experiences.

Introdução

Num país com imensas desigualdades e contradições, a Educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento e à participação social, mas propiciando condições para que o indivíduo construa a cidadania. Neste sentido, torna-se necessário que os segmentos educacionais desenvolvam programas que incentivem o protagonismo juvenil.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o protagonismo juvenil é um direito e um dever dos adolescentes e uma possibilidade desses serem agentes de suas ações no preparo para o exercício da cidadania. É, ainda, a possibilidade de atuar criativamente, de forma construtiva e solidária, a partir do que sentem e percebem de sua realidade. É estar afinado com o mundo atual e ao mesmo tempo ter uma visão crítica das mudanças sociais para ter a possibilidade de superar o isolamento e de influir nas questões grupais e nos acontecimentos da vida comunitária, promovendo o desenvolvimento do seu potencial e a construção de sua autonomia.

O termo “protagonismo” se refere à habilidade de participação ativa no contexto social no qual o indivíduo encontra-se inserido. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

Protagonismo juvenil é a participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade. Entretanto, nem toda forma de participação contribui de forma positiva para o desenvolvimento social.

O tipo de participação a ser promovido das escolas é o protagonismo juvenil que pressupõe um compromisso com a democracia. No protagonismo juvenil democrático os jovens transcendem o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade (RIBAS Jr., 2008, p. 03).

O educador assume importante papel no fortalecimento desta ação na construção de valores, de conhecimentos pessoais, sociais e políticos, visando à cidadania. O objetivo deve ser o de promover a construção de relações interpessoais mais democráticas na escola e na comunidade, por meio de estratégias de aproximação entre escola, família e sociedade, criando uma identidade comum.

Neste artigo, apresentaremos os resultados de um projeto de extensão universitária que foi desenvolvido, inicialmente, na Bahia pela fundação ODEBRECHT (SERRÃO E BALEEIRO, 1999) e que teve início no ano de 2006 em uma escola da rede estadual do município de Bauru com o objetivo de favorecer a construção da cidadania de adolescentes fortalecendo a autoestima, buscando o autoconhecimento e o exercício dos direitos e deveres, de modo a facilitar a inserção no coletivo, para que esses pudessem se perceber como agentes de transformação social, bem como desenvolver lideranças positivas na escola, para atuar na comunidade.

Para o desenvolvimento do projeto investimos na utilização das dinâmicas de grupo (leitura, percepção, integração, reflexão) como fator de motivação para a interação social, no sentido de provocar e estimular nos alunos o desejo de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Neste trabalho, o termo dinâmica de grupo compreende exercícios, brincadeiras e outras atividades que movimentam e agrupam os alunos despertando sua atenção tais como seminários, roda de conversa, role playing e debates que questionam as tradicionais carteiras enfileiradas proporcionando à sala de aula um ambiente mais acolhedor e favorável às relações humanas horizontais. “É preciso criar um clima de relações verdadeiramente humanas do indivíduo com o grupo, do grupo com o indivíduo, dos indivíduos entre si. [...] do indivíduo com o líder e do líder com o indivíduo” (FRITZEN, 2001, p.08).

Outra forma de ação selecionada foi o trabalho com os projetos escolares. Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático que pode integrar diferentes modos de organização curricular. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos temas transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo o artigo 3º. da Constituição Federal (BRASIL, 1988), são objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Tal artigo nos impõe o grande comprometimento de transformar uma sociedade tão excludente ao longo da história, em sociedade mais justa. Ademais, esse artigo coloca um desafio a ser alcançado, pois bem sabemos o quão grande é a injustiça social em nosso país.

O princípio constitucional apresentado pressupõe a construção de uma sociedade livre das paradoxais diferenças que nos cercam. Acreditamos que um dos lócus privilegiados para iniciar tal construção é a instituição escolar que, para tal, deve trabalhar com ferramentas que considerem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e os valores necessários ao bem coletivo.

De acordo com Boelter (2008), vale salientar também que o surgimento da escola se deu pelos ideais liberais: liberdade, igualdade e fraternidade, em que era necessária uma instituição voltada para instruir e levar o conhecimento a todos os indivíduos, fazendo-se necessária uma escola pública e laica. No entanto, a escola esteve, ao longo da história, mais voltada aos interesses das classes sociais dominantes, relação essa que precisa ser repensada.

Da instituição escolar participam indivíduos concretos, inseridos num determinado contexto histórico e cultural, e que levam consigo valores que farão parte das relações estabelecidas na escola, definindo pactos e conflitos. A partir da ação intencional do educador, tais valores poderão ser reforçados, repensados ou transformados e novos poderão ser construídos.

Mas o que são valores? Cabanas (1996) explica que há duas diferentes posições filosóficas para se entender os valores: uma na qual os valores são pensados como critérios definitivos para a proposição das ações humanas e existem porque são necessários, obrigatórios e de caráter universal, e outra que defende os valores como critérios definidos por uma cultura particular e em função de um determinado momento histórico (MENIN, 2002).

Para este trabalho adotaremos a concepção de que valores são critérios bem definidos, mas não imutáveis, que orientam as ações humanas e que são construídos de forma interacional ao longo da vida dos indivíduos. Adotaremos, ainda, a concepção de que educar em valores é o mesmo que educar moralmente. Conforme Alfayate (2002), a educação moral é a educação para a autonomia, por meio da racionalidade e da capacidade dialógica, a fim de que a pessoa construa princípios e normas que orientem seu pensamento e conduta, respeitando a liberdade e a dignidade de todas as pessoas (ALFAYATE, 2002). A proposta de educação moral com a qual trabalhamos deriva, sobretudo, dos estudos de Piaget (1932), Kohlberg (1992) e Puig (1998).

Segundo Buxarrais (1997), existem diferentes formas de se entender e propor a educação moral, o que a autora definiu como modelos, que diferem entre si quanto aos objetivos, métodos e filosofia de trabalho. Há modelos baseados em valores absolutos e imutáveis, no qual tais valores são impostos pela autoridade e não passíveis de discussão, com o intuito de regular os aspectos da vida social e pessoal dos indivíduos, por meio da coação e de políticas públicas dogmáticas. Tais modelos têm como referência uma visão de cidadão pré-concebida e a educação moral deve ser a responsável por essa reprodução. O outro modelo, opostamente ao primeiro, baseia-se em valores relativos, entendendo o mesmo como totalmente subjetivo e individual. Dessa forma não deve haver consenso sobre a melhor forma de agir em determinada situação pois tal resolução depende das características pessoais de cada um. As decisões devem ser sempre individuais e nunca coletivas, do contrário, feririam o princípio da personalidade. O papel da educação moral, nesse caso, é quase nulo, pois não há o que se ensinar já que os julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um. Por fim, existem os modelos de educação baseados na construção racional e autônoma de valores. Nesses modelos procura-se propor situações que facilitem a construção da autonomia por parte do educando (BUXARRAIS, 1997). É nesta terceira tendência que se encontram os trabalhos de Piaget (1932), Kohlberg (1992) e Puig (1998), entre outros.

Para Piaget (1932), o objetivo da educação moral deve ser o de auxiliar as crianças a construir sua autonomia moral por meio de uma personalidade que esteja apta a cooperar e a trocar pontos de vistas. Para tanto, os métodos ativos que consideram a participação efetiva

das crianças são os melhores, em detrimento dos métodos verbais, que trabalham com “lições de moral”.

Para Kohlberg (1992), a educação moral tem como ponto central a noção de conflito cognitivo, por meio da utilização de técnicas de discussão de dilemas morais. Biaggio (1997, p.04) afirma que

Kohlberg e seus colaboradores (Blatt & Kohlberg, 1975, Turiel, 1966) identificaram o conflito cognitivo como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados (Turiel, 1966). Blatt e Kohlberg (1975) descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada.

Uma dessas técnicas é a discussão de dilemas morais. A discussão de dilemas morais baseia-se na busca de soluções para dilemas hipotéticos que são resolvidos em grupo. *“Blatt demonstra a eficácia dessa técnica que, por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral.”* (BIAGGIO, 2002, p. 50).

Kohlberg e alguns de seus colaboradores, a partir da década de 70, focaram sua atenção na aplicação da teoria à prática. A discussão de dilemas morais em grupo, com o objetivo de promover o desenvolvimento moral, foi uma das primeiras técnicas desenvolvidas. As discussões geram um conflito moral, incertezas e discordâncias, a respeito de determinada situação conflituosa, que propiciam a possibilidade de amadurecimento moral. Kohlberg e colaboradores constataram, ainda, a importância de se apresentar modos de pensamento de um estágio acima daquele em que a pessoa se encontra. (BIAGGIO, 2002). O *Defining Issues Test* (DIT-1), instrumento utilizado em nossa intervenção e que será apresentado adiante, se baseia nesse paradigma.

Para Puig (1998), o principal objetivo da educação moral deve ser o de possibilitar ao educando o desenvolvimento de capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, para que esse possa orientar-se de forma racional e autônoma em determinadas situações em que lhe é apresentado um conflito de valor. Entre as finalidades para um currículo que inclua transversalmente a educação moral, Puig (1998b, p. 22-27) cita as seguintes:

- Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral.

- Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores.

- Formar as disposições necessárias para a autorregulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntárias e reflexivamente decididas.

- Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático e de ação comprometida.

Para finalizar essa introdução, julgamos necessário esclarecer que a educação moral é um processo que deve estar presente na educação formal e informal durante toda a vida do indivíduo e não se caracterizar como momentos isolados do processo educativo. O desenvolvimento da autonomia moral proporciona o melhor desenvolvimento da personalidade total, possibilitando interações de maior qualidade que, por sua vez, são bases para novas construções.

Para este trabalho de intervenção e pesquisa, no entanto, relataremos uma ação sistematizada em uma instituição escolar pública com alunos do Ensino Fundamental que teve como objetivo a construção da autonomia moral, por meio da vivência de valores. É o que relataremos a seguir.

Nossa caminhada

Chegamos à escola com muito entusiasmo pelo trabalho que pretendíamos desenvolver, mas sem ao certo sabermos se nosso projeto seria aceito. No primeiro momento de exposição do projeto tivemos uma surpresa, pois a equipe escolar queria que o trabalho fosse desenvolvido apenas com um quinto ano, aquele que a escola considerava o mais “problemático”. Insistimos para que não acontecesse dessa forma, uma vez que o objetivo principal do projeto era o de formar lideranças positivas por meio da construção da autonomia moral, considerando a justiça e a igualdade como valores morais básicos. Que modelos iríamos proporcionar para o desenvolvimento desses alunos se agíssemos assim?

Por fim, nossos argumentos foram suficientes para convencer a

equipe da escola. Assim, marcamos um dia para apresentarmos o projeto para as sete salas de quinto ano que a escola tinha, com média de 35 alunos em cada uma.

Convidamos uma arte-educadora que se incumbiu de, nesse dia, valer-se de um monólogo, falando sobre um Projeto desenvolvido na Bahia, o sucesso dele e as possibilidades que ele abriu para vários jovens que dele participaram. Todos estavam sentados no pátio da escola, e a convidada, colocando-se no “papel de um jovem que veio da Bahia e tinha participado daquele projeto” – técnica sociodramática – narrou que queria convidá-los para participar de um projeto parecido que seria desenvolvido naquela escola.

Depois disso, dirigimo-nos para cada uma das sete salas de aula e abrimos inscrições para os interessados. A média de inscritos foi de 22 alunos por sala. Então, adotamos o critério do sorteio para eliminar os excedentes, uma vez que definimos o número de 35 participantes, devido aos aspectos metodológicos.

Em meados de março de 2006, fizemos nosso primeiro encontro com os 35 adolescentes, que levaram termo de consentimento com os objetivos do Projeto para os pais autorizarem sua participação; nesse dia, realizamos também uma atividade de integração grupal pois, embora os alunos fossem da mesma escola, eram de salas diferentes.

Os pais concordaram com a participação dos filhos, e a escola incorporou em seu Projeto Político-Pedagógico esta parceria entre escola-universidade, pois, há tempos que a extensão universitária, participando do movimento do repensar a universidade brasileira, vem buscando sua transformação no sentido de um maior compromisso com a sociedade e maior identificação com uma nova cidadania.

Apresentando a escola

A escola foi criada em decorrência da grande demanda escolar, por ter em suas imediações núcleos habitacionais com aproximadamente 1.300 residências. Salientamos que, ano a ano, a demanda de alunos vem aumentando em virtude da criação de novos bairros em suas adjacências.

Trata-se de edificação de médio a grande porte com três pavilhões: no primeiro estão a Secretaria, com hall de atendimento ao público, direção, banheiros masculino e feminino de professores e funcionários,

cozinha equipada com micro-ondas, fogão e geladeira, coordenação pedagógica, sala de professores, sala ambiente de Informática (SAI), biblioteca e estúdio de radiocomunicação digital. No segundo estão alocadas 14 salas de aulas, 02 laboratórios (com equipamentos básicos para o seu funcionamento) e 01 sala de vídeo e no terceiro, um pátio coberto e um ao ar livre, 02 cozinhas, cantina, banheiros masculino e feminino de alunos, 01 banheiro para funcionários, vestiários masculino e feminino de alunos e uma quadra poliesportiva coberta.

Destacamos que todos os ambientes internos possuem caixas de som com música ambiente e programações voltadas à mídia educacional (inclusive as salas de aula) que funcionam, ininterruptamente, no período em que a unidade escolar encontra-se aberta.

A clientela escolar é formada por alunos vindos de vários bairros, sendo um deles ainda considerado pela comunidade como “favela”, pois não existe regulamentação dos terrenos das casas e essa ocupação ocorreu há mais de 10 anos. A maioria compõe-se de filhos de migrantes oriundos do interior do Estado de São Paulo e de vários Estados do Brasil, como: Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pernambuco, Bahia e norte do país, que vieram para cá em busca de uma vida mais promissora. Em decorrência da diversificação das localidades de origem, observamos grande diferença sócio-econômica-cultural.

Com relação à cultura e ao lazer, existem na escola, por meio do Programa Escola da Família: cursos de pintura, artesanato, culinária, música, cabeleireiro, atividades de vôlei e de futsal, cursos de violão, teclado e Informática, um SPA, quadra e pátio cobertos para atividades diferenciadas.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade local; apesar disso, não é grande sua participação nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais participativos e cooperativos.

Os alunos participantes do projeto

Acreditamos na importância de se caracterizar os alunos com os quais convivemos durante esses anos na escola. Vale ressaltar que essa caracterização foi umas das conquistas que obtivemos ao longo do projeto em questão.

Quando realizamos o questionário acerca das questões abordadas

nos gráficos a seguir, estiveram presentes no dia apenas 21 alunos. Essas questões se referiam ao que eles vivenciam como: prática esportiva, lazer, quantidade de habitantes por moradia e realização de trabalho remunerado. Foram aspectos que analisamos como importantes para os conhecermos e compreendermos, para que assim preparássemos um planejamento e atividades que envolvessem sua realidade, favorecendo maior conhecimento, já que acreditamos que conhecer o aluno-alvo é um dos grandes desafios, quando estamos em sala de aula, para irmos ao encontro de seus sonhos, projetos de vida, partindo dos conhecimentos prévios que eles trazem sobre as exigências sociais cotidianas.

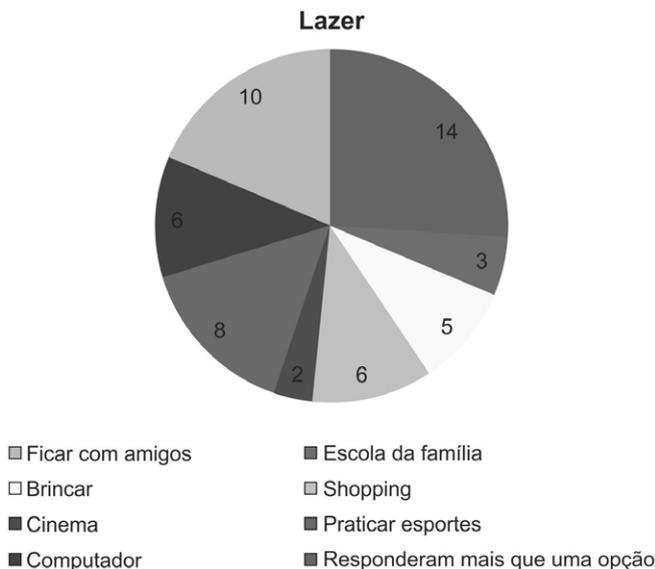


Gráfico 1 – Atividades de lazer

Conforme análise realizada nesta questão sobre a prática do lazer para tais alunos, observamos que em sua maioria: ficar com os amigos é a melhor maneira de se ter lazer, de se divertir; como 2ª opção para o lazer, eles selecionaram mais de uma opção, não elegendo apenas uma maneira de se divertirem; como 3ª opção, os alunos praticam algum esporte como forma de lazer; a 4ª opção ficou empatada entre o uso

do computador e ir ao Shopping, já para a 5ª opção temos a escolha pelo brincar e, as duas últimas, com apenas uma diferença de escolha: participar do Programa Escola da Família ou ir ao cinema.

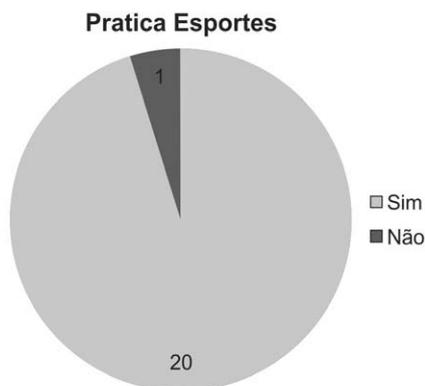


Gráfico 2 – Práticas esportivas

Conforme os dados obtidos referentes à questão sobre praticar ou não algum esporte, constatamos que, em sua maioria, praticam, ou seja, dos 21 alunos, apenas 1 registrou não fazer nenhuma prática esportiva.

O gráfico 3 evidencia a quantidade de habitantes por moradia de cada aluno pesquisado.

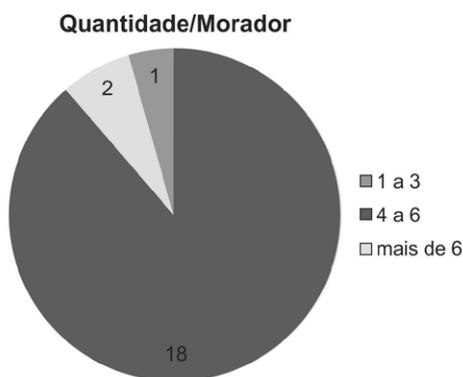


Gráfico 3 – Quantidade de pessoas por moradia

Analisando os dados obtidos a respeito da quantidade de habitantes por moradia de cada aluno, temos 18 que vivem com mais de 6 pessoas, totalizando 85% deles, caindo para uma porcentagem de 9 para os alunos que residem num total de 4 a 6 pessoas, e apenas 4% para os alunos que convivem em média com 1 a 3 moradores em sua residência.

Desenvolvem atividade remunerada

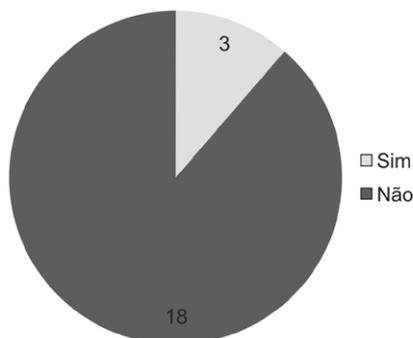


Gráfico 4 – Desenvolvimento de atividade remunerada

Analisamos, ainda, se havia alguma atividade remunerada realizada pelos alunos da pesquisa, e constatamos em seus registros que 85% deles não desenvolvem atividade remunerada, contra 14% que a desenvolvem.

Participa de outro projeto

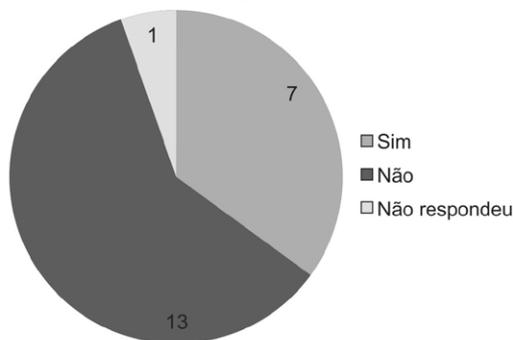


Gráfico 5 – Participação em outros projetos

Continuando a análise sobre os alunos e suas atividades, temos apenas sete alunos que participam de outros projetos escolares e/ou extraescolares; 13 alunos que não participam de nenhum outro projeto, e um aluno que não respondeu a esta questão.

Nossas ações

O projeto foi desenvolvido semanalmente com o apoio, no primeiro ano, de quatro alunos voluntários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Bauru. Cada encontro teve a duração de duas horas. O primeiro ano do trabalho teve como finalidade estabelecer um forte vínculo entre o grupo, basicamente sobre o conhecimento da realidade quanto às características, necessidades, direitos e deveres prioritários do grupo e outras questões, por meio de metodologia baseada em atividades lúdicas e psicodramáticas.

Além dos temas levantados pelo grupo, demos continuidade, em 2007, com apenas duas voluntárias, às atividades sugeridas no livro *Aprendendo a ser e a conviver* (SERRÃO e BALEIRO, 1999), vivenciando as seguintes temáticas: Identidade, Integração, Comunicação, Grupo, Sexualidade e Cidadania.

Quando um tema que emergia no grupo nos parecia que não fora suficientemente trabalhado, buscávamos apoio de algum colega da Universidade, como aconteceu com uma professora da Psicologia que trabalhou as questões da sexualidade na adolescência, e com uma professora do Departamento de Biologia que trabalhou, por uma necessidade do grupo, sobre como prevenir doenças como a Dengue e a Leishmaniose.

Visando estimular a participação dos alunos para além dos muros da escola, uma das ações realizadas foi um passeio pelo campus da UNESP em 2006; nesta atividade os alunos visitaram o Laboratório de Robótica e puderam observar os aeromodelos. Em 2007, foi realizada uma visita ao parque esportivo do campus, além da participação em uma tarde de lazer e esporte, organizada em parceria com professores e alunos do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. No ano de 2008, também houve a participação dos alunos em uma tarde no campus e uma despedida em 2009 já que os alunos terminavam o Ensino Fundamental.

Nos anos de 2008 e 2009, houve maior preocupação em desenvol-

ver nos alunos a consciência crítica para que o protagonismo juvenil – tema de que tanto tratávamos – realmente se tornasse algo constante na vida deles, já que agora iriam para uma nova fase: ingresso no Ensino Médio. Percebíamos a necessidade de criar condições para que eles compreendessem seus direitos e deveres como cidadãos e tivessem conhecimento sobre a prática de cidadania. Para tanto, realizamos atividades lúdicas que exploravam esse conhecimento. Utilizamos, também, filmes que abordavam o meio ambiente, a violência e focamos a respeito de escolhas futuras e suas consequências.

O Projeto de Extensão realizado nessa escola também foi articulado aos objetivos de ensino, na medida em que proporcionava aos alunos voluntários exercitar sua prática pedagógica no planejamento didático semanal, na avaliação e no replanejamento das atividades desenvolvidas de acordo com a necessidade do grupo.

Intervenção/Pesquisa-ação

No início, o projeto tinha por objetivo criar condições para que os alunos pudessem fortalecer sua autoestima, pois, em sua maioria, eram adolescentes que conviviam com problemas sociais como: violência na escola e em casa, tanto física como emocional, famílias com perfis diferenciados de estrutura, como a maioria das famílias brasileiras e, assim, traziam com eles essa desvalorização que encontramos, comumente, nas escolas.

Para essa temática, foram realizadas diversas dinâmicas, como, por exemplo, pedir aos alunos que se sentassem em roda e fizessem um desenho deles mesmos, colocando suas características negativas bem como suas qualidades. Vale ressaltar que houve dificuldades na realização dessas dinâmicas de autoconhecimento, pois não era costume dos alunos receberem elogios e, tampouco, parar um momento para se autoanalisar, conhecer-se e reconhecer seus pontos fortes.

Da mesma forma, houve dificuldades quando o objetivo foi conhecer o próximo, qualificar o colega como, por exemplo, em uma dinâmica realizada em que os alunos dispostos em circunferência tinham que jogar uma bexiga para quem quisessem e teriam que qualificar o colega, dizendo uma frase sobre o porquê da escolha desse determinado colega, assim como exemplo: “eu felicito o João por ser prestativo”.

João, por sua vez poderia dizer: “eu felicito Maria por ser minha amiga”, e assim por diante.

Pequenos gestos por meio do lúdico foram criando oportunidades de os alunos se conhecerem e conhecerem seus colegas, não apenas com palavras pró-ativas, mas também com gestos, o que nos levou a perceber, ao longo do tempo, um respeito maior entre eles e o reconhecimento deles mesmos enquanto indivíduos inseridos socialmente com direitos e deveres. Houve um avanço no que se referia à autoestima, notado a cada encontro, e isso também possibilitou maior envolvimento nas atividades propostas, a participação em conversas e em outras dinâmicas, já que antes havia muita dificuldade na participação nesse tipo de atividades.

Outro questionamento que julgamos necessário ser analisado foi a respeito da visão dos alunos sobre a escola, sobre o futuro e sobre a violência. Esses temas encontram-se descritos nos próximos gráficos. Abaixo, encontra-se como os alunos veem a escola e seus professores.

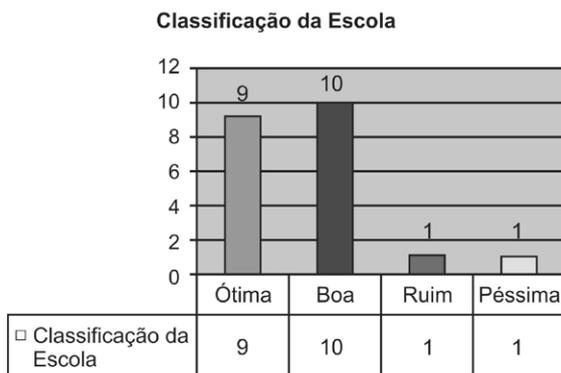


Gráfico 6 – Classificação da escola

Analisamos os dados obtidos em relação à classificação da escola com 10 alunos caracterizando sua escola como boa, ou seja, estes são os 47%, para 9 alunos que a caracterizam como ótima, resultando em 42% e dividido igualmente para um aluno dizendo que a escola é péssima e o outro aluno a caracterizando como ruim, resultando nos restantes 9%.

Quando exploramos a respeito da classificação dos professores da escola pelos alunos da pesquisa, atribuiu-se 12 ou 57% caracterizando como os professores sendo ótimos, 9 ou 42% caracterizando o professor como bom e apenas um aluno caracterizando como ruim e nenhum caracterizou seus professores como péssimos.

Analisando as características da equipe escolar elegidas pelos alunos entre essas quatro propostas, temos 10 alunos ou 57% caracterizando como bom, sete alunos ou 33% como ótimo, dois alunos ou 9% como ruim e apenas um aluno caracterizando a equipe escolar como péssima.

Outro ponto importante na pesquisa com os alunos, foi o questionamento sobre os acontecimentos na escola no que diz respeito aos tipos de violação de direitos e como tais direitos foram violados, na visão dos alunos participantes. Dentre os participantes que afirmaram já ter sofrido tais violações, 10 deles (57%) disseram ter sofrido violência (física ou moral), seis ou 28% de preconceito, quatro ou 19% discriminação e três ou 14% tiveram mais de um tipo de violação de valores na escola e com a mesma porcentagem temos alunos que não sofreram nenhuma, ressaltamos que esses mesmos 14% estão divididos para os que sofreram mais de uma violação para aqueles que nunca sofreram.

Seguindo essa mesma problemática, nos anos em que o projeto foi desenvolvido, vivemos uma triste história da realidade brasileira: o sequestro e o assassinato da adolescente de 15 anos, Eloá Cristina, ocorrido em 2008, que foi divulgado para todo o país. Foi interessante explorar esse assunto, por observarmos os alunos, relacionando o que havíamos estudado sobre violência com a tragédia ocorrida e, perceber que, entre eles mesmos, havia opiniões diversas, mas que a maioria não questionava a tragédia na busca de fazer o mesmo: violência contra violência; eles questionavam o trabalho dos policiais e indagavam sobre o motivo de o ex-namorado Lindemberg Alves, de 22 anos, praticar tal crime.

Para retratar a realidade sobre as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida em relação a drogas, promiscuidade e outros temas semelhantes, escolhemos o filme *Última Parada 174* (2008): um drama baseado em fatos reais sobre a vida do rapaz Sandro do Nascimento. O menino de rua, que sobreviveu à chacina da Candelária em 2000, sequestrou um ônibus no Rio de Janeiro, tendo uma moça como re-

fém na mira de seu revólver. A polícia – atiradores de elite – acabou disparando e matando os dois; este fato foi transmitido pela TV e, em 2002, o diretor José Padilha, de *Tropa de Elite*, transformou a história no documentário *Ônibus 174*.

Nesses dias em que abordamos o filme, os alunos participaram intensamente; alguns revoltados, cada um com sua opinião e, a partir daí, fomos incitando sua análise crítica, a nova maneira de lidar com a educação, as possibilidades de escolhas, e outras discussões importantes foram obtidas. Dilemas morais foram criados e discutidos, possibilitando o exercício dialógico.

Ao longo dos anos do projeto, percebemos a necessidade em aprofundar certos temas com os alunos e, para isso, como já citado anteriormente, buscamos não só realizar planejamentos constantes, como também procurar o auxílio de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, buscamos ressaltar os Direitos e Deveres do cidadão. Sobre esse tema, foi questionada qual é a função social de cada um, na sociedade em que estão inseridos e na comunidade: escola, casa, igreja e outros grupos sociais.

O livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adaptação de Ruth Rocha e Otávio Roth (2003), foi utilizado em uma dinâmica, na qual participou toda a escola, envolvendo outros alunos, e que posteriormente os alunos do projeto puderam redigir textos nos quais expuseram o tema abordado por meio de uma leitura crítica do que significa ser um cidadão e da importância dos direitos humanos.

Entre as concepções que achamos conveniente obter em relação aos modelos organizadores do pensamento dos alunos participantes estava a de cidadania. Vejamos como 10 alunos participantes do projeto relataram sua visão sobre o tema.

Para você, o que significa cidadania?	
Respostas	Valores
Cidadania relacionada a direitos e deveres das pessoas numa determinada sociedade	3
Cidadania relacionada a ações de bondade e ajuda	6
Não respondem	1

Na sua concepção, como alguém se torna cidadão?	
Respostas	Valores
A partir do momento em que conhece seus direitos e deveres	4
Praticando o bem e tendo comportamento adequado	3
Buscando cada vez mais ser uma pessoa melhor	1
Não responderam	2

Em que ser cidadão contribui para sua comunidade e sua individualidade?	
Respostas	Valores
Força de vontade	1
Melhorar e aprender na escola	1
Ajudando a se enriquecer individualmente e a comunidade por meio da ação	1
Tornar-se mais confiante e seguro	1
Investir em saúde, educação, moradia para ajudar “a mim e à minha comunidade”	1
Todos têm de ser cidadãos para que um tenha seus benefícios	1
Não responderam	4

Quadro 1 – Conhecimento prévio dos alunos sobre as questões de cidadania

Podemos destacar, a partir dos resultados deste quadro, que o conceito de cidadania, conforme explicitado pelos PCNs (BRASIL, 1998, 2008) e corroborado por nós ainda não estava claro para os alunos participantes, porém, com o estudo de alguns textos, dinâmicas de grupo e algumas discussões, eles compreenderam sua importância e o papel que cabe a cada indivíduo na construção da cidadania.

Nessa perspectiva, após essa quantificação – pelas falas de alunos nos encontros, e exemplos que deram em conversa informal no espaço do Projeto, depois da intervenção realizada – podemos inferir que a

ampliação sobre a compreensão do tema foi alcançada. O quadro 2 ilustra esses resultados.

Para você, o que é não ser um cidadão?	
Respostas	Valores
Não fazer o bem, cooperar de forma negativa para com o próximo	6
Não utilizar os direitos e deveres de forma correta conforme a lei	3
Não respondeu	1

Você se considera cidadão?	
Respostas	Valores
Sim	7
Em alguns momentos	2
Não	1

Sua ideia de cidadania mudou com os últimos encontros?	
Respostas	Valores
Sim	5
Não	2
Um pouco	2
Não respondeu	1

Quadro 2 – Resultados da intervenção sobre o conceito de cidadania

Quando o assunto sobre *Orientação sexual* esteve presente, recorremos ao auxílio dos alunos voluntários dos cursos de Psicologia e de Biologia da Universidade, para que esclarecessem os questionamentos dos alunos, buscando, juntamente, fornecer-lhes dados científicos.

Em relação ao meio ambiente foi proposto um trabalho focado no filme *A Era do Gelo*, relacionando-o à realidade encontrada no cotidiano da escola, à comunidade ao redor e ao que tem acontecido no mundo, como o aquecimento global e outras notícias que eram vistas

nos jornais. Nesta atividade, os alunos confeccionaram cartazes com colagens de figuras produzidas por eles mesmos e acrescentaram frases que instigavam, de alguma forma, o alerta para a percepção, o cuidado e a preservação do meio ambiente.

Intervenção/Pesquisa-ação

Outra maneira que determinamos ser importante, para qualificar nosso projeto como favorável, foi optarmos por uma metodologia baseada na pesquisa-ação que consiste em abordagem qualitativa – a partir da avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios e vivências sociais dos estudantes – que valoriza a pesquisa de cunho social; vincula-se às ações sociais com caráter transformador e emancipatório, visando uma sociedade justa e igualitária para a maioria da população.

Para isso, entendemos que há necessidade de se ter ação planejada, de forma a associar as ações que serão realizadas à resolução de um problema coletivo, integrando seus participantes, de modo cooperativo e participativo, pois, dessa forma, os trabalhos serão capazes de responder às necessidades com maior eficiência (ação), eficácia (resultados) e efetividade (relação custo-benefício). Conforme os postulados de Thiollent (1988, p. 14), a pesquisa-ação

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] é uma forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares.

Assim, no contexto educacional, a pesquisa-ação encontra-se vinculada a uma reflexão sobre concepções que existiam anteriormente, focando um novo modo de compreender e agir. No caso de nossos alunos, focalizamos a respeito da percepção que eles tinham sobre alguns valores; pretendíamos, com esse tipo de pesquisa, estabelecer relação entre os conceitos discutidos e as situações propostas, para que, posteriormente, conseguissem perceber novas possibilidades de ação em vista do bem coletivo.

Para o desenvolvimento de tais relações, a pesquisa-ação utiliza-se de reflexões, aprimoramentos e discussões, objetivando que, ao final, haja aumento de conhecimento ou ampliação do nível de consciência

dos participantes, uma vez que, durante o decorrer da pesquisa, há acompanhamento e participação ativa, por meio da coleta de dados, discussões, conversas formais e informais, análise e discussão dos dados, entre outros.

Uma vez que o fim desejado da pesquisa-ação consiste no encaminhamento dos problemas discutidos e trabalhados, podemos dizer que há uma vertente política neste trabalho. A investigação está diretamente ligada à questão dos valores, e esses foram orientadores e direcionadores do processo da pesquisa para que, posteriormente, os estudantes se inserissem numa política de emancipação.

Para o tratamento dos dados, foi empregada a abordagem qualitativa. Lüdke & André (1986, p. 18) ensinam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Dessa forma, fizemos um levantamento de questionários que favoreceriam o trabalho que vínhamos realizando com os alunos e que fossem cientificamente aprovados para os utilizarmos com nossos alunos do projeto.

Após um período de análise, escolhemos o instrumento Defining Issues Test (DIT-1) como meio de avaliação específico em relação ao grau de desenvolvimento moral, mas priorizamos uma avaliação voltada para a qualidade do trabalho realizado com os alunos, no que diz respeito à compreensão da função de ser cidadão, do respeito ao próximo, da valorização de si mesmo, das escolhas pela vida, entre outros assuntos.

A escolha de tal instrumento baseou-se nos inúmeros estudos publicados sobre resultados positivos de sua aplicação (DIAS, 1999; LINS; CAMINO, 1993). O DIT-1 teve a primeira versão traduzida, inicialmente, por Bzuneck, em 1979, que o denominou na língua portuguesa de Teste de Julgamento de Situações, sendo reformulado e validado por Camino, Luna, Alves, Silva e Rique (1988), de acordo com o contexto brasileiro, sendo chamado de Opiniões sobre Problemas Sociais, e que Shimizu (2002) e Menin et al. (2004) utilizaram em suas pesquisas, obtendo resultados satisfatórios.

Esse instrumento contém seis histórias-problema, conhecidas como problemas sociais, em que o aluno deve ler e, em seguida, esco-

lher qual a melhor solução para o problema social em questão. Dessa forma, não há uma resposta correta, porém, verifica-se um procedimento mais adequado no que diz respeito a determinada ação; cientificamente, temos a análise quanto ao grau de desenvolvimento moral, o qual acreditamos ter construído e desenvolvido ao longo do projeto.

Por meio deste, no último ano de projeto na escola, é que decidimos pela realização deste questionário com os alunos, sendo aplicado a eles no início do ano de 2009 e, após um ano de trabalho mais focado em temas envolvendo valores e ética, os mesmos alunos responderam novamente ao questionário, possibilitando verificar não só uma possível mudança no final de 2009, assim como finalizar o projeto.

O Defining Issues Test (DIT 1) tem por estrutura duas partes: a primeira em que analisamos cada um dos dados fornecidos pelos alunos e, na segunda, a escolha dos alunos nas respostas fornecidas quanto ao grau de importância.

Vale ressaltar que as seis histórias-problema tiveram por objetivo compreender como os alunos pensavam e passaram a pensar (se houve mudança após os estudos e atividades realizados durante a intervenção) sobre alguns problemas sociais descritos em forma de histórias-problema.

Analisando os dados obtidos por meio da aplicação do DIT-1

A primeira história-problema – João e o remédio – é a seguinte: num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte, porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que podia salvá-la, tendo sido inventado recentemente por um farmacêutico local. Mas saía um tanto caro para fazer esse medicamento; além disso, o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava. João, o marido daquela mulher doente, tomou dinheiro emprestado para comprar o remédio, mas só conseguiu a metade. Pediu abatimento ou que o deixasse pagar mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio, mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria ganhar dinheiro. Então, João ficou desesperado e começou a pensar em arrombar a farmácia e roubar o remédio para sua esposa.

Para esta história-problema, a pergunta é: João deveria roubar aquele remédio?

Obtivemos as seguintes respostas dos alunos: 25% responderam sim, 65% responderam não, e 10% responderam que não sabiam.

Na segunda história-problema – A ocupação pelos estudantes: na época em que os Estados Unidos estavam em guerra com o Vietnã, havia nas universidades americanas um curso regular, obrigatório, que preparava os alunos para a guerra.

Na Universidade de Harvard, um grupo de estudantes contrários à guerra do Vietnã formou uma agremiação que tinha entre seus objetivos acabar com esse curso. Assim, a agremiação chegou a pedir à direção da Universidade que cancelasse o curso, mas o reitor declarou que iria mantê-lo.

Diante desse fato, duzentos membros da agremiação marcharam até o prédio da Reitoria e o ocuparam. Eles declararam que fizeram isso para forçar as autoridades a extinguirem o treinamento militar como curso.

Os estudantes deveriam ocupar o prédio da reitoria?

Obtivemos 30% de resposta sim, 25% como não e 45% não sabiam.

Para o Prisioneiro foragido – um homem foi condenado à prisão por 10 anos. Depois de um ano, porém, ele fugiu da cadeia, mudou-se para uma região nova do país e tomou o nome de Simões. Durante oito anos, ele trabalhou duro; tanto que conseguiu economizar dinheiro suficiente para ter seu próprio negócio. Ele era muito gentil com seus fregueses, pagava altos salários a seus empregados e dava muito dos seus lucros pessoais para obras de caridade. Certo dia, dona Cida, uma velha vizinha, reconheceu-o como o homem que tinha fugido da prisão e a quem a polícia estava procurando.

Perguntamos: dona Cida deveria entregar o sr. Simões à polícia?

Os alunos se apresentaram com 45% para a resposta sim, 35% responderam que não e 20% que não sabiam.

Para a história-problema – O dilema do médico – uma senhora padecida de câncer incurável, e não tinha mais de seis meses de vida. Ela tinha dores horríveis. Estava tão debilitada que uma boa dose de anestésico como morfina a faria morrer mais cedo. Em momentos de alívio pedia ao doutor que lhe desse uma dose de morfina. Dizia não poder mais suportar a dor e, visto que morreria de todo jeito, era melhor que o médico acabasse logo com o seu sofrimento. O médico deveria dar-lhe a dose que a faria morrer?

Houve 35% com resposta sim, 45% responderam não, e 20% com resposta que não sabia.

Na situação – O proprietário da oficina – na região sul dos Estados Unidos, havia um cidadão chamado Ben que tinha uma oficina mecânica para automóvel. Ele precisou de um novo mecânico, mas bons mecânicos não são fáceis de achar. Havia só um homem que parecia ser um excelente mecânico, mas era negro. Ben, pessoalmente, nada tinha contra os negros, mas temia contratar aquele homem pelo fato de muitos fregueses seus não gostarem de negros. Esses fregueses poderiam procurar outra oficina se um negro estivesse trabalhando para Ben.

Quando então aquele candidato ao emprego veio saber se poderia ser contratado, Ben lhe respondeu que já havia contratado outra pessoa. Na realidade, Ben não tinha contratado ninguém, visto que não havia pessoa tão competente a não ser aquele negro mesmo.

Ben deveria ter contratado o negro?

Obtivemos 50% sim, 10% não e, para a resposta – não sei – houve 40%.

A última situação, – O jornalzinho – ocorria em uma escola de Ensino Médio nos Estados Unidos. Um rapaz chamado Fred queria publicar um jornalzinho para estudantes no qual ele pudesse expressar muitas das suas opiniões. Ele queria falar contra a guerra do Vietnã e contra algumas das normas da escola. Fred foi ao diretor pedir sua permissão.

O diretor concedeu a permissão desde que, antes de cada publicação, Fred lhe mostrasse todos os artigos para aprovação. Fred concordou e entregou ao diretor vários artigos para aprovação. O diretor aprovou a todos e Fred os publicou no jornalzinho. Mas o diretor não esperava que o jornalzinho recebesse tanta atenção. Os estudantes ficaram tão excitados pelo jornalzinho que já começaram a organizar protestos contra algumas normas da escola. Alguns pais, enfurecidos, protestaram contra as opiniões de Fred e telefonaram ao diretor, dizendo-lhe que o jornalzinho era antipatriótico e que não deveria ser publicado. Como resultado de todo aquele tumulto, o diretor mandou que Fred parasse com a publicação explicando-lhe que suas atividades estavam perturbando o bom andamento da escola.

Perguntamos: o diretor deveria parar o jornalzinho?

Dos participantes, 20% responderam sim, 30% responderam não e 50% responderam que não sabiam.

Após um ano de intervenção com os alunos participantes reaplicamos o DIT-1 e encontramos uma discreta evolução no juízo moral. Notamos que, quando trabalhamos a apropriação e a vivência de valores com os alunos, de forma sistematizada, abordando os problemas político-sociais que vão surgindo no dia a dia da escola, ao longo de todo um ano, e não, simplesmente, de forma pontual, discutindo determinados temas-problema apenas quando ele surge – os resultados da mudança de suas atitudes tornaram-se possíveis.

Nesse aspecto, é possível validar tal pesquisa por termos escolhido o DIT1 – para demonstrar o potencial de avanço no estágio da moral dos alunos. Pudemos qualificar tal desenvolvimento favorável nos resultados em que eles obtiveram mais avanço e desenvolvimento do que regressão, como pudemos constatar em um dos alunos da pesquisa, sendo que, por intermédio dele, foi possível observar que estudos semelhantes registraram tal mudança de comportamento como amadurecimento de ideias. Esse movimento de avanços e diminuição das regressões também foi registrado nos estudos de Lins e Camino (1993) e Dias (1999).

É importante registrar que a aplicação do DIT-1 teve como principal objetivo ter uma visão ampla dos juízos morais dos alunos participantes, mas o instrumento não foi adotado como parâmetro único de pesquisa e nem tivemos preocupações quantitativas com a sua aplicação. Julgamos que a aplicação do mesmo foi um parâmetro para futuras ações junto à população estudada nessa pesquisa-intervenção longitudinal e qualitativa.

As conquistas com o projeto podem ser relatadas da seguinte forma. Após o período trabalhado com os alunos no projeto, notamos que eles começaram a ter maior participação nas atividades que a escola propunha, como por exemplo, a participação de dois alunos no Grêmio Estudantil e de outro na Rádio que a escola tinha como um de seus Projetos Interdisciplinares; além desses, encontramos uma aluna como líder da sala e outros que participaram da fanfarra.

O convívio saudável entre os alunos também foi outro ponto marcante: saber ouvir, falar e respeitar a opinião do outro e ter respeito com a equipe escolar também foram notados como fatores positivos.

Os professores relataram, também, que alguns alunos começaram a participar mais ativamente das aulas, discutindo temas e argumentan-

do quando necessário, expondo suas opiniões e ouvindo as demais em atitude de respeito.

Concluindo, julgamos que a intervenção possa ter sido um dos fatores prováveis de tais evoluções e que trabalhos voltados ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos devem ser uma constante nas escolas. Temas como ética, pluralidade cultural, consumo e outros precisam fazer parte de todas as disciplinas ministradas na escola, no intuito de formar cidadãos críticos que busquem a transformação social e adolescentes que protagonizem suas ações sociais de forma consciente e participativa.

Considerações finais

Em relação à pesquisa/intervenção desenvolvida, concluímos que os objetivos propostos foram parcialmente alcançados sob a forma de conscientização dos alunos; seja ela pela intervenção que por meio da escola foi proporcionado, seja por meio das diversas interações vividas pelos alunos por meio de experiências diversas, formais e não formais.

Qualificamos nossa intervenção de forma positiva, uma vez que a escola e os alunos relataram avanços na forma de pensar e agir sobre questões que envolvem valores. Também buscamos agir numa perspectiva mais humanizadora, por meio do diálogo, do respeito e da convivência pacífica e relacional na busca da construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a escola é um locus propiciador de importantes relações interpessoais e um lugar para a construção e vivência de valores, no qual os alunos aprendem a ser e a conviver como cidadãos que fazem parte de um projeto social importante. Na escola os alunos têm a possibilidade de experimentar relações diversificadas e desenvolver, por meio de vivências e resolução de conflitos, sua capacidade de raciocinar e agir de forma autônoma e consciente.

Referências

- ALFAYATE, M.G. Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. In. NIEVES ÁLVAREZ, M. (et.al.) *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2001.

A ÚLTIMA PARADA 174. Produção de Patrick Siaretta, Paulo Dantas, Bruno Barreto, Antoine de Clermont-Tonnerre, Rio de Janeiro, 2008, 1 DVD – 1h50'. Disponível em:

<<http://www.adorocinema.com/filmes/ultima-parada-174/#ficha-tecnica>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; GRAÇO, M. C. C.; LEPRE, R. M.; SHIMIZU, A. D. M. *Desenvolvimento do juízo e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre moral judgement test (mjt-xt) e o defining issues test (DIT-2)*. Marília, 2008.

BOELTER, A. *Ética na educação*, 2008. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/3557/1/etica-na-educacao/pagina1.html>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 ago. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 2008.

_____. Constituição Federal. Senado Federal, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996, 1996. p. 2833-2841.

BIAGGIO, A.M. B. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CABANAS, J. M. Q. Educação moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 166, abr-jun. 1996.

CAMINO, C; LUNA, V; ALVES, A; SILVA, M. & RIQUE, J. Primeiros resultados da reformulação e adaptação do Defining Issues Test. *Anais do XVIII Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, 236, 1988.

LINS, M.T; CAMINO, C. *Uma estratégia eficiente de educação moral*. *Análise Psicológica*, 4, 507-515. 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 2008.

_____. Constituição Federal. Senado Federal, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

DELORS, Jacques. Educar para o futuro. *O Correio da Unesco*, M.6, p.6-10, junho 1996.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Edit Desclée de Brouwer, 1992.

LINS, M. T; CAMINO, C. *Uma estratégia eficiente de educação moral*, *Análise Psicológica*, 4, 507-515. 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2002.

MENIN, M. S. de S; SHIMIZU, A; CORDEIRO, A. P; SPADA, A. C. M; OLIVEIRA, C. A.V; COSTA, M. L. A; OSÓRIO, W. G; BELÃO, V. K. Injustiças na escola: concepções de alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental e 1ª. série do Ensino Médio. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro. *Cd Rom do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2004.

PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

RIBAS Jr.; BARBOSA, F. Educação e protagonismo juvenil.

Disponível em: <<http://www.prattein.com.br/prattein/dados/anejos/95.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

ROCHA, R.; ROTH, O. *Declaração dos direitos humanos*. São Paulo: Salamandra 2003.

SERRÃO, M. e BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SHIMIZU, A. de M. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológi-*

cas. 2002. 391 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

UNICEF Brasil. *Relatório da situação da adolescência brasileira*. Brasília, UNICEF, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.

3. Revitalização do patrimônio cultural e experiência educativa através do cineclubismo

3. Revitalization of cultural heritage and educational experience through film clubs

Recebido em: 19 de março

Aprovado em: 25 de maio

Juliana Perez de Aragão Silva

Graduação em Eventos na Faculdade de Tecnologia de Jundiá (Centro Paula Souza). Integrante do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). *Email:* julianapas@gmail.com.

Diego Fernandes Braz

Graduação em Eventos na Faculdade de Tecnologia de Jundiá (Centro Paula Souza). Integrante do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). *Email:* braz.diego@hotmail.com.

Sueli Soares dos Santos Batista

Professora orientadora da pesquisa. Graduação em História (USP) e Filosofia (Unicamp). Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (USP). Pós-doutoranda em História e Filosofia da Educação (Unicamp). Integrante do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). *Email:* prof.sueli@fatecjd.edu.br.

Resumo

A partir da leitura do texto “A era do cinema”, de Arnold Hauser e das

visitas ao antigo cinema de Francisco Morato, surgiu o tema que resultou nesta pesquisa que tem como problema central as relações atuais estabelecidas com o patrimônio cultural em decorrência das mediações entre tecnologia e cultura e a importância de analisar a produção cinematográfica neste contexto. Devido à ausência de espaços públicos para a divulgação e preservação do patrimônio cultural produzido pelo cinema, optou-se por estudar a ação dos cineclubes para analisar em que medida exercem uma função social de valorização da cultura na relação com a tecnologia e sua eficiência aliada à construção de um processo educativo potencializador da percepção dos espectadores valorizando elementos históricos, sociais, da memória e de incentivo à prática cultural local e alternativa. Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo a respeito das práticas cineclubistas em Itatiba e Jundiaí e das relações estabelecidas entre tecnologia, educação, cultura, e sociedade verificou-se a nítida atuação dos cineclubes enquanto prática social e ação fomentadora da experiência educativa, resgatando diferentes linguagens e possibilidades como instrumento de expressão e oportunidade de resistência e produção cultural.

Palavras chave

Educação. Tecnologia e Cultura. Cineclube. Cineclubismo. Resistência Cultural. Teoria Crítica.

Abstract

Out of the reading of Arnold Hauser's "The age of cinema" and visits to Francisco Morato's old movie theaters, the subject of this research came out, which has as main issue the current relations established with cultural heritage as a result of mediation between technology and culture and the importance of analyzing cinematographic production on this context. Due to the lack of public spaces for cinema-related cultural heritage promotion and preservation, studying Cinema Clubs' function was chosen in order to analyze to what extent a social role is played by them on culture's valorization in the relation with technology and incentive to local and alternative cultural practices. Through bibliographic research on the relations between culture, technology and society and field research on Cinema Clubs in the cities of Jundiaí and Itatiba, their clear role as social practice and fostering means of educational experience was verified, rescuing different languages and possibilities as means of expression and as a chance of resistance and cultural production.

Keywords

Education, Technology and Culture, Cinema Club, Film Societies, Cultural Resistance. Critical Theory

Introdução

A temática do cineclubismo como prática social de revitalização do patrimônio e produção cultural desenvolveu-se, inicialmente, através de estudos sobre a história do cinema (BENJAMIN, 1976, HAUSER, 2003) e a visitas, realizadas pelos pesquisadores, ao antigo cinema de Francisco Morato, na região metropolitana de São Paulo. Neste local, as evidências de má conservação, degradação e desfuncionalização do espaço, até antes destinado a projeções de filmes, incitaram questões pertinentes à conservação do mesmo. Atualmente, este espaço é mantido por um estabelecimento comercial com o objetivo de propiciar, à comunidade local, cursos, oficinas, palestras e eventos que agreguem valor cultural ou educacional em todas as suas manifestações, com a participação de entidades sociais, como a Pró-Morato e grupos artísticos da cidade, envolvendo também outras comunidades circunvizinhas. A Pró-Morato é uma instituição social sediada em Francisco Morato, fundada em 1998, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento do município, através da participação de seus moradores em ações sociais, culturais, educacionais e artísticas (PRÓ-MORATO, 2010).

As visitas ao antigo cinema de Francisco Morato resultaram em questionamentos referentes à cultura e ao patrimônio material e seus meios de uso que, neste caso, descaracterizam o espaço anteriormente destinado a projeções cinematográficas. Deste modo, optou-se por ampliar a pesquisa e fundamentá-la com o embasamento em outras publicações e visitas periódicas a espaços destinados a atividades similares.

Descobriu-se a existência de grupos que desenvolvem atividades para revitalização do cinema enquanto espaço educativo e de produção cultural. Através do contato com o *Cineclube Consciência* em Jundiá e com o *Cineclube José Cesarini*, em Itatiba, verificou-se que a ação do cineclubismo é fundamental para resgatar o patrimônio cultural construído pelo cinema, valorizando linguagens cinematográficas consideradas ultrapassadas. Também oportunizam uma reflexão sobre as atuais formas de percepção, contribuindo com uma educação estética, além

de dinamizar e democratizar a produção e difusão cultural.

“Por que é difícil conhecer e valorizar o patrimônio material e imaterial na atualidade?” e “Que papel exerce a tecnologia para a promoção e, ao mesmo tempo, esquecimento e degradação do patrimônio cultural?” foram questões norteadoras da pesquisa, considerando a existência e efetividade da prática cineclubista como possibilidade de educação estética, resistência e produção cultural local frente ao processo de massificação.

Este artigo refere-se, portanto, a um objetivo amplo de compreender as relações entre tecnologia, cultura, educação e sociedade, analisando a importância da produção cinematográfica e o acesso a ela nas comunidades e contextos alternativos. Devido à ausência de espaços públicos para a divulgação e preservação do patrimônio cultural produzido pelo cinema, optou-se por estudar a ação dos cineclubes para analisar em que medida exercem uma função social de valorização da cultura na relação com a tecnologia e de incentivo a práticas culturais locais e alternativas.

A pesquisa procurou verificar a representatividade do cineclubismo dentro do contexto de desenvolvimento social, ampliando a percepção da linguagem cinematográfica como instrumento de expressão e oportunidade de reflexão sobre a realidade vivida.

Fundamentação teórica

O texto inicial para fundamentação da pesquisa, *A Era do Cinema* de Arnold Hauser (2003), relata os movimentos artísticos envolvidos no cinema a partir dos quais ele se configura como síntese. O autor historiciza as técnicas utilizadas nas produções cinematográficas, como os quesitos de imagem, som e luz, e também a relação entre a arte cênica e o cinema quanto à abordagem do tempo e do espaço.

A partir da leitura do texto de Hauser (2003), é possível analisar que toda produção cultural só pode ser compreendida a partir do estudo das circunstâncias históricas que a propiciaram. Não há propriamente uma evolução histórica na produção cultural, mas cada época e cada estilo e linguagens artísticas citam e reconstroem as tendências existentes em épocas anteriores. Assim é que o cinema não significa, em termos estéticos, uma radical ruptura com as formas de produção cultural precedentes.

Para Benjamin (1975), no texto *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, a obra de arte traduz, na sua forma e no seu conteúdo, a mentalidade e as formas de existência e de resistência numa dada sociedade. Assim é que não se pode perguntar se o cinema é arte. O fato é que o cinema mudou radicalmente a própria concepção do que seria uma obra de arte num processo de transformação da percepção. Antes marcada pelo contemplar, devido aos avanços nos modos de produzir e consumir, a percepção converte-se em distração, em primazia do tato.

A tecnologia, segundo Benjamin (1985), facilitando a vida de múltiplas maneiras, também colaborou para o empobrecimento da experiência do indivíduo e da coletividade. Devido à vertiginosa mudança decorrente do avanço tecnológico, afirma Benjamin, trocamos o patrimônio cultural pela moeda miúda do atual (p.119). Isso quer dizer que a sociedade altamente tecnologizada é também a sociedade do esquecimento. Os receptores da cultura não se contentam mais em apenas olhar. É necessário sentir, ser atravessado corporalmente por estímulos repetidamente renovados que reescrevem, na sensibilidade, a experiência das grandes cidades: a experiência do choque que apenas prepara o indivíduo para novos choques. O advento do cinema foi fundamental neste contexto de produção e consumo culturais e uma nova relação com a arte se constituiu a partir dele. Reinventar esta ação revolucionária nem sempre se consegue ou se deseja conseguir quando se pensa na indústria cultural como reprodução da sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Como reconhecer, neste sentido, o patrimônio histórico e cultural numa sociedade em que tudo envelhece rápido e torna-se obsoleto muito rapidamente? Nesta sociedade altamente informatizada, o filme torna-se um produto a mais nas prateleiras, esquecendo-se que o cinema tem uma história de construção de representações da realidade, dos indivíduos e mesmo das relações entre eles. Mesmo o atual entusiasmo frente ao cinema em 3D revela muito mais esquecimento e desconhecimento da história do cinema que propriamente uma inovação revolucionária.

Para os limites deste trabalho, portanto, a produção cinematográfica deve ser tratada como patrimônio histórico e cultural capaz de, através da ação cineclubista, revitalizar os espaços e as práticas sociais de produção e de resistência cultural.

Acompanhando também a indústria do cinema em seu início, Benjamin (1975) aborda a tecnologia da reprodução cinematográfica como uma forma de reproduzir, em grande escala, filmes para a massa. O texto aborda também a maneira como a tecnologia facilitou a reprodução da arte e o modo como o capitalismo aproveitou para aumentar a produção de forma lucrativa para “manter” a arte e torná-la um produto para a maioria. Ao contrário de Benjamin, Adorno (1996) diagnostica a articulação entre o crescimento industrial e as mídias que caracterizam a Indústria Cultural como reprodução da sociedade à medida que facilitam a massificação e o nivelamento dos indivíduos.

Através do livro “Vida Líquida”, de Bauman (2007), identificou-se que os diretores culturais controlam e direcionam os movimentos culturais a fim de homogeneizar a população, porém com a lógica hiperindustrial no meio cultural tem-se obtido mudanças com muita rapidez, e os controladores sociais e culturais precisam se adaptar aos novos estímulos socioculturais. Se há sempre que se reinventar as formas de reprodução cultural enquanto reprodução da sociedade. Isto significa considerar que é também possível mapear zonas livres, ou seja, tentativas de produção e resistência cultural. Essas zonas livres seriam espaços objetivos e subjetivos no cotidiano das cidades em que, segundo Veiga e Monteiro (2009), “indivíduos retomam a escolha ética sobre suas ações produzindo subjetividades estéticas que não estão previstas pelas estruturas do capitalismo hiperindustrial”. O estudo que ora mencionamos refere-se à cidade de Fortaleza, mas tem-se como hipótese que, numa cidade como São Paulo, um cineclubes tem a potencialidade de se converter numa “zona livre” ou “quase livre” em que experiências de percepção e produção de conhecimento possam ocorrer.

Os cineclubes nasceram nos anos 20 e são vinculados historicamente a uma concepção revolucionária e democrática da relação do público com a produção cinematográfica. Via de regra, perseguidos ou ignorados, os cineclubes persistem no cenário cultural abrindo e incentivando a criação de espaços culturais e educacionais transformadores.

Para Macedo (2010), a história do cineclubismo no Brasil e no mundo é marcada pela insatisfação e a conseqüente luta para estabelecer novos paradigmas de participação, livre expressão e intercâmbio cultural. Esta história se repete, agora com novos desafios e possibilidades conforme o autor ainda considera:

Hoje vivemos um momento muito particular na História, em que a tecnologia digital abre uma oportunidade única de democratização de meios de produção e distribuição do audiovisual. E a proposta cineclubista talvez seja a que melhor se enquadra a uma perspectiva de renovação democrática no campo do audiovisual

As leituras iniciais, abrangentes e fundamentadoras, descortinaram a necessidade de verificar na prática quais seriam as alternativas de produção e resistência cultural num contexto altamente tecnologizado e padronizado, em que o cinema foi, ao longo do tempo, perdendo sua função de ressignificação cultural, além de os espaços reservados à sua projeção se descaracterizarem como lugares de convivência e identificação dos indivíduos e das coletividades. Neste aspecto foram centrais as pesquisas realizadas com cineclubes existentes em Jundiá e Itatiba.

Porém, antes deste contato com os cineclubes, experiências iniciais de pesquisa empírica foram realizadas. Ressaltamos alguns relatos orais e um curso de vídeo documentário realizado por um dos autores deste trabalho.

Primeira etapa da pesquisa empírica: sensibilização para a temática

Em visita à Biblioteca Municipal houve a colaboração das funcionárias M.B.S., G.C. e C.M.S. com relatos saudosistas de suas experiências como espectadoras nos extintos cinemas Ipiranga e Marabá no centro de Jundiá. Citaram também a existência de outros cinemas já extintos na cidade, tais como: o *Cine Biju*, *Cine Vila Arens*, *Cine Argos*, *Cine Rio Branco*, *Cine Alvorada*, *Cine República*, entre os onze que já existiram. Ressaltaram e descreveram o cinema, com a referida “magia que se perdeu”, como um espaço reservado a lazer, confraternização entre amigos e ponto de encontros românticos. Entre os relatos, a senhora M.B.S., que há muito não vai ao cinema, demonstra este sentimento saudosista quando afirma que “o cinema acabou...”

Um dos pesquisadores participou da *Oficina de Produção de Vídeo Documentários - Introdução à linguagem Cinematográfica*, promovido pela Secretaria Municipal de Cultura e Oficina Cultural Regional Hilda Hilst, de maio a junho de 2010.

A oficina oferecida pela Secretaria Municipal de Cultura de Jundiá

teve duração de dois meses e foi destinada a todo o público interessado na linguagem e produção audiovisual.

Tendo em vista a produção documental como uma importante ferramenta de expressão artística, o curso, por meio de exposições orais e teóricas, apresentou conceitos e características para a produção de um vídeo, a fim de facilitar a compreensão sobre os conteúdos midiáticos, a evolução da linguagem audiovisual e despertar uma leitura crítica em relação aos trabalhos, possibilitando, evidentemente, a participação efetiva em todas as etapas de produção de um documentário.

A partir de discussões acerca dos espaços para projeção de produções independentes, unanimemente, evidenciou-se a carência de lugares destinados a esta finalidade. Por esta razão surgiu a proposta de documentar a história do cinema na cidade de Jundiáí, desde suas remotas salas de projeção viabilizadas por meio de instituições religiosas, passando por sua fase de decadência e abandono até a ocupação dos grandes centros comerciais, por empresas do ramo cinematográfico. Este Projeto foi inviabilizado por questões técnicas e de pessoal, não sendo totalmente concluído após o fechamento das coletas de informações, mas ainda assim propiciou e mobilizou grupos paralelos com o objetivo de incentivar a propagação e utilização de espaços públicos para abordagem de temas e projeção de filmes fora do circuito comercial. Na sequência, ocorreu a implementação das sessões de filmes no museu histórico, onde foram realizadas as aulas da oficina sobre curta-metragem.

Pesquisa empírica com os cineclubes das cidades de Itatiba e Jundiáí

Ao contrário da experiência inicial com a temática no município de Francisco Morato, encontrou-se em Jundiáí e Itatiba, cidades que distam entre si cerca de 20 quilômetros, uma ação cineclubista estruturada e reconhecida pela comunidade.

Inicialmente foi realizado um acompanhamento junto ao projeto de produção cultural do Cineclube Consciência de Jundiáí – SP, em parceria com o *Grupo Zama*. O projeto intitulado Rua Livre é realizado todo segundo domingo do mês, em que se promove um sarau composto por apresentação de bandas e artistas de Jundiáí e região. O objetivo deste evento é di-

fundir o acesso à cultura e gerar discussões por meio de debates. O Grupo Zama (2010), que tem cedido o espaço para o projeto Rua Livre, é o nome mais conhecido da ZUMBI ASSOCIAÇÃO DO MOVIMENTO AFRO BRASILEIRO, fundada em 1999, na cidade de Jundiá - SP.

Mais recentemente, no segundo semestre de 2010, o Cineclube Consciência, em parceria com a Secretaria de Cultura da cidade de Jundiá, iniciou o Projeto “O cinema está de volta ao centro da cidade”, trabalhando pela revitalização da Sala Glória Rocha, no centro histórico do município. Com projeções de filmes para crianças e adultos, o cineclube proporcionou o conhecimento de filmes “diferentes” de uma forma “diferente”, projetados em um lugar a ser valorizado e revitalizado pela comunidade que desconhece o seu passado.

O mesmo grupo que organiza este cineclube passou a organizar um projeto de ação cultural chamado *Rua Livre* que se iniciou em abril de 2010, junto ao grupo Zama de Jundiá. Neste primeiro experimento fizeram um sarau com artistas de outras cidades e algumas pessoas da região. Contaram com a participação de cerca de 19 pessoas.

Com a ideia de promover um movimento de resistência cultural na cidade de Jundiá para promover a cultura de forma livre para a população local e da região, os organizadores do Cineclube Consciência passaram a realizar o *Rua Livre* em todo 2º domingo do mês, para que assim pudessem agrupar artistas de diversos gêneros para compor o sarau deste evento. Em sua quinta edição contaram com cerca de 100 participantes.



Rua Livre

Fonte: Cineclube Consciência (2010)

Parceria entre o Cineclube Consciência e a Faculdade de Tecnologia de Jundiáí

Para a edição de setembro de 2011 do Rua Livre, convidaram a turma do curso de Tecnologia em Eventos da Faculdade de Tecnologia de Jundiáí (FATEC Jundiáí) para fazer uma análise do evento para juntos aprimorá-lo. Os alunos das disciplinas de Gestão de Marketing e Gestão do Patrimônio Cultural tiveram a tarefa de participar e sugerir aos responsáveis pelo Cineclube Consciência soluções inovadoras para seus eventos.

Relação cineclube e instituição de ensino

O Cineclube Consciência até o início de 2010 não possuía local fixo para realizar as sessões de cinema. A partir deste momento passou a ocupar o espaço da Fatec Jundiáí, praticando as sessões aos sábados, às 19h. A cada mês aborda com filmes um tema diferente. No mês de março de 2010 foi abordado “O cinema no cinema” que visava resgatar como o cinema conta a sua própria história. Estas sessões são sempre acompanhadas de um debate sobre o filme e sobre os temas suscitados por ele.



Imagens do Cineclube Consciência

Fonte: Cineclube Consciência (2010)

Este cineclube procura fugir das produções que seguem o padrão midiático convencional. Os integrantes do cineclube utilizam de meios virtuais e projeções com equipamentos digitais para projetar filmes considerados alternativos e polêmicos, com o objetivo de gerar discussões e propagar a necessidade da reflexão para quem participa das sessões.

Conforme o acompanhamento e a aproximação do cineclube com a Faculdade, contou-se com a sua colaboração na seleção e projeção de curtas-metragens de conscientização e informação sobre Sustentabilidade e Gestão Ambiental, no maior evento que já houve na FATEC Jundiá, que ocorreu nos dias 29 e 31 de maio, 1º e 2 de junho de 2010. O evento intitulado SUSTENTEC visava relacionar a Tecnologia com a Sustentabilidade.

A atuação do *Cineclube Consciência* está inserida nas atividades pedagógicas dentro do núcleo de ensino da Faculdade, mas não abrange apenas um público especificamente, tão pouco predominantemente composto por alunos da instituição. Estes comparecem em número reduzido, o que evidencia, entre outros elementos, que há muito que se fazer para aliar educação formal e educação não formal de maneira produtiva e transformadora. Destaca-se aqui a importância, ainda negligenciada, da prática cineclubista diante de sua atuação colaboradora para a experiência educativa ao propiciar oportunidades de educação estética aliada a conteúdos éticos e políticos. Esta atuação num decorrente da sua sensibilização literária, histórica e político-social, propiciada dentro do ambiente universitário, tem uma função importante num ambiente, espaço que se destina a desenvolver o pensamento científico e a produção tecnológica através da pesquisa e de uma percepção crítica da sociedade.

A ciência é permear à pesquisa crítico-científica. Compreendemos que esta experiência apresenta, junto à proposta acadêmica, a elaboração de ações coletivas, consolidadas em práticas políticas e sociais a fim de promover espaços para discussões e exercícios de cidadania. Consideramos, então, que o cineclubismo fundamenta-se em um ambiente emancipatório da prática social, visto que a experiência ofertada em sua ação tem fundamentalmente como prática a educação estética, a pesquisa e o debate a fim de colaborar com a construção e formação intelectual dos indivíduos contribuindo para a constituição de processos sociais que resultam em experiências comprometidas com a formação num sentido amplo.

Além da aproximação com o *Cineclube Consciência*, tivemos oportunidade de realizar contatos com o *Cineclube José Cesarini*, de Itatiba, e contar com a colaboração de Alan Duarte com informações que não constavam no livro de Ana Lúcia Polessi (2009).

O cineclubismo como prática educacional em Itatiba

O cineclubismo em Itatiba - SP é liderado pelo artista popular e colecionador cinéfilo Alan Duarte que, há três décadas, reúne material para sua coleção e realiza sessões no Cineclubismo José Cesarini. O Cineclubismo ficou inativo por cinco anos, por causa de um incêndio em 1995, mas, em 2000, voltou a funcionar. Em novembro de 2009, o Cineclubismo fechou as portas novamente para reforma do espaço.

Para realizar a reforma do cineclubismo, Alan Duarte utilizou recursos próprios, ajuda de amigos, comerciantes locais e algumas autoridades, que tinham o interesse em contribuir com o patrimônio cultural da cidade.

No dia 30 de agosto de 2010 foi reinaugurado o cineclubismo itatibense com muito entusiasmo. Houve divulgação nos jornais locais e coquetel para a imprensa e participantes que compareceram ao evento de reabertura do *Cineclubismo José Cesarini*. A partir desta data, o cineclubismo voltou a funcionar com a reprodução de filmes todas as quintas-feiras, às 19h e aos domingos, às 15h.

Alan Duarte é colecionador de películas, projetores e objetos que fazem parte da produção cinematográfica. Hoje possui cerca de 300 rolos de películas dos mais variados filmes nacionais e internacionais. O volume de objetos foi um dos motivos da última reforma, pois estes necessitavam de um espaço maior e mais adequado para a conservação.

Este colecionador apaixonado por cinema e produção cultural mantém as sessões do cineclubismo com o mesmo estilo de projeção dos anos 60, com a pretensão de preservar a técnica e a memória do cinema de décadas passadas.

Em parceria com a Secretaria de Cultura de Itatiba, Alan Duarte regularmente vai a escolas e ONGs para expor alguns de seus projetores e passar de forma didática um pouco da história, da técnica e da estética do cinema. Nestas ocasiões, a seleção de curtas foca a história da cidade, revelando aos alunos um pouco de seu patrimônio cultural.

Discussão dos resultados

Desde o surgimento do cinema e seus remotos antecedentes até sua consolidação no mundo das artes, como evidencia o texto de Arlindo Machado (1997), “o cinema não pode ser reduzido apenas a má-

quinas de projeção.” Deve-se a isso o fato de consagrar-se com o nome de sétima arte e “não ser somente um sonho da humanidade, mas também uma série de velhas realidades empíricas e de velhas técnicas de representação que ele perpetua”, como cita o autor em seu texto *Como Nasceu o Cinema?*.

A partir das transformações decorridas do progresso tecnológico e da sociedade, emergem novos modelos de narrativas e produções cinematográficas, que eventualmente modificam-se no decorrer do tempo, principalmente pela constatação do cinema como uma arte autônoma e que passa a representar uma forma de expressão diferenciada, consolidando-o tal como o compreendemos atualmente.

Fazendo-se uma analogia ao tema abordado às etapas de um roteiro sintetizado de narrativa clássica do cinema, é possível obedecer a ordem pré-estabelecida situando-o dentro das etapas de produção constituídas por: problema, desenvolvimento e conclusão. O problema apresenta-se junto à ideia do princípio da industrialização da arte cinematográfica, intermediada pelas crescentes inovações tecnológicas definidas por Philip Morris Hauser (1976), em *Comunicação de Massa e Educação*, como condutoras políticas, econômicas e educacionais. Assim sendo, o cinema então é transformado a fim de tornar-se um produto de consumo desenvolvido pela Indústria Cultural, modificando, assim, não apenas a sua linguagem, mas também toda sua representatividade frente aos costumes da sociedade. Esta é a constatação inicial que se configurou como problema a ser deslindado.

Dá-se, então, início ao desenvolvimento em que foi possível, por meio de fatos evidenciados em publicações, relatos e visitas prosseguir a composição do roteiro – já com o constatado surgimento do “heróico” cineclubismo – partindo agora da proposta dos cineclubes como ferramenta de ação para resgate do que se dissolveu da inicial proposta cinematográfica. Relatos saudosistas protagonizados por espectadores do cinema, que tentam resgatar uma “era de ouro”, evidenciam que as transformações decorrentes não apenas das tecnologias, mas também da própria sociedade e da política acabaram por conduzir à chamada prática “anticinema”, tanto no aspecto da produção dos filmes quanto nas possibilidades de fruição. A partir das obras de Ismail Xavier (1995), podemos afirmar que este é o testemunho da falta de senso cinematográfico.

Partindo para a convenção do “the end” chega-se à conclusão de que diante das garantias que a Indústria Cinematográfica cria, objetivando assegurar sua rentabilidade, emergem os “mocinhos” críticos dos hábitos de consumo que dentro de suas concepções cineclubistas procuram despertar o amor pelo cinema, provocar o discurso dominante, formar novos espectadores, reconquistar os antigos e refletir sobre a percepção contemporânea da realidade. Traduz-se, então, partindo deste relato que o cineclubismo é um mecanismo de superação da efemeridade e um difusor da experiência profunda que a linguagem do cinema expressa. Frente às produções vistas como hegemônicas, o cineclubismo constitui-se ação de resistência ao controle intencional da predominante cultura industrializada.

Notam-se contrapontos entre os cineclubes estudados, de modo que o *Cineclube Consciência* busca estabelecer a resistência cultural, aproveitando-se dos novos recursos midiáticos para resgatar a história e a função do cinema a partir da seleção dos filmes e sua posterior discussão, e com o projeto *Rua Livre*, em que ir ao cineclube não é ser saudosista, mas é tentar aproveitar do passado as potencialidades emancipatórias e criar novos espaços de expressão e produção cultural. O projeto *Rua Livre* não é apenas uma ação a mais do Cineclube Consciência. Revela a natureza de sua concepção que é a de propor a liberdade na escolha e discussão dos filmes para que os espectadores percebam que é possível pensar e se divertir para além dos muros da padronização dominante. O Cineclube Consciência, coerente com sua proposta, estimula a produção e projeção de filmes alternativos, promovendo festivais de curta-metragens. Sua ação quanto à Fatec Jundiá vai além da utilização do auditório da Faculdade nos fins de semana. Mas tem mobilizado a comunidade acadêmica para ocupação deste espaço para o lazer e encontros informais, além de propiciar uma integração entre a formação nas disciplinas do curso de Eventos e a ação do cineclubismo como importante fator cultural. Evidencia-se uma ampliação da atuação do *Cineclube Consciência* a partir do seu novo projeto que é o de revitalização da Sala Glória Rocha. Associado à Secretaria de Cultura, a ação cineclubista em Jundiá dá passos importantes para desenvolver uma política pública de valorização do patrimônio cultural aliada à tarefa educativa.

O *Cineclube José Cesarini* resiste com a memória e técnica cinematográficas, a partir do uso tradicional de projeção dos filmes em películas. A história deste cineclube alia-se com a possibilidade de manifestações culturais alternativas e democráticas à medida que possibilita, a quem se interessar, o acesso à história do cinema, sem fazer apologia aos meios mais modernos. O contato com meios tecnológicos antigos e linguagens cinematográficas já em desuso é capaz de nos levar a pensar sobre a maneira como vivemos e nos expressamos. Por exemplo, quando assistimos a algum filme mudo em branco e preto, podemos nos questionar em que medida é a sofisticação dos meios e o aprimoramento técnico que faz uma forma de expressão ser ainda válida atualmente ou não.

É inegável que ambos os cineclubes são espaços educativos e de resistência cultural independentemente da forma como agem perante a sociedade, simplesmente pelo fato de procurarem mostrar algo diferente das formas massificadas de se produzir e se consumir um filme, de proporem algo diferente dos lugares comuns quanto à produção cinematográfica dominante, convidando os espectadores a refletirem sobre o conteúdo do filme e sobre a linguagem por ele utilizada. Desta forma, o filme e o espaço destinado a sua projeção deixam de ser apenas um lugar de passagem e de consumo imediato, para se converter em experiência repleta de significados, surgindo assim novas ideias e práticas sociais e culturais que potencializam os sujeitos, do ponto de vista ético e estético, como produtores de cultura e não apenas consumidores.

A concepção e elaboração desta pesquisa coincidiu com a retomada das atividades do cineclube em Itatiba e ampliação das atividades do cineclube em Jundiá. Esta não é, evidentemente, uma coincidência, mas revela a necessidade e a possibilidade dos indivíduos e coletividades se apropriarem dos espaços e oportunidades de formação e produção cultural, resistindo e reconfigurando o que lhes é oferecido como cultura enquanto bem a ser, não apenas consumido, mas construído e apropriado como experiência.

Referências

ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In: LOPARIC,

- Zlijko; LOPARIC, Andréa Maria Altino de Campos; MALAGODI, Edgard Afonso; CUNHA, Ronaldo Pereira; BARAÚNA, Luiz João e MAAR, Wolfgang Leo. (Traduções). *Os pensadores: textos escolhidos*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. p. 17-62.
- BAUMAN, Zygmund. *Vida Líquida*. Tradução Medeiros, Carlos Alberto. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2007.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: GRÜNNEWALD, José Lino. *Os pensadores: textos escolhidos*. 1ª edição. São Paulo: Tradução Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975. p. 9-34.
- _____. Experiência e pobreza. Magia e Técnica, Arte e Política. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. Vol I., p. 114-119.
- CINECLUBE CONSCIÊNCIA. Rua Livre. Disponível em: <<http://cineclubeconsciencia.blogspot.com>>. Acesso em: 15 ago. 2010
- GRUPO ZAMA. Objetivos. Disponível em <http://www.hploco.com/letra_g/grupozamajundiai/OBJETIVOS.html>. Acesso em: 20 jan. 2010
- HAUSER, Arnold. *A era do cinema*. História Social da arte. Tradução Cabral Álvaro. Martins Fontes. São Paulo. 2003.
- HAUSER, Philip Morris. *Estudo de urbanização*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1985.
- MACHADO, Arlindo. Os primórdios do Cinema 1895-1926. In: MACHADO, Arlindo. *Festival do minuto na Escola*. Agencia Observatório. 1997. p. 5-12.
- MACEDO, Felipe. *Cineclubismo no Brasil*. Disponível em <<http://www.cinema.ufscar.br/cineclubismo.html>> Acesso em 20 jan. 2010
- POLESSI, Ana Lúcia. *Trilha de Sonhos: aventuras e desventuras de um artista popular*. Itatiba, SP. Book Company Editorial, 2009.
- PRÓ-MORATO. *Transformando vidas*. Disponível em <<http://www.promorato.org.br/nossamissao.php>> Acesso em: 20 jan. 2010
- VEIGA, Luana Marchion; MONTEIRO, Ticiano Pereira. MAPEAMENTO DE ZONAS LIVRES – Ambientes invisíveis à sociedade de controle que abrigam produções de subjetividade estéticas na cidade de Fortaleza. *Anais eletrônicos do II Simpósio da ABCiber*. Disponível em <<http://www.cencib.org/simpósioabciber>> Acesso em 10 jan. 2009
- XAVIER, Ismail. *Sétima Arte: Um culto moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva. 1995. p. 41-54.

4. Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola

4. The origin of education in MST: from occupation to settlement – the dimensions of learning out of school

Recebido em: 22 de março de 2011
Aprovado em: 5 de abril de 2011

Vitor Machado

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Tecnologia de Botucatu. *E-mail*: vmachado@fatecbt.edu.br

Resumo

Este trabalho trata de demonstrar que as experiências de luta pela reforma agrária serviram de base para a origem da educação escolar do MST (Movimento Sem-Terra), bem como para a elaboração da sua primeira proposta pedagógica para o ensino de 1ª a 4ª séries (atual ensino fundamental), aplicadas inicialmente, nas escolas de acampamentos e assentamentos, entre o início de 1980 e 1990. Neste aspecto, o texto reflete sobre as características pedagógicas do aprendizado adquirido pelos sem-terra fora dos limites da escola, durante o processo de organização pela conquista da terra, o qual influenciou diretamente as propostas educacionais e as diretrizes do ensino executadas nas escolas do MST. As discussões apontam também que o modelo de educação e de escola, proposto pelo MST, não pode ser analisado separadamente

do contexto social de luta pela terra, no qual os trabalhadores rurais estão inseridos. Assim, toda a trajetória histórica, da qual o sem-terra participa, deve ser entendida como um processo histórico que contribuiu significativamente para sua formação como sujeito social.

Palavras-chave

Educação não formal. Educação no Campo. Educação Rural. Cultura Política.

Abstract

This paper tries to demonstrate that the experiences of the struggle for agrarian reform were the basis for the origin of school education in the MST (Landless Movement) and for the preparation of its first educational proposal for the teaching of 1st to 4th grade (current elementary school), applied initially in schools in camps and settlements, between early 1980 and 1990. In this respect, the text reflects on the pedagogical characteristics of learning acquired by the Landless outside the bounds of school during the organizing process for the land, which directly influenced the education proposals and the guidelines of teaching implemented in schools in the MST. The discussions also indicate that the model of education and school proposed by the MST cannot be analyzed separately from the social context of struggle for land on which agricultural workers are included. Thus the whole historical course of Landless which participates, should be understood as a historical process that contributes significantly to its formation as a social subject.

Key-Words

Non-formal Education. Education on the Field. Rural Education. Political Culture.

1. Introdução

A ideia central deste trabalho é refletir sobre o aprendizado adquirido pelos sem-terra fora dos limites da escola que influenciaram substancialmente as propostas pedagógicas do MST (Movimento Sem-Terra).

O texto apresenta uma discussão sobre o enorme significado das experiências vivenciadas pelos trabalhadores rurais sem-terra durante o processo de luta pela conquista da terra, demonstrando que foi com base nessas experiências que se têm origem a educação escolar nos as-

sentamentos e acampamentos do MST, bem como a primeira proposta pedagógica para o ensino de 1ª a 4ª séries (atual ensino fundamental) e as primeiras diretrizes do ensino aplicadas em suas escolas entre o início de 1980 e início de 1990.

As reflexões elaboradas intencionam demonstrar que a educação no MST não pode ser analisada separadamente do contexto social de luta pela terra, no qual os trabalhadores rurais sem-terra estão inseridos.

Conforme demonstra Caldart (2004), toda a trajetória histórica de luta e conquista da terra deve ser entendida como um processo histórico e pedagógico que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social. Tal processo se estabelece desde os movimentos migratórios, facilmente verificados pela ocupação e desocupação de terras, bem como pela alternância constante entre o meio rural e urbano.

Esses acontecimentos provocam a ruptura das identidades e a desarticulação cultural dos grupos e indivíduos envolvidos nesse processo de luta pela terra. Essa ruptura gera fragmentos culturais, os quais, somados ao universo onde vive o indivíduo rural, resultam na busca por sua reconstrução cultural para a construção de uma identidade (WHITAKER; FIAMENGUE, 1995).

Todo esse processo acima descrito é educativo e de formação humana, produzido de forma coletiva, a partir de experiências concretas de ações de luta social, que transforma o sujeito, suas convicções e valores, modificando o seu jeito de ser e de agir (CALDART, 2005).

Apesar da grande diversidade de experiências, quando se analisa as ações do MST e os indivíduos que dele participam, percebe-se que a identidade do sem-terra não vai ser construída somente a partir das experiências vivenciadas diretamente em todas as fases do processo de luta pela terra, mas também pela herança de aprendizados que vão sendo transmitidos de uma geração para a outra.

Neste sentido, há que se lembrar principalmente das crianças. Nem todas acompanharam diretamente o processo de luta pela terra do qual seus pais participaram como sujeitos ativos da história. Esta luta contribui para o processo de formação da identidade que herdaram, através do processo de reconstrução cultural.

Assim, cabe ressaltar, também, os estudos elaborados por Floresta (2006) sobre a pedagogia do MST e sobre o papel da escola na formação do sujeito sem-terra. Para a pesquisadora, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola, pois o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido vai estar voltado para a transformação da realidade. Portanto, o Movimento atua como matriz pedagógica, na medida em que forma novos sujeitos sociais.

Entende-se, deste modo, que é no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que surgem os primeiros elementos socioculturais e educativos capazes de contribuir de forma substancial e profunda para a construção de um aprendizado organizado a partir de uma realidade concreta. Esse aprendizado, por sua vez, transforma-se em uma identidade cultural que caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história.

2. O aprendizado fora da escola: da ocupação ao acampamento – a condição de ser sem-terra

Para Caldart (2004), a ocupação de terras e todo o processo dela decorrente é do ponto de vista pedagógico, talvez a mais rica em significados socioculturais para o sujeito sem-terra. Além de provocar uma ruptura em determinados padrões culturais e ideológicos vigentes e hegemônicos na sociedade, também contribui para a formação de novos sujeitos a partir das experiências por eles vivenciadas. A ação de ocupar a terra é capaz de mudá-los e transformá-los profundamente, fazendo-os posicionarem-se de outra forma diante da realidade onde vivem, reagindo contra a sua condição social.

Os sem-terra, que sempre obedeceram ao patrão, ao padre e ao coronel, porque isso foi-lhes ensinado como um princípio fundamental, pela família ou no ambiente escolar, nos poucos anos que frequentaram a escola, ao ocuparem uma terra, perdem o medo e o conformismo. Quanto ao medo, vão aos poucos aprendendo a dominá-lo. Em relação ao conformismo, abandonam-no, passando a lutar contra a realidade miserável na qual vivem.

É importante considerar que essa luta não vai se dar de forma individual, isolada e impensada. Ela é coletiva, organizada e capaz de

superar obstáculos que permitem a aniquilação de todos os medos, rompendo, recuperando e produzindo valores.

Deve-se ainda observar que é no próprio processo de ocupação de terras que se constrói também a consciência de classe. Durante a ocupação, o trabalhador enxerga, nitidamente, as contradições entre latifundiários e trabalhadores rurais, presentes no espaço de luta. Esse é o momento no qual o sem-terra começa a adquirir consciência de classe, a tomar consciência de si.

Por este motivo é importante destacar que, segundo Floresta (2006), o MST deixa claro e evidente em seus documentos a preocupação sobre a importância da classe trabalhadora adquirir consciência de si, construindo ideologias e políticas próprias, capazes de combater e contrapor-se à ideologia da elite dominante. A pesquisadora demonstra que para os sem-terra a Educação tem papel relevante nesse processo, pois é através dela que a classe trabalhadora rural pode libertar-se da exploração que sempre sofreu, transformando sua realidade. Além disso, para Floresta (2006, p. 87-88), segundo documentos do MST a

Educação aparece associada ao termo “conscientização”, como ato de conhecimento, de aproximação crítica da realidade, como pensado por Freire. A conscientização implica a passagem da esfera espontânea de apreensão da realidade a uma esfera crítica na qual a realidade¹ se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. É ela que “des-vela” a realidade e só pode ocorrer no ato ação-reflexão.

Por essas observações é possível notar que o MST baseou-se nas experiências adquiridas nos processos de ocupação de terras para estabelecer alguns princípios básicos que vão servir para reger a luta do Movimento e orientar a construção de sua proposta pedagógica. Todavia, nesse momento, não cabe realizar aqui a reflexão merecida pelo tema, pois isso será feito em momento mais oportuno.

Mas voltando à discussão anterior sobre o aprendizado surgido nos acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra, é durante esse processo que se pode verificar outro ensinamento importante. Quando o sujeito sem-terra se vê combatendo o latifúndio improdutivo e a elite, com todo o seu aparato de proteção, ele não se intimida e, mesmo assim, vai para o enfrentamento, cujo resultado, muitas vezes,

¹ Sobre esse assunto ver: FREIRE (1980).

se desdobra em ações de despejo. Esses acontecimentos trazem um aprendizado bastante significativo, surgido através das reuniões de negociação. Geralmente feita com o Estado, elas colocam a todos numa certa situação de igualdade, fazendo com que os sem-terra produzam representações simbólicas, responsáveis por marcar essa nova posição (CALDART, 2004). A modificação pode ser notada, desde a maneira como se vestem até a forma como falam e agem durante as reuniões realizadas para negociar possíveis soluções e exigir seus direitos. Então, pode-se dizer o seguinte:

(...) a ocupação da terra é apenas o primeiro momento, ainda que decisivo, de uma história que demorará um bom tempo e se desdobrará em muitos outros aprendizados, recuperando e ao mesmo tempo pondo em conflito tradições, costumes, visão de mundo, produzindo e reproduzindo cultura (CALDART, 2004, p. 174).

Por tudo isso, o processo de ocupação de terras provoca um aprendizado capaz de produzir ao sem-terra uma nova identidade cultural, baseada na ruptura com valores tradicionais e na construção de novos valores (WHITAKER; FIAMENGUE, 1995).

Quando se discute neste texto a importância da ocupação de terra, no sentido de que ela representa para os sem-terra um grande ensinamento, o qual não se adquire na escola, mas durante a luta para se integrarem à sociedade, não se pode esquecer também de um outro momento bastante importante. Tal momento é o do acampamento.

Para Caldart (2004, p. 176), apesar de ocupação e acampamento serem ações combinadas que fazem parte do processo de luta pela terra, essas duas ações apresentam formas distintas de aprendizado. Para ela,

A ocupação é o ato de um momento, preparado antes, desdobrado depois [...]. Já o acampamento traz para nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo das lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana, seja antes ou depois de uma ocupação de terra.

Como se sabe, o acampamento é utilizado pelo MST como uma forma de luta para manter mobilizados os trabalhadores rurais pela conquista da terra, para sensibilizar a opinião pública e para pressionar

o Estado na realização de uma reforma agrária que venha a atender os verdadeiros interesses dos sem-terra.

Porém, é no processo de sua formação e na organização de um acampamento que se verifica uma série de aprendizados importantes que constitui o universo do “ser sem-terra” (CALDART, 2004). Um acampamento vai ser formado por famílias provenientes de várias regiões e de indivíduos com diferentes costumes e práticas culturais. Na medida em que vão convivendo, passam a compartilhar experiências e sentimentos, transformando o espaço social habitado, produzindo, assim, um sentimento coletivo e estabelecendo laços que permitem uma forte identificação entre eles. Ao se reconhecerem uns nos outros, passam a lutar pelo mesmo objetivo, de forma coletiva, conjunta e organizada, na construção de uma sociedade que lhes garanta uma vida melhor e uma maior perspectiva para o futuro.

Para Whitaker e Fiamengue (1995, p. 62-63), é no processo de ocupação, acampamento e o conseqüente sucesso para adquirir a terra conquistada, que deve ser destacado “o caráter pedagógico da luta: a organização, o aprendizado, a disciplina na ação efetiva”.

Tudo isso pode ser constatado quando se analisa a organização interna do acampamento. Ela se dá por meio dos chamados *núcleos de base*². É através desses núcleos que se estruturam e se organizam todas as ações e tarefas da vida diária, necessárias para garantir a boa convivência e o bom andamento das atividades de um acampamento. Além dos núcleos de base, são formadas também as equipes de trabalho. Elas são constituídas por indivíduos envolvidos e responsáveis por determinadas tarefas. Os componentes dessas equipes reúnem-se periodicamente para planejar e avaliar suas ações. Cabe à coordenação geral do acampamento manter a unidade de atuação das equipes e negociar com o estado e a sociedade civil. É a Assembleia Geral das famílias acampadas o fórum máximo de decisão no acampamento e compete a ela decidir sobre o futuro dele. Para isso, ela se reúne, geralmente, após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizam uma prévia discussão dos temas que serão nela abordados. Desta maneira,

² Os *núcleos de base* são constituídos entre dez e trinta famílias e segundo o critério inicial de proximidade, geralmente a partir do município de procedência dos acampados. Através dos núcleos é organizada a divisão de tarefas necessárias para garantir a vida diária do acampamento: alimentação, higiene, saúde, religião, educação, animação, finanças (CALDART, 2004).

só tomam uma decisão quando estão convictos de terem esgotado as discussões dos temas abordados na Assembleia Geral.

É importante destacar, também, os aspectos relativos às atividades de produção que ocorrem no acampamento. Tal atividade começa a ser desenvolvida quando o acampamento ocupa uma terra que se pretende conquistar, tornando assim, mais forte e firme a relação dos sem-terra com a terra ocupada. Porém, existem situações em que esses trabalhadores ocupam áreas provisórias. Neste caso, toda a ajuda às famílias é proveniente das frentes de trabalho que são organizadas em locais externos ao acampamento. Mas a contribuição aos acampados não se dá somente por meio do trabalho desenvolvido por eles próprios, mas também por recursos provenientes do governo e de pessoas e entidades que “veem com bons olhos” a luta dos sem-terra.

Por toda essa organização o acampamento pode ser visto, do ponto de vista pedagógico, como um espaço de socialização dos sem-terra, cujas regras de funcionamento ajudaram a construir (CALDART, 2004).

Este processo, gerado a partir de uma intensa convivência social, produz uma série de aprendizados muito importantes para os trabalhadores rurais sem-terra que, por meio das relações por eles desenvolvidas na construção do universo do qual fazem parte, criam valores e descobrem conceitos capazes de fortalecer a luta pela cidadania e a conquista da reforma agrária.

O que se está querendo dizer com isso é que surge um valor criado e cultivado pelo sem-terra quando ele ainda encontra-se em situação de acampado. Este valor é o da solidariedade e vai fundamentar toda a ética da vida comunitária. É a condição de ser acampado e viver em comunidade, compartilhando os mesmos interesses e objetivos e as mesmas conquistas, que provoca nos sem-terra a necessidade de serem solidários.

É no bojo desse processo que o acampado aprende a ser valorizado como indivíduo social, pelo fato de ter sido excluído da sociedade capitalista e perversa, por força da elite dominante, seja ela urbana ou rural.

Os assentados aprendem então a ser cidadãos, participando das atividades do acampamento, as quais permitem a construção de novas relações sociais, que começam já no acampamento e vão se estendendo para os níveis da vida cotidiana. Essas novas relações se estabelecem justamente a partir do momento em que ele começa a se perceber

como cidadão e isso ocorre na medida em que ele descobre seus direitos básicos de cidadania³.

Porém, não é só a identidade materializada e afirmada nos documentos que faz o indivíduo sem-terra adquirir consciência de si. Sua participação no movimento, atuando nas diversas tarefas a que foi designado, contribui de modo significativo para que ele se descubra como peça importante no processo de luta constante pela conquista da terra e da reforma agrária.

Deste modo, esse indivíduo vai construindo uma nova visão de mundo, permeada por uma teia de relações que contradizem ou complementam as tradições que ele carrega, pois

[...] O princípio da divisão de tarefas educa para as responsabilidades pessoais assumidas diante do coletivo. Qualquer erro é percebido, avaliado; quem realizar seu trabalho sem pensar pode gerar situações que comprometam a vida de todos. [...]. Muda também o jeito de pensar porque, para uma pessoa acostumada a puxar enxada na terra de um patrão, de repente deparar-se com o desafio de participar simultaneamente de um núcleo, de uma equipe de trabalho e, nos acampamentos mais recentes, vincular-se a um dos setores do Movimento, realizando atividades também fora dos limites do acampamento, é algo certamente muito exigente. [...] Para poder participar precisa aprender a ouvir, a respeitar a opinião do vizinho, da esposa, do filho, porque, em uma situação de acampamento, realmente todos são iguais. Também precisa aprender a discutir, a defender suas idéias, a votar propostas [...] e uma nova visão de mundo aos poucos vai sendo construída, sempre na relação com tradições que ele continua carregando, seja como complemento, como contradição, ou já como síntese (CALDART, 2004, p. 181-182).

Desta maneira, é justamente na forma de lidar com as pessoas que surge a necessidade do sujeito rever seus conceitos, preconceitos e avaliar sua posição perante as normas e regras morais que sempre regeram a sua vida por meio da tradição cultural. Isso se dá pela via de um aprendizado que deve ser destacado. Tal aprendizado é a construção de novas relações interpessoais iniciadas quando o acampado passa a conviver com indivíduos de diferentes etnias, com posições

³ Para ser cadastrado como sem-terra, cada pessoa precisa fazer sua documentação: identidade, título de eleitor, certidão de nascimento (CALDART, 2004).

políticas diferenciadas, com diferentes religiões e costumes. Esse fato obriga-o também a rever sua posição perante a mulher e os filhos. Nesse processo, ele se confronta com a tradição cultural da família rural, fortemente arraigada no seu ser, e inicia uma luta radical no sentido de rever as relações que ele tinha com os seus pares, fazendo um grande esforço para adotar uma nova postura perante eles. Necessita para isso inverter valores que sempre sustentaram as relações familiares herdadas dos seus antepassados (MACHADO, 2008).

Recriar valores, modificando sua postura perante a família é um aprendizado tão importante para o sem-terra, como aquele em que ele passa a se compreender como um sujeito histórico. Tal compreensão se dá num espaço que exige dele um esforço individual para lidar com a diversidade. É no processo de convivência com a heterogeneidade social e por meio do resgate da sua história pessoal, que o acampado descobre uma enorme e evidente relação entre os fatos por ele vividos e os fatos vividos pelos companheiros do acampamento, os quais, igualmente, lutam para conquistar os mesmos objetivos.

É na busca de objetivos comuns, participando da luta pela reforma agrária, que o acampado também aprende a compreender que seu cotidiano é dotado da ideia de uma vida que está em constante movimento pois, no cotidiano de um acampamento, nenhum dia é igual ao outro. E isso pode alterar os sentimentos, a organização e as ações que regem a conduta dos acampados (MACHADO, 2008).

Essa mudança no comportamento das pessoas, que faz com que alguns esperem por uma vida mais estável, que poderá vir com a efetivação do assentamento, e que outras continuem atuando em outras ocupações, é o que podemos chamar da “dialética entre o enraizamento, proporcionado pela inserção em uma coletividade forte, e o projeto proporcionado pela continuidade na dinâmica da luta, que dá mobilidade à própria raiz” (CALDART, 2004, p. 185).

Assim, todos esses aprendizados até aqui relatados, os quais ocorrem fora dos limites da escola, devem ser considerados como relevantes no processo educativo e no ensino-aprendizagem da escola rural proposta pelo MST.

3. O aprendizado fora da escola: a condição de ser assentado

Na parte anterior deste trabalho, foi descrita a importância de determinados aprendizados adquiridos pelo sem-terra, quando ele se encontra na condição de acampado.

Verificou-se que, durante o processo de convivência no acampamento, o indivíduo passa por importantes transformações as quais, da forma como foram descritas, devem ser levadas em consideração quando se pretende discutir a educação do MST.

Porém, não é só na condição de acampado que o trabalhador rural sem-terra passa por inúmeras experiências cotidianas, capazes de promover a superação das dificuldades de convivência social, num espaço que está muito longe de ser homogêneo. Este espaço é constituído por indivíduos de diferentes culturas, mas que, ao se relacionarem, fortalecem os laços em torno da busca dos mesmos objetivos.

Deve-se desta maneira compreender que no assentamento continua o processo de construção da identidade do sujeito sem-terra. A convivência com outros assentados permite a construção de novos valores que passam a fazer parte do cotidiano do trabalhador rural assentado, pois

Identidades são reconstruídas e desconstruídas no encontro, nas associações, nas desavenças, na criação de novos espaços de reuniões, na tentativa das mulheres criarem uma forma de sociabilidade grupal e assumirem o comando das reivindicações do núcleo, na politização das disputas, nos vai-e-vens que exigem um retrato constantemente modificado pelas experiências dos assentados, homens e mulheres (FERRANTE, 1994, p 75).

O que se quer dizer com isso é que quando o trabalhador rural conquista a terra, ele sai da condição de acampado e passa para a condição de assentado. Ao se fixar na nova terra, o indivíduo que deixa de ser acampado, passa a conviver em um novo espaço social que é o assentamento⁴. Ao conviver numa nova realidade, o assentado passa a desfrutar de novas experiências e isso é capaz de produzir também, um

⁴ Segundo define Fernandes apud Cالدart (2004), o Assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão. Trata-se do processo através do qual um latifúndio se transforma em um espaço onde passam a viver muitas famílias, articuladas de algum modo entre si.

conjunto de aprendizado extraescolar que vai ser muito significativo para a formação do sujeito sem-terra.

Segundo Withaker e Fiamengue (1995), deve-se olhar o assentamento como um espaço em movimento que vai sendo produzido constantemente, através das experiências resultantes da organização ou reorganização permanente, vivenciadas em cada assentamento ou no conjunto dos assentamentos do MST.

É justamente devido à necessidade de organizar o espaço do assentamento que os trabalhadores rurais que dele fazem parte passam a buscar alternativas para se manterem na terra conquistada. Como não há um assentamento igual ao outro, cada qual, em função de suas realidades regionais e estaduais, cria formas específicas de se organizar. Apesar disso, podemos encontrar, nos assentamentos ligados ao MST, evidentes características de organização da nova terra. Uma das grandes preocupações dos assentamentos ligados ao MST é a forma de organização da produção e da vida no assentamento.

Pensando numa melhor forma de atender às necessidades de gestão da produção, o MST adotou, nos assentamentos de reforma agrária que dirige, a prática da Cooperação Agrícola⁵ como forma estratégica de desenvolvimento econômico e social, entendendo ser essa a única maneira dos trabalhadores rurais assentados fazerem frente aos efeitos provocados pelo grande capital agrícola.

Nesse contexto, surge um fato muito importante para ser analisado cuidadosamente. Ao adotarem a Cooperação Agrícola como forma de organização da produção do assentamento, recriam novos valores, os quais baseados na solidariedade, ou seja, na forma coletiva da produção agrária, rompem com os modos mais tradicionais de vida no campo, vinculados ao uso privado da terra e ao isolamento social das famílias (CALDART, 2004). Essa ruptura com a tradição resulta em um aprendizado muito importante para o assentado, na medida em que ele vai sendo obrigado a transformar as suas relações no espaço de convivência social que o assentamento demanda. Durante grande parte de sua vida, o trabalhador rural foi obrigado a conviver com os modos

⁵ A discussão sobre Cooperação Agrícola surgiu a partir da análise dos problemas relacionados à viabilização econômica dos primeiros assentamentos, e que os relacionava ao próprio destino dos pequenos agricultores em um tipo de economia como a predominante em nosso país (CALDART, 2004, p. 188-189).

mais tradicionais da vida no campo e, numa situação bastante diversa, diferente da qual sempre viveu, vai sendo capaz de superar tais valores, recriando alguns, criando novos. De uma forma ou de outra, esse processo será fundamental para a transformação da vida econômica, social, cultural e política do assentado.

No entanto, quando o sem-terra torna-se assentado surge uma série de contradições pessoais que vão interferir na organização dos assentamentos, principalmente, no momento das tomadas de decisões, que podem gerar conflitos sobre os caminhos a serem seguidos, pelo fato de alguns assentados terem criado e outros terem negado os novos valores sociais e culturais produzidos durante o processo de luta pela reforma agrária. Esses conflitos vão desde a escolha da forma de organização da moradia no assentamento – que poderá ser em forma de agrovila ou moradia no próprio lote – até a escolha pela estabilidade ou luta permanente no processo de conquista da terra. A conquista da terra pode significar, para alguns, o fim da história e, portanto, garantia da estabilidade. Para outros, a mobilização constante é a garantia de sobrevivência na nova terra. Dentre tantas escolhas, é fundamental a adesão dos assentados por uma forma individual ou coletiva da produção. É a escolha de uma dessas estratégias de organização da produção agrícola a responsável por determinar os rumos do assentamento. A escolha dos assentados determinará a condição entre sucumbir, ou não, diante do capitalismo perverso e altamente tecnológico que predomina na grande produção agrícola do nosso país. Isso significa dizer que, optar pela organização de forma individualizada dentro do assentamento, é reproduzir os valores tradicionais que contribuíram fundamentalmente para que o assentado chegasse à condição de sem-terra (MACHADO, 2008).

Já a *organização coletiva*,

implica primeiro em não aceitar voltar ao isolamento do trabalho camponês mais tradicional, porque, dadas as condições objetivas, é impossível pensar em alternativas individuais. Ou seja, estamos no âmbito da discussão sobre formas de cooperação que podem, ainda que de modo incipiente, alterar a correlação de forças e chegar, como é o caso de alguns assentamentos hoje, a influenciar no mercado de determinada região ou município (CALDART, 2004, p. 196).

Como se sabe, a história dos assentamentos de reforma agrária dirigidos pelo MST tem demonstrado que ao serem adotadas as formas de trabalho coletivo, elas acabam por contribuir com a superação das dificuldades encontradas, quanto ao processo produtivo e à qualidade de vida dos assentados.

Por outro lado, alguns estudos realizados por pesquisadores como Andrade (1993), Ferrante (1994), Ferrante et al. (1994), Costa et al. (1995), Whitaker e Fiamengue (1994; 1995), Bergamasco et al. (1996), Machado (2000; 2008) demonstram a existência de diversos assentamentos que não optaram pela forma coletiva da produção agrícola, mas conseguiram superar obstáculos, criando alternativas para se manter na terra, e, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida e sobrevivência.

Destá maneira, ambos os processos devem ser entendidos como síntese de um aprendizado que passa a fazer parte do contexto social do trabalhador rural assentado, o qual produz no sujeito um sentimento de solidariedade e perseverança, por conta das experiências por ele vivenciadas e apreendidas anteriormente, no próprio acampamento. Mesmo que alguns assentados neguem a valorização da organização cooperativa do trabalho, agrícola como superação das necessidades impostas pelo grande capital no campo – e os motivos disso são diversos⁶ – muitos assentados conseguem assimilar os efeitos positivos que o trabalho coletivo provocou quando ele se encontrava em situação de acampado. E esse foi um importante aprendizado, que resultou na solidariedade praticada nas lides do assentamento.

Por tudo até aqui relatado, quando se trata de um tema tão importante como a educação rural, deve-se compreender e considerar, para efeito de qualquer análise, todo o aprendizado assimilado pelo sem-terra fora das entranhas da escola.

Realizadas essas reflexões, a partir de agora será analisada a origem das escolas nos acampamentos e assentamentos do MST e do projeto pedagógico por ele desenvolvido entre a década de 1980 e o início dos anos 90.

4. Do acampamento ao assentamento: a origem histórica da educação escolar do MST

Iniciando aqui o retrospecto da educação escolar proposta pelo Movimento Sem-Terra, não se pode deixar de apontar uma das pri-

⁶ Sobre esse assunto consultar: CALDART (2004).

meiras experiências vividas pelos seus membros durante o processo de ocupação das fazendas Encruzilhada Natalino, em 1981, e Anommi e Sarandi, em 1985, ambas no estado do Rio Grande do Sul.

Nesse período, o MST ainda não estava estruturado e os acampamentos enfrentavam muitas dificuldades de sobrevivência e organização. Apesar disso, as famílias que passam a conviver juntas no acampamento resolvem lutar conjuntamente, devido à esperança de conquistar uma vida melhor e construir, em pequenos passos, sua própria organização no acampamento.

Conforme observa FLORESTA (2006, p. 88):

a preocupação com a questão educacional nos acampamentos/assentamentos surge já nas primeiras ocupações (1979). Inicialmente, tratava-se de uma questão prática de como manter seus filhos e filhas estudando. Esses pais passam a perceber a dimensão do problema e do desafio que representa a educação e assim que ocupam as terras e criam os acampamentos, imediatamente constroem uma escola.

Isso pode ser comprovado na ocupação da Encruzilhada Natalino. À medida que as famílias vão se organizando, surge uma enorme preocupação com as mais de duzentas crianças presentes no acampamento que, sem o mínimo de orientação necessária, passam a ficar ansiosas com a nova vida dentro do acampamento. Alguns adultos, percebendo o que estava acontecendo, veem a necessidade de se tomar alguma providência em relação às crianças. Criam os grupos de mães que passam a orientar e integrar as crianças às atividades do acampamento (MST, 2005). Desse grupo, vai fazer parte Maria Salete Campigotto⁷, professora estadual, esposa de um colono sem-terra que, mais tarde, se tornará a primeira professora de assentamento no país. Por sua atividade como educadora, era Salete quem coordenava o trabalho com as crianças na Encruzilhada Natalino. Nesse momento, não se pensava, ainda, em escola para as crianças do acampamento. Porém, havia uma preocupação constante em discutir com elas os perigos que enfrentavam por estarem acampados à beira de uma estrada e a necessidade da luta pela terra, da qual estavam participando, obrigatoriamente, juntamente com seus familiares. Os resultados dessas discussões foram imediatos, pois as crianças passaram a engrossar a luta, fazendo coro pela con-

⁷ Maria Salete Campigotto era professora estadual desde 1978 no município de Ronda Alta – RS.

quista da cidadania e da reforma agrária que seus pais tanto desejavam.

Depois de um ano acampadas, foi só em março de 1982 que as famílias do acampamento⁸ deixaram a Encruzilhada Natalino e acamparam em Passo da Entrada, cujo local estava previsto para serem assentadas, além do que abrigaria quatro futuros assentamentos⁹.

É neste momento que os pais começam a se preocupar seriamente com a educação dos seus filhos. Liderados por Maria Salete Campigotto, que juntamente com Lucia Webber – professora em estreita ligação com a Paróquia de Ronda Alta - tem início as primeiras articulações entre os acampados para a construção, no próprio acampamento, de uma escola pública de 1^a a 4^a séries, para atender as “180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1^a série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas” (MST, 2005, p. 12-13).

Apesar da Secretaria de Educação ter aprovado, em maio de 1982, a construção da escola, ela foi somente legalizada de fato em abril de 1984, no Assentamento Nova Ronda Alta, criado em 1983.

Inspiradas nas ideias de Paulo Freire, Salete e Lúcia iniciam uma experiência solitária de escola para as crianças sem-terra. Tal experiência consistia em criar uma “escola diferente”, o que significava construir “uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através das experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13).

Para Salete, o grande desafio para se construir uma “escola diferente” estava nas mãos da comunidade, pois só ela seria capaz de exigir a mudança de como se ensinar e o que deveria ser ensinado. Assim, nas escolas de acampamento e assentamento, todo o processo de luta pela conquista da terra deve ser ensinado na escola dita “diferente” (MST, 2005).

Todavia, o desejo de se criar uma escola diferente não ficou restrito apenas às experiências da Nova Ronda Alta. Ele se estendeu também para as famílias que ocuparam a Fazenda Anonni¹⁰, em 1985, as quais já

⁸ O acampamento da Fazenda Encruzilhada Natalino foi chamado de “Nova Ronda Alta Rumo a Terra Prometida”.

⁹ O acampamento “Nova Ronda Alta Rumo a Terra Prometida” estava constituído por 165 famílias, as quais, quando foram assentadas, deram origem aos seguintes assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí (MST, 2005).

¹⁰ Conforme Bernardo Mançano Fernandes, em outubro de 1985, mil e quinhentas famílias de quarenta municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul ocuparam a fazenda Anoni (FERNANDES, 2006).

se encontravam, neste período, organizadas no MST. Com uma organização interna exemplar, o acampamento da Anonni desenvolvia suas atividades por meio de Equipes de Trabalho. Dentre as várias equipes, coube a da Educação cuidar das mais de mil crianças do acampamento, com a tarefa de organizar o trabalho com as crianças e, assim como no Encruzilhada Natalino, discutir com elas o verdadeiro motivo de estarem ali com os seus pais participando da luta pela terra.

Com o passar dos meses e sem nenhuma solução para os acampados, a Equipe de Educação iniciou os primeiros debates acerca da necessidade da escola para as crianças acampadas. Devido à divisão de opiniões internas a respeito da instalação, ou não, de uma escola no acampamento, muitos embates com os acampados aconteceram para convencê-los da necessidade de se instalar nele uma escola oficial¹¹. Depois de várias tentativas junto aos órgãos públicos para a negociação de recursos para a construção de uma escola no acampamento, só em março de 1987 que sua implantação foi autorizada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, o que ocorreu logo depois dos acampados terem iniciado as aulas com as crianças em um enorme barracão construído por eles. Nesse local feito com madeira e lona plástica, eram desenvolvidas as atividades escolares, muito antes da escola ser aprovada oficialmente.

Desta maneira, segundo o MST (2005, p. 14),

É debaixo de uma lona preta, pois, que começa a funcionar a primeira escola oficial em um acampamento do MST no Estado. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos, de 1ª a 4ª séries.

Ao término do ano, as aulas passaram para um prédio novo, na fazenda Anoni¹², a qual foi designada como assentamento para as famílias nela acampadas.

A partir desse momento inicia-se um novo processo em relação à

¹¹ Para conseguir apoio interno, a Equipe de Educação da Anoni realizou uma pesquisa pela qual foi constatada a existência de seiscentas e cinquenta crianças entre 7 e 14 anos. Também foi realizado um mapeamento com professores e descobriu-se quinze deles com experiência de escola, além de outros com formação de 1º grau completo que desejavam ajudar na criação da escola (MST, 2005).

¹² A Anoni possui 9.000 hectares que foram divididos em 16 áreas completamente ocupadas pelas famílias acampadas (MST, 2005).

educação escolar no meio rural, principalmente nos assentamentos de reforma agrária.

5. A origem das escolas nos assentamentos e a proposta pedagógica do MST para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série

Com a divisão da fazenda Anonni em dezesseis áreas de Assentamento, não foi mais possível se dar aulas para todas as crianças assentadas. A solução encontrada foi reiniciar a luta pela implantação de mais escolas no assentamento, o que resultou na conquista de mais sete escolas estaduais, suficientes para atender à demanda das famílias assentadas.¹³

É importante destacar o processo de ensino-aprendizagem praticado nas escolas instaladas na Anonni. Contudo, para se falar desse importante procedimento educativo, deve-se retomar ao ano de 1987, quando acontecimentos políticos no acampamento eram discutidos entre pais, alunos e professores.

Existia uma forte integração entre a escola e o acampamento. A escola tinha o papel de formar crianças capazes de compreender o que estava acontecendo ao seu redor e, além disso, conscientizá-las da necessidade de participarem ativamente do processo de mudança desejados por todos ali. As professoras exerciam importante papel nessa questão, pois eram também acampadas. Elas foram contratadas pelo município em caráter emergencial e por tempo determinado. Porém, esse cenário começa a se modificar no ano seguinte, em 1988, quando a Secretária da Educação do Rio Grande do Sul implanta o Quadro de Pessoal por Escola (QPE), que obrigou a substituição dessas professoras por outras de fora do assentamento, as quais não possuíam o mínimo de conhecimento da realidade daquele lugar.

Apesar do esforço de algumas professoras, a experiência foi desastrosa e serviu para que o MST começasse a pensar na titulação de professores que viessem a atuar nos acampamentos e assentamentos. Isto não significa que pensavam em excluir todo e qualquer professor que viesse de fora do assentamento, mas passaram a exigir que estes tivessem um “comprometimento real com as crianças e a comunidade” (MST, 2005, p. 16).

¹³ Das sete escolas, seis funcionam até hoje e uma foi transferida, no segundo semestre de 1989, para o assentamento Nova Ramada, em Júlio de Castilhos (MST, 2005).

O que se percebe até aqui é que as duas experiências relatadas têm em comum uma questão bastante importante e presente, ainda hoje, no cenário da luta pela terra de nosso país. É a necessidade de se construir uma escola diferenciada para as crianças dos acampamentos e assentamentos¹⁴. Foi pensando justamente nisso que se iniciam as primeiras discussões acerca da escola que o MST deseja.

Pensar uma escola “diferente” significa para os sem-terra que não pode haver separação entre os acontecimentos no campo e a escola. Para eles, é na sala de aula que o professor deve trabalhar a realidade do aluno, dando-lhe totais condições para que seja um grande instrumento de continuidade da luta pela terra. Essa escola deve também ser prática e orientar os alunos na organização do trabalho e da nova vida no novo espaço social do qual passaram a fazer parte. Nesse processo, o professor é peça fundamental, na medida em que ele, sendo do movimento ou não, para ter o sucesso desejado, deve conhecer, no mínimo, a realidade da comunidade. Ele precisa ter também a consciência de que é um elemento do coletivo submetendo sua prática aos propósitos maiores do grupo¹⁵.

Conforme afirma Floresta (2006, p. 89), era evidente a preocupação do Movimento com os professores pois,

Os educadores do Movimento precisam ter clareza de que o conhecimento é um instrumento de formação da personalidade social dos homens, mas que, para tal, deve estar ligado à prática produtiva e às condições objetivas da existência dos homens, através da articulação da prática pedagógica com a prática política, no sentido do desenvolvimento da consciência de classe.

Em Nova Ronda Alta, por exemplo, a efetivação desse processo parece ter dado bons resultados. As crianças de lá estavam bem organizadas e realizavam assembleias semanais para discutirem seus problemas e distribuírem tarefas que cabiam a elas no assentamento. Este tipo de experiência acabou repercutindo na sala de aula, cujas ativida-

¹⁴ Sobre esse assunto ver: MACHADO (2008).

¹⁵ A partir de 1990 são criados cursos de formação de professores de assentamentos através de projetos realizados com a criação da FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa) e de um de seus departamentos, o DER (Departamento de Educação Rural) (MST, 2005, p. 22).

des passaram a ser reproduzidas na escola. Era muito comum encontrar nela grupos mirins organizados em equipes de trabalho, conforme aquelas existentes nos acampamentos (MST, 2005).

No entanto, a partir das experiências vivenciadas, os sem-terra perceberam, nesse momento, que existia uma dificuldade acima disso tudo que era procurar adequar os ensinamentos ao currículo da escola formal. Verificaram a necessidade de se discutir exaustivamente a questão do método. Já que desejavam uma escola diferente para o campo, então, existia a necessidade de se mudar o jeito de ensinar. Além disso, perceberam que deviam buscar novas estratégias de ensino e novas concepções de aprendizagem que dissessem respeito às escolas do campo. Floresta (2006, p. 89) põe em destaque essa preocupação, explicando que:

O movimento entendia que os conteúdos são instrumentos para atingir objetivos e de que a neutralidade destes não existe, por isso, devem ser escolhidos e/ou priorizados, na medida em que, em sua ótica, todo saber é produzido pelas classes sociais em uma determinada situação histórica, para dar conta de seus interesses, sendo a escola o espaço de preservação e distribuição de bens simbólicos. A escola cuida de reproduzir formas de consciência que permeiam o controle social, preparando não apenas pessoas, mas também conhecimento. Nesse sentido, desempenha a função de agente de hegemonia cultural e ideológica e, portanto, seria necessária não só a seleção de conteúdos, mas também de quem ministra esses conteúdos.

Não se pode deixar de dizer que o amadurecimento das discussões sobre a escola diferente, proposta pelos sem-terra, também possibilitou compreenderem a necessidade de se estabelecer uma intensa relação entre a escola e o processo produtivo dos assentamentos, concluindo que a “escola diferente” deveria também assumir esse desafio, discutindo com os alunos as experiências de Cooperação implantadas nos assentamentos.

Um exemplo do que se tornou histórico foi o que ocorreu no Assentamento de Nova Ramada. Nele iniciou-se uma discussão sobre o sistema de Cooperação Agrícola como alternativa para a viabilidade política, econômica e social dos assentamentos de reforma agrária. Assim, por meio da Cooperativa, os trabalhadores rurais assentados rom-

periam com o modelo tradicional de propriedade agrícola individual e adotariam a propriedade coletiva da produção para combater a forte, desigual e perversa concorrência capitalista existente no campo. Como resultado dessas discussões, em setembro de 1989, após a realização de alguns laboratórios de campo organizados pelo MST, os assentados criaram a COOPANOR (Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Ramada Ltda.), com o objetivo de melhorar suas condições de vida e trabalho. Durante os cursos para a efetivação da cooperativa, os professores participavam com as famílias de todas as discussões sobre a organização do trabalho em cooperativas. As crianças começaram a querer participar das reuniões juntamente com seus pais e professores. Como adultos e crianças não poderiam participar dos mesmos cursos, pois muitos diziam respeito a questões especificamente técnicas, a escola tornou-se importante para o processo. Formou-se uma equipe de Educação composta pelos professores e por algumas mães que definiram dois pontos fundamentais:

- 1) não há condição de as crianças participarem diretamente do trabalho dos adultos. Isto não seria viável e nem mesmo educativo porque simplesmente seriam ajudantes em tarefas secundárias; 2) as crianças devem aprender para que serve a cooperação agrícola, recebendo uma formação voltada para os próprios princípios e valores do trabalho coletivo (MST, 2005, p. 25-26).

A partir de então, em Nova Ramada, as crianças passaram a realizar atividades cooperativas criadas por elas próprias, as quais enriqueceram ainda mais o processo de solidariedade vivido no assentamento.

Assim, houve a possibilidade de se estabelecer um grande vínculo entre teoria e prática. A práxis só foi possível na medida em que se relacionou o que foi “estudado na sala de aula (o processo de conhecimento) e o trabalho de cooperação das crianças no assentamento (processo produtivo)” (MST, 2005, p.26).

Conforme relatam os membros do MST, isso tudo resultou na consolidação do significado da “escola diferente” que desde os primeiros anos do movimento, os acampados e assentados pretenderam implantar.

Um desses significados é que a escola instalada num contexto histórico diferente, num espaço cujo grupo social é homogêneo em relação aos seus interesses econômicos e sociais, deve assumir as ca-

racterísticas desse grupo e dar respostas às suas necessidades. O outro aspecto é que, ao proporem uma “escola diferente”, os assentados estão fazendo uma crítica ao modelo de escola formal, heterogênea e tradicional e de currículo urbanocêntrico que rege a educação no país.

6. O MST e a educação: as diretrizes oficiais para a implantação das escolas do MST

Desde a sua criação pelos sem-terra, em 1988, quando o MST passou por uma reestruturação interna, o Setor de Educação do MST tem realizado inúmeros debates e diversos estudos e pesquisas sobre a educação rural, a fim de que sirvam de orientação na prática da escola que o Movimento tanto deseja.

O surgimento de um setor específico sobre educação no MST foi resultado do trabalho incansável e da organização de inúmeros pais e professores que delegaram à educação um incondicional e prioritário papel na luta pela reforma agrária. Nesses termos, a verdadeira origem desse setor pode ser atribuída aos acontecimentos vividos na ocupação da Fazenda Anonni, em 1986, mais precisamente quando aquela primeira equipe tratou de articular a luta pela construção da escola no acampamento. A equipe ampliou-se através do contato constante com outros assentamentos da região, que logo se estenderam ao Estado todo¹⁶. É no Setor de Educação que está o grande desafio em encontrar a

progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que tem contribuído a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal (MST, 2005, p.17).

Somente em fevereiro de 1991, no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba, que os sem-terra vão definir, claramente, as diretrizes oficiais para a construção da escola e da educação que tanto desejam, o que ocorreu com a publicação, neste mesmo ano, do Documento Básico do MST, o qual estabeleceu, para cada setor, dentre eles

¹⁶ No Estado do RS foram organizadas cinco regionais que envolveram cerca de 30 assentamentos, além dos acampamentos que foram surgindo. Atualmente é dessas regionais que saem os representantes para o Setor de Educação do MST.

também para o Setor de Educação, linhas e metas gerais de atuação, no período de 1989 até 1993.

No que tange à educação, o documento representou o resultado de uma exaustiva discussão coletiva que, ao ser assumida pela direção do Movimento, passa a definir oficialmente as linhas políticas e as orientações a serem seguidas na condução do processo educativo nas escolas do MST.

Analisando mais profundamente o referido documento, percebe-se que ele foi elaborado a partir das experiências vivenciadas pelos sem-terra durante o processo de criação de escolas e de condução do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nos acampamentos e assentamentos, algumas das quais já expostas neste trabalho. O documento é constituído de duas partes: a primeira, denominada de “Linhas Políticas”, discorre sobre os princípios da proposta pedagógica a ser implantada pelo MST nas escolas dos seus acampamentos e assentamentos e expressa a ideia de uma prática pedagógica de caráter transformador, capaz de produzir um conhecimento dialético, democrático e crítico da realidade social, sendo capaz de garantir a integração entre o aluno, o professor, a escola –enquanto unidade de produção do conhecimento coletivo – e a organização produtiva do acampamento ou assentamento; a segunda parte, chamada de “Orientações”, tratou, especificamente, de orientar a forma de ação política interna e externa na luta pela criação de escolas. Internamente, sugeriu uma prática política a ser desenvolvida pelo MST em âmbito nacional, a fim de fortalecer a sua proposta pedagógica nos acampamentos e assentamentos. Externamente, determinou estratégias de luta frente ao poder público para a efetiva viabilização e implantação da escola por eles idealizada.

É preciso destacar também que nesse documento surge pela primeira vez a preocupação oficial do MST com o ensino fundamental. Além da tentativa de garantir junto ao Estado a criação de escolas de 1º Grau (atual ensino fundamental) em todos os assentamentos, com todas as condições necessárias de aprendizagem, o documento propõe também,

- Elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos.
- Elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST (MST, 2005, p. 30).

Desta forma fica clara a preocupação do MST, naquele momento, com a formação dos alunos que viviam com seus familiares nos assentamentos. Do mesmo modo é evidente a crítica ao modelo de escola pública praticada nas escolas Estaduais e Municipais, as quais possuíam um currículo que não atendia às necessidades e também não agradava aos alunos do meio rural. Daí proporem a necessidade de um currículo mínimo adequado à realidade desses alunos, que contemplaria a proposta pedagógica e de ensino-aprendizagem a serem adotadas nas escolas do MST. Isso se justifica pelo fato do MST acreditar que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra e está diretamente ligada à divisão social do trabalho. Na verdade, os documentos do MST, relativos à educação, dizem que o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.

O MST entende, assim, que não pode e não quer apropriar-se da ciência da classe dominante mas, ao contrário, acredita que o conhecimento científico comprometido com os seus objetivos deve ser para todos e não um privilégio de poucos.

7. Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste texto demonstraram a importância de um tipo de aprendizado adquirido pelos sem-terra fora dos limites da escola, o qual influenciou diretamente as práticas pedagógicas executadas pelo MST, entre a década de 80 e início de 1990.

O texto também revelou que as experiências vividas pelos trabalhadores rurais com a ocupação das Fazendas Encruzilhada Natalino e Anomí Sarandi, na década de 1980, no Rio Grande do Sul, pode ser considerado o marco da origem histórica da educação escolar do MST. Foi a partir desses dois episódios que se observam as primeiras experiências de educação escolar em acampamentos e assentamentos de reforma agrária, com a implantação de escolas responsáveis pelo ensino de 1ª a 4ª séries (atual ensino fundamental).

Na verdade, pode-se dizer que as experiências vivenciadas coletivamente nos espaços de luta, durante os embates pela conquista da terra, resultaram em formas de aprendizados bastante significativos para o MST, que ao se basear neles, desenvolveu os princípios norteadores da proposta pedagógica a ser aplicada em suas escolas.

Um desses aprendizados é aquele adquirido durante a ocupação das terras. A alternância dos processos migratórios, somado à luta coletiva, organizada, preparada, negociada promove a ruptura da identidade cultural do sem-terra. É nesse momento que o sujeito passa a produzir novos valores sociais, culturais e ideológicos, tomando consciência de si e reagindo contra a sua própria condição social. Por todas essas transformações, é evidente o caráter pedagógico que apresenta essa fase da luta pela conquista da terra.

Outro grande momento educativo, muito rico em aprendizados para os sem-terra é o do acampamento. Formado por famílias provenientes de diversas regiões, com indivíduos de práticas culturais distintas, o acampamento passa a ser um espaço de convivência onde os sem-terra, ao modificá-lo, passam a compartilhar experiências e sentimentos diversos, identificando-se uns com os outros. Isso produz entre eles um sentimento coletivo, permitindo que lutem de forma conjunta e organizada por ideais e objetivos em comum. Para garantir a boa convivência, os acampados desenvolvem uma organização interna bastante eficaz e eficiente, realizando e decidindo tudo de maneira coletiva, fazendo surgir entre eles o espírito da solidariedade. Tal sentimento faz com que o indivíduo se transforme ao rever seus valores e preconceitos, aprendendo a agir de forma diferente com outros indivíduos e também com a sua própria família. Mais uma vez é evidente o caráter pedagógico da luta.

Além da ocupação e do acampamento, o assentamento também é repleto de aprendizados e, antes de tudo, deve ser compreendido como um espaço em movimento, que vai sendo constantemente modificado e transformado devido a sua organização ou reorganização permanente. Desta maneira, para se manter nele, os assentados buscam diversas alternativas, adotando, dentre elas, o cooperativismo como forma de organização da produção agrícola. Isso os ajuda a recriar ou reforçar valores baseados na solidariedade, promovendo rupturas com valores tradicionais da vida no campo, que privilegia o uso privado da terra e o isolamento da família. Todavia, aqueles assentamentos que não adotam a forma cooperativa para a superação das necessidades impostas pelo capitalismo e, mesmo assim, conseguem se manter na nova terra, é porque assimilaram o espírito da solidariedade quando ainda eram acampados. Esse é um aprendizado fundamental para a manutenção do assentamento rural.

Assim, é preciso deixar claro que foi justamente com base nos aprendizados proporcionados pela tarefa de organizar ocupações, acampamentos e assentamentos que o MST elaborou as primeiras diretrizes pedagógicas oficiais a serem implantadas em suas escolas, evidenciando com isso a grande preocupação do movimento, com o substancial papel que a educação exerce na luta pela reforma agrária. Tais diretrizes trataram de propor os princípios pedagógicos necessários à construção de uma escola transformadora, responsável por produzir um ensinamento dialético e crítico da realidade social, realizando, assim, a integração entre a escola e o assentamento através da práxis pedagógica, ou seja, da relação entre teoria e prática.

Por tudo isso é que não se pode pensar a origem da educação no MST e as propostas e princípios pedagógicos por ele elaborados sem se levar em consideração todo o aprendizado vivido pelos sem-terra durante o processo de luta pela terra e, portanto, fora das lides da escola.

Referências

- ANDRADE, Marcia R. de Oliveira. *O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo*. Campinas, 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Unicamp.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pereira et al. Perfil dos assentamentos de Sumaré. In: FERRANTE, Vera Lúcia Botta (Org). *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano III, n.5, 1996.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- COSTA, V. M. H. M. et al. Trajetória de Assentamentos: desempenho econômico e avaliação dos núcleos de Araraquara. In: FERRANTE, Vera Lúcia Botta (org). *Retratos de Assentamentos*. NUPEDOR, Ano II, nº 4, 1995.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- FERRANTE, Vera Lúcia Botta. Assentamentos rurais: é possível a construção de um novo modo de vida? *Anais da 46ª. Reunião Anual da SBPC*. Vitória Mimeo, julho/1994.
- FERRANTE, Vera Lúcia Botta et al. Assentamentos Rurais: um olhar sobre o difícil caminho de construção de um novo modo de vida. In:

Retratos de Assentamentos. NUPEDOR, Ano I, nº 1, 1994.

FLORESTA, Leila. *Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma perspectiva para a revolução?* Campinas, 2006. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação. Unicamp.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

MACHADO, Vitor. *Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação*. UNESP: Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural). Faculdade de Ciências e Letras.

MACHADO, Vitor. *Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré/SP*. Unicamp: Campinas, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação.

MST. *Caderno de Educação nº 13*. Dossiê MST – Escola. 2ª ed. São Paulo. 2005.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreato e FIAMENGUE, Elis Cristina. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano II, n.2, 1995.

_____. Um retrato da aspiração por educação escolar nos Assentamentos do Estado de São Paulo. In: FERRANTE, Vera Lucia Botta (Org). *Retratos de Assentamento*, NUPEDOR, ano II, n.1, 1994.

5. O lazer como instrumento auxiliar na educação do adolescente

5. The leisure as auxiliar instrument in the education of the adolescents

Recebido em: 5 de abril de 2011
Aprovado em: 5 de maio de 2011

Maria de Lourdes Pavei da Cunha

Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. *E-mail:* malupavei@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho abordamos o processo educativo do adolescente, e como o lazer poderá fazer parte neste processo sob várias formas em que é apresentado. Apontamos as várias formas de entendimento do lazer, seus conceitos sob a visão dos estudiosos do assunto, e também as possibilidades de ser um agente auxiliar na educação do adolescente. Abordamos os valores dos adolescentes, seu comportamento diante da sua personalidade em formação, seu posicionamento diante da família e da sociedade. Por último enfatizamos a contribuição da disciplina “Educação Física” nas escolas, e suas possibilidades de oferecer subsídios para que sua prática integre cada vez mais o jovem na sociedade. Através de uma pesquisa-ação, com o método quantitativo/estatístico, adolescentes com idade entre 12 e 15 anos, pertencentes a três escolas do Ensino Fundamental I de Campinas, foram inquiridos através de questionários. As respectivas escolas são: “Escola Municipal Professor Raul Pilla” situada no bairro Flamboyant; Colégio Particular “Salesiano São José” situado no Bairro Vila Nova e a Escola Estadual Monsenhor Luis Gonzaga de Moura, situado no bairro Taquaral. Após analisarmos os questionários, verificamos que uma grande parte

dos alunos das três escolas mencionadas, independentemente do nível socioeconômico familiar, exercem uma atividade paralela aos estudos e entre suas preferências por lazer está a prática de esportes dentro e/ou fora da escola. Averiguamos também que grande parte dos alunos se julgam bem informados sobre os problemas sociais sendo a televisão apontada como sua principal fonte de informação, ficando a leitura relegada a um segundo plano; e a grande maioria mantém um bom relacionamento familiar. Concluimos, então, que a utilização do lazer como elemento auxiliar da educação é uma ferramenta muito eficiente.

Palavras-chave

Educação. Lazer. Adolescente.

Abstract

This work is dedicated to the adolescents' educative process, and how leisure can be part of this process in various forms in which it is presented. Many leisure understanding forms were pointed out, their concepts from the expertise point of view and also possibilities of being an auxiliary agent on young's education. The values of adolescents, their behavior in front of his developing personality, his position towards family and society were addressed. Finally, the contribution of "Physical Education" discipline schools and its possibilities to provide subsidies so that its practice integrates the young into society has been emphasized. Through an action research, with the quantitative / statistical method, adolescents aged between 12 and 15, belonging to three different Elementary Schools in Campinas, were surveyed through questionnaires. The respective schools are: Municipal School "Escola Municipal Professor Raul Pilla", located in the Flamboyant neighborhood; Private School "Escola Salesiana São José" located in the Vila Nova neighborhood and State School "Escola Estadual Monsenhor Luis Gonzaga de Moura", located in the Taquaral neighborhood. After analyzing the questionnaires, it was found that a large proportion of students from these three schools, regardless of their family socioeconomic status, have a parallel activity to the studies and between their preferences for leisure is sports inside and/or outside school. We checked also that most of the students believe they are well informed about the social problems where the television is cited as its main source of information, being reading relegated to a second level, and the vast majority, has a good family relationship. It was concluded then that the use of leisure as an aid to education is a very efficient tool.

Keywords

Education. Leisure. Adolescent.

Introdução

O adolescente, suas características e seus valores

“A adolescência é a fase em que vamos a uma praia deserta buscar paz e amor, e uma vida simples, cheia de esperança e beleza, protegida da civilização, livre da influência do comportamento massificado das grandes cidades, onde ninguém quer ter nada, todos querem apenas ser ao ritmo das estações e no embalo do mar”. Ó meu, adolescência é foda, pô!

(dois adolescentes)

Características do adolescente

A palavra “adolescência” é derivada do verbo latino “adolescere”, significando “Crescer” ou “Crescer até a maturidade” (MOUSS, 1973, p.16).

Esses aspectos do desenvolvimento são repletos de transformações que ocorrem simultaneamente e se interrelacionam. É a fase de transição entre a infância e a maturidade. Em idade cronológica, corresponde ao período que vai dos 13 aos 21 anos, para os homens e 12 aos 20 anos para as mulheres. “É o período de vida caracterizado por amplas e profundas mudanças psicossomáticas, em que se completa o desenvolvimento morfológico-funcional do ser humano (Encicl. BARSA, v. 2, 6, 7 e 15). É um período de desarmonias, de ambivalências e perdas. Essa desarmonia ocorre no interior do psiquismo de cada adolescente, devido ao seu constante conflito entre o papel de criança que está sendo abandonado e o novo papel de adulto que está sendo construído gradativamente. A desarmonia tem grande peso interior, causando ambivalências e percepções contraditórias do mundo que o cerca e, portanto, com repercussões em todo o seu comportamento social.

Neste processo, salienta-se a contribuição de ZECKER que diz:

“É também um período de perdas; a primeira a ser encarada é a perda do corpo infantil para a aquisição do corpo adulto. A expectativa da família e do grupo social é de que esta troca de identidades, Infantil para Adulto, ocorra normalmente, sem prejuízos da vida emocional, afetiva, intelectual e social.” (ZECKER, 1985, p.263)

Segundo o autor, todo este acontecimento é conflituoso para o adolescente porque ele se depara com as primeiras mudanças em seu corpo, no qual tudo é uma novidade não muito agradável levando-o muitas vezes a sentir vergonha e desconforto.

Para a família e a sociedade, este conjunto de modificações anátomo-fisiológicas, que tem como efeito a transformação do organismo da menina e do menino, em mulher e homem, é visto como “normal”, como uma fase de transição da vida humana.

Durante essa fase, definem-se os caracteres sexuais secundários, ou seja, os pelos pubianos começam a crescer. Nos meninos há o desenvolvimento da massa muscular e ocorrem mudanças na voz, nas meninas os quadris se alargam e há um crescimento nas mamas. Despertam-se os processos intelectuais e a sensibilidade. O início dessas mudanças se caracteriza como um estado de inquietação, em que o adolescente começa a inquirir o mundo que o cerca. Surge então a puberdade. A palavra puberdade vem do latim “pubertas”, que significa “idade viril”. Está relacionado com o amadurecimento dos órgãos de reprodução, a ovulação nas meninas e os espermatozoides nos meninos, e passam a experimentar agora a possibilidade de uma satisfação fisiológica: a masturbação, primeira forma de atividade sexual, praticada com frequência entre os adolescentes.

Quanto aos aspectos socioculturais, registram-se o aguçamento do espírito crítico-criativo, a exaltação da personalidade, as primeiras vacilações religiosas, o amor sob formas mais exigentes e a integração social em círculos cada vez mais amplos.

O adolescente busca sua identidade e demonstra isso através das ansiosas interrogações sobre ele mesmo, das lutas contra sua ligação com a infância, das agressividades contra o meio familiar e ligação edípica. Procuram a companhia dos grupos e de serem reconhecidos fora do ambiente familiar.

“Ligações Edípicas é o desejo sexual inconsciente da união com o progenitor do sexo oposto, reprimido na infância, por sentimentos contraditórios de amor e hostilidade, amor à mãe e ódio ao pai. (WIKIPÉDIA, Enciclopédia)

Seu comportamento traz instabilidades: sua personalidade evolui em velocidades diferentes, se torna sensível, emotivo e a falta de controle

própria dessa idade faz com que seu estado emocional se altere num ritmo veloz, a ponto de, aos olhos dos adultos, passarem por “caprichos”.

Nesta fase, é enorme a importância que assume o fator educacional, seja nos lares ou escolas, para a formação do caráter e para o aproveitamento das aptidões específicas de cada adolescentes. Cabe aos pais a tarefa de facilitar o ingresso normal dos adolescentes nos círculos escolares e sociais.

Quando a educação dos pais é alheia a essa prática, poderá predispor climas de revolta interior e até mesmo de agravamentos de traumas adquiridos na infância, tão característicos da problemática do adolescente. As orientações devem ser corretas e conscientes, pois assim contribuirá para que o adolescente encontre seu melhor caminho, seja no campo social, educacional ou físico. A psicologia educacional sugere que nesta fase a sobrecarga curricular deve ser atenuada pela prática de atividades extraclasse saudáveis como a educação física, podendo optar por desenvolver um esporte específico, mais coerente com sua personalidade, estimulando satisfação numa vida grupal. “Além de propiciar o desenvolvimento físico e mental e assegurar o equilíbrio orgânico, melhorando a aptidão física, os exercícios adequados, seja nos esportes ou na educação física, podem estimular o espírito comunitário, a criatividade, o respeito e outros aspectos que concorrem para completar a formação integral da personalidade de adolescente. (MONETTI e CARVALHO,1978, p. 37, RIBEIRO e EISENSTEIN,1990, p. 44)

O adolescente, aos poucos, vai deixando suas atitudes instintivas, vai desenvolvendo paulatinamente sua consciência, se sentindo mais seguro e tornando-se mais reflexivo. Ele aprende a controlar-se.

A personalidade do adolescente

Entendemos que personalidade é o conjunto de comportamentos e sentimentos que uma pessoa desenvolve durante sua vida. O padrão de conduta que esta pessoa vai apresentar em sua vida adulta começa desde seu nascimento e à medida que novas experiências vão acontecendo a todo momento e vão interagindo com as vivências anteriores, estas darão novos rumos ao desenvolvimento pessoal.

A evolução interna e externa dos adolescentes, acompanhada por numerosas modificações hormonais, influencia na formação da personalidade dos adolescentes. Acontece alterações em suas relações so-

ciais, nos parâmetros de conduta das áreas sexual e afetiva, nas tomadas de iniciativas. A experiência do novo são incentivadas pelo grupo, que são os novos amigos, os iguais

Para se alcançar a estabilização da personalidade, os adolescentes passam por condutas “patológicas”, inerentes à evolução normal. A personalidade do adolescente apresenta características especiais, qualificadas de personalidades marginais, pelos constantes conflitos vivenciados, no que se refere à sua adaptação e integração ao meio.

Existe um consenso na opinião dos estudiosos sobre a dificuldade de encontrar o limite entre o normal e o patológico na adolescência. Em suas opiniões, toda atitude desse período deve ser considerada como normal, afirmam que seria anormal a presença de um equilíbrio estável, durante o processo adolescente.

CAMPOS enfatiza dizendo que “As crises e conflitos que ocorrem num período de vida dos adolescentes, cabe aos adultos compreenderem e aceitarem com paciência e carinho essa vida em desenvolvimento”. (CAMPOS, 1990, p. 115)

Estas mudanças comportamentais dos jovens são frutos da interação de novos determinantes biológicos e sociais que atuam sobre uma dinâmica de reações motoras, afetivas, psicológicas que eles trazem como fruto de uma história de vida.

Representa uma evolução esperada e desejada em direção ao seu desenvolvimento pleno, a formação da sua personalidade.

O adolescente buscando sua identidade

A construção da identidade acontece de forma interativa através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. É pessoal e social.

Entre os aspectos importantes no desenvolvimento da identidade está o controle vital, ou seja, as fases ou período de vida que o indivíduo atravessa até chegar à idade adulta, que são marcadas por crises, apresentadas por situações a serem resolvidas.

Como afirma ERIKSON: “entre as indispensáveis coordenadas da identidade está o ciclo vital, pois partimos do princípio de que, só com a adolescência, o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para atravessar a crise de identidade” (ERIKSON, 1976, p. 90).

É exatamente essa crise e consequente confusão de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações. Identificações com amigos, a necessidade de dividir suas angústias, ideias, atitudes. Faz dos encontros com os amigos (grupo) um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos.

CAMPOS definiu identidade como sendo “a criação de um sentimento interno de mesma idade e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o “saber quem sou”. (CAMPOS, 1990, p. 115)

Com igual destaque citamos NÉRICE que discute a problemática inerente da adolescência, dizendo: “Os adultos devem convencer-se que faz parte das diferentes idades evolutivas, decorrentes de níveis de maturidade biológica, psicológica e social, e também das experiências de vida de cada um, e não querer que filhos ou alunos apresentem comportamentos que mais convenham a adultos ou que mantenham aquele ao qual estamos habituados” (NÉRICE, 1969, p.16).

Verificamos que os pais precisam compreender seus filhos, para poderem ajudá-los a vencer as dificuldades, se é que realmente querem ajudá-los.

Conceitos de lazer

Os estudos sobre o lazer envolve diferentes áreas de especialização, dentre elas: Educação Física, Sociologia, Pedagogia, Antropologia etc. A partir da década de 70, vários pesquisadores estudam a temática do lazer e até o momento não se chegou a um consenso. Podemos encontrar várias versões como, por exemplo, “Um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos, realizadas num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstica e que interferem no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos” (OLEIAS, 2003).

Para CAMARGO, “O lazer é uma conquista vinculada à jornada de trabalho/tempo livre” (CAMARGO, 1989).

SILVA faz uma reflexão sobre o lazer para as classes menos favorecidas economicamente: “Se caracteriza pela ausência de práticas culturais, de consumo de bens artísticos” (SILVA, 2003).

Verificando os vários conceitos dados por diferentes autores que se dedicam ao estudo de lazer, podemos observar que não há um acordo sobre seu conceito, mas sim, dois aspectos que o enfatizam: o da “atitude” que considera o lazer como um estilo de vida, portanto, independente de um tempo determinado. O lazer como atitude é basicamente a satisfação provocada pela atividade vivida, ou seja, quando as pessoas buscam o lazer com espontaneidade.

Já o do “tempo livre” significa que as pessoas buscam o lazer após serem liberados do trabalho, das obrigações familiares, sociais ou religiosas, ou seja, o tempo após as obrigações.

No Brasil, a grande maioria dos estudos sobre o lazer, seja qual for o enfoque ou área de atuação, tem como critério de referência, o conceito defendido pelo sociólogo francês “JOFFRE DUMAZEDIER”

“Conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (DUMAZEDIER,1994, p.35).

Este é considerado um dos principais autores sobre o tema e que influenciou a produção acadêmica no século XX.

Outro nome de grande destaque neste segmento foi REQUIXA que definiu o lazer como sendo:

“Ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (REQUIXA, 1977, p. 35).

Para MEDEIROS, o lazer é:

“O espaço de tempo não comprometido do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida, destacando como funções de lazer para o homem contemporâneo, o repouso, a diversão e o desenvolvimento pessoal” (MEDEIROS, 1971, p. 115).

Para Marcelino, tempo algum pode ser considerado livre de coação ou norma de conduta social. Talvez fosse mais correto falar de “tempo disponível” em vez de “tempo livre”.

Continuando, o autor conceituou o lazer como: “Cultura compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada, praticada ou fruída no tempo disponível” (MARCELINO, 1990, p. 31).

O mesmo autor ainda argumenta que o conceito de lazer pode ser visto segundo várias abordagens: Compensatória – que objetiva compensar o que o trabalho retira do indivíduo através do lazer. Utilitarista – que procura recuperar a força de trabalho do sujeito a partir do lazer. Moralista – que objetiva afastar as pessoas das drogas lícitas e ilícitas e dos pensamentos pecaminosos. Romântico – cujo entendimento sobre lazer evidencia um saudosismo conservador, uma nostalgia do passado (MARCELINO, 1999).

Apesar da polêmica sobre o Conceito de Lazer, a tendência que verificamos, entre os autores, é, no sentido de considerá-lo, tendo em vista os dois aspectos: “tempo e atitude.” Portanto, como uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade.

Um grupo de pesquisadores de lazer vem colaborando para que realmente seja ele compreendido e se converta num tempo de vivências transformadoras, construtivas, de desenvolvimento cultural, vindo a contribuir para a vida de relações do homem, tentando demonstrar a constituição do lazer real, associado ao prazer.

Aspectos educativos do lazer.

“O termo “Educação”, do latim “Educatio”, significa criar, instruir ou educar, transmitir conhecimentos teóricos e práticos, nas diversas áreas, com o objetivo de desenvolver a capacidade ou aptidões do indivíduo” (ENCICLOP. LAROUSSE, v 2, p. 2055).

Em se tratando de “Educação” existem diferentes segmentos e diferentes formas de ensino e são classificados na literatura como: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.

A educação formal é exercida na escola e pode também ser definida como “Educação Escolar”, ou seja, aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, gradual e hierarquicamente estruturado. Têm objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional

centralizada, como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Educação não formal é menos burocrática, menos hierárquica. Os programas não precisam seguir um sistema hierárquico e sequencial de progressão. Defini-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que normalmente se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Educação Informal é aquela em que qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos através de experiência diária, em casa, no trabalho ou até mesmo no lazer.

A educação através do lazer está presente na educação formal, não formal e informal como elementos fundamentais para uma formação humanizante do indivíduo.

Complementando a análise acima, podemos citar MARCELINO que diz: “trata-se de um posicionamento, baseado em duas constatações. A primeira que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer, é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciativa, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (MARCELINO, 1987, p. 58).

Em se tratando da educação dos adolescentes, o autor acima diz que o lazer tem sido utilizado hoje como instrumento mais eficaz, porque suaviza as tensões emocionais inerentes desta faixa etária, provocadas pelas alterações hormonais. Este sugere ainda a necessidade de considerar as potencialidades do lazer para o desenvolvimento pessoal e social do jovem. Porém, faz um alerta para que não se percam de vista as qualidades educativas intrínsecas ao lazer, que propicia uma educação espontânea.

REQUIXA também contribui com a análise do autor anterior enfatizando que se pode educar pela prática do lazer, como também reconhece a importância de se educar para o lazer (REQUIXA, 1980).

O mesmo autor faz uma reflexão sobre a necessidade do estímulo para a prática do lazer dos jovens, como um dos aspectos a serem considerados na educação para o lazer: “devemos motivar para a prática

de atividades lúdicas sádias, afastando-os profílicamente de situações negativas do ponto de vista moral” (REQUIXA,1977, p.17 a 36).

MEDEIROS acredita que a família é o primeiro grupo responsável pela educação para o bom uso do lazer, ainda que conferindo, à escola, atenção especial na educação.

Segundo ele, “os hábitos sociais diminuíram a extensão da vida de família”.

E em relação aos adolescentes, o autor diz que: “o tempo que estes dispõe fora da família é considerável e, levando para o lado positivo, o lazer substitui, muitas vezes, a vida comum em família” (MEDEIROS,1971, p. 119).

De acordo com o pedagogo FURTER, “o lazer preenche a mesma função que o jogo, ou o esporte, na vida juvenil e, graças a ele, é que o adolescente pode se permitir fazer, seja lá o que for, para treinar, para aprender, crescer, se educar, e se autoeducar, buscando alegria e prazer através do lazer, desenvolvendo uma saúde mental adequada” (FURTER, 1976, p. 119).

Através das colocações destes autores, verificamos que as vivências lúdicas são tidas como fortes elementos que contribuem para a compreensão do novo mundo social e as reais possibilidades de intervenção socioeducativas, devido ao fato dessas práticas corporais estarem inseridas dentro do contexto do lazer, um espaço propício para as mudanças de valores, de condutas e de atitudes.

O objetivo de se trabalhar o lazer nas escolas é tentar fazer com que os alunos, através de um desenvolvimento psicossocial, possam alcançar uma qualidade de vida desejável, conforme evidencia DUMAZEDIER:

“A educação pelo e para o lazer vai além das possibilidades de Descanço e divertimento, desenvolvimento pessoal e social.”
(DUMAZEDIER, 1994)

Neste sentido, trata-se de uma reconstrução criativa das possibilidades de se viver e se relacionar com o mundo, com base em outros princípios e valores, pautados por uma dimensão mais solidária e humanizante.

Para PIAGET, as atividades lúdicas são o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Considera que estas atividades não são uma forma de entretenimento para gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual:

“O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças, um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil” (PIAGET, 1976, p. 160).

Verificamos, então, que a maioria dos educadores que trabalham com este tema ressalta a importância da brincadeira, do lúdico, no processo educação de aprendizagem e socialização das crianças, dos adolescentes e das pessoas de uma maneira geral, em todo o contexto da educação.

A educação física nas relações com a escola, o esporte e o lazer

A Educação Física é uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e atividades de aperfeiçoamento, manutenção e reabilitação da saúde do corpo e mente do ser humano, além de ser fundamental no desenvolvimento do ser como um todo.

Neste sentido citamos ZECKER que diz:

“A educação física, com destaque para a educação na vida do adolescente, constitui fator relevante na formação do caráter e da personalidade do mesmo, já que a constituição de todas as características conjuntivas, afetivas, volitivas e físicas do adolescente, tem que ser pré-concebidas numa estrutura sólida e moralmente aceita (ZECKER, 1985, p. 73).

Verificamos que a educação física conduz o adolescente por caminhos mais abertos, adquirindo traços de personalidade mais fortes, mais equilibrados e eliminando características negativas que possam levá-los a um processo de autodestruição.

Conforme evidencia PIAGET:

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (JEAN PIAGET, 1976).

A partir do mês de agosto de 1971, a Educação Física passou a ser

disciplina regular nos currículos escolares dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorporar, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas. (Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC/SEF, 1997).

Os conteúdos da educação física são de enorme importância para a educação global da criança e do adolescente. Cabe ao professor desta disciplina uma parcela de grande importância no desenvolvimento do aluno. Geralmente os professores de educação física ministram suas aulas de uma forma alegre e descontraída, a ponto de alguns alunos, principalmente adolescentes, terem o professor como ídolo.

O objetivo da educação física é: “favorecer o desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, resultando num perfeito e harmonioso equilíbrio e, ainda, colaborar decisivamente na educação do homem.” (Enciclop. Ilustrada de Educação, Ed. Física, 1973, v.1, p. 4.).

Entende-se que há necessidade do ser humano se dedicar às atividades físicas sob vários aspectos; na forma de lazer, de recreação, de ginástica, de esportes individuais e coletivos, onde ele encontrará vários benefícios saudáveis para sua saúde física e mental.

Como em todas as áreas existem os bons e os maus profissionais, a educação física não fugiu à regra. Existem aqueles profissionais conscientes, capazes e eficientes que acompanham o desenvolvimento do aluno, durante as atividades físicas, ministrando sua aula, sem excessos ou sobrecargas, coerente com a idade dos seus alunos, mas também existem aqueles profissionais que não o fazem e assim podem comprometer o desenvolvimento físico na fase da adolescência do aluno, podendo causar danos irreversíveis.

A educação física para adolescentes de ambos os sexos é sempre uma atividade positiva pois, além desenvolver uma educação de convivência, de limites, de respeito pelo próximo, proporciona também um bom estado de saúde física. Através da prática, o jovem aumenta sua força, resistência, habilidade, acompanhados de bem-estar geral,

de bom humor e de alegrias, imprescindíveis para uma juventude feliz.

O corpo humano é o ponto de partida e de chegada para estudos de diversas áreas e, entre elas, a Educação Física. Se expressa em várias linguagens e concretiza as suas ações em suas diferentes funções, usando vários dialetos.

Conforme PINTO, *“A educação física lida com o corpo psicológico, o corpo fisiológico, o corpo técnico, o artístico, o pedagógico, o político, o lúdico e tantos outros, todos compondo a totalidade de um ser”* (PINTO, 1992, rev. RBCE, p. 297 a 303).

Todo adolescente se identifica com a prática de esportes; faz parte de sua vida praticar uma atividade física regular. Entre os mais procurados estão: o atletismo, a natação, o basquetebol, o voleibol, o futebol e o tênis.

Com destaque, cita-se ZECKER que diz:

“O esporte é altamente importante para o adolescente, pois, através dele, seja individual ou coletivo, por meio do jogo ou da competição, inicia-se a vida social, criando bons hábitos, desenvolvendo o espírito de cooperação e solidariedade” (ZECKER, 1985, p. 72).

O lazer para os adolescentes está intrinsecamente relacionado com os esportes. Eles encontram uma infinidade de atividades que lhes proporcionam prazer, seja individual ou coletivo.

Verificamos que no momento em que os adolescentes optam por desenvolver uma atividade física, procuram sempre uma que está em evidência, e não a que flui melhor em relação às suas características. Essas práticas são oriundas de uma influência da mídia que vende a imagem do jovem que lhes convém e que muitos procuram segui-la, dependendo das faixas etárias e do nível socioeconômico.

Mas, sob influência ou não, percebemos que a educação física, através dos esportes, oferecem aos adolescentes, de um modo geral, inúmeras oportunidades socioeducativas de lazer.

Metodologia

Com o intuito de buscar respostas aos problemas colocados, realizamos uma investigação através da aplicação de um questionário com perguntas diretas de modo claro e objetivo

Segundo LAKATOS, *“entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”* (LAKATOS, 2008, p. 37).

A pesquisa foi desenvolvida através de uma ação participativa ou pesquisa-ação com o método quantitativo estatístico em que adolescentes, com idade entre 12 e 15 anos, pertencentes a três escolas do Ensino Fundamental I de Campinas, foram inquiridos através de questionários. As respectivas escolas são: “Escola Municipal Professor Raul Pilla”, situada no bairro Flamboyant; Colégio Particular “Salesiano São José”, situado no Bairro Vila Nova e a Escola Estadual Monsenhor Luis Gonzaga de Moura, situada no bairro Taquaral.

Segundo THIOLENT, “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLENT, 2000).

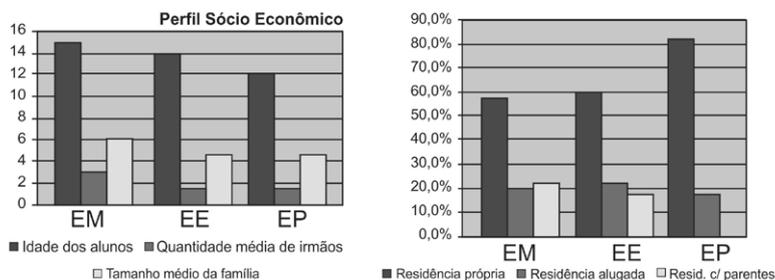
O questionário continha 22 perguntas de caráter geral no qual abordamos os seguintes assuntos:

Aspectos socioeconômicos do aluno; relacionamento interpessoal; atividades de lazer oferecidas pela escola; preferências por lazer; suas fontes de informação; o lazer como instrumento auxiliar na educação; informação sobre drogas e sexo.

Resultados e interpretações

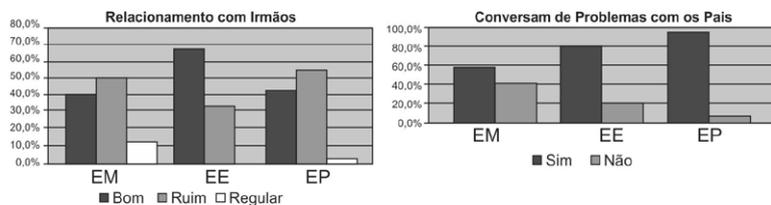
1. Com relação aos alunos:

1.1. Perfil Socioeconômico (idade, quantidade de irmãos, tamanho médio da família e tipo de residência)



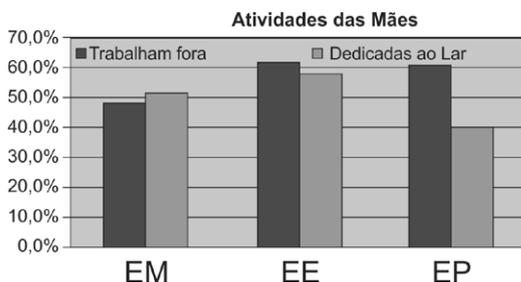
Nestes dados observamos a variação do perfil socioeconômico e tipo de residência, como mostrados.

1.2. Relacionamento Familiar (com irmãos e diálogo com os pais)



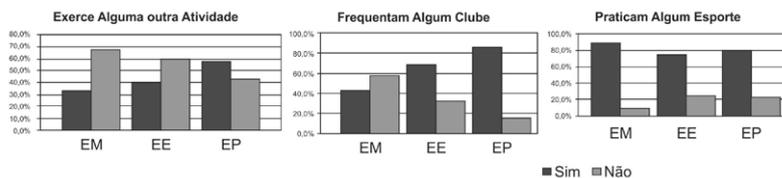
Nestes dados observamos a variação do relacionamento familiar.

1.3. Escolaridade dos Pais e Atividades da Mãe

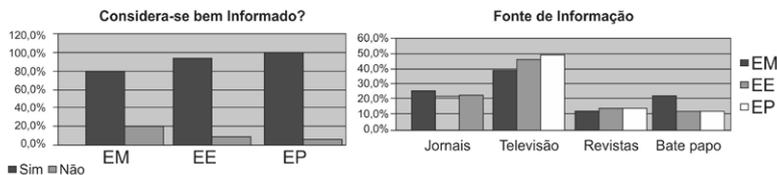


Nestes dados observamos a variação da escolaridade e atividades dos pais.

1.4. Se exercem outra atividade: frequentam clubes, praticam esportes?

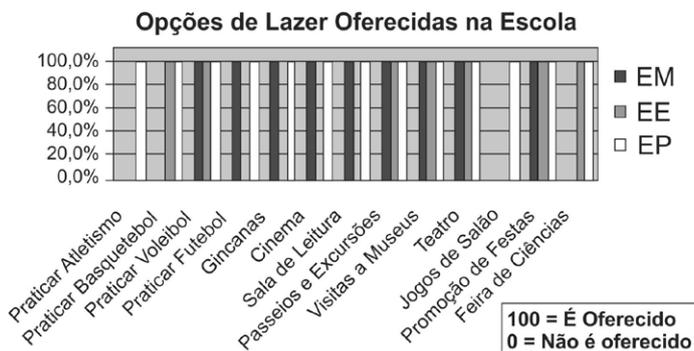


1.5. Estar bem informado e fontes de informação



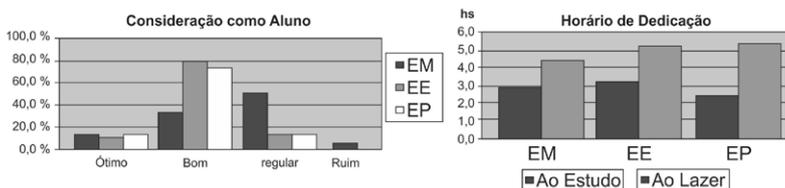
Em (1.4 e 1.5) observamos a variação dos dados: práticas de esportes e fontes de informações como mostrados.

1.6. Opções de lazer oferecidas pela escola



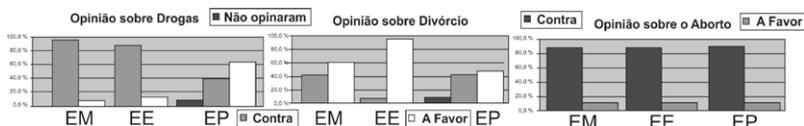
Neste gráfico mostramos as opções de lazer oferecidas em cada Escola.

1.7. Como o aluno se posiciona na Escola e tempo dedicado ao estudo e lazer



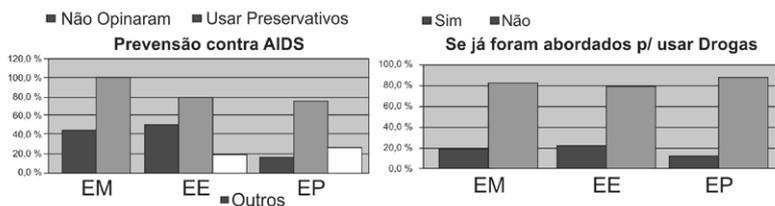
Resultados de uma autoavaliação e horas dedicadas ao lazer e ao estudo.

1.8. Opinião sobre drogas, divórcio e aborto.



Posicionamento dos alunos em relação às drogas, o divórcio e o aborto.

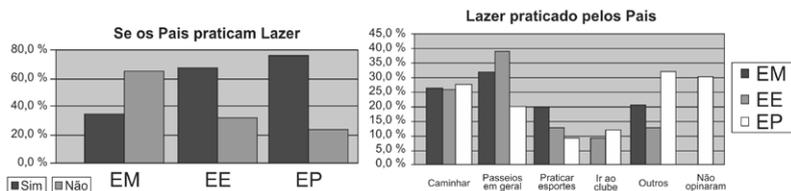
1.9. Como devem se proteger contra AIDS e se já abordados para usar drogas.



Opiniões dos alunos com relação aos meios de prevenção contra AIDS e usar drogas.

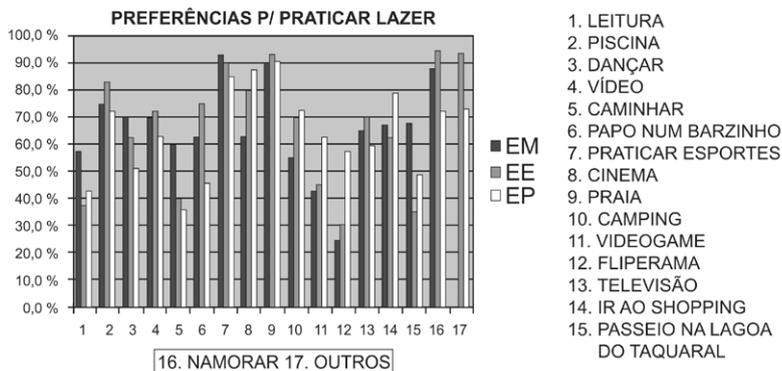
2. Com relação aos pais

2.1. Se os pais praticam lazer e suas opções de lazer



Opiniões dos alunos com relação aos pais praticarem lazer e o tipo praticado.

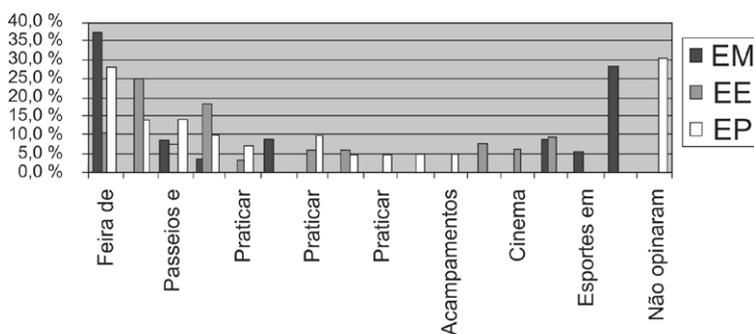
3. Com relação às preferências de lazer dos alunos



Opiniões dos alunos com relação às suas preferências para a prática do lazer.

4. Atividades práticas de lazer que poderiam ser usadas para melhorar o aprendizado

Práticas de Lazer que poderiam melhorar o Aprendizado



Posicionamento dos alunos em relação às práticas de lazer que poderiam melhorar o aprendizado.

5. Interpretação dos resultados

5.1. Com relação aos alunos

5.1.1. Idades e escolaridade:

Observamos que as idades médias variam de 12 a 15 anos, fase inicial da adolescência. A escolaridade era da 8ª série do 1º grau.

5.1.2. Quantidade de irmãos e tamanho da família:

Verificamos que, dentre os alunos inquiridos, os pertencentes à escola estadual e particular possuem o mesmo número de irmãos e família de mesmo tamanho, enquanto os alunos da escola municipal possuem uma quantidade de irmãos 100% maior e um tamanho da família 33% maior.

5.1.3. As condições de moradia dos alunos:

Verificamos que dentre os alunos inquiridos pertencentes à escola particular, a quantidade que reside em casas próprias é 36% maior que os estudantes das escolas municipais e estaduais que são praticamente iguais. Enquanto isto, o número de alunos que residem em casas alugadas é aproximadamente o mesmo nos três casos.

5.1.4. Escolaridade dos pais e atividades das mães:

Verificamos que o grau de instrução dos pais dos alunos pertencentes à escola particular é superior ao das outras duas e que o menor grau de instrução ocorreu na escola municipal, principalmente com relação aos portadores de diplomas de curso superior. Como consequência, também é maior o número de mães de alunos da escola particular que exercem atividades fora do lar.

5.1.5. Relacionamento familiar:

Dos dados apresentados, concluímos que os alunos da escola particular conversam mais com os pais e que o relacionamento entre irmãos é melhor nos alunos da escola estadual.

5.1.6. Com relação a exercer outra atividade, praticar esportes e frequentar clubes:

Concluimos que em decorrência da maior condição social, os alunos da escola particular frequentam mais clubes e possuem outra atividade fora da escola (outros cursos e prática da esportes). No entanto são os alunos da escola municipal que declaram praticar mais esportes.

5.1.7. Opções de lazer oferecidas pela escola

Em geral as opções oferecidas são em número razoável. Há uma pequena vantagem no número de opções oferecidas pela escola particular.

5.1.8. Com relação a estar informado e sua fonte de informação:

Concluimos que todos em geral se consideram bem informados. No entanto, apenas 38%, em média, leem jornais e revistas, sua fonte principal de informação é a televisão (45%) e o restante fica por conta dos bate-papos (17%).

Verificamos que há uma necessidade muito grande de se estimular nas escolas o hábito da leitura, tendo em vista suas necessidades futuras.

5.1.9. Opiniões emitidas sobre o divórcio e o aborto:

Concluimos que para o divórcio surgiram divergências de opiniões, um certo equilíbrio entre as escolas particular e municipal em votos a favor (aprox. 55%) e (95%) na escola estadual; considerando o aborto, houve unanimidade, 90% de votos contra.

Os votos contrários ao divórcio se dividem em duas opiniões: “o casamento é indissolúvel” e “como ficam os filhos?”. Sobre o aborto, “a vida nunca deve ser tirada”.

5.2. Com relação aos pais

5.2.1. Se os pais praticam lazer e suas opções de lazer

Concluimos que existe um aumento crescente da escola municipal até a particular (35%, 67,5% e 75,8%), justificado pelo aumento do poder aquisitivo. No entanto, nas opções de lazer existem similaridades

e foram observados que andar e passear detêm aproximadamente 55% das preferências.

5.3. Com relação às preferências para praticar lazer:

Concluímos que as opções preferidas são: ir à praia (91%); praticar esportes (89%); namorar (85%) e cinema (78%).

As opções de menor preferência são: jogos eletrônicos (37,5%); caminhar (45,4%) e leitura (45,8%).

5.4. Com relação às técnicas de auxílio à instrução apresentadas (lazer como instrumento da educação):

Concluímos que as opções melhores são: Aula de Ciências no Planetário (89,1%), Documentário da Guerra contra a AIDS (89,1%) e Filmes Educativos (81,3%).

As opções de menor preferência são: Programa de TV gerado num Museu (56,7%) e Leitura Orientada (84%).

Há unanimidade ao apontarem: feira de ciências; passeios e excursões e visitas a museus como atividades necessárias à melhoria do aprendizado. Tal verificação reforça a importância de utilizarmos a atividade do lazer (feira de ciências e visitas a museus) como forma de auxílio à educação.

Conclusões gerais

Nesta pesquisa, através de uma fundamentação teórica e pesquisa-ação com o método quantitativo estatístico, procuramos mostrar um pouco da realidade vivida pelos adolescentes, suas vivências e convivências problemáticas nos ambientes familiares e sociais, suas mudanças de todo tipo, marcada por contradições, expectativas e ansiedades e seu posicionamento diante de temas tão polêmicos como: drogas, sexo, namoro, doenças sexualmente transmissíveis e outras da atualidade.

Também evidenciamos a importância da disciplina “Educação Física” enquanto componente curricular, no trabalho com uma clientela adolescente, salientando sua contribuição para o desenvolvimento global do jovem, vinculado a um ambiente social.

É através da educação física, dos esportes, enfim, do lazer, que os jovens se integram socialmente, visando superar os desequilíbrios e con-

flitos inerentes à fase de transição decorrente dos valores intrínsecos da faixa etária, facilitando, assim, a busca de sua afirmação e identidade.

A educação atual deve se modernizar no sentido da globalização, exercendo sua finalidade de forma simultânea, sobre o corpo, o espírito, o caráter e a convivência social.

Mediante questionário aplicado em três escolas de primeiro e segundo grau do ensino fundamental e médio de Campinas, observamos o perfil socioeconômico dos adolescentes, as opções de lazer oferecidas pelas escolas, suas preferências individuais para a prática do lazer, seus níveis de informação e suas opiniões sobre técnicas de auxílio à instrução através do lazer. Observamos também que o adolescente necessita de estímulos urgentes para desenvolver o hábito da leitura, indispensável em todos os segmentos na vida do homem.

Ao final concluímos que o lazer, como instrumento auxiliar na educação, é uma ferramenta poderosa e que dispõe de vários recursos auxiliares no processo educativo, conforme ficou demonstrado.

Referências bibliográficas

- BARCIA, Marly F. *Educação permanente no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.
- BECKER, Daniel, *O que é Adolescência?* São Paulo: Brasiliense, 1997
- BRITTO, Sulami P. *Psicologia da aprendizagem centrada no estudante*. 3ª edição, Campinas: Ed. Papirus, 1989.
- CAMARGO, Luis O. L., *O que é Lazer?*, Ed. Brasiliense, 1989.
- CAMPOS, D.M.S. *Psicologia da adolescência*. 11ª edição. Petrópolis: Ed.Vozes, 1990.
- CARDOSO, O. Boisom. *Problemas da Adolescência*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2000.
- _____. *Problemas da mocidade*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1963.
- COSTA, Lamartine P. *Educação Física e esportes não-formais*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S.A., 1989.
- CUNHA, M. L. Pavei. *O Lazer como Instrumento auxiliar na Educação do Adolescente*. Trabalho final do Curso de Especialização em Educação – UNISAL.
- DIECKERT, Juirgen. *Esporte e lazer*. [Trad.Maria Lenke]. Rio de Janeiro: Ed. Livro Técnico S/A., 1984.

DUMAZEDIER, Jofre, *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001. 333p.

_____. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luis Otávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel, SESC, 1994.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA DO BRASIL - Barsa; vols.2,6,7 e 15. São Paulo-SP.

ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DE ED. BÁSICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, v.1, Ed. Educacional Brasileira S/A, Curitiba, PR, 1973, 301p.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. Vol.II. São Paulo: Ed. Círculo do Livro.

ERICKSON, E. H., *Identidade, Juventude e Crise*, Rio de Janeiro, 2ª Ed. Zahar, 1976.

FLEMING, C.M. *Psicologia social da educação*. 23ª edição, São Paulo: Ed. São Paulo S/A., 1970.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª edição revisada. São Paulo: Ed. Moraes, 1986. 142p.

_____. *Política educacional e indústria cultural*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1989. 86p.

FREITAS, M.R. & AMARAL, C.N. *Subsídios para a educação física*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

FURTER, Pierre. *Juventude e tempo presente*. [Trad. Paulo Rosas], Petrópolis: Editora Vozes, 1976. 288p.

GOMES, A. Cândido. *A educação em perspectiva sociológica*. 2ª edição. São Paulo: Ed. E.P.U., 1989. 120p.

GUERRA, Marlene. *Recreação e lazer*. Porto Alegre: Ed. Sagra, 1988.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.

_____. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MACIEL, Marcos. O esporte e o progresso social. *Revista Sprint*, no 2, p.7, mar/abr. 1987.

MARCELINO, Nelson C. Considerações sobre valores expressos por autores brasileiros na relação lazer-educação física. *Revista Reflexão*,

- PUCCAMP, nº 35, Campinas, 1987. mai/agosto, p.24-32.
- _____. *Lazer e educação*. 2ª edição. Campinas: Ed. Papirus, 1990.
- _____. *Lazer e Humanização*. Campinas: Ed. Papirus, 1999.
- MEC/SEF, Parâmetros curriculares nacionais. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MEDEIROS, Ethel B. *O lazer no planejamento urbano*. Rio de Janeiro: Ed. F.G.V. 1971.
- MEDINA, J.P.S. *O brasileiro e seu corpo*. 3ª edição. Campinas: Ed. Papirus, 1991.
- MONETTI, V & CARVALHO, P.P., Adolescência: aspectos médicos sanitários e psicossociais. Instituto de Saúde, São Paulo, 1978.
- MOUSS, R. *Teorias da adolescência*. [Trad. Instituto Wagner de Idiomas]. Belo Horizonte: Ed. do Professor Ind. e Com. Ltda., 1973.
- NÉRICI, Imídeo G. *Adolescência o drama de uma idade*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Científica Fundo de Cultura, 1969, 246p.
- OLEIAS, Valmir José. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html>>
- PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PINTO, L.M.S.M. A recriação/lazer no jogo da educação física e dos esportes. *Revista R.B.C.E.*, Florianópolis, v. 12, n. 1-3, p.297-303, 1992.
- REED, Stanley. *O cineasta e o público*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975. p.101-120.
- Ribeiro E & Eisenstein E., *Falando de saúde: para crianças, adolescentes e educadores nas escolas e comunidades*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- REQUIXA, Renato. O lazer nas grandes cidades e os espaços urbanizados. *Cadernos de Lazer*. SESC. São Paulo: Ed. Brasiliense, v. 1, n. 1, p.17-36, 1980.
- _____. As Dimensões do Lazer. *Rev. Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília. v. 9, n. 35, p. 54-76, jul./dez. 1977.
- SAWREY, J.M. & TELFORD, C.W. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S.A., 1971.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 183ª edição, São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- SILVA, Frederico B. Et alii, *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo*, IPEA, Brasília, 2005.

- TIBA, Içami. *Puberdade e adolescência*. 1ª edição, São Paulo: Ed. Agora, 1986.
- THIOLLENT, M.; ARAUJO, T; SOARES, R. *Metodologia e Experiência em Projetos de Extensão*. Niterói: ed. UFF, 2000.
- VARGAS, Angelo. A relação de empatia: professor de Educação Física-Aluno. *Revista Sprint*, nº 4, ano I, Rio de Janeiro: 1989.
- WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, internet: <<http://www.wikipédia.org>>
- ZECKER, Israel. *Adolescente também é gente*. São Paulo: Ed. Summus, 1985

6. Caderno aluno/professor, gêneros textuais e mídia: apontamentos no ensino público paulista

6. Student Notebook / teacher, text genres and media: notes in public schools in São Paulo.

Recebido em: 5 de abril de 2011
Aprovado em: 4 de maio de 2011

Adilson Aparecido Costa

Mestrando em Educação – UNESP/Rio Claro. *E-mail:* adilson@professor.sp.gov.br

Nanci Aparecida Costa

Mestranda em Educação – UNESP/Rio Claro

Marcia Reami Pechula

Profª. Dra. UNESP/Rio Claro

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a presença da mídia no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, buscando para isto uma análise das apostilas (do aluno e do professor) em circulação na rede estadual de ensino, em São Paulo. E, abordar como a influência do discurso midiático ocorre no processo de construção dos gêneros textuais, utilizando para isto alguns conceitos de Mikhail Bakhtin e uma contextualização histórica sobre o processo de inserção da tecnologia na educação.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 2º Semestre/2011

Caderno aluno/professor, gêneros textuais e mídia: apontamentos no ensino público paulista -
p. 229-242

COSTA, A.A.; COSTA, N.A.; PECHULA, M.R.

Palavras-chave

Gêneros Textuais. Mídia. Sistema Apostilado de Ensino.

Abstract

This article has as its main goal to discuss the presence of the media on the teaching-learning process of the Portuguese language, searching, for this, an analysis of the brochures (teacher's and student's) in circulation on the state network of teaching, in São Paulo. And, discuss how the influence of the medial speech happens on the textual genre construction process. Using, for this, some concepts by Mikhail Bakhtin and a historical contextualization over the technology insertion on education.

Key words

Textual Genre. Media. Brochure Teaching Method.

1. Introdução

A noção de gênero textual vem sendo discutida por estudiosos da área de estudos de línguas. E, isto tem ajudado vários pesquisadores a entender as interações sociais nas múltiplas esferas que agem na linguagem.

Assim, o conceito de gênero passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, um elo entre o uso da língua na sua forma “natural”, ou seja, inserida num contexto sócio-histórico em que se confrontam as construções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e as práticas de linguagem escolarizadas, confinadas às quatro paredes da sala de aula e abordada nas apostilas em circulação na rede pública estadual de São Paulo.

As discussões se tornam mais explícitas a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999) e dos PCN+ (BRASIL, 2002), já que os documentos em pauta passaram a adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem. E, muitas vezes, a apostila traz em suas referências (filmes, jornais...) os instrumentos para o professor trabalhar em sala, com seus alunos, ou seja, a apostila compõe “uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro” (BRÄKLING, 2003, p. 212).

Embora a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – precise repensar as falhas existentes em tais apostilas, não há como negar que ela apresenta uma pluralidade de assuntos, aborda diversos gêneros textuais e está atualizada/contextualizada frente aos fatos que permeiam a sociedade. Também não há como negar traços midiáticos para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

A partir das reflexões acima, proponho-me, no presente artigo, a investigar como a noção de gêneros textuais está sendo abordada pelas apostilas, bem como a influência recebida pela mídia para trabalhar com tais questões. É importante destacar que é objetivo tecer uma breve análise sobre as questões supracitadas, mostrando um “recorte” sobre tal temática. Logo, estabeleço como foco de minha análise a apostila do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, volume 3 (SÃO PAULO. [Estado] Secretaria da Educação, 2009). A escolha se deve ao fato de eu ser professora da série alvo do meu objeto de pesquisa e, também, por esta apostila trazer importantes contribuições sobre a temática a ser analisada.

Para apresentação destas reflexões, traz-se, primeiramente, toda a fundamentação teórica pertinente ao trabalho. Em seguida, um breve cenário de quais recursos midiáticos são utilizados para trabalhar com os gêneros textuais na apostila e, para concluir algumas considerações, estas apresentadas sobre mim, enquanto professora da rede estadual de ensino de São Paulo.

2. Processo de inserção da tecnologia na educação: breve contextualização histórica

Nossa vida cotidiana está imersa na tecnologia de tal forma que fica difícil até mesmo pensar a vida sem qualquer indício tecnológico. Algumas pessoas pensam estar alheias ao uso da mesma, às vezes por preconceito, contudo, esquecem que a própria escola é uma delas, assim como os instrumentos utilizados, desde os livros ao quadro de giz. Deve-se aprender o que é tecnologia e não apenas a lidar com ela. De acordo com Ferrés (1998, p. 127):

Esta convivência intensa com alguns meios dos quais se desconhece a dinâmica interna de funcionamento e seus mecanismos de produção

de significado tem gerado uma série de equívocos, confusões e reducionismos evidenciados quando se tenta uma abordagem educativa deste âmbito, [...]. Por isto, antes de entrar nestas áreas, é conveniente desimpedir o caminho, esclarecendo termos confusos e facilitando a superação de alguns reducionismos.

Há as chamadas tecnologias simbólicas, tais como a linguagem, as representações teóricas e o conteúdo curricular; e as tecnologias organizadoras, como a gestão e o controle da aprendizagem.

A tecnologia proporciona muito mais do que o agir sobre a natureza; viabiliza o pensar sobre ela. A tecnologia possui múltiplas faces e houve uma evolução de seu conceito.

Na Grécia, tecnologia significava o fio condutor para o sentido e a finalidade da arte, pois uniu-se os termos *téchne* que significa arte, destreza e logos que significa palavra, fala. Havia pouca diferença entre técnica e arte, porém, o que se considera técnica hoje, estava pouco desenvolvida. Na *téchne* deveria ser seguida uma série de regras para que se pudesse alcançar algo, considerada como um saber fazer de forma que trouxesse a eficácia. Esta designava a habilidade, a arte ou a maneira de fazer algo, produzir coisas, assim como, para tornar visível uma ideia, era considerada um procedimento, geralmente ligado à transformação, através da ação do homem, de uma realidade natural em “artificial”, daí os termos “*téchne* da navegação (‘arte de navegar’), *téchne* do governo (‘arte de governar’) e *téchne* do ensino (‘arte de ensinar’)” (SANCHO, 1998, p. 28).

A *téchne* é superior à experiência, mas inferior ao raciocínio no sentido de ‘puro pensamento’, mesmo quando o mesmo pensamento requer, também, regras. No entanto, a tecnologia não é um simples fazer, é um fazer com logos (raciocínio) (ARISTÓTELES, apud SANCHO, 1998, p. 28).

Foi na Idade Moderna que surgiu o sentido que a técnica possui na atualidade. Segundo Sancho (1998), Francis Bacon foi o primeiro autor a considerar que a técnica contribuiria para o desenvolvimento da humanidade, afirmando que algumas cidades progrediam devido à técnica e não às formas sociopolíticas. A autora supracitada afirma, também, que a Enciclopédia Francesa incorporou as técnicas, principalmente as mecânicas, ao saber e à ciência.

Essa relação entre ciência e técnica possibilita um novo campo de conhecimento, ou seja, a tecnologia é uma técnica que utiliza os conhecimentos científicos e transforma os processos materiais.

Sancho (1998) afirma que, no início do século XX, o termo tecnologia era definido como meios, processos, ideias, ferramentas e máquinas, fazendo com que a tecnologia se tornasse um fenômeno nas sociedades industriais. A interação indivíduo-tecnologias gerou uma profunda transformação do mundo e do próprio indivíduo, proporcionando uma maior ênfase no desenvolvimento dos sentidos e das habilidades naturais do ser humano, dos instrumentos, técnicas e meios de comunicação.

Atualmente, a tecnologia é concebida e vendida como progresso e uma sociedade que opta por utilizá-la, acaba não conseguindo mais desvencilhar-se desta, até mesmo pela comodidade oferecida. Cabe ao ser humano decidir para que fim esta tecnologia será utilizada.

Nenhum avanço do conhecimento humano é reacionário ou prejudicial em si mesmo, já que tudo depende do uso que o homem fizer dele como ser social. Uma mesma descoberta pode ser empregada para alcançar um novo paraíso ou um inferno muito pior que o que conhecemos até agora (SCHAFF apud SANCHO, 1998, p.32).

Sendo assim, o ser humano pode e deve utilizar a tecnologia para aprimorar seus conhecimentos, inserindo-a na educação escolar. A educação tendo como função básica a transmissão de conhecimentos, habilidades e técnicas, garantindo um controle social, promove uma série de valores e atitudes consideradas ideais diante da sociedade. Segundo Ferrés (1998), quando os multimeios são utilizados na educação, oferecem algumas vantagens, tal como:

Cada meio ativa nos alunos alguns mecanismos perceptivos e mentais diferentes. A educação com multimeios permite, então, adaptar-se às capacidades perceptivas e mentais dos diversos alunos, compensando os déficits derivados da aprendizagem com outros meios expressivos. Além disso, a abordagem de uma mesma realidade a partir de perspectivas diferentes e complementares enriquece o processo de aprendizagem (p. 136).

A partir deste momento, houve a necessidade de desenvolver tecnologias, métodos, para satisfazer às necessidades educacionais. Sancho (1998, p. 39, 40) afirma que a própria escola é uma tecnologia da educa-

ção, assim como as salas de aula “são um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas”. Afirmo, também, que todo o processo utilizado pelos docentes para que consigam ensinar os conteúdos, buscando alcançar algumas metas, é “conhecimento na ação, é Tecnologia” (SANCHO, 1998, p. 40).

Nos séculos XIII e XIV, durante o Renascimento, o conhecimento era muito valorizado e, para que fosse disseminado, criou-se as salas de aula, onde os mestres transmitiam aos seus alunos a forma de pensar e refletir baseada nos ideais renascentistas. Atualmente, essa forma de ensino ainda é utilizada, tamanha sua importância. No entanto, os professores se deparam com novas tecnologias que, se utilizadas adequadamente, podem reforçar e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente do que era considerada no início do século XX, a tecnologia não se resume a máquinas, aparelhos ou ferramentas, mas refere-se também às próprias aulas expositivas, à forma de separação dos alunos por idades e até mesmo aos livros didáticos, ao quadro de giz, às carteiras, entre outros. Sendo assim, pode-se considerar que a tecnologia sempre foi utilizada em sala de aula. Rosenblueth defende que:

A educação pode ser concebida como um tipo de Tecnologia Social e um educador como um tecnólogo da educação. Assim, os professores ou os teóricos da educação que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar tecnologias [...] que conhecem, dominam e com as quais se sentem minimamente seguros, por considerá-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas (Apud SANCHO, 1998, p. 40 - 41).

Assim, é essencial considerar o momento social, político, histórico, econômico e cultural para que se determinem as tecnologias a serem utilizadas no processo educacional, as quais podem ser determinantes na aprendizagem dos alunos, pois, se considera que devam abranger a necessidade de corresponder às mudanças tecnológicas e, concomitantemente, garantir uma formação de qualidade a todos os cidadãos, ideia corroborada por Resende; Fusari: “os educadores escolares precisam aprender a pensar e a praticar comunicações mediatizadas como requisito para a formação da cidadania” (LIBÂNIO apud COELHO; ALVES, 2005, p. 115).

A partir de propostas de reforma do ensino, o Ministério de Educação enfatiza que:

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo de sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias. O progresso tecnológico, por outro lado, apresenta também sérios desafios no momento de alcançar um desenvolvimento social equilibrado que seja respeitoso com uma condição humana de existência. Existe o temor, para alguns já elaborado na forma de diagnóstico, de que a humanidade tenha progredido mais em técnica do que em sabedoria. Diante deste mal-estar, o sistema educacional deve responder procurando formar homens e mulheres tanto com sabedoria, no sentido tradicional e moral do termo, como qualificação tecnológica e científica (Apud SANCHO, 1998, p. 41- 42).

Este processo de adaptação do meio influencia na elaboração, acumulação e transmissão do saber fazer. Dessa forma, a escola pode ser considerada uma forma de intervenção social, juntamente com a participação do sistema, que sofre grande influência da tecnologia.

De acordo com Pons (1998), a tecnologia educativa se desenvolveu nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, sendo que aparece pela primeira vez no currículo de Educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. “[...] a utilização dos meios audiovisuais com uma finalidade formativa constitui o primeiro campo específico da tecnologia educativa” (PONS, 1998, p. 51).

Paulatinamente, as tecnologias foram inseridas na educação. Na década de 1950, a psicologia da aprendizagem é inserida como área de estudo dos currículos da tecnologia educacional, tendo grande influência no desenvolvimento dessa tecnologia como disciplina dos currículos pedagógicos e a televisão começa a atrair a atenção das massas, contudo, essa foi inserida, juntamente com o rádio, na década de 1960, como modelos de comunicação. A partir da década de 1970, ocorre o desenvolvimento da informática, sendo, desta vez, os computadores inseridos na educação. Nos anos de 1980, consolidam-se as denominadas “novas tecnologias da informação e da comunicação, novas opções apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para arma-

zenar, processar e transmitir, de modo flexível, grandes quantidades de informação” (PONS, 1998, p. 52).

Hirdes et al. (2006) afirma que é notório que se presenciam a era da informação e da imagem, onde ocorrem constantes modificações, correlacionando imagem e realidade, buscando, assim, o equilíbrio entre a cultura letrada com a cultura audiovisual. Dessa forma, compreende-se que o educador deva considerar as tecnologias como mediadoras do processo educacional, levando a uma concepção de aprendizagem significativa que faz parte da prática pedagógica. A utilização dessas tecnologias educacionais tem o propósito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes, assim como a ação do professor.

Procura-se aprimorar o aprendizado através da disseminação das informações embasadas nas tecnologias cada vez mais avançadas, contudo, Hirdes et al. (2006) afirma que estas não podem substituir a capacidade humana de transmitir o conhecimento a outros cidadãos. Assim, os professores devem estar atentos às novas tecnologias, adaptando-se à sua utilização, inserindo-as em salas de aula para o aprimoramento tanto dos próprios docentes quanto dos discentes.

3. Gêneros: análise bakhtiniana

Em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992), Bakhtin introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (1992, p. 279). Tal estudo permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por um “esqueleto” mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações/adaptações.

Nota-se que o conceito bakhtiniano enfatiza a “relativa” estabilização dos gêneros, ou seja, o seu caráter de processo (e não de produto), já que ao mesmo tempo em que estes se constituem como forças “reguladoras” do ato de linguagem, também se renovam a cada situação de interação. Assim, cada enunciado visto em sua individualidade contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Segundo Bakhtin, cada esfera da atividade humana (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística etc.) “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e

ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (1992, p. 279). Desse modo, podemos dizer que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais. Por exemplo, temos um artigo de opinião feito por um aluno da oitava série da rede estadual de ensino sobre o filme/livro “Estação Carandiru” na aula de produção de textos para ser entregue para a professora (proposta presente na apostila em análise neste artigo) e, um artigo de opinião feito por um jornalista e publicado em um jornal/revista de grande circulação. Embora carreguem traços da tipologia “gênero textual - artigo de opinião” bem como elementos gramaticais específicos, não podem ser confundidos, ou seja, são gêneros distintos, pois estão condicionados às “normas” socioideológicas das esferas que os engendraram.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros não só “regulam”, organizam, como também significam toda interação humana. São eles que orientam todo ato de linguagem. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um certo horizonte de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação.

Dessa forma, indissociável da interação social e disponível em um repertório, o domínio de um gênero permite ao falante estabelecer quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Conhecer determinado gênero significa, pois, ser capaz de prever certas “coerções” que o condicionam, como, por exemplo, sua estrutura de composição ou suas regras de conduta, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada prática de linguagem, o que cabe ou não em um determinado contexto. Assim, quanto mais competente (no sentido de dominar um gênero) for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais.

Referenda Bakhtin, os gêneros do discurso apresentam três dimensões “que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*; estes elementos são “marca-

dos pela especificidade de uma esfera de comunicação” (1992, p. 279). O conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto/objeto de que o enunciado vai tratar; conteúdo ideologicamente afetado que se torna dizível por meio dos gêneros. Já a construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais/discursivas/semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero. Por fim, o estilo remete a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc. Embora se perceba individualmente esses elementos, eles não funcionam de forma autônoma; um está intrinsecamente ligado ao outro, dependente do outro, num processo dialógico-discursivo.

Pensando na interação e na linguagem da interação como fenômenos complexos que envolvem múltiplos fatores em múltiplas relações, não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar no extralinguístico, ou seja, nos parâmetros do contexto que envolvem a produção e recepção dos enunciados. Assevera Bakhtin/Volochinov (1986, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades. A situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra, dependendo do que se pede, dependendo do contexto e também dependendo do momento.

A enunciação é produto da interação, e interação pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”, assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112). Nesse sentido, são elementos essenciais da *situação social mais imediata* os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor; e são as implicações dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da *apreciação valorativa* do locutor que determinam muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do enunciado.

Conclui-se que, cada situação de enunciação é, então, única, não se repete, e seus sentidos estão, assim, condicionados a um contexto específico de comunicação, contexto este repleto de ideologias, absorvidas pela palavra e veiculadas pelo gênero.

4. O procedimento didático proposto na apostila (de língua portuguesa) do aluno

Como vimos em Bahktin, os gêneros podem ser considerados instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Por isso, seu uso tão recorrente nas apostilas. O domínio, bem como o conhecimento sobre eles, permite-nos agir de forma eficaz nas mais variadas formas de comunicação.

Tendo em vista este contexto, os gêneros são transpostos para a sala de aula e, colocados nas apostilas para serem estudados no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. E, isto é feito, tendo como suporte, elementos midiáticos que permeiam as aulas, tais como: filmes, jornais, sites.

A exemplo disso, a apostila da oitava série do ensino fundamental (Apostila do ensino fundamental, vol. 3, 2009) traz, em uma de suas sugestões de aula, uma proposta para que o professor de Língua Portuguesa trabalhe o gênero textual “artigo de opinião”, solicitando ao aluno que utilize para isto um jornal e/ou um filme. Ou seja, em resumo, a apostila apresenta uma situação, onde o aluno é exposto à produção de um gênero; o aluno faz (mediado pelo professor) uma escrita e reescrita da produção inicial; o professor novamente faz uma intervenção, referente a aspectos gramaticais/ortográficos. Tudo isto, conforme já mencionado, tendo como foco a produção de um gênero textual, tendo como referência propostas abordadas pela mídia, seja ela televisiva ou impressa.

Há estudiosos da área (NASCIMENTO, FARIA) que salientam que a contribuição dos recursos midiáticos e a presença da mídia nas apostilas, bem como o ensino-aprendizagem da língua materna através de gêneros textuais, tornam o processo educativo mais dinâmico, atraente e contextualizado. Desta forma, são ensinados como sugerem os PCN, deixando de trabalhar com frases avulsas, sem sentido e descontextualizadas da realidade que envolvem os alunos, passando a refletir sobre uma nova forma de trabalhar/conhecer e ensinar a língua.

5. Uma visão geral da apostila em circulação na rede estadual de São Paulo: o ensino de língua portuguesa marcado pela mídia

As apostilas em circulação trazem como “pano de fundo” diversos elementos culturais/midiáticos que compõem o cenário das aulas de

Língua Portuguesa, agora não mais vista e estudada com frases avulsas e descontextualizadas. Encontra-se a cada indicação de filme, de site, de anúncio publicitário, um gênero textual que serve como suporte para o conhecimento da língua materna. Assim, não se pode negar que a realidade escolar passou a ser conhecida e reconhecida a partir da mídia. E, desta forma, novas combinações aparecem no contexto escolar e são facilitadas pela tecnologia, tornando as aulas mais atraentes.

Diante disso, a escola não pode mais fechar as portas para os gêneros veiculados na mídia e precisa dar condições para que os professores introduzam práticas didáticas. Com Bakhtin (1992), entendemos que as práticas discursivas são resultantes das estruturas e processos históricos de uma sociedade, surgindo assim novos gêneros de atividades que devem (e estão sendo) levados para a sala de aula, resultado em um processo de ensino-aprendizagem com gêneros textuais variados, como a charge, as notícias, a história em quadrinhos, o filme, o jornal e, a partir destes gêneros, muitas vezes retirados de fontes midiáticas diversas, ocorrem o processo de ensino-aprendizagem.

Cada apostila apresenta uma pluralidade quando se trata de gêneros textuais e influências midiáticas. Fiquei centrada apenas em apontar alguns exemplos que marcam tais temáticas e isto pode ser visto claramente nos finais das apostilas (professor/alunos), onde aparecem sugestões bibliográficas a respeito de orientações midiáticas que reforçam as ideias apresentadas. A apostila mencionada neste artigo sugere, por exemplo, que seja lida a obra e/ou assistido o filme “Estação Carandiru”, de Dráuzio Varella e, assim, faça um artigo de opinião abordando algumas temáticas que aparecem na obra.

6. Considerações finais

Diante da realidade presente, com um cenário de educação com um método apostilado de ensino, marcado pela influência da mídia e seu uso dentro de gêneros textuais (sugestões de filmes, de sites, charges), é preciso que o aluno seja levado a fazer uma leitura mais crítica, fazendo-o compreender o processo no qual está inserido.

Necessário se faz que o profissional da educação esteja preparado para trabalhar com o uso das mídias no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e não use a mídia apenas como instrumento e/ou suporte.

Verifica-se ainda que a proposta da apostila do estado de São Paulo não foge da proposta de trabalhos com gêneros textuais, nem tão pouco deixa de trabalhar o ensino de língua materna sob a influência de questões midiáticas.

Em suma, esse texto teve como objetivo mostrar a influência e a necessidade do ensino-aprendizagem com o uso da mídia e dos gêneros textuais, refletindo em pontos cruciais em tal processo.

Referências

- BACCEGA, M. B. *Tecnologia, escola, professor. Comunicação & Educação*. São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M. E. Galvão Gomes. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M /VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BELLOTTI, Karina. Mídia, religião e história Cultural. Disponível em <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2004/t_bellotti.htm>
- CITELLI, A. *Os sentidos em movimento. Comunicação, linguagem e escola*. Tese (Livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 1998 (mimeo).
- DUMIT, Ieda Mara. *Docência e vídeo: uma parceria que apresenta versatilidade*. Trabalho e conclusão de curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- FARIA, Maria Alice em *O jornal em sala de aula*. São Paulo: Editora contexto. 2002.
- FEITOSA, Aparecida Campos. *A Mediação Pedagógica e as Tecnologias Educacionais*. Disponível em http://er.geocities.com/cemte_ms/paginas/textos/cidamediacao.htm. Acessado em 24/06/2008.
- FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 127 – 155.
- FERRÉS, Joan. Vídeo e Educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; 1996, 2ª ed.
- GIACOMOANTONIO, Marcello. *O ensino através dos audiovisuais*/Marcello Giacomoantonio; [tradução de Danilo Q. Morales e Riccarda Un-

- gar]. – São Paulo: Summus: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- HIRDES, J. C. R., et al. *Monitoria em Vídeo: o uso das novas tecnologias de comunicação no processo de ensino – aprendizagem. Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por i_dumit@yahoo.com.br em 14 de Julho de 2008.
- MARRACH, Sonia. *Outras histórias da educação – do Iluminismo à Indústria Cultural*
- NASCIMENTO, E.L.; SAITO, C. L. N. *Gêneros textuais na mídia*. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2004, v. 1.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino Organização*. Elvira Lopes Nascimento. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. 288 p. ISBN 978-8588638-43-3
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências*.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. *Gêneros textuais e práticas de letramento*.
- PONS, Juan de Pablos. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 51-71.
- SANCHO, Juana Maria. A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 23-47.
- SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: língua portuguesa*, ensino fundamental – 8ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Malleti Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, 2009
- SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do professor: língua portuguesa*, ensino fundamental – 8ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Malleti Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, 2009
- SOARES, M. Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno05-04.html>>

7. Planejamento estratégico e planejamento educacional: perspectivas conceituais

7. Educational Planning and Strategic Planning: conceptual perspectives

Recebido em: 8 de abril de 2011
Aprovado em: 19 de abril de 2011

Renato de Oliveira Brito

Pesquisador Visitante do Centre For Social Science Research da Universidade de Cape Town – África do Sul (2005) e Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente é Membro/Pesquisador da CIES – Comparative International Education Society (University of Chicago) e Consultor/Avaliador de projetos do Ministério da Educação – MEC. *E-mail*: renatoorios@gmail.com

Magali de Fátima Evangelista Machado

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail*: magaliemachado@gmail.com

Olzeni Leite Costa Ribeiro

Especialista em Gestão de Instituições Educacionais (MBA) e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, desenvolvendo pesquisa na área de Criatividade e Superdotação. Consultora na área de Gestão e Formação de Professores. *E-mail*: olzribeiro@gmail.com

Beatrice Laura Carnielli

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

ro. Atualmente é Professora/Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília e Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional, Economia e Implicações Curriculares” - UCB/CNPq. *E-mail*: beatricelaura@terra.com.br

Resumo

Este artigo tem por finalidade refletir sobre perspectivas conceituais acerca do termo planejamento, bem como de sua origem e evolução, de modo a ressaltar sua importância como ferramenta estratégica para as organizações, sejam empresas ou instituições, públicas ou privadas. Em todas as organizações se constata a necessidade de organizar o trabalho, a fim de alcançar os objetivos propostos por cada uma. Para tanto, foram analisados diversos autores e educadores cujos pressupostos teóricos e epistemológicos apresentaram os elementos imprescindíveis à implantação e desenvolvimento de um processo efetivo de planejamento. Além do campo conceitual, deu-se ênfase aos princípios subjacentes e às etapas de um planejamento eficaz, bem como sua contribuição para uma boa gestão das empresas e/ou instituições. O trabalho fez referência, ainda, ao diagnóstico estratégico, à definição de diretrizes organizacionais (missão, visão e objetivos) e às etapas do planejamento, respeitando-se as peculiaridades de cada organização. Trata-se de um estudo teórico que dará uma importante contribuição aos avanços na área de gestão.

Palavras-chave

Planejamento estratégico. Planejamento Educacional. Gestão.

Abstract

This article has as aim to reflect about the conceptual perspectives and planning term, as well as its origin and evolution in order to emphasize its importance as a strategic tool for the organizations, being enterprises or public or private institutions. In all these organizations it can be seen the necessity to organize the work in order to reach the proposal objectives for each one. Therefore, several authors and educators were studied whose theoretical and epistemological presuppositions presented indispensable elements to the implementation and development of an effective process of planning. Besides the conceptual field, it emphasized the underlying principles and the steps of an efficient

planning, as well as its contribution to the good management of enterprises and/or institutions. The work still makes reference to the strategic diagnostic, the definition of organizational policies (mission, vision and objectives) and the planning steps, respecting the peculiarities of each organization. It is a theoretical study that will give an important contribution to the development in the management area.

Key words

Strategic Planning. Educational Planning. Management.

Introdução

Por planejamento entende-se a ferramenta mais importante para alcançar os objetivos propostos por cada organização ou instituição, visando operar mudanças, conforme suas necessidades, de modo a adequar e/ou ajustar elementos imprescindíveis para o sucesso da organização, seja ela pública ou privada.

O ambiente onde as empresas desenvolvem seu processo de planejamento mudou muito nos últimos anos. A globalização dos mercados, a intensificação das redes e das parcerias, a ampliação das exigências dos clientes, a diferenciação ampliada dos produtos e o aumento da concorrência são alguns fatores que influenciam a prática do planejamento nas empresas. Tais mudanças podem até conduzir os gestores a questionarem a própria viabilidade da aplicação do planejamento.

Segundo Andion (1993), o planejamento é necessário à gestão da empresa. Mas, para colocá-lo em prática, de forma efetiva, é preciso que o gestor conheça cada um dos seus elementos, funções e limites. É fundamental que saiba utilizar bem os seus instrumentos e, mais do que tudo, que seja flexível o bastante para perceber que planejar nem sempre é o contrário de fazer.

O planejamento, portanto, trata-se de um recurso poderoso a ser utilizado por todas as áreas de uma instituição, visando seu crescimento e sucesso no mercado em que atua.

1. Origem, conceito e evolução de planejamento

Segundo a enciclopédia livre Wikipédia, *“planejamento é uma ferramenta administrativa que possibilita perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, estruturando o trâmite adequado e reavaliar todo o processo a que*

o planejamento se destina. Sendo, portanto, o lado racional da ação". Trata-se de um processo de deliberação abstrato e explícito que escolhe e organiza ações, antecipando os resultados esperados. Esta liberação busca alcançar, da melhor forma possível, alguns objetivos pré-definidos.

Chiavenato (2001) cita que um dos fundadores da administração científica, Frederick W. Taylor, considerava que o planejamento se fundava na busca dos melhores métodos de trabalho, principalmente no princípio do estudo do tempo e padronização dos métodos e instrumentos, uma vez que o trabalho requisitava os estudos preliminares para determinar a metodologia a ser empregada. Chiavenato (2001) também cita Henri Fayol, outro fundador da administração científica, que buscou a eficácia da produtividade, partindo do nível gerencial, analisando as funções situadas no cume da pirâmide estrutural de uma indústria. Fayol considerou que o ato de administrar era constituído pelas funções de prever, organizar, comanda e controlar.

Para Drucker (1984) apud Chiavenato (2001), autor contemporâneo, planejamento estratégico é o processo contínuo e sistemático de tomar decisões que envolvem riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões, em confronto com as expectativas alimentadas.

Na área educacional, o planejamento é considerado como fator imprescindível à mudança, renovação e progresso. Para tais circunstâncias, o planejamento se impõe como recurso de organização, constituindo o fundamento de toda ação educacional. De acordo com Parra (1972, p. 15), as ideias de planejamento são discutidas amplamente em nossos dias, entretanto, por si só, não constituem a fórmula mágica que soluciona ou muda a problemática a ser resolvida, o que *"exige uma busca cada vez maior de estudos científicos que favorecem o estabelecimento de diretrizes realistas"*.

2. Planejamento estratégico e planejamento convencional

O planejamento é uma ação social intencional e reflexiva que pode ser uma ação interativa entre as pessoas. Deverá, portanto, ser articulado de modo a escolher o caminho de ação mais eficaz e, conseqüentemente, deverá seguir as seguintes etapas: definição de estratégias conflitivas, cooperativas e comunicativas.

De acordo com Arguin (1978, p. 19), a abordagem convencional de planejamento pressupõe que o sistema universitário seja um sistema fechado, onde é possível a elaboração de um plano articulado e definitivo. Enquanto, para o autor, o planejamento estratégico se apoia em um sistema aberto, onde a organização é chamada a mudar na medida em que integra diversas informações provenientes, tanto do ambiente interno quanto do externo.

Para Arguin (1978, p. 19), o planejamento universitário sempre existiu pois, desde a sua origem, os responsáveis por esta instituição tentaram definir sua missão e suas metas, projetando a imagem que eles queriam que esta instituição tivesse. Com o passar do tempo, as universidades se afastaram progressivamente do aspecto convencional do planejamento para aderir ao novo enfoque, o planejamento estratégico, que produz um documento com uma lista considerável de contingências, periodicamente modificado, na medida em que as informações evoluem. Enquanto isso, segundo o autor, o planejamento convencional chega a resultados estáticos, apresentando complicadas construções intelectuais que, na prática, são pouco utilizadas.

De acordo com Pessoa (1978, p. 100), a palavra estratégia originou-se da palavra grega *strategos*, que se referia ao papel do general no comando de um exército. A palavra *strategos*, por sua vez, deriva de *stratos* que significa exército; e *agein*, que significa conduzir. Na origem, por conseguinte, associa-se à guerra, tal como o vocabulário estratagema.

Arguin (1978, p. 19) explica que o planejamento é necessário quando a adaptação das ações é coagida, por exemplo, por um ambiente crítico, envolvendo alto risco e custo; por uma atividade em parceria; ou por uma atividade que necessite estar sincronizada com um sistema dinâmico. Uma vez que o planejamento é um processo complexo que, usualmente, consome muito tempo e dinheiro, recorre-se ao planejamento apenas quando é realmente necessário ou quando a relação entre custo e benefício obriga a planejar.

De acordo com Arguin, 1978, p. 19), o planejamento convencional funda-se sobre fórmulas ou modelos, pretende captar a realidade, porém, fazendo pouco caso dos valores e das situações em mudança. Já o planejamento estratégico, por outro lado, incorpora no seu processo a

realidade e transformação, à qual considera uma situação lógica. Pode-se dizer que o planejamento convencional se preocupa, sobretudo, com o estudo e a análise interna da empresa e tende a utilizar, para isso, modelos quantitativos. Enquanto isso, o planejamento estratégico volta-se para a análise exterior, sem, contudo, negligenciar o aspecto interno. Favorecendo o pensamento intuitivo e a informação qualitativa, apela para o conjunto da comunidade no processo de planejar o circuito fechado.

3. Planejamento e estratégia

Para Estevão (1997), a gestão está ligada ao planejamento, sendo este uma das principais funções do gestor, segundo o autor:

A natureza do planejamento, entretanto, evoluiu, passando de uma visão inicial que a restringia às preocupações orçamentais, com motivações claras de controle financeiro a curto prazo, para a acentuação de perspectivas mais sofisticadas que ampliaram os horizontes e realçaram a capacidade de previsão (Estevão, 1997, p.).

Na década de 50, o planejamento adquiriu a dimensão de longo prazo, desdobrando-se depois, nos anos 60, em planejamento estratégico e planejamento operacional, referindo-se, este último, à integração da análise dos fatores ambientais na definição da estratégia organizacional. O planejamento passa, a partir de então, a ser entendido, sobretudo, como assentando:

(...) num processo de recolha e tratamento da informação sobre o ambiente e a empresa, tendo em vista a tomada de decisão através das quais a empresa se adapte, modifique e atue sobre o contexto em que está inserida. (Cardoso, 1992, p. 23-24)

É na sequência desta função que a gestão começa, nos anos 70, a se assumir como estratégica também, como um processo de formulação e implantação de planos que orientam a organização, englobando que o planejamento estratégico quer as decisões operacionais e o funcionamento da organização.

Ainda nos anos 70, verificar-se-á, por razões várias, a crise da noção de planejamento, acusado de veicular uma visão de estabilidade, de ter-se transformado num processo administrativo, que não privile-

gia o desenvolvimento de novas operações ou atividades, que limita o diagnóstico do contexto aos fatores econômicos, reduzindo, por conseguinte, a criatividade e a utilização de métodos modernos de análise estratégica (Estevão, 1997, p. 2).

É neste sentido que Mintzberg (1994) apud Estevão (1997) afirma que a “queda” do planejamento e a “ascensão” da estratégia se propõe, congruentemente, à separação do planejamento da estratégia. Isso porque o planejamento se apresenta como um processo baseado na análise que deve acompanhar a estratégia, estando ligada, sobretudo, à de controle e de coordenação de atividades para a consecução dos objetivos, ao passo que a estratégia se baseia na síntese e deve refletir sobre o que está na base da vantagem competitiva de uma organização.

Assim, a partir dos anos 70, a reflexão estratégica orienta-se para a análise, sobretudo do contexto concorrencial e da tipologia dos sistemas concorrenciais; fala-se de mercado e mais de organização, compreendida como um fator capaz de desenvolver uma estratégia. Não obstante a importância que essas meta-análises alcançaram, elas acabaram também por ser alvo de dúvidas e de críticas por poderem se revelar demasiado estáticas face a um mundo dinâmico e imprevisível. Neste, por vezes, o êxito pode emergir de decisões de gestores intermédios, ou não, e obedecer a qualquer estratégia escrita ou intencionalmente planejada.

Outro grupo de investigadores prefere, neste mesmo espaço, abordar a estratégia de um modo menos formalizado, destacando-se aí o trabalho de Peters & Waterman (1987) que, numa abordagem psicossociológica, sublinha a função da cultura no êxito das organizações. Não obstante esta nova proposta, estes autores também não ficaram imunes a críticas, uma vez que as suas receitas para a obtenção da excelência das organizações pareciam obedecer a um processo de nivelamento, cujos efeitos reverteriam a favor da consolidação da posição no mercado das organizações líderes, ao mesmo tempo em que reduziriam as iniciativas estratégicas.

A tendência atual, no que concerne à estratégia, está sendo direcionada à capacidade da organização se diferenciar, seja ela pública ou privada. A estratégia é definida através de respostas às perguntas:

- a. Qual vai ser a nossa vantagem concorrencial sustentável?

- b. Qual será a nossa competência distintiva?
- c. Quais as finalidades estratégicas da nossa organização?

Diagnóstico

O planejamento é um processo cíclico. Ele se inicia com a análise de cenários interno e externo à organização. Com base nisso é feito um diagnóstico. Somente após o diagnóstico, a organização estabelece os objetivos e a estratégia que será implementada para alcançá-los. Durante a implementação da estratégia, é feito o controle. Após um determinado período de tempo já estipulado no planejamento, a organização avalia os resultados alcançados e sabe se a estratégia implementada foi bem-sucedida ou não; a partir daí o processo de planejamento se reinicia. (Chiavenato, 2001)

O diagnóstico estratégico clássico assentava-se, fundamentalmente, na observação dos produtos ou serviços oferecidos e no comportamento da clientela, atentando pouco às inovações tecnológicas e à concorrência, e também à imprevisibilidade dos mercados e da própria clientela, bem como ao rastreamento das forças e fraquezas da organização.

Daí, então, se compreende o movimento das organizações inflectirem um pouco a sua orientação, recentrando-se em si mesmas, desenvolvendo políticas de qualidade, de imagem, de recursos humanos e de simplificação de estruturas, entre outras.

Fins estratégicos

No estabelecimento dos fins, ou finalidades, visa-se determinar alguns alvos que orientarão a organização, dando coerência aos objetivos e às estratégias. Poderão ser exemplos de fins estratégicos: assegurar a sobrevivência, maximizar o lucro ou privilegiar o crescimento de uma organização. Mas estes fins podem traduzir-se em fins mais preciosos ainda e, nesse sentido, eles devem entender-se como objetivos gerais que explicitam a linha diretora da estratégia da organização. Um exemplo destes objetivos gerais poderá ser tornar-se a melhor escola do país, até o ano de 2015 no atendimento às crianças com necessidades especiais.

Considerando, no entanto, que as organizações nem sempre preparam tão claramente a sua ação estratégica, pode ser levantada aqui a questão da inexistência frequente de fins numa organização, ideia esta

que é corroborada pela sociologia das organizações, que acentua serem estas menos racionais do que se pensa, regulando-se por fins pouco precisos e modificáveis, em função do seu meio ambiente e de outras relações que perpassam as organizações (Estevão, 1997).

Objetivos estratégicos

Os objetivos têm a ver com o que a organização pretende atingir de um modo mais preciso e operacionalizável. Visam fixar alvos de desempenho durante um período determinado. Objetivo é o resultado positivo que se pretende alcançar com a implantação das estratégias traçadas no planejamento. Objetivo não se confunde com meta, a meta é a tradução numérica dos objetivos. Eles se ligam aos fins que a organização pretende alcançar e devem se basear em fatores controláveis pela organização. Em síntese, os objetivos devem possuir as seguintes características: serem passíveis de intervenção durante o período previsto para o seu alcance; apoiar-se em medidas precisas; basear-se em estados que poderão ser alcançados pela organização, ou seja, razoáveis e realizáveis; embora sejam exequíveis, os objetivos têm de ser desafiantes; e, por último, devem ser priorizados.

Na definição e na hierarquização dos objetivos há que se ter em consideração a natureza da organização, o seu sistema de valores, a configuração do poder interno e externo, o que pode, desde logo, tornar-se difícil, nomeadamente nas organizações educativas, a verificação de todas as características mencionadas.

Todavia, os gestores na área de educação devem usar os objetivos como guias para a tomada de decisões, como balizadas para aumentar a eficiência organizacional e para viabilizar a avaliação organizacional.

Um modelo de gestão estratégica

Gestão estratégica é, de acordo com Costa (2007), um processo de transformação organizacional voltado para o futuro, liderado, conduzido e executado pela mais alta administração da entidade, mas com a colaboração de todos os agentes internos da empresa – média gerência, supervisores e demais funcionários e colaboradores. Ainda de acordo com o autor, para alcançar o objetivo principal de assegurar o crescimento, a continuidade e a sobrevivência da entidade a longo prazo, a

gestão estratégica deve integrar harmonicamente todos os atores internos e externos que se relacionam com a entidade.

A gestão estratégica numa organização procura tornar significativa uma diferença quanto às organizações congêneres, instituindo-a como o foco do seu planejamento.

Nas palavras de Estevão (1997, p. 5):

A gestão estratégica é, assim, apesar da dificuldade de encontrar uma definição universalmente aceita, um processo global que visa a eficácia, integrando o planejamento (mas preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria organização.

Características da estratégia

A noção de estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afete toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de ações que tem por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos.

A estratégia é, sobretudo, um “posicionamento das forças antes de as ações começarem” (Rowe et al., 1986, p. 95), que pressupõe um compromisso com a produção de um futuro com que a organização deve lidar; tem a ver com os valores que se pretendem para a organização, especificando o que fazer e como fazer; é próprio do planejamento estratégico.

Tal como o planejamento, também a noção de estratégia evoluiu, sobretudo a partir do final da Segunda Guerra Mundial. No entanto, antes de 60, o termo estratégia aparece muito pouco na literatura gerencial, em contraste com o discurso da gestão científica, que propunha um método de gestão supostamente ótimo. É com Ansoff (1965) e os professores de Harvard Business School que a noção de análise estratégica ganha impulso decisivo, contribuindo estes autores para destacarem, entre outros aspectos, a noção de competência distintiva e posicionarem o fator-chave do sucesso das organizações no considerado meio, entendido como uma conjugação de oportunidades e de ameaças.

Gestão do planejamento estratégico e suas etapas

O novo modelo de gestão do planejamento estratégico aplicado numa organização procura tornar significativa uma diferença quanto às organizações congêneres, instituindo-a como um problema sério e uma oportunidade excitante e única. Nas palavras do autor Lima (2001, p. 17):

A gestão estratégica é, assim, apesar da dificuldade de encontrar uma definição universalmente aceita, um processo global que visa a eficácia, integrando o planejamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica. Ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria organização. Num mundo caracterizado pela incerteza, pela evolução tecnológica, pela pressão do just-in-time, pelo maior dinamismo da sociedade e das suas associações, obriga as organizações a queimarem a sua gordura (isto é, a suprirem as estruturas intermédias que a avolumam), a procurarem alcançar a qualidade total pelo serviço ao cliente e pelo empenhamento de toda a organização. Exige-se, portanto, que as organizações procurem respostas estratégicas mais eficientes, que a própria inovação se torne estratégica também dentro do princípio de que a vantagem competitiva reside na criação e sustentação de uma diferença orientada não já para as organizações concorrentes, mas para os clientes, uma vez que se trata de uma diferenciação ligada à vantagem concorrencial, a qual decorre, por seu turno, da cadeia de valor da organização e do seu reconhecimento pelos consumidores.

Neste sentido, o gestor estratégico ultrapassa o papel do mero planejador profissional, tornando-se o conselheiro e facilitador das decisões, em todos os níveis da organização. Reconhece-se, então, o estrategista-chave e o gestor executivo dos programas em que a estratégia se desdobra.

De acordo com Estevão, a gestão estratégica é, fundamentalmente, uma abordagem compreensiva, para gerir as organizações, que implica uma interação complexa entre diferentes aspectos dos seus processos internos, podendo sintetizar os aspectos organizacionais mais relevantes.

Como se infere facilmente, a gestão estratégica apresenta um con-

junto de características que a distinguem de outros processos, como o de planejamento estratégico, que é um dos seus componentes essenciais, das quais destaca-se.

a. é um processo integral, implica a orquestração de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;

b. é contínua e iterativa, isto é, consiste de uma série de etapas que são repetidas de modo cíclico, exigindo um reajustamento contínuo;

c. propicia um enquadramento que orienta a condução de outras fases da gestão (tais como a fase de orçamentação, avaliação de recursos e elaboração de programas, entre outros);

d. valoriza a flexibilidade e a criatividade, mantendo uma articulação interna mais débil de todos os componentes e processos organizacionais;

e. é difícil de realizar, dado exigir que a organização, em vez de aguardar o desenrolar dos acontecimentos ou das crises, corra o risco de escolher alternativas;

f. ambiciona construir o futuro da organização, trabalhando numa perspectiva de longo prazo.

Do mesmo modo, quanto aos seus objetivos, a gestão estratégica deve procurar fornecer uma direção estratégica, ou seja, estabelecer valores a partir das questões: onde queremos chegar? Que iniciativas são necessárias para lá chegarmos? Onde devemos concentrar esforços?

Para isso, é importante que a organização reorientar os seus recursos materiais e humanos; estabeleça padrões de excelência; defina valores comuns; lide com incertezas e dê uma base objetiva ao controle e à avaliação.

Tem-se a visão de que a organização é um sistema aberto, que afeta e é afetado pelo ambiente no qual está inserido, por isso, está aberto a mudanças, através da implementação do seu planejamento estratégico. Dentro do planejamento há uma orientação temporal de médio e longo prazo para os processos estratégicos e operacionais. Nesse ambiente, a cultura organizacional promove a capacidade de a organização fazer escolhas e promover mudanças com ênfase na criatividade, o que exige liderança e controle gerencial (Vizant, 1996, p. 211).

Controle estratégico

É a fase em que, de acordo com a ambição, com os fins, prioridades e objetivos, e atendendo a determinados critérios (consistência, adequação, grau de satisfação e de operacionalização, entre outros), se determina o grau de consecução e de desvio face aos padrões estabelecidos, no sentido da correção e do melhoramento de todo o processo estratégico. Este controle é, portanto, um tipo especial de controle organizacional que foca a monitorização e avaliação do processo de gestão estratégica, de forma a assegurar que tudo funcione adequadamente. Visa tornar seguro que as estratégias se desenrolarão segundo o previsto, ou seja, que tudo ocorrerá segundo o planeamento. É este controle que fornece o retorno considerado crítico para determinar se todas as fases do processo de gestão estratégica são apropriadas e compatíveis.

4. Planeamento estratégico na área educacional

Segundo Santana et al. (1986, p. 14), “a educação é hoje concebida como fator de mudança e progresso. Por ser considerada um investimento indispensável à globalidade desenvolvimentista, passou, nos últimos decênios, a merecer maior atenção das autoridades, legisladores e educadores”.

Amparados em legislação pertinente, foram desencadeados, desde a década de 80 do século passado, processos de aceleração, principalmente no que diz respeito à expansão e melhoria da rede escolar e preparação de recursos humanos (Santana et al., 1986, p. 14).

Para Coaracy, (1972, p. 79):

O planeamento educacional põe em relevo esta área, integrando-a, ao mesmo tempo, no progresso global do país. Nessa perspectiva constata-se que o planeamento educacional é processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e quais as maneiras adequadas para chegar lá, “tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo institucional.

Coaracy (1972, p. 78) também considera que é condição primordial do processo de planeamento integral da educação que, em nenhum caso, interesses pessoais possam desviá-los de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

Drucker (1984, p. 62), referindo-se à escola em particular, enfatiza que o planejamento estratégico é necessário em instituições de ensino para mapear a concorrência e, com isso, mapear a concorrência, montando diversos cenários frente à atual conjuntura econômica a fim de minimizar os prejuízos em caso de crise mercadológica. Além, é claro, de dar um relato real aos proprietários e acionistas da situação do mercado e suas previsões futuras.

Ao que se refere ao projeto pedagógico, que consubstancia o planejamento da escola, Barroso (1992, p. 47) afirma:

Um dos documentos essenciais que na escola deve consubstanciar os aspectos estratégicos aqui referenciados é o projeto educativo ou o projeto de escola precisamente porque nele se definem as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento (...). A partir da escola é que, por esse fato, pode transformar esta organização numa verdadeira plataforma de intervenção cívica, ou, então, segundo a lógica reguladora de mercado, numa empresa prestadora de serviços, num espaço de concorrência.

Considerações finais

O planejamento estratégico, como visto nas páginas anteriores, é um importante instrumento de gestão para as organizações na atualidade. Constitui em uma das mais importantes funções administrativas e é através dele que o gestor e sua equipe estabelecem os parâmetros que vão direcionar a atuação da empresa ou instituição, condução da liderança, assim como o controle das atividades. Parafraseando Andion (1993), o objetivo do planejamento é fornecer aos gestores e suas equipes uma ferramenta que os munície de informações para a tomada de decisão, ajudando-os a atuar de forma pró-ativa, antecipando-se às mudanças que ocorrem no contexto em que atuam. Toda organização, seja ela privada ou governamental, consiste em um sistema aberto, em constante interação com o meio ambiente. Para sobreviver, estas organizações precisam analisar e prever o comportamento do meio ambiente em que se situam, de forma a tirar vantagem das mudanças e não ser por elas prejudicadas.

A gestão estratégica é uma proposta que apresenta potencialidades técnicas que são recomendadas no sentido de melhorar a performance

das nossas escolas, não significando que seja uma panacéia para todos os males de que elas padecem. Como método administrativo, ela é aliciante, mas pode fazer esquecer o caráter eminentemente político e simbólico da construção de um projeto, pois as estratégias nunca são meramente funcionais e é por isso que elas ameaçam a cultura e as posições de poder vigentes na organização.

O planejamento estratégico não pode ser interpretado independentemente de uma perspectiva política da realidade organizacional, que questiona a pretensa homogeneidade cultural, ao nível dos valores e da missão da organização. Não se pode omitir a indução instituíção e o poder regulador do Estado sobre as escolas e os modelos de gestão intentados nas periferias do seu sistema educativo. Não pode ser estudado de modo separado das novas fórmulas que visam maior flexibilidade e participação técnica em nome da qualidade total e da ditadura do cliente, mas em que os direitos dos indivíduos como cidadãos cedem aos direitos dos indivíduos, enquanto consumidores e em que se instaura, frequentemente, um novo ritual de um novo controle e de uma nova hierarquia.

Referências

- ANDION, M. C. *Coleção Gestão Empresarial. Planejamento Estratégico*, 1993.
- ARGUIN, Gerárd. O planejamento estratégico no meio universitário. In: *Conselho de Reitores das universidades brasileiras*. Brasília, 1978.
- BARROSO e Mello (CPI5, 1975), de Bruschini. (CP27, 1978; CP28, 1979), o plano de ensino pelo desemprego. Cad. Pesq. n. 80, fev. 1992 ... CP 47, p.18-31, nov.1983. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/322.pdf. Data de acesso: 25 mai. de 2010.
- CARDOSO, L. *Gestão Estratégica. Enfrentar a Mudança*. s/l: IAPMEI. 1992.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da Administração*. 6. ed. São Paulo: Campus, 2001. V. 1.
- CERTO, S. C. e PETER, J. P. *Administração estratégica: planejamento e implementação estratégica*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- COSTA, Eliezer Arantes da. *Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos*. 2 ed. – São Paulo: Saraiva, 2007.

- CRUZ, E. *Planejamento Estratégico: um guia para a PNE*. Lisboa: Texto Editora. 1988.
- ESTEVÃO, C. V. *A Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento). 1997.
- ESTEVÃO, Carlos. *Caderno de Organização e Gestão Curricular*. Editora Instituto de Inovação Educacional. Porto Alegre, 1997.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Um Estudo à Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: I.E.P.

8. O programa Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire

8. *The program Literate Paraná and Paulo Freire method*

Recebido em: 8 de abril de 2011
Aprovado em: 16 de junho de 2011

Adriana Cristina Kozelski

Mestre em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
E-mail: adrianaccristo@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa é resultado de dissertação de mestrado que procurou verificar o nexos existente entre a proposta metodológica do Programa de Governo Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire de alfabetização. Para desenvolvê-la, foi necessário adentrar a pesquisa de campo que constou de entrevistas com professores e alunos do Programa Paraná Alfabetizado, desenvolvido no município de Palmas – Paraná - Brasil. Procuramos verificar se o método Paulo Freire estaria presente nas salas onde se desenvolve o processo de alfabetização. A fundamentação teórica da pesquisa foi elaborada com base em autores, como: Freire, BEISIEGEL, HADDAD, DI PIERRO, Paiva, RIBEIRO, OLIVEIRA, TORRES, SOARES, SIMÕES; BRANDÃO, OLIVEIRA, WANDERLEY; GOES, BARREIRO, PINTO; JANUZZI, MEDEIROS, PITON, FLEURI. Finalmente, a pesquisa mostrou que ainda há uma distância muito grande entre as propostas dos programas de governo, neste caso o Paraná Alfabetizado, e a realidade do contexto educacional da alfabetização de adultos. A prova disso são os testemunhos dos que participam no Programa.

Palavras-chave

Programa Paraná Alfabetizado. Educação de Jovens e Adultos. Método Paulo Freire de Alfabetização. Teoria e Prática Educativa.

Abstract

This research is the result of a master's thesis which sought to verify the link between the methodological proposal of the Government Program Literate Parana and Paulo Freire Literacy Method. To develop it, it was necessary to enter the field research which consisted of interviews with teachers and students of the Program Literate Parana which takes place in the city of Palmas, Parana, Brazil. Our intent was to verify if the method Paulo Freire is present in the classrooms where the literacy process occurs. The theoretical research was developed based on authors such as FREIRE, BEISIEGEL, HADDAD, DI PIERRO, PAIVA, RIBEIRO, OLIVEIRA, TORRES, SOARES, SIMÕES, BRANDÃO, OLIVEIRA, WANDERLEY, GOESBARREIRO, PINTO, JANUZZIMARCONI and LAKATOS-MEDEIROS, PITON, FLEURI. Finally, the research has shown that there is still a large gap between the purposes of the government programs, such as Literate Parana, and the reality of the educational context of adult literacy. The evidence of it is the testimony of those participating in the program.

Keywords

Parana Literacy Program, Youth and Adults Education; Paulo Freire Literacy Method, Educational Theory and Practice.

Analisamos a teoria e a prática de alfabetização freiriana procurando verificar se elas se encontram presentes no programa Paraná Alfabetizado, em especial no Município de Palmas, na região Sudoeste do Paraná. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: “A teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire se encontram presentes no Programa Paraná Alfabetizado, no Município de Palmas?” Porém, para compreender a teoria e a prática, é necessário entender, também, o contexto no interior do qual se desenvolvem as ações educativas.

Segundo Piton (2007), o censo de 2000 apontou que na região Sudoeste do Paraná Brasil havia municípios que apresentavam índices que podiam ser comparados com os grandes bolsões de pobreza do Nordeste e do Norte do país. O município de Palmas estava entre

aqueles com índices mais altos, segundo os indicadores do INEP (junho/2003, com base no censo de 2000). O analfabetismo atingia 31% da população de Palmas. Os dados do IBGE, de 2000, apontavam para o Brasil, no início desse ano, para a existência de 5% de jovens analfabetos na faixa de 15 a 19 anos; 6,7% na de 20 a 24 anos, e 8% na de 25 a 29 anos, dos cerca de 15 milhões de analfabetos existentes. Dentre os dados de maior expressão das desigualdades sociais, destaca-se o fato de que mais da metade dos jovens que ainda não têm acesso à leitura e à escrita é constituída de negros ou afrodescendentes. E, isso, de acordo com nossa pesquisa, é válido também para a região de Palmas, fato que aponta para a necessidade de ação do poder público, no sentido de diminuir ou eliminar esse índice depreciativo.

Desde 2003, foram firmadas parcerias das quais as principais são os Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado. O município está entre os escolhidos para investimentos diferenciados no âmbito do que o governo do Paraná está chamando de “Superação do Analfabetismo”. Conforme destaca a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Diversidade – Programa Paraná Alfabetizado, no que se refere à superação do analfabetismo nos municípios do Paraná¹.

O universo dos sujeitos-objetos da investigação constituiu-se de alunos matriculados em diversas turmas situadas no município de Palmas, Estado do Paraná, nos anos de 2009 e janeiro de 2010.

Além disso, participaram da pesquisa os professores que atuavam nessas turmas e coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento e formação do Programa, com a colaboração da SEED - PR.

Com relação ao Programa Paraná Alfabetizado foi necessário recorrer aos arquivos públicos do SEED - PR. Coletaram-se análises de relatórios, documentos e, também, as fontes estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), assim como departamentos públicos estaduais. Então, passou-se a estabelecer o tratamento de dados e estatísticas referentes às características da população: idade, sexo, raça e outros dados.

As entrevistas receberam um cuidadoso preparo, com perguntas abertas, claras para o entendimento dos alunos. Todas foram estrategicamente direcionadas, a fim de descobrir a forma com que os docentes

¹ Disponível em: www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/arquivos/File/dadosmunicipiosdesuperacao.pdf. Acesso em: Dez/2009

conduziam suas aulas e o método que utilizavam. Assim, tanto as entrevistas, quanto as observações realizadas na escola, foram realizadas durante os meses de junho a outubro de 2009. Constaram de visitas e acompanhamento às turmas, visitas às residências de alunos e alfabetizadores que se dispuseram a acompanhar o processo.

As entrevistas com os alunos continham as seguintes questões: Quais os motivos que não lhes permitiram ter acesso à escola na infância? O que influenciou negativamente em sua vida não ter estudado? Como a sua professora ensina? (Método utilizado pela professora). O que sente ter mudado em sua vida, ao retornar aos estudos?

Entrevistas, observação e análise dos dados.

O Programa Brasil Alfabetizado foi implantado, em 2003, com a proposta de “erradicar” o analfabetismo no país, discurso que permeou diversos programas retratados na história da educação de adultos no Brasil. Propôs-se a “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever” (Programa Paraná Alfabetizado). Segundo o Ministério da Educação, cujo documento deu origem a esse objetivo, o período estipulado para a alfabetização é de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas. Fica sob a responsabilidade do alfabetizador a formação das turmas. Essas são comumente formadas a partir do contato e da visita que o alfabetizador realiza nos domicílios das pessoas não alfabetizadas, por ele conhecidas ou indicadas.

A proposta político-pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado se orienta e se fundamenta em documentos nacionais e internacionais. Esses documentos são principalmente: Constituição Federal Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos; Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs); Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Hamburgo/Agenda para o Futuro da V CONFINTEA; Plano Ibero-Americano de Alfabetização; assim como o Plano Estadual de Educação do Paraná (em processo de elaboração).

Encontramos nestas turmas muitas necessidades especiais, problemas sociais, psicológicos e também referentes à metodologia empre-

gada que agravam seriamente a já grande dificuldade de aprendizagem dos alunos, bem como a sua permanência no Programa. Conforme Medeiros (2005):

A educação de jovens e adultos, tanto no passado como no presente, sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos. Muitos desses processos se desenvolveram e se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer e nas instituições religiosas (p. 10).

As respostas dos alunos confirmam o que acabamos de dizer:

“Tenho muita dificuldade de aprender, pois tenho problema de cabeça e fraqueza na ideia, também não enxergo. Perdi muitos serviços porque não tinha estudo. Quando chego em casa não tenho tempo de estudar, meu marido está sem serviço, está doente e não consegue nada. A professora me ajudou dando uma cesta básica.” (alfabetizanda n. 27)

“O analfabeto vive, mas sofre, vai na cidade, não sabe ler, fica perdido. É difícil para mim ir à escola, porque depois de velho não é fácil aprender, as ideias estão amacetadas, não é como jovem que não tem problemas e não precisa pensar em nada, mas eu vou caprichar.” (alfabetizando n. 28)

“Tenho dificuldades porque sou doente, mas eu não desisto, sempre volto.” (alfabetizanda n. 32)

“Quem não está estudando perde tempo. Estudar nunca é demais. Tenho dificuldades de ir à escola pela distância, e porque é de noite tenho medo, não tem calçamento, tem que enfrentar o barro.” (alfabetizando n. 33)

“Tenho 74 anos, quero aprender a ler e a escrever, pois sou sozinha e tudo depende de mim, tenho falta de memória, quero ser forte, ir em frente, mesmo com a idade.” (alfabetizando n. 34)

“Comecei a estudar há um ano, mas sentia que não estava aprendendo e desisti, pois tinha vergonha quando a professora me chamava no quadro, ficava tensa, os outros alunos iam todos no quadro e sabiam, mas eu agora voltei.” (alfabetizando n. 35)

“Tenho dificuldade de deixar meu filho em casa para estudar.” (alfabetizanda n. 36)

“Depois de velha é difícil aprender, mas eu fui até na rádio para falar que voltei estudar.” (alfabetizanda n. 46)

“Eu cato papel para ter mais um dinheirinho, pois não sou aposentada. Quando minha filha ficou grávida parei de estudar.” (alfabetizanda n. 47)

“Até vamos procurar um emprego, mas chegando lá não sabemos ler e escrever nem assinar o nome e aí perdemos a oportunidade.” (alfabetizanda n. 51)

Não se pode entender a educação popular separada das ações essenciais da vivência humana, pelo fato de que o aprendizado também não se separa da humanidade do indivíduo. Este é um ser completo nas diversas esferas da própria vida:

As lutas pela ampliação das oportunidades educacionais, e de alguns direitos negados, como saúde, moradia, saneamento básico, emprego e outros, empreendidos pelos movimentos sociais populares, têm sido essenciais, no sentido da construção de uma sociedade mais humana e mais justa. (MEDEIROS, 2005, p. 11)

No Município de Palmas são diversos os lugares de atendimento ao Programa, inclusive nas residências dos próprios alfabetizandos. Assim, aos alfabetizadores e alfabetizandos às vezes fica restrito o uso de equipamentos, como: bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte, audiovisuais, pelo fato de um número significativo das turmas funcionarem em locais alternativos e não na própria escola pública.

Para o Programa, cabe ao alfabetizando adaptar-se ao processo de alfabetização, pois este favorece a sua inserção social, o acesso aos direitos e deveres, o desenvolvimento da consciência, da autonomia e da cidadania. Ele lhes dá a possibilidade de prosseguir os estudos na educação básica (modalidade EJA). Para tanto, sugere o acompanhamento dos grupos nas suas necessidades mais específicas:

Nos primeiros encontros é necessário que o alfabetizador conheça o grupo que irá alfabetizar. Dessa maneira, é importante fazer um diagnóstico inicial nos primeiros encontros, considerando a importância do conhecimento e da experiência dos alfabetizandos, reconhecendo o valor cultural de suas linguagens e a especificidade do aluno jovem e adulto nos procedimentos utilizados na alfabetização. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO).

Como todo programa de governo, o Paraná Alfabetizado parte da ideia de superação do alto índice de analfabetismo do país, no caso, objeto desta pesquisa do Estado do Paraná, tendo a teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire como uma das suas principais referências. Conforme mostra o curso de formação de professores, realizado em Faxinal do Céu – Paraná, já que o Programa oferece a autonomia para identificação e adaptação da metodologia conforme a realidade local:

É imprescindível reconhecer as necessidades e singularidades dos diferentes sujeitos, para manter a coerência e adequação da metodologia à realidade dos alfabetizandos. A metodologia adotada para a ação de alfabetização de jovens e adultos deve estar em consonância com o perfil do público-alvo, considerando, inclusive, os segmentos sociais específicos, citados no campo Segmentos Sociais Específicos (RESOLUÇÃO/CD/FNDE N° 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO).

Os pressupostos do Programa compreendem articulações com diversos setores da sociedade civil, aos quais caberia a responsabilidade pela ajuda no que se refere à busca e intermediação dos sujeitos no processo de alfabetização. Para o Estado, o enfrentamento dessa realidade supõe um processo de educação que garanta a formação da pessoa em sua plenitude. Ou seja, conforme argumenta Ferreira (2003), que possibilite o desenvolvimento das habilidades para o trabalho, para o convívio social e para o efetivo exercício da cidadania. Trata-se, de acordo com os pressupostos, de buscar a formação dos jovens e dos adultos trabalhadores com a perspectiva de garantir o desenvolvimento da autonomia e articular educação básica com educação tecnológica, na tentativa de romper com a dicotomia entre cultura geral e produção:

O caráter democrático da educação escolar, enquanto serviço público, de direito de todos e dever do Estado, fundamenta o valor educativo do diálogo e da participação dos alfabetizandos e alfabetizadores como sujeitos portadores de saberes que devem ser considerados. Atitudes que traduzem as novas contribuições das teorias educacionais e concretizam as propostas da Declaração de Hamburgo (1997) onde se lê que “... 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” (RESOLUÇÃO/

É importante que, ao menos nos documentos, os processos educativos, especialmente os que contemplam a educação de adultos, valorizem a cultura individual das pessoas que estão em processo de aprendizagem, especificamente no processo de alfabetização. A alfabetização do iletrado deveria partir da realidade na qual ele se encontra e partir da realidade local para a realidade nacional:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo [...]. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado [...] deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local (FREIRE, 1992, p. 86-87).

Um programa de alfabetização de jovens e adultos que pretende se fundamentar na teoria/prática de Paulo Freire não se limitaria a possibilitar ao educando o conhecimento da realidade local e nacional. Deveria ir mais longe, procurando despertar, pela consciência da sua situação, o desejo de sonhar, de ter utopias, de transformar:

A realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela (FREIRE, 2001, p. 46).

No entanto, essa utopia freiriana só pode ser considerada quando os educadores acreditam que a realidade e a história não são inexoráveis, determinadas e se comprometam com um programa de transformação. Claro que para ser possível esse compromisso é necessário que o educador se identifique com a necessidade da construção de uma nova sociedade. Portanto, “para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação com o processo de organicidade, com a contextura da sociedade em que se aplica” (FREIRE, 2002, p.10) com vistas à sua transformação.

Os estudos de Paulo Freire contemplam concepções fundantes da EJA que, reconhecidas em mais de 50 países, permitiram a construção

de uma trajetória voltada para a libertação, graças à sua identificação com a cultura social dos “subordinados”. Eles conseguiram construir um legado crítico e analítico da história, conforme esclarecem as Diretrizes Curriculares da EJA:

No final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular. (DCEJA, 2006, p. 18).

A Educação de Jovens e Adultos seria o espaço para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, em uma perspectiva de conquista da cidadania. Por isso, nesta pesquisa, entendemos a educação destinada a esse segmento educacional, como uma das práticas sociais que pode instrumentalizar e articular as ações coletivas no sentido da resolução de problemas e possibilitar a transformação social.

Investigamos entre os alunos que frequentaram e ainda frequentam o Programa se os objetivos que ele apresenta e a realidade deles, alunos, correspondem ao que dizem os documentos.

Para a pergunta elaborada para entrevista: O que mudou em sua vida depois que voltou a estudar? As respostas mostram que a continuidade dos estudos não é o fator determinante entre os próprios alunos, conforme apontam os objetivos. A rigor, o que aparece é o fato de os alunos e egressos se conformarem em aprender algumas palavras, assinar o nome e contar. Isso, para eles, seria suficiente no contexto social e econômico em que se encontram. A realidade de presença em uma universidade ainda está distante do seu alcance:

“O estudo serve para entendermos muitas coisas, por exemplo, a aposentadoria que antigamente era melhor, aposentava-se com cinquenta, sessenta anos, mas agora a gente morre sem se aposentar. A saúde também precisava melhorar, pois morrem pessoas na frente do posto, não tem remédio, não tem atendimento. O votar tem que ser consciente, mas se a gente vota errado, a gente não tem culpa.” (Alfabetizando n. 7)

“Aprender as coisas nunca é demais, mesmo em idade avançada. Hoje tudo que vejo quero ler, me sinto feliz, quero ler placas, não faço mais compras só por olhar as embalagens, eu leio e sei o que quero.” (alfabetizando n. 14)

“Quando vou ao banco não preciso pedir que outras pessoas recebam para mim, no tempo de política, a gente quer assinar.” (alfabetizando n. 23)

“Quando uma pessoa estuda, ela muda bastante pois quem não tem estudo é como um cego.” (alfabetizando n. 50)

Diante das respostas confirma-se também o comentário de Ferreira (2003), ao dizer que a Educação de Jovens e Adultos demonstra perspectivas de trabalhos fundamentados nas teorias populares, como forma de discussões da própria realidade e busca encontrar soluções para as diversas decisões a serem tomadas.

Os alfabetizadores, ao se inscreverem e efetivarem nesta função, assumem e assinam o compromisso de participação em Curso de Formação Inicial e nas reuniões semanais ou quinzenais de Formação Continuada. Conforme orientação do MEC/FNDE, a formação inicial tem carga horária de 60h, sendo desenvolvida pelo Curso de Formação Inicial (carga horária de 30h), realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, e por Grupos de Estudos (carga horária de 30h) que se reúnem nos municípios e contam com mídia de apoio produzida pela TV Paulo Freire/SEED-PR. Todas as orientações pedagógicas na formação inicial são definidas pela SEED-PR/Coordenação de Alfabetização que seleciona e contrata assessores especialistas e define a pauta formativa.

Os objetivos da Formação Continuada tratam de garantir a permanente reflexão e análise das práticas pedagógicas de alfabetização. Assim, visam possibilitar intercâmbios entre os conceitos estudados e as experiências vivenciadas; realizar reflexão sobre a avaliação da aprendizagem dos alfabetizados e das ações pedagógicas desenvolvidas pelos alfabetizadores; incentivar o estudo de temas voltados para os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização e da educação de jovens e adultos; e para a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

No ano de 2009, o Relatório de Formação Continuada com Alfabetizadores, em Faxinal do Céu (4 a 7 de abril de 2009), trouxe algumas

concepções importantes sobre o processo de formação docente.

A professora coordenadora da Conferência ressalta a grande dificuldade de se encontrar alfabetizadores com formação. Alguns deles possuem somente a 4ª série do ensino fundamental, o que impossibilita por parte destes a compreensão de determinados termos técnicos.

Dentre os objetivos principais do Programa Paraná Alfabetizado está o de tornar o alfabetizando alguém consciente, autônomo e que participe da história e do seu tempo. No entanto, em quais bases se sustenta essa formação? Que sociedade querem construir? Qual o nível de autonomia pretendido?

Os critérios usados pelos programas de alfabetização teriam verdadeira intenção em contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos pertencentes às camadas populares?

No documento norteador do Programa Paraná Alfabetizado (PPA), não há referência à mudança da sociedade, mas se encontra referência à construção da autonomia dos alfabetizados. No entanto, à qual autonomia o documento se refere? Na medida em que o Programa chama a parceria dos “aparelhos” da sociedade civil, ele tenciona dividir os custos da alfabetização e retirar o bônus político da ação alfabetizadora, mas não se preocupa com uma formação para a autonomia tal como a percebe Paulo Freire.

A rigor, seria preciso que o educador se apropriasse de um conhecimento que lhe proporcionasse o mínimo de condições para trabalhar com os alfabetizados, de modo a lhes auxiliar na busca, não somente do aprendizado da leitura e da escrita mas, também, da necessária leitura do mundo.

Assim, o método Paulo Freire de alfabetização contribuiria de maneira exemplar para a formação da consciência crítica do alfabetizando. Irá apontar-lhe o caminho para a leitura da palavra por meio da leitura do mundo e por meio da leitura da palavra.

Segundo o censo 2000, realizado pelo IBGE, havia no Paraná 649.705 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, o que representava 9,53 % de todas as pessoas nessa faixa etária. Talvez dessa forma pode-se justificar ainda o grande número de analfabetos.

Conforme analisamos em nossa pesquisa, não há reconhecimento de que os professores possuem preparação para alfabetizar o que não lhes permite desenvolver uma ação pedagógica condizente com o que

os documentos do Programa proclamam. Na realidade, eles preferem relatar suas dificuldades, mas relacionadas com o comportamento e as dificuldades demonstradas pelos alfabetizandos. A pergunta que teima em aparecer é a seguinte: será que os professores alfabetizadores dominam o método que deveriam utilizar nas suas aulas?

Segundo a concepção do que é metodologia e a que cada qual usa nas suas aulas no PPA, elaboramos um questionário distribuído na formação dos alfabetizadores do município no qual as respostas apontam para um desconhecimento do método Paulo Freire de alfabetização, pois o diálogo, a rigor, pelas nossas observações em sala de aula, não passa de uma conversa sobre assuntos triviais, o que o distancia do sentido que Paulo Freire dava ao diálogo. Além disso, os alfabetizadores não trabalham com palavras geradoras, nem com temas geradores mas, sim, com a sílabação, na sua forma mais tradicional. O processo de conscientização também está ausente do método empregado pelos alfabetizadores do Programa.

A análise de dados mostra que o ponto alto da “formação continuada” em Faxinal do Céu é a “troca de experiências”, isto é, o “diálogo” travado entre os participantes sobre temas relacionados com a alfabetização desenvolvida pelos professores na sua prática da sala de aula, porém as concepções apontadas fazem referências às “reais necessidades das turmas de alfabetização”, mas sem dizer quais seriam as “necessidades reais” daquelas turmas.

Os alfabetizadores, portanto, encontram muitas dificuldades de entendimento quanto ao método, às estratégias e instrumentos utilizados, e ainda confundem muito a metodologia freiriana com os trabalhos em sala de aula. De modo geral, não conseguem estabelecer uma coerência entre estes e a aprendizagem da leitura e escrita. Por um lado, afirmam que a metodologia do PPA deve diferenciar-se dos demais sistemas de ensino, devem partir da realidade do aluno, por meio de temas interessantes do seu cotidiano, para suprir suas necessidades e interesses, respeitando suas diferenças e os tempos de aprendizagem de cada alfabetizando. No entanto, não fazem uso de imagens – importantes no método freiriano –, nem se preocupam com a construção de uma consciência crítica.

Desse modo, as observações realizadas em sala de aula e nos próprios portfólios dos alunos deixam clara a escassez de relações existentes

entre o uso do método Paulo Freire, como perspectiva de trabalho de conclusão das atividades conscientizadoras, e a prática efetiva dos alfabetizadores em sala de aula. Ao contrário, observamos uma distância entre o que falam sobre o método utilizado e o método Paulo Freire: cópias realizadas do quadro negro com textos prontos que são retirados de cartilhas sem nenhuma relação com a realidade do aluno. Também não se pode identificar em momento algum um indício de seqüência ou de tema gerador sobre aspectos apresentados nos trabalhos dos alunos. Observamos, ainda, que as atividades realizadas são totalmente infantilizadas, retiradas de livros que são estudados na escola de Ensino Fundamental.

Destarte, se é função da política pedagógica também definir as visões de mundo e de alfabetizando, as quais se refere o Programa, como se pode analisar essa perspectiva no Programa Paraná Alfabetizado?

A SEED-PR considera jovem, adulto ou idoso não alfabetizado, aquele que não escreve alfabeticamente, escreve textos copiados de cartilhas, ou seja, frases e palavras soltas, reproduzidas mecanicamente; “de-senha” somente o nome, identifica as letras, mas não as compreende e não as articula em frases ou textos significativos ou que desconhece a estrutura de sua língua materna. Deveria ser considerado alfabetizado aquele que faz a leitura e a interpretação do código escrito, potencializada pela leitura crítica de mundo e que produz textos sobre, por exemplo, sua história de vida, com clareza e coerência na apresentação das ideias, mesmo que não sejam escritas na forma ortográfica. Nesta lógica, segundo o Departamento de Diversidade do Paraná (2009), “ler é muito mais do que juntar letras e ensinar a ler é muito mais do que ensinar o alfabeto e a silabação. Ler é perceber que em todo o texto há alguém, em um determinado tempo e lugar, que expressa suas visões de mundo”.

É a partir desse contexto e dessa perspectiva que os documentos norteadores da alfabetização de jovens, adultos e idosos, desenvolvidos pelo Programa Paraná Alfabetizado, apresentam como referência teórico-metodológica as experiências de educação popular. Eles concebem os educandos e educandas como centralidade do processo educativo e consideram seus saberes, suas experiências, suas culturas, seus tempos de aprendizagem, suas linguagens, suas histórias e sua realidade. Compreendê-los significa reconhecer as diversidades e singularidades social, cultural, etária, de gênero e de classe social presentes na vida e no cotidiano desses sujeitos. Fundamen-

tam os processos de aquisição da leitura e da escrita desenvolvidos pelos alfabetizadores, reflexões teórico-metodológicas de autores, como: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, dentre outros. Potencializam no discurso as práticas pedagógicas que tomam os saberes, as linguagens, as experiências e as realidades dos educandos como ponto de partida para o processo alfabetizador.

Dos temas geradores, a opção política e pedagógica de cada coletivo de educadores deveria ser construída através de novos e diversos textos, definidos a partir de uma opção crítica de leitura e de transformação da realidade. Assim, poderiam orientar a identificação e o significado das palavras, das sílabas, das letras, enfim, ressignificar o alfabeto.

As respostas dos alfabetizadores à pergunta sobre o método Paulo Freire mostram que eles o desconhecem, ou conhecem pouco. Portanto, o que é colocado nos documentos norteadores do Programa Alfabetizado sobre o método a ser empregado pelos professores não chega ao “chão da escola”, pois os cursos de formação de alfabetizadores não trabalham este método. Em nenhuma resposta há qualquer referência aos círculos de cultura, à conscientização, consciência crítica, ao determinismo, à autonomia, ao diálogo tal como Paulo Freire o concebia.

Percebemos também diversas alusões aos temas geradores, mas, a rigor, os alfabetizadores trabalham mais e com a silabação sem se preocupar com os temas geradores e com as palavras geradoras. O máximo que fazem é um “acróstico”.

Os temas geradores, em Paulo Freire, se apresentam como uma das estratégias de inserção e reconhecimento do ambiente social, cultural, político e econômico do educando. Eles possibilitam a problematização de questões de seu cotidiano e que envolvem suas necessidades pessoais e coletivas, para direito e acesso de serviços, benefícios e políticas sociais.

As narrativas, os textos escritos de diferentes tipos, as imagens fotográficas, as pinturas, os desenhos, dentre outras referências textuais utilizadas no processo de alfabetização são fundamentais para compor o ambiente alfabetizador. Fomentam e subsidiam os temas geradores que deveriam ser definidos pelas turmas de alfabetização.

Mas, afinal, o que seria o trabalho com tema gerador para os alfabetizadores? Muitas vezes sabem que este é um dos elementos que fazem parte do Método Freiriano de alfabetização, pelo fato de terem

sido brevemente orientados em formações. Porém, não conseguem transportá-lo para a realidade em sala de aula, nem mesmo explicar como é desenvolvido:

Percebemos que muitos dos alfabetizadores não conhecem o processo de trabalho com o tema gerador, pois não possuem conhecimento básico do que se trata. Muitas vezes discutem o mesmo tema durante ou ao final do processo de alfabetização. Se o professor/alfabetizador não conhece a proposta, ele não dará conta de trabalhar com o tema proposto. Com certeza, vai perder-se no meio do caminho. Será difícil retomar, ou então, recairá no encaminhamento tradicional de alfabetização e voltará a optar pela silabação e construção de frases prontas e mecânicas, como é comum acontecer.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou fazer uma análise interpretativa da relação que se estabeleceria entre a proposta do Programa Paraná Alfabetizado e o método de alfabetização de Paulo Freire.

Os documentos e a bibliografia historiográfica mostram a distância que se estabelece entre os discursos dos agentes governamentais e a sua materialização no sentido de superar o alto índice de analfabetismo presente no país.

O entendimento e a prática do método Paulo Freire na relação educador versus educando têm características próprias, como: conscientização, diálogo, libertação, autonomia, compreensão da cultura e da própria história. Jamais, porém, tem características de opressão, alienação, e sempre em relação dialética do sujeito com sua própria realidade:

Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo em que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o compromisso com os pobres e com a sua realidade (BEISIEGEL, 1997, p. 39).

Dessa forma, a cultura não somente seria apreendida como também edificada pelo diálogo, uma nova cultura, popular, articulada com a prática dialógica e conscientizadora proposta por Paulo Freire:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2002, p.83).

Mas, o que esse método tem de diferente que o torna um método libertador? De acordo com Gadotti (1991), os próprios passos da execução do método já o identificam como algo não somente inovador, mas revolucionário, com relação àqueles empregados até então:

1.º - Pesquisa das “palavras geradoras” e dos “temas geradores”, isto é, do miolo do método. O alfabetizador saía a campo com caderno ou gravador, atento a tudo que via e ouvia. O objetivo era listar as palavras mais usadas. Tudo devia ser explorado: palavras, frases, ditos, provérbios, modos de falar, de compor versos, de contar o mundo, tudo, enfim, tudo que revelasse a realidade vivida pelos analfabetos. A escolha das palavras geradoras decorria de sua relevância social para o grupo e pelo fato de apresentar todos os fonemas da língua portuguesa. Essas palavras deviam “codificar”, isto é, representar o modo de vida dos alfabetizandos.

2.º - Decodificação das “palavras geradoras”, a cada palavra associando-se um núcleo de questões: questões existenciais ou ligadas à vida; questões políticas ou ligadas aos determinantes das condições de vida. Esse contexto figurativo dá sustentação psicológica à palavra geradora na mente do analfabeto. E a palavra geradora funciona como “chave”.

3.º - A coordenação do Círculo de Cultura ou da alfabetização deve ser agente promotora de discussão e observadora atenta das dificuldades de expressão do grupo fazendo com que todos participem e estimulando-os com perguntas. A palavra geradora deve estar escrita de modo destacado e visível, para tentar fazer prolongar o debate sobre a palavra geradora, com a utilização de vários recursos didáticos: quadro-negro, vídeo-cassete, projetor de slides.

Em último lugar, levar o grupo a discutir a situação, o porquê dessa situação, o que fazer para sair dela. Assim, acontecerá a transformação social e a libertação tão almejada.

O tema gerador deverá ser trabalhado com o objetivo de fazer um diagnóstico da realidade. Ele poderá estar relacionado ao resgate das histórias de vida, problemas sociais, organizações de bairros/asentamentos, família, entre tantos outros. A partir da escolha do tema gerador, faz-se necessário organizar o planejamento, com os objetivos, com as questões geradoras, com a metodologia, recursos, avaliação, tempo de duração e outros tópicos pertinentes. O tema gerador deve nortear o contexto da alfabetização e pós-alfabetização ao longo das diferentes fases. Hilda Maria Monteiro (2002), diante do processo de alfabetização, assim os estabelece: - nível pré-silábico (fases: pictórica, gráfico primitiva e pré-silábica); - nível pré-silábico/silábico; - nível silábico; - nível silábico-alfabético; - nível alfabético (Anexo I).

A nossa pesquisa aponta para uma primeira conclusão: o PPA nasceu com metas e objetivos diferentes do atual perfil em que se encontra hoje. Na realidade, o Brasil Alfabetizado foi implantado para fazer um resgate histórico-social, ou seja, tinha uma função social, que era a de dar oportunidade a todo indivíduo para retornar / iniciar um processo educacional, no qual, por interesse pessoal, ou por necessidade individual, pudesse se matricular em turma do PPA. Enquanto proposta, ela seria positiva, de qualidade e de resgate social, pois possibilitaria a cada um e a cada uma pertencente ao grupo dos não alfabetizados (por vários motivos) aprender a ler, escrever e contar. Assim, superariam limites e barreiras erguidas ao longo da vida.

O Programa apresenta teoricamente a intenção de não somente oferecer oportunidade, mas ainda dar condições para que as pessoas iletradas se alfabetizem. Ele estabelece metas e, desde que “formem turmas”, possibilita ao município conquistar o selo de superação. Assim, poderá auferir mais verbas dos governos estadual e federal.

Quanto ao método, se os documentos apontam o método Paulo Freire como aquele que iria ser empregado nos “Círculos de Cultura”, as entrevistas e as observações realizadas mostram que o método Paulo Freire de alfabetização não é, na maioria das vezes, nem mesmo conhecido pelos professores. Pesquisar a realidade (diagnóstico) é um pri-

meio momento, escolher e selecionar os temas geradores é o segundo momento, e um terceiro momento seria o de organizar a programação de cada tema gerador de acordo com o processo de alfabetização. Este, de forma alguma, pode deixar de ser uma experiência criadora, que instiga o alfabetizando a criar sinais gráficos que exponham sua realidade, sempre auxiliado pelo educador, que o respeita e media suas descobertas. Esses passos não estão presentes nas salas do PPA, objeto da nossa pesquisa.

Como vimos nos depoimentos e nos documentos locais analisados, a maioria das alfabetizadoras do programa Paraná Alfabetizado desconhece o método Paulo Freire ou não sabe como utilizá-lo. É frequente aparecerem expressões, como: “não sei sobre... não ouvi falar... não há como trabalhar...”.

Também as observações realizadas nas diversas turmas, bem como a análise dos portfólios dos alunos, demonstram claramente que o método Paulo Freire não embasa as aulas práticas, muito menos os fundamentos teóricos, pois as atividades pedagógicas mostraram que o método empregado é o da repetição e infantilização dos conteúdos. Muitas vezes, observamos que as atividades eram repassadas aos alunos de forma “imposta”, sem diálogo, nem sondagem da realidade. As atividades eram repassadas no quadro negro: sílabas, contas, textos copiados de livros, frases que não condizem com a realidade dos alfabetizados etc. Tudo isso vem reforçar claramente a ausência do diálogo, do texto coletivo, dos debates e da sondagem da realidade de vida dos educandos.

Na realidade, foi bastante difícil encontrar material para analisar e interpretar o Programa Paraná Alfabetizado, o método de alfabetização proposto. Do mesmo modo, foi difícil verificar o nível de formação dos professores. A bibliografia propriamente dita é inexistente e os poucos “documentos” encontrados foram aqueles que estavam disponíveis na internet. A maioria se referia à situação em que se encontram os programas de educação de jovens e adultos no Brasil. Por isso, foi necessário desenvolver uma pesquisa de campo. Fomos aos espaços de formação onde se desenrolava a alfabetização. Nosso objetivo era observar a ação pedagógica dos professores, entrevistá-los, para obter deles sua visão da tarefa da qual estavam investidos e, ainda, fazer en-

trevistas com os alunos, na base de conversas informais, com questões simples, mas que poderiam nos oferecer um mapa da situação.

É significativo que tanto as entrevistas feitas com professores, quanto aquelas com os alunos, revelavam anseios, frustrações, esperanças, como o próprio Paulo Freire constatou no início da década de 1960: “As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 1983b, p. 112).

A rigor, a nossa pesquisa mostrou que os diversos programas de alfabetização de jovens e adultos nada mais têm feito do que formar verdadeiros “alfabetizados instrumentais”. Isto é, formar pessoas que lêem e escrevem, mas não fazem a leitura do mundo. Essas não têm consciência crítica da realidade na qual vivem. De modo geral, tendem a ser utilizados instrumentalmente. Outra característica do alfabetizado instrumental: ele não consegue decodificar a realidade e permanece imerso na cultura do opressor, como diz Albert Memmi, no seu *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. De forma geral, ele continua a acreditar em determinismo, atitude constantemente combatida por Paulo Freire. Portanto, a nossa pesquisa mostrou que as ideias e o método Paulo Freire são presenças ausentes, ao menos em parte, nos programas de alfabetização que foram objeto de nossa pesquisa.

Referências bibliográficas

BEISEGEL, Celso Rui. *Considerações sobre a política da União a educação de jovens e adultos analfabetos*. Revista Brasileira de Educação, n. 4, jan.fev.mar.abr., 1997.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. *Programa Paraná Alfabetizado*. Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/>> Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. SEED – Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DEEJA)*.

_____. Ministério da Educação - FNDE. *Manual de Orientações pedagógicas - Resolução/cd/FNDE nº 028 de 14 de julho de 2005*.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez; 2001.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

MEDEIROS, Maria das Neves de. *A educação de Jovens e Adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, setembro 2005.

PARANÁ. *Políticas SEED/PR (Secretaria de Avaliação de Estado da Educação do Paraná): Fundamentos e Explicitações*. [s. n.] Curitiba, 1983.

PITON, Ivania Marini. *Políticas e Conflitos Docentes: globalização neoliberal na educação básica paranaense*. Lages/SC: Uniplac – Curitiba/PR: Gráfica da Assembléia Legislativa, 2007.

9. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços de assistência social

9. Exploring socioeducational scenarios: educational actions in areas of social assistance

Recebido em: 16 de abril de 2011

Aprovado em: 24 de abril de 2011

Nayara Magri Romero

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela USP. Especialista em Educação Social pelo UNISAL. Mestranda em Sociologia da Educação pela FEUSP. *E-mail*: nayara.romero@usp.br

Resumo

Este artigo busca identificar ações educativas com crianças e adolescente em espaços (serviços) supostos e previstos pela política pública de assistência social na cidade de São Paulo. Levanta questões referentes às relações intersetoriais das políticas de assistência social e de educação, fazendo uma breve discussão sobre a noção de direitos sociais, recortando especificamente a situação de crianças e adolescentes que frequentam escolas públicas e espaços socioeducativos conveniados com a Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social deste município em horário contrário ao escolar.

Palavras-chave

Direitos Sociais. Política Pública de Assistência Social. Ações Socioeducativas.

Abstract

This article seeks to identify educational activities with children and adolescents in spaces (services) provided by social welfare public policies in the city of São Paulo. It brings into question intersectoral relations between social welfare and education policies, introducing a short discussion about the concept of social rights, focusing on the specific situation of children and adolescents who attend public schools and take part in after-school activities promoted in social educational sites hired by the Department of Social Welfare and Development.

Keywords

Social Rights. Public Policy. Social Welfare. Social and Educational Activities.

Introdução

“Os direitos são também uma forma de dizer e nomear a ordem do mundo, de produzir o sentido de experiências antes silenciadas e de formalizar o jogo das relações humanas.” Vera da Silva Telles¹

Pensando políticas públicas enquanto proposições de ações que visam resolver e/ou amenizar questões sociais, e focando especificamente os direitos sociais garantidos por lei, verificamos que, dentre estes, encontram-se os direitos à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Marshall (1967, p. 63),

o elemento social [da cidadania] se refere a tudo o 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.

Interessa-nos aqui refletir sobre um serviço da atual política de assistência social na cidade de São Paulo que leva em consideração e tem ações educativas como pressupostos para seu desenvolvimento, ainda que não seja da alçada da pasta de governo da Educação.

Tendo em vista que o ideário de Estado neoliberal se alinha com a redução de investimentos sociais por parte deste, e que com isso o

¹ Telles, V. da S. Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.192.

espaço e a legitimidade de atuações em parcerias com outros setores da sociedade tornam-se maiores, fica clara a justificativa para a execução de diversas políticas sociais através de conveniamentos/parcerias, por exemplo, entre secretarias de estado e município com organizações não governamentais, a fim de que se garantam direitos apregoados pelas políticas sociais nacionais.

Conforme Montaño (2002):

O novo formato para o trato da questão social [após a crise do Estado de Bem-Estar Social] e, também, da educação, impõe a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral, não tem condições de auto-financiamento, essa transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeiramente e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil. (p. 19). A responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos, que buscam atendê-las por meio de atividades de ajuda mútua, voluntária, benemérita, etc. Ao mesmo tempo, as políticas sociais, mantidas no âmbito do Estado, têm seu tratamento alterado: são descentralizadas para os níveis locais das esferas governamentais e passam a ter uma natureza menos universalista. (p. 185).

Oliveira (2005, p. 164) problematiza este tipo de ação, afirmando que a emergência de um discurso referente ao “público não estatal”, ou seja, de ações que visam o interesse público, e não o lucro, mas que tem origem privada, e não estatal, acabou por naturalizar o repasse de recursos públicos para instituições privadas, naturalizando também um processo de privatização e de omissão do Estado bem ao gosto da lógica neoliberal que propõe o seu enxugamento.

Desta maneira, as possibilidades de parcerias e/ou ações conjuntas entre os setores público e privado na execução de políticas públicas vêm sendo legitimadas e ganhando mais espaço. Oliveira (*Ibidem*, p. 166) segue afirmando que

se por um lado, é certo que há uma sistemática e exagerada campanha de desqualificação da ação do Estado na prestação de serviços na área social, fazendo com que expressões como “educação pública” e “saúde pública” sejam comumente associadas a serviços de péssima qualidade, também é certo que tais serviços não cumprem integralmente suas funções, seja porque os investimentos nessas áreas situam-se sis-

tematicamente em patamares inferiores ao necessário, seja porque, no setor público e nessas áreas em particular, a qualidade dos produtos disponibilizados à população encontra-se abaixo não só do necessário, mas do possível. Sem enfrentar a questão da eficiência e da qualidade nos movimentos dos serviços públicos estatais, o terreno para as “novidades teóricas” de natureza privatizante continuarão a encontrar terreno fértil e vicejarão.

Sem entrar no mérito da qualidade dos serviços oferecidos por organizações não governamentais parceiras da pasta da Assistência Social na cidade de São Paulo, jogamos luz às propostas de ações apresentadas por ONGs, Secretarias Municipal e Estadual, e Ministério do Desenvolvimento Social, referentes à política pública de assistência social, analisando-as de modo a identificar em seu escopo ações educativas.

A execução de políticas públicas através de parcerias público-privadas

Temos hoje uma política pública de assistência social executada na cidade de São Paulo quase que exclusivamente de maneira indireta, através de parcerias/convenientes estabelecidos entre Estado e organizações não governamentais que se propõem a cumprir os pressupostos daquela política, tendo garantido o repasse de verbas públicas. Cabe ao Estado orientar e monitorar tais ações.

Podem ser consideradas recentes a atuação e a participação da sociedade civil em diversos setores da sociedade brasileira, e mesmo mundial. Isso se remete a mudanças no contexto social, político e econômico. Sob a nomenclatura de organizações da sociedade civil (OSCs), que atuam nesse contexto, encontramos organizações não governamentais (ONGs), associações, instituições religiosas, iniciativas particulares, dentre tantas outras possibilidades.

Bresser-Pereira e Grau (1999) evidenciam um traço característico de organizações sem fins lucrativos voltadas a serviços que eram tipicamente prestados pelo Estado:

Nos anos de 1970, com a crise do modelo social-burocrático do Estado e em que a globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, cresce a importância de uma forma nem privada, nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Es-

tado: as organizações de serviço público não-estatais, que operam na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com financiamento do Estado. Esse setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “setor sem fins lucrativos” (p. 16).

No mesmo sentido, Ghanem (2008) afirma que:

Nos últimos trinta anos, as ONGs seguiram uma tendência de crescente aumento de importância e visibilidade, acompanhando processo semelhante do conjunto da sociedade civil. Agências internacionais contribuíram muito para isso, assimilando a idéia de que o fortalecimento e a participação da sociedade civil são decisivos para a sustentabilidade de políticas de desenvolvimento (portanto, para a democracia), em particular, quando se referem a políticas de educação. (...) As ONGs são, contudo, somente uma pequena parcela das organizações da sociedade civil, que se compõe de uma vasta e heterogênea gama de interesses, formatos e direcionamentos. (p. 106-107).

Essas organizações da sociedade civil atuam em diversas esferas de interesse público, inclusive no âmbito educativo. De acordo com Brunstein (2003), em sua tese de doutorado, “após os anos 90 a atuação dessas organizações buscou melhorar a qualidade da educação ofertada pelo Estado e estender o processo de formação para além do espaço escolar.” (p. 50). Ainda nas palavras da autora, “as organizações da sociedade civil apresentaram preocupações com aspectos culturais, econômicos e políticos do processo educativo.” (p. 51).

Brunstein, ao analisar as relações entre ONGs e educação, chama a atenção para a relação direta entre mudanças educativas e mudanças sociais:

à medida em que a vida em sociedade se torna mais complexa, o impacto no campo educacional irá incidir sobre dois eixos fundamentais: a FORMA e a FUNÇÃO da educação. Apesar de não se questionar a prioridade da educação escolar, questiona-se sua centralidade, novas questões articuladas ou simultâneas às escolares ganham espaço e legitimidade na ação educativa. Quanto mais complexa a sociedade, mais a forma e a função tradicionais da educação se tornam insuficientes. Se a capacidade de experimentação e pressão política das ONGs pode resultar em novos modelos educativos, é uma questão. (*Ibidem*, p. 63).

Afonso (2001) também salienta a crise da escola pública como um fator para a emergência relativamente recente do que ele denomina educação não formal:

A emergência relativamente recente e a crescente centralidade social do campo da educação não-formal podem ser relacionadas com fatores muito diversos, dentre os quais se pode salientar a crise da escola pública derivada não apenas de causas conhecidas e há muito diagnosticadas, mas, também, conseqüência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas nas últimas décadas sobre os sistemas educativos directamente administrados e financiados pelo Estado. (p. 29).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, com representação de 155 países, reconheceu os seguintes objetivos fundamentais da educação: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raios da atuação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional.

Conforme destacamos em trabalho anterior (Romero, 2008, p. 24), Ghanem (2008) enfatiza a expansão do enfoque sugerido por esta declaração, e que propõe:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990.).

Desta maneira, podemos identificar que a intenção educativa de diversas políticas públicas, que não educacionais, tem tido enfoque mais abrangente, visando, de algum modo, a garantia de educação para todos. Neste artigo, abordamos as possibilidades e intenções educativas de um serviço específico da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo, que visa responder

às diretrizes da política nacional de assistência social quanto ao atendimento direcionado a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos e 11 meses. Este serviço é atualmente denominado Centro para Crianças e Adolescentes (CCAs).

Intenção educativa na política de assistência

De acordo com Brandão (1995), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” (p. 7). E “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, nem seja o melhor.” (p. 9).

Encontramos dificuldade em delimitar o campo da ação educativa: no limite, toda ação humana pode ser educativa. Como definir, então, ações educativas dentro da política de assistência social? Partindo dos supostos da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), identificamos que o atendimento a crianças e adolescentes provenientes de uma população mais vulnerável² social e economicamente tem como fundamento a ação “socioeducativa”, em atividades não escolares, promovidas por serviços da assistência social, dentre eles os Centro para Crianças e Adolescentes (CCAs).

Os Parâmetros de Ações Socioeducativas (2007a), publicados por SMADS em parceria com o CENPEC³, pretendem “fomentar práticas socioeducativas cada vez mais efetivas em garantir proteção às crianças e adolescentes de territórios vulnerabilizados do município de São Paulo, e para enfrentamento deste desafio foram formuladas metas de aprendizagem para as diferentes faixas etárias e referências metodológicas e didáticas como fomento, fortalecimento ou redirecionamento das práticas em curso” (p. 5). Ainda de acordo com essa proposta, o campo socioeducativo tem como especificidade a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública. (p. 6).

² O conceito de vulnerabilidade social traz grandes discussões nos âmbitos acadêmico e prático. Para maiores informações sobre a noção aqui referenciada, ver *Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo*. Secretaria de Assistência Social da PMSP, Centro de Estudos da Metrópole. São Paulo: CEM/CEBRAP, SESC, SAS-PMSP, vol. 1, 2004.

³ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização não governamental criada em 1987. Para saber mais, consulte: <http://www.cenpec.org.br>.

Definindo as características do atendimento denominado socioeducativo, tal publicação relaciona o serviço social e a educação, a fim de que se garantam direitos fundamentais da população mais vulnerabilizada social e economicamente. Ainda segundo os Parâmetros:

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural. (...) Concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da proteção social às características das práticas educacionais e culturais. O termo socioeducativo é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública. (p. 10) (...) No trabalho socioeducativo, o interesse das crianças, adolescentes e jovens é o guia para o planejamento das atividades e o agente educador usa os seus saberes e autoridade para criar situações que garantam aos educandos expressar interesses e sentimentos por meio de diversas linguagens, fazendo das questões comunitárias temas para a aprendizagem. É importante ressaltar que essa perspectiva compõe um processo de renovação da concepção de educação. A UNESCO propôs os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer como demandas de aprendizagem com o mesmo valor. Dessa forma, as atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo, e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência em grupo. (p. 11) (...) [As ações socioeducativas] realizam-se fora dos quadros do sistema formal de ensino ofertando recursos educativos que por sua flexibilidade, inovação e diversidade, possibilitam a crianças, adolescentes e jovens outros canais de contato com o mundo do conhecimento, ampliando-se a aprendizagem em todos os sentidos. (*Ibidem*, p. 12) [grifos nossos]

Vale ressaltar ainda que esses Parâmetros visam contribuir para que os processos educacionais ofertados promovam uma formação que contemple o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas,

pautadas por valores de inclusão e de protagonismo social. (*Ibidem*, p. 9).

Fica evidente, nesta publicação, a intenção educativa da proposta assistencial de atendimento a esta população: “[os parâmetros] circunscrevem um campo de aprendizagens voltado à proteção social. Antecipam uma irreversível articulação multisetorial para concretizar proteção e educação integral de crianças e adolescentes da cidade de São Paulo.” (*Ibidem*, p. 8) [grifo nosso].

Frente a esse cenário, podemos inferir, conforme sugere Brunstein (2003), que hoje o próprio conceito de educação e ação educativa é que estão em jogo. “Buscam-se respostas que deem conta de uma ideia de educação para além daquela que ocorre no espaço escolar” (p. 42). Temos percebido que o debate referente às ações educativas (podendo ser classificadas em formais, não formais, sociais, populares, etc.⁴), atualmente, giram em torno da busca por uma “educação em sentido amplo”, nos termos de Ghanem (2008), ou por “uma educação sem adjetivos”, segundo Park (2005).

Em última instância, identificamos tentativas de ações diante das chamadas “questões sociais” a partir de diversas vertentes, sendo a educativa uma delas. Entendemos ser necessária maior investigação científica frente às ações educativas que visam transformações sociais, visto que a educação nos parece constantemente estar associada às políticas públicas, quer educacionais, obviamente, quer assistenciais ou, ainda, de outras pastas de governo, como a saúde, por exemplo.

A política (educativa) de assistência social

Articulando ações educativas e atendimentos socioassistenciais, a atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004, p. 30), em consonância com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), prevê ações socioeducativas para a faixa etária de 6 a 24 anos visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitário.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social⁵ (MDS), a PNAS é uma política que, junto às políticas setoriais, considera as de-

⁴ Para saber mais, ver trabalho anterior: ROMERO, N. M. Educação formal e não-formal: um estudo de caso sobre percepções de profissionais e educandos. 2008. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo. 93 p.

⁵ Ver mais em: <http://www.mds.gov.br/servicos/fale-conosco/assistencia-social/gestor-tecnico-municipal/pnas-2013-politica-nacional-de-assistencia-social>

sigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender à sociedade e à universalização dos direitos sociais. O público-alvo dessa política são os cidadãos e grupos que se encontram em situações de risco. Ela significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia, a provisão dessa proteção.

É política pública de proteção social responsável por agir junto à parcela da população atingida por conjunturas, contextos ou processos produtores de vulnerabilidade social. São diversos os fatores de vulnerabilidade social: a ausente ou precária renda; o trabalho informal precário e o desemprego; o precário ou nulo acesso aos serviços das diversas políticas públicas; a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares e as discriminações. (PNAS, 2004, p. 6-7).

A política de assistência social (*Ibidem*, p.20) é hierarquizada em proteção básica e especial, segundo níveis de complexidade do processo de proteção, por decorrência do impacto de riscos no indivíduo e em sua família. A rede socioassistencial, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política, o que supõe constituir ou redirecionar essa rede, na perspectiva de sua diversidade, complexidade, cobertura, financiamento e do número potencial de usuários que dela possam necessitar.

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social. A proteção social especial tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (Idem)

A PNAS (2004, p. 24) prevê ainda que “a ação da rede socioassistencial de proteção básica e especial é realizada diretamente por orga-

nizações governamentais ou mediante convênios, ajustes ou parcerias com organizações e entidades de Assistência Social.”

A proteção social básica é operada, segundo a PNAS (2004, p.23-24), por intermédio de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), territorializados de acordo com o porte do município (sendo estes da repartição pública); de rede de serviços socioeducativos direcionados para grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesse, entre outros (sendo a maior parte deles oferecidos através de conveniamentos/parcerias); de benefícios eventuais; de benefícios de Prestação Continuada; e de serviços e projetos de capacitação e inserção produtiva.

Neste artigo, nosso foco é apresentar considerações sobre as ações específicas de um⁶ dos serviços considerados socioeducativos, da proteção social básica, para a faixa etária de 6 a 14 anos e 11 meses no município de São Paulo e que visam a garantia de direitos previstos pela assistência social para esta faixa etária: os Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs).

De acordo com a PNAS (2004, p.30), enquanto serviço de proteção básica à sociedade, os CCAs devem prever o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças, tendo como objetivo geral “garantir proteção social à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, e oportunizar aquisições para a conquista da autonomia, cidadania e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.” (Edital 031/2009/SMADS – Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 26 de Agosto de 2009).

Aqui interessa-nos pensar algumas questões referentes às ações educativas e sociais, ações socioeducativas, dos CCAs e suas interfaces com a execução de políticas públicas de educação – a executada nas escolas, especialmente – deixando claro que o serviço realizado pelos CCAs é previsto pela política da assistência social, ainda que apresente intencionalidade educativa.

⁶ Importante destacar que SMADS convenia diversos tipos de programas e serviços de atendimento além dos CCAs, dentre eles: abrigos, centros de referência para criança e adolescentes, centro de referências para famílias, etc. Existem ainda atendimentos não específicos para crianças e adolescentes: albergues, qualificação profissional, núcleos de proteção, etc.

Tendo em vista que para frequentar este serviço denominado CCA, as crianças e adolescentes devem, obrigatoriamente, estar regularmente matriculados na escola formal, conforme a política educacional vigente, propomo-nos a iluminar questões sobre atendimentos diversos e com finalidades distintas (da escola e do CCA), que apresentam vários pontos de convergência tendo finalidades educativas e atendendo a uma mesma faixa etária de uma parcela da população pobre da cidade.

Nosso recorte é específico e leva em conta os atendimentos deste serviço previsto pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo (SMADS), conforme a PNAS, e irá analisar este universo de atendimento, que está inserido em um maior, o de atendimentos de ONGs ou outras instituições de interesse público que não mantêm convênio com esta secretaria, que não são definidos como CCAs, mas que atendem, de alguma maneira “socioeducativa” à mesma faixa etária desta mesma população.

Apresentamos neste artigo um mapeamento sucinto de números de matrícula nos CCAs e no Ensino Fundamental, que, em princípio, atendem a crianças e adolescentes da mesma faixa etária, na cidade, sabendo que este é um recorte bem delimitado de um universo maior de tipos de atendimentos diversos à mesma população, mas que, entendemos ter, junto à intencionalidade assistencial, um potencial e uma pretensão educativas.

CCAs e escolas: alguns números

Segundo os Parâmetros de Ações Socioeducativas (2005a) da SMADS, o CCA é um instrumento por meio do qual a Secretaria e as organizações conveniadas – no marco dos Programas Ação Família: Viver em Comunidade e São Paulo Protege – assumem o compromisso na busca da garantia dos direitos sociais das crianças, adolescentes, jovens e famílias atendidos em seus programas e serviços. Dessa forma, ampliam oportunidades de acesso, desenvolvem competências e talentos dos grupos atendidos e proporcionam a eles uma nova condição de participação democrática e convivência social. (p. 9) [grifos nossos].

Os CCAs, ainda de acordo com os Parâmetros (2005b), são um serviço que considera as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos na medida em que reconhecem sua condição peculiar de desenvol-

vimento – atuando a partir de grupos etários –, entendendo também a necessidade de atenção integral a essa população, que deve ser garantida por ações intersetoriais, articulando os CCAs aos diversos serviços disponíveis em seu território de atuação. (p. 24).

Atendendo a crianças e adolescentes diariamente, de segunda a sexta-feira, em horário contrário ao escolar, os CCAs realizam atividades educativas não formais. Os Parâmetros preveem que

a flexibilidade de construção do programa socioeducativo oferece condições para o exercício de experimentação de várias linguagens que apresentam potencial de mobilização maior dos conhecimentos prévios de crianças, adolescentes e jovens, sua experiência social e cultural. Nesta perspectiva, a ampliação do repertório informacional e cultural envolve a experimentação e circulação nos diversos espaços e lugares da cidade e na interação com múltiplos atores. (*Ibidem*).

De acordo com dados preliminares de maio de 2009, oferecidos pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), o número de matrículas no Ensino Fundamental (EF) nas redes estadual e municipal do município de São Paulo era de 1.224.980, em 1.546 escolas.

Conforme os dados fornecidos pelo Observatório de Políticas Sociais (OPS) da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS), o número de matrículas em Centros para Crianças e Adolescentes, em fevereiro de 2009, era de 47.566, em 358 CCAs.

Tendo-se em conta que as crianças matriculadas em CCAs frequentam, obrigatoriamente, a escola formal, a partir desses números verificamos que *3,88% da população estudantil do Ensino Fundamental público* – que compreende, a princípio, as idades de 7 a 14 anos – *frequentam, além das escolas, CCAs na cidade de São Paulo*. Isso significa que quase 4% da população desta faixa etária frequenta diariamente espaços que implementam políticas públicas sociais de educação e também de assistência social.

Que tipos de efeitos isso produz nesta população? Quais são as características dessa população? O que determina a participação desta população enquanto usuária deste tipo de serviço da assistência? Qual a articulação prevista e existente entre escolas e CCAs e, no limite, entre as políticas de assistência e educação? Tais perguntas não conse-

guirão ser respondidas no âmbito deste artigo, mas se insurgem a partir do cenário aqui apresentado.

Construímos a tabela a seguir a partir dos dados disponibilizados pelas fontes acima citadas. Verificamos o número de matrículas em escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e o número de matrículas em CCAs por área de subprefeitura da cidade, alcançando, desta maneira, o percentual de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos e 11 meses que frequentam esses dois serviços de atendimento neste determinado território. Quais seriam as relações possíveis de se verificar a partir destes números? Que perguntas ainda podem ser elaboradas a partir deste quadro?

Tabela – Matrículas CCAs e Ensino Fundamental na cidade de São Paulo

Subprefeitura	Nº de matrículas EF	Nº de matrículas CCA	% de crianças e adolescentes que frequentam CCAs e EF
Aricanduva/Formosa	23.130	575	2,48
Butantã	37.025	3.653	9,87
Campo Limpo	73.634	2.648	3,60
Capela do Socorro	92.806	2.317	2,50
Cidade Ademar	48.711	2.039	4,18
Cidade Tiradentes	32.584	495	1,52
Casa Verde	33.321	1.213	3,64
Ermelino Matarazzo	23.851	489	2,05
Freguesia do Ó	58.953	2.624	4,45
Guaianazes	36.814	510	1,38
Ipiranga	38.772	2.075	5,35
Itaquera	61.570	2.406	3,90

Itaim Paulista	60.026	1.062	1,77
Jabaquara	17.831	770	4,32
Jaçanã/Tremembé	30.788	1.019	3,31
Lapa	16.876	2.568	15,22
M'Boi Mirim	83.471	526	0,63
Mooca	25.938	1.632	6,29
Parelheiros	25.494	449	1,76
Penha	47.871	1.252	2,61
Pinheiros	8.121	898	11,06
Pirituba/Jaraguá	54.140	1.069	1,97
Perus	20.420	550	2,69
Santana/Tucuruvi	25.040	446	1,78
Santo Amaro	16.456	741	4,50
São Mateus	65.876	3.808	5,78
São Miguel Paulista	57.005	2.393	4,20
Sé	17.722	2.225	12,55
Vila Maria/Vila Guilherme	31.341	2.292	7,31
Vila Mariana	10.434	329	3,15
Vila Prudente	48.949	2.493	5,09

Importante destacar aqui que as crianças com seis anos de idade, apesar de frequentarem CCAs, ainda não frequentam, necessariamente, o Ensino Fundamental, estando matriculadas em EMEIs, na Educação Infantil. Com isso, algumas crianças desta faixa etária não constam nos dados da tabela que segue.

Vale notar também que o local de atendimento a essas crianças e adolescentes não pertence, obrigatoriamente, ao território de moradia das mesmas. Não é pré-requisito para o atendimento de nenhum desses serviços (escola ou CCA) que a criança resida na área de abrangên-

cia e atuação do serviço. Isso significa que, em alguns casos, crianças e adolescentes podem residir em uma Subprefeitura X, frequentar a escola em uma Subprefeitura Y, e ainda o CCA em uma Subprefeitura Z. Isso, no entanto, não nos pareceu transformar significativamente o quadro aqui representado.

A partir dos números apresentados na tabela, podemos problematizar qual parcela da população é atendida por estas políticas, especialmente a de assistência, visto que a escolarização é direito garantido universalmente, e no Ensino Fundamental é compulsória.

Quais seriam as causas para termos, por exemplo, subprefeituras com alto índice de vulnerabilidade, tais como Cidade Tiradentes, Guaiunazes, Itaim Paulista, e com um índice baixo de crianças e adolescentes atendidos por CCAs? Sendo que as zonas com maiores índices de vulnerabilidade apresentam um maior número de crianças e adolescentes em situação de risco, e que deveriam ser atendidos pela política pública de assistência. Haveria uma baixa demanda de atendimento nessas regiões? Falta de estrutura das organizações locais? Outros serviços que atendam a essa população, mas que não CCAs? Existiria falta de vontade política? Faltariam verbas para a implementação de tal política?

Por outro lado, temos um alto índice de atendimentos de crianças e adolescentes pelas duas instituições em questão em regiões consideradas menos vulneráveis como, por exemplo, Lapa e Pinheiros. Seria pelo fato de nessas regiões o número de matrículas em escolas públicas ser menor do que em outras regiões, ao mesmo tempo em que o número de matrículas em CCAs permanece na média, o que elevaria os índices de participação nas duas atividades?

Muitas são as possibilidades explicativas para as questões aqui levantadas, e apontamos a necessidade de maiores pesquisas que busquem respostas possíveis a esses apontamentos apresentados nos limites deste artigo.

Questionamos, ainda, qual é a demanda real existente para matrículas em CCAs. Apenas com o desenho possível de ser visto através da tabela, não conseguimos identificar a necessidade de atendimento nas diversas áreas da cidade. Não pudemos ter acesso a esses dados do OPS de SMADS, mas eles deverão demonstrar um indicativo de interesse e/ou necessidade da população por esse tipo de atendimento, ainda que

seja um número relativo, visto que não existem dados apresentados pela secretaria que indiquem a qualidade das informações que a população detém sobre a existência e o funcionamento deste tipo de serviço, além de inexistir um “cadastro único” de demanda por este serviço na cidade (como o cadastro de demanda por EMEIs/CEIs na cidade).

Ações intersetoriais

No âmbito das políticas públicas, cada vez mais a proposição de ações intersetoriais se justifica sugerindo que apenas desta maneira serão efetivamente garantidos os direitos sociais. A PNAS (2004) é clara quanto a essa necessidade:

A concepção da assistência social como política pública tem como principais pressupostos a territorialização, a descentralização e a intersectorialidade(...). Assim, a operacionalização da política de assistência social em rede, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política. Trabalhar em rede, nessa concepção territorial, significa ir além da simples adesão, pois há necessidade de se romper com velhos paradigmas, em que as práticas se construíram historicamente pautadas na segmentação, na fragmentação e na focalização, e olhar para a realidade, considerando os novos desafios colocados pela dimensão do cotidiano, que se apresenta sob múltiplas formatações, exigindo enfrentamento de forma integrada e articulada. (p. 38).

Os Parâmetros (2005a) que guiam as ações dos CCAs também evidenciam tal necessidade, apontando para a efetividade das ações socioeducativas o estabelecimento de parcerias com a escola, com a família, com a comunidade, com toda a malha de atendimento à criança, ao adolescente (p. 10). Segue afirmando ainda que

desenvolver ações socioeducativas exige articulação e composição com outros atores. Sua oferta se dá no período alternado ao da escola e, de preferência, em parceria com ela, com a família, com a comunidade, numa rede de atenção à criança, ao adolescente e ao jovem. Essa articulação entre os vários espaços de referência para a população infanto-juvenil é fundamental para a efetividade da garantia de proteção. É importante salientar que escola e serviços socioeducativos não se confundem, antes se complementam. (*Ibidem*).

Essas ações previstas para este serviço assistencial, segundo seus Parâmetros (2005b), levam em conta, assim, os estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

[a LDB] traz em seus temas transversais a necessidade de que a educação se alicerce para além das especialidades ou do conhecimento teórico, valorizando aspectos atitudinais e de convivência. As atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo, e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência. (p. 45).

A intencionalidade de ações educativas e intersetoriais propostas por esta política é evidenciada quando da afirmação de que “ações socioeducativas concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da educação com a proteção social”. (*Ibidem*, p. 43).

E ainda nessa perspectiva:

a interação com a escola é fator indispensável para o sucesso da proposta educativa. As instituições que realizam ações socioeducativas só atingem seus objetivos quando trazem para si conteúdos que estão sendo trabalhados pela escola, e quando esta integra em seu currículo aspectos da vida cotidiana dos educandos. Essa parceria imprime sentido à educação integral e agrega instituições responsáveis, por excelência, pelo processo de formação dos seres humanos. Reafirmamos que não há educação integral se não houver a consciência da incompletude das organizações de atendimento à população e a busca conjunta de ofertas que favoreçam o desenvolvimento total. Pensar em educação integral é pensar que cada vez mais espaços devem assumir sua parcela de responsabilidade na formação de crianças, adolescentes e jovens. A escola não pode ficar alheia a esse movimento. Sua participação não só engrandece as iniciativas extraescolares, como possibilita o repensar de seus objetivos, caminhos e mentalidade. Seu papel social de oferecer instrução e conhecimento formal, bem como de apresentar as novas descobertas científicas deve ser valorizado e explorado. Escola e comunidade, portanto, são complementares e devem trabalhar em parceria na formação de crianças, adolescentes e jovens participativos, desejosos e dispostos a construir um mundo que valorize o conhecimento e reconheça as tradições, um mundo mais justo e solidário. (*Ibidem*, p. 41-42).

Resta-nos, entretanto, indagações sobre a real aplicação desta política pública. Conforme verificamos em pesquisa anterior (Romero,

2008), não é realizado um trabalho efetivo em parceria entre escolas e ONGs, ainda que as instituições investigadas naquela pesquisa já tenham realizado, em diversos momentos de sua trajetória, tentativas de aproximação e de trabalho articulado, com algum sucesso ou não, e que sempre partiram de iniciativa delas, não das escolas, indicando assim que o movimento de escolas em direção a articular trabalho com esses outros espaços educativos inexistente.

Ainda que evidente a impressão das instituições investigadas de que seria necessária e importante tal aproximação, e de que isso deveria fazer parte de seus trabalhos, nossa pesquisa demonstrou que as mesmas consideram não existir tal atuação no desenvolvimento de seu próprio trabalho. Apontam, ainda, a não existência dessas parcerias por dificuldades estruturais de suas equipes, de falta de tempo e de dinheiro, além daquilo que consideram desinteresse e desconhecimento por parte das escolas.

Constatamos ainda naquela pesquisa que as instituições pouco levam em conta a atuação da escola de origem de seus educandos, realizando um trabalho independentemente do que aconteça nestas escolas, ainda que tenham intenções de realização de um trabalho articulado e próximo com as mesmas. Ficando, assim, evidente que não existe um trabalho sistemático articulado entre as instituições entrevistadas e as escolas públicas onde estudam seus educandos.

Falta-nos pesquisar, ainda, a percepção das escolas em relação a estas previsões de trabalho intersetorial entre políticas de assistência e de educação.

A garantia (prevista) de direitos sociais

Apresentado este contexto de política pública, questionamo-nos se as ações previstas nessas políticas, assistencial e educativa, possibilitam, de fato, a garantia de direitos previstos pela Constituição Federal. Afinal, os direitos sociais são ou não efetivamente garantidos?

Conforme afirma Telles (1999):

Para além das garantias formais inscritas na lei, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça. E isso significa um certo modo de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas, de figurar diferenças e desigualdades, e de conceber a ordem das equivalências que

os princípios de igualdade e de justiça supõem, porém como problema irreduzível à equação jurídica da lei, pois pertinente ao terreno conflituoso e problemático da vida social. (p. 178)

Assim, para além do que está determinado nas leis e/ou nas políticas, lembrando que o SUAS ainda não é uma lei⁷, o quê, de fato, tem sido produzido nas vidas de pessoas que se utilizam de tais serviços que visam garantir seus direitos?

As ações previstas pelo então secretário de SMADS, Floriano Pesaró, nos Parâmetros de Ações Socioeducativas (2007a, p. 41) tinham como indicativo que

a desigualdade não pode ser negada, mas sua superação deve ser um projeto da educação. O princípio da equidade, ou seja, “tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas” é um dos pilares da educação integral. Não se trata de retomar uma política de educação compensatória, que aposta nas faltas e na reposição, mas de reconhecer as possibilidades reprimidas, negadas, que devem ser despertadas e alimentadas para que, efetivamente, um projeto de vida cidadão se realize. Trata-se da construção de oportunidades. Numa sociedade com profunda desigualdade econômica como a brasileira, é necessário que mais recursos públicos sejam destinados aos programas dirigidos àqueles em desvantagem econômica para ter garantidos os mesmos direitos a todos.

Fica o questionamento: como tais oportunidades vêm sendo colocadas à população em geral e à população em “desvantagens”? A própria publicação da Secretaria em parceria com o CENPEC (Parâmetros das Ações Socioeducativas, 2007b, p. 35) leva em conta que

“a pobreza, os anos de estudo dos pais, as condições de saneamento básico em que vivem marcam a desigualdade que deve ser reconhecida por todas as instâncias de cuidado, principalmente nas políticas públicas, cujas ações devem ser planejadas e executadas para promover a equidade.” [grifo nosso]

Não é possível no espaço deste artigo responder a estas indagações,

⁷ Existe o Projeto de Lei Nº 3077/2008, de autoria do Poder Executivo, que transforma em lei o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), implementado no Brasil em julho de 2004 e coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com governos estaduais e municipais. Ver mais em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/547203.pdf>

mas consideramos fundamental o levantamento desses questionamentos, até mesmo para que possamos direcionar nosso trabalho a fim de buscarmos o desenvolvimento de tais questões. Indicamos, desta maneira, a necessidade de verificação da prática cotidiana das organizações que se propõem a executar tais políticas a partir de suas diretrizes.

Considerações sobre a produção e a condução de políticas sociais

É importante levar em conta o contexto e a historicidade da produção das políticas públicas que visam, sempre, à criação de efeitos sociais determinados, partindo de intenções em disputa, por diversos atores e instâncias políticas, no momento de sua criação.

Interessa-nos pensar o processo de produção da política pública de assistência social na cidade de São Paulo, e suas possibilidades e intenções educativas, analisando as instituições que se envolvem no mesmo. Por isso, levantamos aqui algumas considerações de autores que pensaram e pensam questões relacionadas ao atendimento da população mais vulnerabilizada social e economicamente, e que tem sido gerida, de alguma maneira, pelas políticas públicas de assistência social.

Discutindo “as questões da cidade” no contexto do neoliberalismo, busca-se responder questões em debate apontado por Schwarz: “como pensar o país quando a norma civilizada na qual, desde sempre, o país se espelhou, apenas nos promete, nesses tempos de capitalismo globalizado, uma modernização que não cria o emprego e a cidadania prometidos, mas que engendra o seu avesso na lógica devastadora de um mercado que desqualifica – e descarta – povos e populações que não têm como se adaptar à velocidade das mudanças e às atuais exigências da competitividade econômica?”. Sobre isso, Telles (2006) apresenta um indicativo de forma e conteúdo que devemos ter em conta ao pensarmos as maneiras como as políticas públicas, de caráter social especificamente, vêm sendo desenvolvidas atualmente. Vale reproduzir seu raciocínio:

(...) o que vale aqui reter é a desestabilização das referências e parâmetros pelos quais pensar o país e, reatando pontos e linhas, a cidade e suas questões. Isso que se convencionou chamar de desregulação neoliberal em tempos de globalização, financeirização da economia e

revolução tecnológica, pode ser lido como a desmontagem do diagrama de referências que conferia sentido, dava ressonância e qualificava a potência política das “mil faces” do problema urbano. E é por esse lado que seria interessante retomar a questão. É por esse lado que cobra interesse o confronto dos tempos e das pulsações dos debates que os atravessa(va)m. Pois é isso que pode nos dar medida – uma medida em tudo inquietante – do estilhaçamento do pensamento crítico nesses últimos anos. Não se trata apenas de constatar a indigência dos debates recentes, em grande parte conjugados no presente imediato. Isso seria trivial, além de correr o risco de um julgamento excessivo e injusto com uns e outros. O problema é mais de fundo.

O problema está nas nossas dificuldades de discernir o que anda acontecendo nos tempos que correm e perscrutar as linhas de força que os atravessam. Na voragem de transformações que se superpõem em velocidade cada vez maior, o passado parece se esvanecer como referência trabalhada na experiência social, ao mesmo tempo em que o futuro torna-se indiscernível, e o horizonte dos possíveis parece devorado pela imprevisibilidade e aleatoriedade de fatos, acontecimentos e circunstâncias que parecem operar apenas no “tempo real” do mercado e seus imperativos (ou idiossincrasias).

É como se vivêssemos um presente inteiramente capturado pelas urgências do momento, e não nos restasse muito mais do que a sua gestão cotidiana, sem conseguir figurar e nomear as expectativas e esperanças que lançam as linhas de fuga de futuros possíveis. (...) Parece que se perderam de vez as conexões que articulam o econômico, o político, o urbano e o social: a economia é coisa que parece transitar definitivamente em outra galáxia de referências, a política passa a se reduzir ao problema da gestão das urgências de um presente imediato e o urbano parece se desconectar de vez com a política, para ser confinado às formas diversas, velhas e novas de gestão da pobreza. (p.43) [grifo nosso]

Problematizando a ação da assistência social, Demo (2002) apresenta um ponto de vista taxativo quanto ao efeito dessa política sobre a população. Segundo o autor,

a assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque “educa para a submissão”, à medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia,

pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor. É preciso, pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania. (p.11)

Demo (*Ibidem*, p.111-112) ainda segue pontuando que o que há de menos importante na assistência é a prestação de serviços, embora como vimos, sejam fundamentais. Mais decisivo deve ser o “ato pedagógico” implícito, voltado para a cidadania, tendo-se sempre em conta o caráter dialético complexo e contraditório deste desafio. Assim como em educação apenas alfabetizar não basta, também porque é sempre possível “imbecilizar”, na assistência ocorre o mesmo: dar benefício pode ser muito prejudicial ao pobre.

Nesse sentido, colocamos em foco as ações políticas que envolvem a produção, execução, monitoramento, manutenção e mesmo aceitação das políticas públicas hoje estabelecidas. Do mesmo modo, reaparece no cenário a dimensão educativa das ações de políticas assistenciais.

Conforme aponta Montañó (2002, p.185),

o crescimento do terceiro setor parece indicar que “o que na realidade está em jogo não é o âmbito das organizações, mas a oralidade, fundamentos e responsabilidades inerentes à intervenção e respostas para a questão social” (p.185). [grifo nosso]

Assim, indicando uma via possível de se alcançar direitos sociais, Telles (1999, p.181-182) aposta na possibilidade de voz do “povo”. Segundo a autora,

é aqui que existem possibilidades onde esses sujeitos elaboram politicamente suas diferenças e ampliam o “mundo comum” (Arendt) ao inscrever na cena pública suas formas de existência, com tudo o que elas carregam em termos de cultura e valores, esperanças e aspirações, como questões relevantes à vida em sociedade e pertinentes aos julgamento ético e à deliberação política. (...) O peculiar à presença de “sujeitos falantes” na cena política é que colocam à prova os princípios universais dos direitos, já que desestabiliza a geometria estabelecida dos lugares e abre o litígio em torno da medida de igualdade (e suas equivalências possíveis) nas relações sociais – essa medida é o terreno do conflito.

Finalizamos aqui nossas colocações, concordando com Telles (*Ibidem*, p.186) que

a palavra é transgressora (...) não só pelos efeitos desestabilizadores de lugares e consensos estabelecidos, mas pela possibilidade de descrições alternativas do mundo, que ampliam nossas referências cognitivas e valorativas, tornam relevantes ou possíveis coisas que antes não existiam e desestabilizam o já sabido ou posto como evidência que não suscita a reflexão pois apenas existem na nossa paisagem cotidiana.

Desta maneira, a palavra escrita na política pública e a palavra dita por seus executores e usuários devem ser conhecidas e levadas em consideração para que possam ser entendidas e pensadas as políticas públicas e suas (re)produções sociais.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: *O público e o privado a educação: interfaces entre estado e sociedade*. Adrião, Theresa e Peroni, Vera. (orgs) São Paulo: Xamã, 2005. pp. 137-153.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FER-NANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2001. p. 29-38.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05/10/1988.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 07/12/1993. *Lei Orgânica de Assistência Social* (LOAS).
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB).
- BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social* (PNAS), de Novembro de 2004. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Edital 031/2009/SMADS – Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 26 de Agosto de 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005. 116 p.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*, Rio de Janeiro: FGV, 1999.

- BRUNSTEIN, Janete. *ONGs e educação: novas possibilidades educativas?* 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 235 p.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em 17 out. 2008.
- Demo, Pedro. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHANEM, Elie George Guimarães. *As ONGs na educação brasileira*. Campinas: Contexto, 2008.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar. 1967.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: Theresa Adriaio; Vera Peroni. (Org.). *O Público e o Privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 155-166.
- Parâmetros das ações socioeducativas: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza*. Caderno 1: Síntese / CENPEC – São Paulo SMADS ; CENPEC ; Fundação Itaú Social, 2007a. 44 p.
- Parâmetros das ações socioeducativas: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 2: Conceitos e políticas*. / CENPEC – São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007b. 51 p.
- PARK, Margareth Brandini. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. 315 p.
- ROMERO, Nayara Magri. *Educação formal e não-formal: um estudo de caso sobre percepções de profissionais e educandos*. 2008. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo. 93 p.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal, do que se tratam?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 194 p.

TELLES, Vera da Silva e CABANES, Robert (orgs). *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 439 p.

10. Contos de fadas e desenvolvimento infantil: um olhar sobre crianças institucionalizadas

10. *Fairy Tales and child development: a look at institutionalized children*

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 24 de junho de 2011

Ademir Burgo da Silva

Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana). *E-mail*: ademburgo@yahoo.com.br

Resumo

Este texto apresenta um estudo acerca dos benefícios dos contos de fadas na constituição psíquica de crianças institucionalizadas. Vítima de maus tratos, crueldade, exploração e privação da convivência familiar, a criança institucionalizada atravessa grandes dificuldades durante o processo de desenvolvimento. O estudo que deu origem a este texto se refere a uma pesquisa teórica e prática (contação de história), com o objetivo de refletir sobre a influência dos contos na constituição afetivo-emocional da criança institucionalizada. A elaboração teórica se deu por meio de publicações de caráter científico a respeito dos contos de fadas, utilizando uma análise interpretativa das diferentes perspectivas presentes em diversos autores, com ênfase no trabalho de Bruno Bettelheim. O estudo apresentou resultados significativos, principalmente no que se refere à capacidade da criança de se identificar com os personagens, o que se processa por meio do jogo simbólico.

Palavras-chave

Contos de fadas. Desenvolvimento. Crianças Institucionalizadas.

Abstract

This study aims to reflect on the benefits of fairy tales in the psychic of the institutionalized child. The institutionalized child is going through a very difficult moment in the development process because it is the victim of abuse, cruelty, exploitation and is also deprived of their family. This paper refers to a study conducted by an academic research theoretical and practical (History workshop) in order to clarify the influence of the tales in the development of institutionalized child. A survey of scientific books and articles on fairy tales was conducted using an interpretive analysis, making use of several authors, emphasizing the work of Bruno Bettelheim. The study showed significant results, especially regarding to the child's ability to identify with the characters, which is processed by means of symbolic play.

Keywords

Fairy Tales. Development. Institutionalized Children.

1. Introdução

A escolha do tema de pesquisa surgiu através da leitura do livro intitulado “A Psicanálise dos Contos de Fadas”, de Bruno Bettelheim (1980), em que o autor faz uma análise dos contos de fadas clássicos, demonstrando como podem contribuir para o desenvolvimento da criança.

As crianças institucionalizadas, como as demais, são seres humanos em processo de desenvolvimento e, no entanto, necessitam de uma atenção especial, uma vez que são vítimas de diversas formas de maus tratos, tais como: exploração, privação, crueldade, omissão e violência. São crianças privadas do convívio familiar, ou seja, vivem a ausência dos pais, irmãos e todos aqueles que já lhe foram referência. A casa abrigo tem como finalidade amparar estas crianças, buscando todos os recursos essenciais para o atendimento das necessidades de alimentação, higiene, roupa, escola, assistência médica e, principalmente, proporcionar a criança um ambiente de atmosfera familiar.

As crianças são encaminhadas ao abrigo pelo poder judiciário, a princípio, até o momento em que as famílias tenham condições e estrutura para recebê-las novamente. Mas, essa é uma realidade muito difícil

de acontecer para a grande maioria das crianças, mesmo que todas desejem estar juntas de seus pais. É muito comum que as famílias não manifestem interesse em recuperar a guarda da criança e, sendo assim, as mesmas permanecem no abrigo por um longo tempo.

Principalmente em decorrência de seus históricos de vida, enquanto estão no abrigo, é possível perceber que algumas crianças são mais agressivas ou se mantêm mais isoladas; vivem em constante tensão, uma vez que a compreensão do que lhes está acontecendo é muito difícil. Também é importante destacar que a instituição/objeto da pesquisa (Instituto de Promoção e Acompanhamento Casa Abrigo Novo Amanhecer) possui um profissional de psicologia que, todavia, desempenha um grande número de atividades administrativas e, diante disso, apenas algumas crianças recebem atendimento psicológico. Existe uma demanda desses pequenos sujeitos que é muito difícil de ser atendida, isto é, a realidade em que vivem exigiria atendimento psicológico a todas, permitindo-lhes compreender, da melhor maneira possível, o que está acontecendo em suas vidas.

É diante dessa realidade que tal projeto pretendeu contribuir com o trabalho desenvolvido no abrigo, atendendo diretamente todas as crianças institucionalizadas, através da contação de histórias, músicas e brincadeiras, oferecendo para as crianças condições para que encontrem sentidos para suas vidas, através do faz de conta.

As histórias curam, alimentam a alma e acalmam o coração. A criança é capaz de “viajar” na história e encontrar meios para resolver seus conflitos. Através do faz de conta, a criança é capaz de fantasiar, brincar, sair da realidade difícil que vive, expressando seus sentimentos de maneira lúdica, através das histórias. As histórias têm efeito terapêutico, portanto, todas as crianças que participam da atividade de contação de histórias são beneficiadas.

O poeta alemão Schiller (apud Bettelheim, 1980, p. 14) dizia que: “há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida me ensina.” As palavras do poeta alemão demonstram o quanto foi importante para o seu desenvolvimento ouvir histórias em sua infância.

Bettelheim (1980) afirma que uma criança não alcança uma compreensão racional do que acontece em sua vida, sendo assim, ela preenche essas

lacunas com suas fantasias. Os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da criança, estimulando o imaginário, ampliando a visão de mundo, ajudam a criança a interiorizar de maneira equilibrada alguns sentimentos, confortam e acalentam.

Com base nestas observações é que demos início à pesquisa que originou o presente texto e, através da qual, foi possível desvendar o mundo fascinante dos contos de fadas e sua importância na formação da personalidade da criança.

2. Desenvolvimento teórico

Segundo Góes (1984), os contos de fadas são representações e nasceram na alma do povo. A etimologia da palavra *fada* vem de *fadum*, que significa *fado*, ou seja, destino do homem. As fadas são de origem pagã. São seres imaginários dotados de virtude e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para ajudá-los em situação de limite, usando objetos encantados, como talismã, varinhas de condão, gratificando os seus escolhidos.

Com o passar dos séculos e com as mudanças de costumes, as fadas continuaram ocupando um lugar privilegiado, mantendo o poder de atração sobre os homens e crianças, realizando sonhos ou ideias inerentes à condição humana.

De acordo com Khéde (1986), os contos de fadas têm diversas origens, como a do folclore europeu e oriental, havendo um cruzamento de princípios, predominando o judaico-cristão e o da vertente mítica da antiguidade greco-latina. Na perspectiva da autora, pode-se dizer que os contos de fadas atualizam, em suas variantes, questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia.

Coelho (2000), por sua vez, afirma que os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos no século II a.C e século I da Era Cristã, se fixaram nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. A essa herança atribui-se o fundo maravilhoso, de estranha fantasia, imaginação e encantamento que possuem os contos de fadas.

Segundo Abramovich (1991), a história de Cinderela era contada na China, durante o século IX d.C.. Isso demonstra que os contos de

fadas têm se perpetuado há milênios, mostrando toda força do folclore dos povos. Na perspectiva da autora, os contos de fadas perpetuam até hoje porque lidam com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana.

Segundo Jacinto (2005), os contos de fadas sobreviveram à custa da tradição oral até serem compilados em texto, sendo que, sua origem não era concebida para crianças, pois se tratavam de narrativas complexas que descreviam o mundo das fadas. Com o passar do tempo, os contos foram simplificados e introduzidos na literatura infantil. De acordo com a autora, em meados do século XVIII, a literatura infantil se renova, permitindo que os contos de fadas sejam encarados como um veículo essencial na transmissão de lições morais especificamente para crianças, introduzido nos programas escolares. Esse fato gerou muita controvérsia, o que fez surgir, de um lado, os defensores desse tipo de literatura, por seu caráter fantasioso, que induz a criança ao gosto pela leitura e contribuindo para o seu desenvolvimento; por outro lado, surgem os que defendem que essa categoria de conto reduz a capacidade criativa da criança, pois ilude e afasta da realidade.

Os contos de fadas partem de um problema vinculado à realidade, como um estado de carência, conflito entre mãe e filho, no qual o desenvolvimento é uma busca de soluções no plano da fantasia, utilizando elementos mágicos, como fadas, bruxas e gigantes, conforme expõe Aguiar (apud Abramavich, 1991).

Segundo Almeida (2006), os contos de fadas descrevem o mundo através de sua riqueza simbólica, descrevem a realidade subjetiva da mente humana, tornando-a mais verdadeira, provocando-nos a refletir sobre os aspectos mais obscuros de nosso psiquismo, que não podem ser alcançados através do pensamento consciente. De acordo com a autora, esse poder que os contos de fadas exercem sobre o psiquismo é maior para o pensamento infantil, porque a criança é captada pela beleza da linguagem dos contos, que está muito próximo de seu mundo inconsciente.

Os contos de fadas permitem que a criança elabore seus sentimentos mais profundos e contraditórios, através da identificação com os personagens do conto. O tipo de identificação que a autora se refere é realizado através do jogo simbólico, presente em muitas brincadeiras espontâneas infantis, como brincar de casinha, médico; brincadeiras

que a criança realiza sem a intervenção do adulto. Na perspectiva da autora, essas brincadeiras são utilizadas para incorporar aspectos da personalidade da criança que são complexos, inaceitáveis e contraditórios, assim, permitindo que o ego da criança consiga algum domínio sobre estes elementos, o que não poderia ser feito quando a criança é solicitada ou forçada pela circunstância a reconhecê-lo como projeções de seus processos internos.

Os contos de fadas asseguram a criança que, por mais difícil que seja a vida e mesmo diante dos problemas (como ser desajeitado, perder um amigo, enfrentar a separação dos pais), ela será capaz de atravessar a floresta escura e superar todos os obstáculos, assim como o herói dos contos. Este é o poder mágico dos contos de fadas e que nos fazem conhecer e compreender melhor a nós mesmos, sendo esta a razão de sua permanência através dos séculos. Essas histórias, mesmo em um mundo cheio de brinquedos e maravilhas tecnológicas, ainda conseguem sobreviver, prendendo a atenção de adultos e crianças pelo fascínio e simplicidade (Almeida, 2006).

A mensagem de sucesso e segurança que os contos de fadas carregam é de extrema importância para o imaginário infantil. Através dessas histórias, conhecemos a inveja, a mágoa, as amizades e as traições. Os contos de fadas podem salvar as crianças, isto é, os clássicos existem para ensinar a criança a viver no mundo, à procura do caminho da consciência, permitindo que a criança encontre o caminho mais leve. Para a autora, os contos não precisam ter, necessariamente, uma fada, pois isso é apenas mais um símbolo, que surge da ideia do encantamento.

Segundo Jung (2008, p.18), “símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós”. De acordo com o autor, muitas vezes conhecemos os objetos, mas seus significados simbólicos são ignorados. Uma palavra, termo ou imagem, é um símbolo quando representa algo além do seu significado manifesto. O símbolo tem um aspecto inconsciente e não pode ser definido ou explicado. É algo que está fora da razão, isto é, utilizamos símbolos para representar conceitos que estão fora do alcance da compreensão humana.

A capacidade de simbolizar do ser humano nasce e estrutura-se a partir de dois movimentos: conhecer e perder o objeto. Simbolizar é sentir a perda, é olhar e substituir o objeto perdido por outro. O ser humano passa por momentos de perda importantes em sua vida: o desmame e as castrações, da umbilical à fállica. Isso permite simbolizar o mundo (Lima, 2000).

Na perspectiva de Vanícola (apud Alves, 2007), através dos jogos simbólicos é possível que a criança conheça e expresse sua cultura por meios de brincadeiras, reproduzindo seu cotidiano, o que possui uma função socializadora. Através desse tipo de ação lúdica, ao se inserir nos jogos de faz de conta, a criança utiliza-se de representações simbólicas, permitindo a organização das ideias, inserindo-se no mundo da cultura, que são acontecimentos e ações plenos de significações.

De uma forma geral, a atividade lúdica abrange a utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos e pode ser entendida como principal manifestação da criança pequena, assumindo um importante papel para o desenvolvimento de vários aspectos sensorio-motores, socioemocionais e cognitivos, e também pode representar a inserção da criança na cultura em que está inserida (Alves, 2007).

A brincadeira é parte principal de um espaço de aprendizagem, onde a criança é capaz de agir além do seu comportamento cotidiano, experimentando diferentes papéis sociais. Durante a atividade lúdica, a criança é capaz de ultrapassar o conhecimento sobre o mundo externo e pode conviver com sentimentos diferentes que fazem parte de sua realidade interior (Oliveira apud Alves, 2007).

De acordo com Winnicott (1975), o terapeuta busca a comunicação da criança e, geralmente, sabe que a mesma não possui domínio da linguagem, ou seja, não é capaz de transmitir infinitas sutilezas que são encontradas nas brincadeiras por aqueles que as procuram.

A brincadeira é universal e é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia: finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1975. p. 63).

Nos primeiros seis anos de vida, o brincar tem um significado especial, indica um processo evolutivo neuropsicológico saudável, pois é uma

manifestação de como a criança está organizando sua realidade e seus conflitos. Ainda, o brincar é capaz de inserir a criança de maneira gradativa e eficiente no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção da reflexão da autonomia e criatividade (Oliveira apud Alves, 2007).

Conforme Radinho (apud Alves, 2007), no período entre quatro e seis anos, os contos podem ajudar a criança em seu desenvolvimento, mostrando-lhe, em uma linguagem acessível, conflitos humanos já experimentados e que não tem condições de compreender. As narrativas proporcionam forma aos seus desejos e funcionam como um cenário para seus sonhos, estimulando a imaginação, favorecendo seu processo de simbolização.

A utilização de técnicas na contação de história contribui para o desenvolvimento da capacidade da imaginação e favorece o desenvolvimento emocional da criança, pois as técnicas narrativas podem ser utilizadas como mediação, permitindo negociar e renegociar significados. O ato de contar histórias pode ser útil para a criança compreender e interpretar eventos perturbadores que esteja vivenciando (Fazio apud Alves, 2007).

De acordo com Coelho (1991), contar história é uma arte que requer certa tendência inerente e uma predisposição latente em toda pessoa que pretende lidar com crianças. Para a autora, além das técnicas que as didáticas ensinam, existem outras qualidades que podem ser estimuladas e desenvolvidas no narrador, entre elas, o contador precisa estar consciente de que a história é importante e que o mesmo é apenas o transmissor, ou seja, conta o que aconteceu com naturalidade, e contar com naturalidade é ser simples. Também é necessário ser criativo, recriando o texto original, sem modificar a sua estrutura.

Na perspectiva da autora, o narrador não se agita, muito menos se movimenta de um lado para o outro. Suas emoções são transmitidas pela voz que é seu principal instrumento. O narrador deve emitir sua voz de maneira definida, inconfundível, sabendo modulá-la de acordo com que está contando, seguindo alguns aspectos como intensidade, clareza e conhecimento.

Abramovich (1991) afirma a importância para a formação de qualquer criança ouvir histórias. Para a autora, o primeiro contato que a criança tem com um texto é a partir da oralidade, através da voz da

mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, histórias inventadas ou trechos bíblicos em uma tarde de chuva, num feriado ou em um momento de aconchego, à noite, antes de a criança dormir. É ouvindo histórias que uma criança é capaz de sentir emoções importantes como, raiva, medo, irritação, bem-estar, pavor e tantas outras coisas. É ouvindo histórias que se pode conhecer outros lugares, outros tempos e outros jeitos de agir. Segundo Góes (1984), os contos de fadas colocam um dilema existencial de maneira breve e categórica, permitindo assim que a criança aprenda o problema de maneira essencial. O mal é tão onipresente quanto a virtude, assim como, na vida, o homem está propenso para o mal e para o bem. As estruturas dos contos sugerem às crianças como elas podem estruturar seus devaneios e com eles dar direção à sua vida.

Os contos oferecem matérias de fantasia que sugerem à criança, de forma simbólica, o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização, garantindo um final feliz.

Segal atribui um valor importante da fantasia inconsciente na dinâmica da vida mental da criança. Na perspectiva da autora, “as fantasias inconscientes são, em todos os indivíduos, ubíquas e sempre ativas” (2002, p.22). Sua presença não é mais indicativa de doença ou de falta de sentido, mas o que determinará o caráter das fantasias é como elas estão relacionadas com a realidade. Para Segal (1975, p. 23), “a fantasia pode ser considerada como o representante psíquico ou correlato mental, a expressão mental dos instintos”.

Segundo a autora, as fantasias são onipotentes e não existe diferenciação entre fantasia e experiência da realidade. Os objetos fantasiados e suas satisfações são experimentados como acontecimentos físicos. A formação da fantasia é uma função do ego. O ego, impulsionado pelos instintos e pela ansiedade, é capaz de formar relações de objeto na fantasia e na realidade. A fantasia não é uma fuga da realidade, mas uma constante experiência real, com as quais está em constante interação.

É próprio do ser humano fantasiar e, através da fantasia, é possível viajar pelo inconsciente sem repressões, sem angústias. É mais fácil para a criança delirar de prazer com a morte da bruxa de João e Maria, ardendo no fogo, ou com a madrasta de Branca de Neve, sendo obrigada a dançar com os chinelos em brasas, do que admitir seus desejos

de vingança para com a rival representada pela mãe. Isso permite que a criança não tenha sentimentos de culpa, que existiriam se esses castigos fossem reais (Lima, 2002).

De acordo com Bettelheim (1980), os contos ajudam a criança a elaborar, na fantasia, as pressões inconscientes. Na perspectiva do autor, existem alguns contos de fadas nos quais aspectos opostos de uma mesma personalidade são projetados em figuras diferentes como, por exemplo, a história de “Simbad o Marujo e Simbad o Carregador”, os nomes alterados demonstram o conteúdo fantástico da história. Segundo o autor, a história começa quando:

Simbad, um simples carregador, está descansando em frente a uma linda casa. Meditando sobre sua situação, diz: “o dono deste lugar convive com todos os prazeres da vida e se delicia com perfumes agradáveis, comida excêntrica e vinhos exóticos... enquanto outros suportam o máximo de trabalho... como eu.” (Bettelheim, 1980, p, 105).

Segundo o autor, o herói da história demonstra uma existência baseada em uma satisfação agradável e outra em uma necessidade; são dois aspectos que pertencem à mesma pessoa. O herói diz sobre si e sobre o desconhecido dono do palácio. Os dois personagens são a mesma pessoa, mas de forma diferente. No decorrer da história, o carregador é convidado ao palácio, onde o dono, durante sete dias, narra suas viagens fabulosas. Assim, a história conta que os dois Simbad são: um vivendo uma dura realidade e o outro uma vida de aventuras e fantasias.

A história do simples carregador pode ser encarada como fantasia que o herói utiliza para escapar da vida dura. O ego cansado permite ser dominado pelo id, onde o id, que é a sede de nossos desejos, é orientado para a realidade, podendo levar à satisfação ou ao perigo. Isso é demonstrado nas sete viagens que Simbad, o Marujo faz, desejando aventuras fantásticas, encontrando perigos, como gigantes que matam seres humanos e depois assam no espeto para comê-los. Também encontra serpente que deseja engoli-lo, e pássaros que o transportam para vários lugares pelo céu. Assim, suas fantasias de desejos são realizadas vencendo as ansiosas, pois é salvo e volta para casa com grande riqueza, passando a viver uma vida de descanso e satisfação.

Mas, o herói se depara com as exigências reais que devem ser encaradas. O id, tendo predominado por algum tempo, permite que o

ego se reafirme e Simbad, o Marujo volta à vida cotidiana de trabalho duro. Através dessa história, podemos entender os dois lados isolados de nossa ambivalência, que são projetados em personagens diferentes. Essa ambivalência pode ser melhor entendida quando as pressões instintivas do id são projetadas no viajante corajoso que sobrevive a todos os perigos, enquanto o ego, orientado para a realidade, representa o trabalho árduo do pobre carregador.

Na perspectiva de Bettelheim, o conto orienta a criança na direção pré-consciente de que os dois personagens são duas partes de uma única pessoa e que o id e o ego são partes integradas de nossa personalidade. O autor também explica a fantasia da madrasta malvada. Na perspectiva do autor: “há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o período de aprender a construir pontes sobre a imensa lacuna entre a experiência interna e o mundo real” (1980, p. 83).

Os contos de fadas auxiliam a criança nessa integração, pois exprimem verdades sobre a humanidade e sobre a própria pessoa. No conto “Chapeuzinho Vermelho”, a avó, que é uma pessoa doce, amável e compreensível, sofre uma súbita substituição pelo lobo que ameaça destruir a criança. Encarando essa transformação de forma objetiva, podemos achar completamente contrária à realidade, mas, para a vivência da criança, a vovó não é mais a mesma pessoa, tornou-se um “bicho papão”. Como pode alguém que era tão compreensível e mais tolerante do que a própria mãe agir de uma maneira tão diferente? Incapaz de enxergar as diferentes manifestações, a criança vê a vovó como duas pessoas separadas, a avó que ama e a que ameaça.

A criança é capaz de dividir a avó em dois personagens para preservar a imagem da avó boa. Para a criança, a mãe protetora, que ama, cuida e dá carinho, também pode se transformar em uma madrasta malvada, se for capaz de negar ao seu filho algo que ele deseja. Essa divisão que a criança faz, de uma pessoa em duas, para manter a imagem de uma pessoa boa, geralmente, ocorre como uma forma de solução para um relacionamento difícil de compreender.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas com personagens fadas ajudam a criança a encontrar a felicidade mesmo com a presença da madrasta. Incentivam a criança a lutar e a não ser destruída pelo impostor e que, embora existam bruxas, as fadas também existem e são

mais poderosas. Para o autor, estas fantasias são conhecidas, em psicanálise, como romance familiar, permitem e ajudam a criança a sentir raiva do pai ou da mãe má, sem o sentimento de culpa. Dessa forma, os contos ajudam a criança a lidar com sentimentos contraditórios. A fantasia da madrasta malvada preserva a imagem da mãe boa, como impede a criança de se sentir culpada pelos pensamentos e desejos raivosos, o que prejudicaria a relação entre ambas.

As narrativas dos contos reproduzem a história de vida de qualquer criança. Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e João e Maria são histórias aparentemente impróprias para serem contadas para crianças, pois parecem de terror e, mesmo assim, sobrevivem de geração em geração. Talvez o segredo seja que todas contam nossa própria história (Alves, 2002).

De acordo com Bettelheim, “João e Maria começa realisticamente. Os pais são pobres, e se preocupam como poderão cuidar dos filhos. Juntos, de noite, discutem o futuro deles, e o que poderão fazer por esse futuro” (1980, p.195). Os personagens João e Maria acreditam que os pais estão tramando abandoná-los enquanto conversam. E realmente são abandonados no meio da floresta. Na primeira vez em que os irmãos são abandonados, com sua esperteza, João consegue voltar para casa. Mas, isso nada adianta, pois a mãe se livra novamente das crianças. As crianças, depois de um longo período longe de casa, voltam com um monte de pérolas preciosas para casa e todas as preocupações acabam e eles vivem juntos na mais completa alegria. “João e Maria” é uma história de faz de conta, mas é muito semelhante às histórias de crianças institucionalizadas, ou seja, crianças que moram em abrigos. Essas crianças são retiradas do âmbito familiar por estarem em situação de risco, são vítimas de maus tratos e todos os tipos de violência.

De acordo com Leite (apud Bueno; Silva, 1992), no Brasil, o cuidado com crianças órfãs e abandonadas teve início no século XVIII, quando foi implantado o sistema das “Rodas dos Expostos”: as crianças recém-nascidas entravam na instituição por uma porta rotatória, iniciando, assim, sua história de anonimato e abandono. Esse sistema foi criado com o objetivo de salvar a vida das crianças abandonadas que, depois de crescidas, seriam encaminhadas para o trabalho produtivo forçado. Mas, com o passar dos tempos e com o aumento de

crianças abandonadas, surgem as dificuldades em manter essas instituições, dando origem aos orfanatos, que eram mantidos por instituições filantrópicas e pelo Estado.

Segundo Altoé (apud Bueno; Silva, 1992), devido a alguns movimentos sociais da época, surge uma lei que vem para garantir os direitos do cidadão: a Constituição Federal de 1988, no art. 227, que estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 13 de julho de 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA surgiu depois de muita luta e veio com o objetivo de contemplar as medidas de proteção e as medidas socioeducativas para crianças e adolescentes, independentemente de classe social, cor, raça e religião. O Estatuto da Criança é um documento que vem como medida de proteção da criança e do adolescente para o enfrentamento das dificuldades sociais, resguardando os mesmos dos abrigos fechados e possibilitando uma oportunidade de inserção na comunidade, com programas de atendimento à criança, ao adolescente e à família.

De acordo com Arolla (apud Bueno; Silva, 1992), a grande maioria das crianças que chegam aos abrigos possui família, sendo que os principais motivos de seu abrigamento são: desestrutura familiar, extrema pobreza, falta de responsável e violência doméstica (maus tratos, rejeição e abuso sexual). Conforme Adorno (apud Guerra, 1998, p.31), “a violência é uma forma de relação social; está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência”. Portanto, para o autor, a violência expressa padrões de sociabilidade, ou seja, modo de vidas, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade, em um momento determinado de seu processo histórico. A violência é a negação de valores como, liberdade, igualdade e vida, por isso, o abuso-vitimização consiste em um processo no qual a criança e o adolescente são reduzidos a uma condição de objeto de maus tratos.

Essa é a realidade que crianças institucionalizadas vivenciam. Al-

gumas crianças não têm contato com nenhum membro de sua família, são abandonadas e, por sua vez, o abandono também pode ser entendido como uma forma de violência, assim como na história de João e Maria. De acordo com Bettelheim (1980), o casal de irmãos João e Maria ouve seus pais discutindo o futuro deles: irão abandoná-los no meio da floresta. Para o autor, quando uma criança acorda com fome, no meio da noite, se sente ameaçada por uma rejeição e abandono que experimenta sob forma de medo de morrer de fome; é quando a criança projeta sua ansiedade interna sobre aqueles que ameaçam abandoná-los. A mãe representa toda fonte de alimentação para o filho e, por ter sido abandonada em uma floresta, para a criança a mãe se tornou um ser egoísta, rejeitador e pouco amoroso. Na perspectiva do autor, essa história dá corpo às ansiedades e tarefas de aprendizagem da criança, que precisa vencer e sublimar seus desejos primários e destrutivos.

A história termina com a volta dos heróis para casa, onde agora encontram a felicidade, depois de vencerem todas as dificuldades, dominarem as ansiedades, sublimarem os anseios que não podem ser satisfeitos e, assim, a criança está pronta para viver novamente feliz com os pais, perdendo-os.

Segundo o autor, essa história pertence aos contos de cooperação, pois, num auxílio mútuo, os irmãos alcançam o sucesso devido aos esforços conjugados. As histórias orientam no sentido de transcender a dependência imatura dos pais e alcançar os níveis seguintes e mais altos do desenvolvimento, valorizando o apoio dos companheiros de idade, cooperando com eles na realização das tarefas, pois deverá substituir finalmente a dependência infantil e restrita aos pais.

Hoje, como no passado, a tarefa mais difícil e mais importante na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar um significado na vida, e muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança deve aprender, à medida que se desenvolve, passa a passo, a se entender melhor, tornando-se mais capaz de entender os outros e se relacionando de forma satisfatória e significativa. Para Bettelheim, os contos de fadas são enriquecedores e satisfatórios para a criança que, através deles, pode aprender sobre os seus problemas interiores e encontrar soluções corretas.

Para a criança, a vida é desconcertante e é preciso ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo em que vive. Para que

a criança seja bem-sucedida, precisa de ajuda para dar sentido ao seu turbilhão de sentimentos, colocando ordem na sua “casa interior” e ser capaz de criar ordem na sua vida. Tais contribuições às crianças encontram-se nos contos de fadas que, de formas múltiplas, transmitem a mensagem de que a luta contra as dificuldades da vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana, e a criança não deve se intimidar, mas enfrentar de maneira firme as pressões inesperadas e muitas vezes injustas. Só assim será capaz de superar todos os obstáculos e emergirá vitoriosa.

Gurfreind (apud Alves, 2007) realizou um estudo em oficina de contadores de histórias com crianças em situação de risco, separadas de seus pais e que moravam em abrigos na França. Ao final do estudo, foram constatados efeitos terapêuticos sobre a vida imaginária das crianças. Os resultados foram obtidos através de relatórios e instrumentos de avaliação que, na conclusão, o autor pôde usar na comparação dos resultados, antes e depois das crianças terem participado das oficinas de contos.

Entre os resultados obtidos, houve melhora nos discursos das crianças, uma atividade de fantasia mais rica e maior expressão de afetos. O autor reconhece que os contos possuem um potencial metafórico, permitindo que a criança expresse e elabore seus sentimentos.

3. Considerações Finais

Após realizar uma análise de referenciais teóricos que possibilitassem uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento infantil de crianças institucionalizadas, a presente pesquisa buscou compreender como os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Ao longo da pesquisa teórica, foi possível, paralelamente, observar, na prática, o que alguns autores descrevem sobre os contos de fadas.

No início das atividades, algumas crianças não manifestaram o interesse em participar da contação de história, mas isso, com o passar do tempo, foi mudando, as crianças foram se aproximando, até que todas participaram das atividades, interagindo, cantando e brincando com os contadores. Sendo assim, foi possível verificar a coerência entre o conteúdo teórico e a prática.

De acordo com os autores, os contos de fadas partem de um problema vinculado à realidade, como conflito entre mãe, filho, pai ou irmãos, no qual a criança busca soluções no plano da fantasia. As histórias de vida de crianças institucionalizadas são bem semelhantes aos contos de fadas. São crianças passando por momentos difíceis de suas vidas, como o abandono, devido ao falecimento dos genitores ou a dificuldades em oferecer os cuidados necessários para seus filhos. Algumas estão sofrendo a dor da separação entre irmãos, pois há casos em que um é adotado e o outro não.

Na perspectiva dos autores, os contos de fadas permitem que as crianças elaborem sentimentos profundos e contraditórios através da identificação com os personagens, sendo que essa identificação se dá através do jogo simbólico. Durante a contação de história, isso acontece de maneira muito clara, evidente. A criança é capaz de interagir com os contadores, envolve-se na história, expressando sentimentos que o herói está vivenciando. Por exemplo, no momento em que um dos contadores narrava a história “João Jiló”, em que o herói mata um pássaro, uma criança foi capaz de expressar a dor que o pássaro provavelmente sentia.

Durante as observações, é possível perceber que a criança é capaz de se identificar com os personagens ao ponto de participar da história, como podemos descrever no comportamento de uma criança: o contador contava a fábula “O Leão e o Ratinho”. Conforme diz a história, em um determinado momento, o leão fica preso por uma rede (uma espécie de toca em forma de rede), sendo salvo, em seguida, pelo ratinho. Ao final da história, a criança se levantou, pegou a toca que estava em cima de uma mesa, colocou na cabeça e disse: “eu sou o leão”. Esse foi um dos momentos mais marcantes do período em que ocorreu a contação de história, principalmente, pelo fato do menino estar sempre isolado.

De acordo com os autores, os contos de fadas são de extrema importância para o imaginário infantil e, através dos jogos simbólicos e das brincadeiras, a criança reproduz seu cotidiano. Esta atividade lúdica permite à criança organizar suas ideias, incorporando, assim, aspectos complexos e contraditórios de sua personalidade.

No que se refere às brincadeiras e jogos simbólicos, durante a con-

tação de história (entre uma história e outra), os contadores utilizam música infantil, com intuito de proporcionar às crianças momentos de brincadeiras, ou seja, momentos lúdicos. O interessante é que, para uma criança, uma das músicas ficou fortemente marcada: enquanto o contador se trocava no banheiro, o menino cantava a tal música. A mesma criança também manifestou outro comportamento relevante, quando o estagiário, após contar a história “A Estrela de Laura”, ofereceu a todas as crianças uma estrela como representação simbólica da história. A criança, horas depois, enquanto estava no colo do contador, disse: “tio, se eu fosse pro céu eu daria essa estrela pro Deus”.

Na perspectiva dos autores, as técnicas utilizadas pelos contadores contribuem, e muito, para o desenvolvimento da criança, estimulando a imaginação e favorecendo o desenvolvimento emocional, ajudando a mesma a compreender e reinterpretar eventos de sua vida.

Na prática, os contadores utilizam vários instrumentos durante as narrativas, com o objetivo de chamar a atenção das crianças, e é impactante o fascínio pelos instrumentos, querendo tocá-los. Outro aspecto que merece destaque é que a criança acredita no que os contadores estão dizendo; por mais fantasioso que possa ser, a criança demonstra, através da expressão facial, o seu encanto pelo que ouve e vê. Portanto, mesmo num mundo pautado em muita informação, as crianças ainda acreditam no faz de conta.

Através do conteúdo teórico e prático, a pesquisa ora descrita buscou compreender a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento de crianças institucionalizadas. A proposta de intervenção como pesquisa de campo (a contação de história) pôde verificar as proposições de diversos autores. Portanto, vale ressaltar que tal proposta contribui, consideravelmente, para o trabalho realizado na instituição-abrigo.

4. Bibliografia

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil Gostosas e Bobices*. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.

Almeida, M. T. de. (2006) *Conto de Fadas – Além do Encantamento*. São Paulo: Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/artigo10c.html>>. Acesso em: 12 set. 2009

ALVES, H. C. (2007) Abordagem Bioecológica e Narrativas Oraís: um

- estudo com crianças vitimizadas. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos: Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 20 set. 2009.
- ALVES, R. *Um Mundo num Grão de Areia*. Campinas: São Paulo: Versus, 2002.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUENO, D. M. C. das V., SILVA, L. E. da. *As Crianças e os Adolescentes na Casa Abrigo: uma experiência no “Lar Feliz” de Jaguariúna*. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: 2002.
- COELHO, B. *Contar Histórias uma Arte sem Idade*. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna Ltda, 2000.
- GÓES, L. P. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- GUERRA, V. N. de A. *Violência de Pais Contra Filhos: A tragédia revisitada*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Jacinto, Sônia; Ceia, Carlos. Conto de Fadas. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto_fadas.htm>. Acesso em: 26 set. 2009.
- JUNG, Carl G. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KHÉDE, S. S. *Personagens da Literatura Infante e Juvenil*. São Paulo: Ática S.A., 1986.
- Lima, T. A. C. (2000). A Função Simbólica das histórias infantis e as fantasias inconscientes. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=266>>. Acesso em: 12 set. 2009.
- SEGAL, H. *Introdução a Obra de Melanie Klain*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

11. RPG (Roleplaying Game) e seu potencial pedagógico

11. *RPG (Roleplaying Game), and its pedagogical potential*

Recebido em: 5 de abril de 2011

Aprovado em: 28 de abril de 2011

Francisca Pinheiro da Silveira Costa

Coordenadora de Pesquisa do Centro Universitário Adventista de São Paulo. *E-mail:* francisca.costa@unaspedu.br

Jaquelane Evangelista De Lima

Pedagoga – Núcleo de Educação Infantil Solarium. *E-mail:* jjaque_evangelista@hotmail.com

Rafaela Panato De Almeida

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. *E-mail:* rafapanato21@hotmail.com

Resumo

Ouve-se muitas críticas no que diz respeito ao RPG – Roleplaying game. Muitas pessoas que já ouviram falar taxam como um jogo de violência, que pode causar perturbações na criança. Mas será que as pessoas realmente conhecem tal ferramenta na área do ensino-aprendizagem? Fala-se muito em educação para libertação, na qual o aluno torna-se um ser crítico, um ser pensante, que pode vir a contribuir para a sociedade onde está inserido, mas será que nossos educadores estão realmente formando seres com este pensamento? O sujeito precisa participar vivenciando o que está sendo exposto em sala de aula. Além de explorar a interpretação de papéis, o RPG é uma perfeita

ferramenta para trabalhar a socialização e a interatividade dos alunos em sala de aula. Temos como base muitos teóricos que tiveram suas indispensáveis participações e inspirações no meio educacional fazendo com que o educador pudesse vir a enxergar o aluno como indivíduo ativo, participativo. O potencial do RPG está em unir à teoria a prática, aplicar atividades com base no conteúdo para fortalecer o aprendizado da criança, envolvendo o aluno e motivando o professor, criando esta interatividade entre ambos, fazendo da aula algo colorido, nem preto, nem branco. Esta dinâmica acaba por gerar uma educação não formal.

Palavras-chave

RPG. Interatividade. Socialização. Interpretação. Educação não formal.

Abstract

You hear a lot of criticism regarding the RPG-Roleplaying game. Many people who have heard hurl like a game of violence, which can cause disturbances in children. But do people really know such a tool in the teaching learning? There is much talk in education for liberation, where the student becomes a critical one, a thinking being, that may contribute to the society where it operates, but will our educators actually form beings with this thought? The subject must participate in experiencing which is being exposed in the classroom. In addition to exploring the role-playing, RPG is a perfect tool to work socialization and interaction of students in the classroom. We have based many theorists who have had their vital interests and inspirations in the educational environment so that the educator can come to see the individual student as an active, participatory. The RPG is the potential to unite theory with practice, applying content-based activities to strengthen a child's learning, involving and motivating the student teacher, creating that interaction between both, making the class something colorful, not black or white. This ends up generating a dynamic non-formal education.

Keywords

RPG. Interactivity. Socialization. Interpretation. Education not-deed of division.

Introdução

Procura-se hoje uma maior diversidade no que se refere aos métodos de ensino. A tarefa de conquistar a atenção dos alunos torna-se

cada vez mais difícil. Pensando nisto decidimos direcionar nossa pesquisa para algo pouco explorado, mas que evidencia ter um potencial pedagógico almejado pelos educadores. A grande indagação é “o que tem atraído a atenção de crianças e jovens? Como ensinar o aluno através de atividades por ele tidas como recreativas? Um desses métodos é o do Roleplaying (RP). Sua tradução literal seria “interpretação/representação de papéis”, no entanto o RP vai além disso. Uma de suas ramificações mais conhecidas é o RPG. Apesar de não ser competitivo, ele é conhecido como um tipo de jogo, desenvolvido na metade do Século XX, que faz uso normalmente de histórias de um mundo de fantasia, no qual cada participante é um personagem que ele mesmo pode inventar. Fazendo uso de figuras, dados e muita imaginação, os participantes incorporam personagens e decidem quais serão suas atitudes perante diversas situações impostas pelo mestre do jogo.

É a arte de contar e fazer história, vivenciando cada etapa da mesma. Esse tipo de história tem despontado grandemente em superproduções de cinema e, com o avanço tecnológico, faz parte de diversos tipos de jogos de computador e videogame.

Não é, porém, apenas ao RPG que o Roleplaying se limita. Seu uso é de fato bem difundido nas áreas de Psicologia, Administração e até mesmo pelas Forças Armadas de diversos países.

Em sala de aula, o uso normal que se faz desse método é através de representações nas quais os alunos (caracterizados ou não) se passam por personagens relacionadas ao evento estudado enquanto o professor direciona as etapas a serem seguidas. Muitas escolas têm feito uso desse recurso para auxiliar no ensino de diversas matérias, tais como História e Literatura, nas quais as crianças tornam-se parte dos acontecimentos em estudo.

Outro exemplo bem comum do uso do Roleplaying nas escolas é através da montagem de uma minicidade, onde cada um dos alunos representa papéis de líderes ou de simples cidadãos, tomando decisões de planejamento e desenvolvimento da cidade, dentre outros temas naturais ao contexto social comum. Objetiva-se dessa forma que os alunos tenham um bom desenvolvimento social.

A sigla RPG traz consigo um estereótipo muito pesado. Isso se dá devido aos segmentos de Roleplaying Game que existem no mercado, no entanto cabe ao jogador decidir qual segmento seguir.

Uma vez que os métodos pedagógicos objetivam o desenvolvimento intelectual e social do aluno, até que ponto o RPG é um recurso válido para cumprir tais objetivos? Seria ele influente no processo de aprendizagem, melhorando assim o desempenho dos alunos em suas atividades acadêmicas? Auxiliaria no relacionamento intra e interpessoal do educando?

A fim de responder essas perguntas, este trabalho fez uma análise de quais as influências e os benefícios no rendimento escolar, proporcionados por esse recurso e propôs verificar se a aplicação do RPG é ou não um recurso válido no contexto escolar destacando sua real influência pedagógica, identificando melhor a metodologia para seu uso na sala de aula.

1. Roleplaying (representação de papéis – RPG)

Ao pé da letra, Roleplaying significa interpretação de papéis. De acordo com Robert R. Blake, em sua obra em conjunto com Raymond J. Corsini e Malcolm E. Shaw, intitulada *Roleplaying in Business and Industry* (1961, p.8), RPG “pode ser definido como um método de interação humana que envolve comportamento realístico em situações imaginárias”. É uma técnica espontânea. É como um faz de conta, no qual as pessoas atuam como se fosse “pra valer”, porém se distingue da dramatização que segue um script com falas pré-definidas. Objetiva a interação humana visando um bom desenvolvimento intra e interpessoal.

Para que se realize a interpretação de papéis é necessário conhecer três aspectos básicos dos personagens a serem interpretados, a saber, suas características físicas, psicológicas e sociais. As interpretações podem ser feitas por meios de diálogos e até mesmo monólogos. Dependendo do objetivo e do resultado que se deseja alcançar.

Existem diversas formas de uso do RPG. Dentre elas iremos destacar quatro. O Roleplaying Terapêutico, o Roleplaying Industrial, o Roleplaying Game e o Roleplaying Game Educacional.

1.1 RPT (Roleplaying Terapêutico)

O RPT foi desenvolvido por Jacob Levy Moreno (1889-1974). Moreno acredita “que as pessoas precisam atingir saúde social. Seus pilares

são a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética e a cidadania. Nessa teoria, disciplina significa qualidade de vida individual e social” (TIBA, 1996, p. 170). Baseado nesses pilares, Moreno desenvolveu o chamado Psicodrama, no qual os participantes atuam de maneira espontânea situações-problema da vida real que o participante enfrenta. Após isso, eles analisam as reações e praticam novas soluções. A possibilidade de modificar a situação implica em criatividade e no desenvolvimento da espontaneidade.

Em 1914, quando ainda estudava Medicina e era interno na Clínica Psiquiátrica de Viena, Moreno, juntamente com um médico que estudava doenças venéreas, fez um trabalho com um grupo de prostitutas vienenses, utilizando suas técnicas de Psicodrama, conscientizando-as de sua situação, fato este que favoreceu a implantação de um sindicato em Amspittelberg (GONÇALVEZ, 1988, p. 12).

Juntamente com o Psicodrama, Moreno desenvolveu o Sociodrama e a Psicoterapia de Grupo. Ainda em sua fase embrionária, essas técnicas produziram bons resultados. Atualmente os estudos nessa área foram aprimorados, sendo hoje utilizado por diversos profissionais da área de saúde mental.

1.2 RPI (Roleplaying Industrial)

Segundo BLAKE (1961, p. 9), “não há registro das origens do uso do Roleplaying Industrial”. De acordo com ele, provavelmente deve ter ocorrido quando algum empregador disse ao seu aprendiz: “Façamos de conta que eu sou o cliente. Mostre-me como você me trataria.” Se após interpretarem eles discutissem, avaliassem e praticassem vias alternativas de reações, eles estariam realizando um roleplaying. Não basta apenas a interpretação. É necessário que haja a avaliação das reações ali atuadas. Apenas desta forma pode-se crescer em cima daquilo que foi observado e desenvolver-se no relacionamento, neste caso, comercial, melhorando a relação cliente-empresa. Na indústria, o roleplaying é usado tanto no recrutamento como no treinamento de pessoal.

Para BLAKE (1961, p. 8), “o maior propósito do RPI são a instrução e avaliação de administração pessoal, provendo insights na natureza do comportamento humano e treinando para habilidades requeridas no lidar com várias situações humanas”.

Em sua obra, Blake ainda menciona o uso do Roleplaying pelas forças armadas alemãs em 1933. Nesta época, o exército alemão estava limitado a cem mil homens devido aos termos do Tratado de Versailles. A fim de fazer a melhor seleção de oficiais possível, Simoneit, um psicólogo militar alemão, empregou técnicas de RP no recrutamento de soldados. Depois da queda de Durkirk, o exército inglês empregou um procedimento similar no seu programa de seleção de oficiais. Nos Estados Unidos, o Escritório de Serviços Estratégicos usou o roleplaying na seleção de pessoas para o serviço secreto na guerra.

Ainda hoje observa-se mais efetivamente o uso do roleplaying no treinamento de soldados e policiais, até mesmo aqui no Brasil. Durante esses treinamentos é comum os soldados vivenciarem de forma lúdica fatos da realidade em que podem se deparar, como a cena de um sequestro ou o resgate de uma pessoa, estendendo-se às representações de situações de ataque ou defesa em uma guerra.

1.3 RPG (Roleplaying Game)

Apesar da sigla RPG significar “role playing game”, ou “jogo de interpretação de papéis”, na verdade não se trata bem de um jogo, pois não há perdedores ou ganhadores. É uma atividade exercida a partir de um conjunto de regras desenvolvidas com o objetivo de promover a interação entre o ser humano e uma história, seja ela real ou fictícia. Trata-se de uma atividade baseada no diálogo, ou seja, predominantemente verbal e realizada em grupo, na qual um jogador denominado mestre coordena a história e os outros jogadores representam os personagens. O número de jogadores não é determinado, podendo ser bastante variado, todavia na maioria das vezes “o número ideal de participantes é entre três e seis” (MIRANDA, 2005, p. 15).

Alguns autores de RPG, como Mark Rein-Hagen (Fundador da empresa White Wolf, “indústria de jogos e livros de RPG” e World of Darkness – Mundo das Trevas), formado pela Universidade de Direito Duke, na Califórnia, que deixou sua carreira para escrever e desenvolver jogos de RPG, apontam semelhança entre brincadeiras comuns como faz de conta e o RPG, pois ambos são desenvolvidos a partir de representações de papéis espontâneas. Pelo mesmo motivo, Martins, L. (2000) faz relação entre RPG e o teatro.

O jogador, que fica responsável por direcionar a aventura, toma a posição de mestre no qual o seu papel é fazer um esboço da história que os outros jogadores-personagens irão participar. Ele irá descrever o cenário, dando detalhes do mundo virtual ou não, onde se dará a aventura.

De modo geral existem cinco métodos básicos de jogo dos quais derivam os demais: 3D&T, Daemon, Storyteller, GURPS e D&D. Apesar de diferirem quanto a algumas regras, todos são iguais quanto aos princípios básicos. De acordo com o tema e esboço determinado pelo mestre, os jogadores decidem que tipo de personagem será criado, bem como a história de seu personagem. Nesse momento entra em cena a criatividade e imaginação dos jogadores, que irão decidir se seu personagem será pobre ou rico, bonito ou feio, homem ou mulher, seguindo uma série de atributos como: força, inteligência, aparência, perícias, vantagens, desvantagens, dentre vários outros. Sendo que, para cada atributo, é estipulado um grau de vantagem que pode variar de acordo com o sistema usado. Tudo isso é baseado em regras que auxiliam na criação dos personagens delimitando seus pontos fortes e fracos. “Cria-se” uma nova pessoa, projetada da maneira como o jogador bem entender. Uma vez criado o personagem, o jogador deverá entrar na história descrevendo sua ação e cada fala deve ser interpretada de acordo com o personagem criado (REIN HAGEN, 1994, p. 12).

É função do mestre narrar a aventura dando informações aos personagens dos jogadores descrevendo o que estão vendo, ouvindo bem como as consequências de todos os seus atos.

Durante o jogo, o mestre exerce uma função importante; a de desenvolver situações e desafios narrados por ele, que os outros jogadores terão que enfrentar no decorrer da aventura. Os desafios serão superados de acordo com os atributos de cada personagem como já mencionado anteriormente. A fim de saber se o jogador conseguirá ou não realizar aquilo que propôs, o mestre poderá jogar os dados que decidirão a ação do personagem. Os dados não são os únicos que auxiliam na determinação do sucesso ou não das ações dos personagens, é importante, também, estar atento às interpretações e à planilha. A planilha é uma ficha na qual estão inseridas todas as características do personagem (MIRANDA, 2005, p.18).

Os dados fazem parte de um sistema de regras que o mestre poderá utilizar para acrescentar elementos do acaso à história. Existem vários livros bases com sistemas de regras, elaborados para que os jogadores solidifiquem a estrutura. Cada um desses livros traz contextualizações das histórias e regras específicas para serem utilizadas nessas aventuras. Os livros mencionados pertencem a uma categoria de RPG denominada “GURPS” que significa “Generic Universal Role-playing System” – “Sistema de Jogo de Interpretação Genérico e Universal” e cada livro direciona a aventura a ser jogada e dá sugestões para construir personagens e sustentar a história. O livro base, chamado “GURPS”, contém regras gerais para serem utilizadas em qualquer aventura, enquanto os demais livros desse sistema aplicam-se às regras específicas de cada cenário, como por exemplo:

Gurps: Império Romano – focado em grande parte nas lutas travadas no Coliseu;

Gurps: Conan – dedicado exclusivamente à clássica história do bárbaro;

Gurps: Ultratech – histórias num contexto de tecnologia avançada;

Gurps: Fantasy – estilo “Senhor dos Anéis”, com variedade de “raças”;

Gurps: Cyberpunk – estilo futurista;

Gurps: Supers – personagens são super-heróis ou vilões;

Gurps: Escola de Super-heróis – o nome diz tudo;

Gurps: Viagem Espacial – estilo Jornada nas Estrelas, ou Star Wars;

Gurps: Tredroy – cidade que pode ser utilizada numa campanha de Fantasy;

Gurps: Artes Marciais – utiliza histórias com as mais diversas artes marciais existentes;

Mini-Gurps: As Cruzadas – para iniciantes, sobre as Cruzadas na Idade Média.

Há que se destacar alguns títulos bem brasileiros, relatando nossa história e cultura:

Mini-Gurps: No coração dos deuses – retrata a história do filme homônimo com Antônio Fagundes. Conta a História dos Bandeirantes.

Mini-Gurps: O resgate de “Retirantes” – baseado na história fictícia do roubo do quadro “Retirantes”, de Portinari.

Mini-Gurps: Quilombo dos Palmares – histórias da época da escravidão no Brasil, nos famosos Quilombos (refúgio de escravos fugitivos);

Mini-Gurps: O descobrimento do Brasil – histórias sobre o pré e pós-descobrimento do Brasil;

Mini-Gurps: Entradas e Bandeirantes – Relata as aventuras vividas pelos desbravadores das matas brasileiras.

Existem alguns Mini-Gurps que tratam de momentos históricos do Brasil. Títulos como “O descobrimento do Brasil” e “Quilombo dos Palmares”, obras de RINCON (1999) que induzem e desafiam os jogadores a representarem personagens importantes de uma determinada época do nosso país.

Percebemos que o RPG tem vários segmentos e parte dos jogadores escolherem qual deles seguir. O interessante é que apesar do RPG ser um jogo com regras, ele é muito flexível, não existindo apenas uma forma de se jogar, e o jogador ainda tem a liberdade de criar seu próprio estilo de jogo com base nas regras existentes.

As sessões de RPG são chamadas de aventuras, porque os jogadores se divertem criando e interpretando papéis que podem ser fictícios ou reais. Apesar de nas aventuras em determinados momentos alguns personagens terem mais dificuldades do que outros em superar obstáculos, em momento algum haverá ganhadores ou perdedores.

O RPG não é competitivo. A diversão não está em vencer ou derrotar os outros jogadores, mas utilizar a inteligência e a imaginação para cooperação com demais participantes, buscar alternativas que permitem encontrar melhores respostas para as situações propostas pela aventura. (MARCATTO, 1996, p.22)

De acordo com MIRANDA (2005, p.18), “não há ganhadores ou perdedores em um jogo de RPG. O objetivo é contar uma boa história, participar de uma grande aventura construída coletivamente”. Sendo assim, segundo PAVÃO (2000, p. 19), “uma aventura é considerada tão mais interessante quanto maior seu teor de suspense, aventura, perigo e coerência interna”.

É importante ressaltar um aspecto social no RPG, pois este raramente pode ser jogado “solo”, mas sempre em equipe. Durante o jogo,

o mestre coloca situações ante o grupo fazendo com que eles tenham que pensar juntos, estrategicamente, a fim de chegarem à solução. A competitividade entre os jogadores é posta de lado e, dessa forma, o trabalho em grupo é evidente em uma sessão do jogo.

1.4 RPG Educacional

É muito comum que, quando se falando de RPG, seja atribuído a ele apenas o caráter de jogo e entretenimento. Isso se deve ao fato de que tal ramificação do RP seja a mais conhecida e difundida. No entanto, o uso do Roleplaying permeia diversas áreas variando na sua forma de uso, sendo adaptado a cada necessidade apresentada. Da mesma forma, a maneira como é utilizado como entretenimento difere de outras áreas como Administração, Psicologia e ainda da Educação, não apenas na sua abordagem como principalmente na sua finalidade.

O RPG educacional é o uso da representação espontânea de papéis com fins educativos, podendo ser aplicado em qualquer ambiente escolar, seja ele o pátio da escola, a quadra de esportes ou a sala de aula. O RPG, como já foi mencionado, dá total liberdade ao jogador para escolher o tipo de história ou aventura que se pretende vivenciar. No contexto escolar não é diferente podendo o professor ainda escolher entre fazer uso de ficção ou não na elaboração de sua história. Por proporcionar a diversidade, o RPG pode ser utilizado na educação não formal¹ e possibilitar bons resultados. Esta abordagem merece maior investigação, pois pode ser facilmente assimilado pelos alunos nos diversos níveis de entendimento e aprendizagem.

2. RPG no contexto educacional

No início da década de 70, educadores norte-americanos começaram a utilizar o RPG a fim de avaliar as capacidades intelectuais de estudantes com QI acima da média. Começou-se então a estudar as vantagens educacionais da aplicação do RPG enquanto jogo na sala

¹ GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (org.). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

GIGLIO, Z. G.; RODRIGUES, M.; VARGAS, Francisco. O pensamento criativo: entraves e destraves experimentados na educação não-formal. In: PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (org.). Educação não-formal: contextos, percursos, sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

de aula. Até mesmo um dos criadores do RPG, Dave Arneson (apud SCHIMIT, 2008), que nos anos 80 começou a divulgar o uso do jogo como ferramenta educacional, escreveu que “quando os pais e educadores escutam atenciosamente sobre RPG e as vantagens do jogo no aprendizado e na leitura, automaticamente ele é aceito dentro da escola”.

Com a maior divulgação do RPG no Brasil por volta de 1993, alguns jogadores vieram a se tornar professores. Estes, por sua vez, passaram a usar o RPG na sala de aula com seus alunos com fins acadêmicos. O crescimento desta atividade resultou no 1º Simpósio de RPG e Educação, em maio de 2002, em Londrina - PR (RIYIS 2004, p. 79).

A popularização do RPG no Brasil tem sido grande e diversos pesquisadores têm se dedicado ao seu estudo e aplicação. Um desses exemplos é o professor Marcos Tanaka Riyis, graduado em Licenciatura em Educação Física pela E.E.F.E. (Escola de Educação Física e Esporte) da Universidade de São Paulo (USP), em 1994, e graduado em Engenharia Ambiental na UNESP - Sorocaba - SP. O RPG tem ganhado espaço na escola devido ao seu caráter prático e lúdico que envolve os alunos desde a pré- escola até o ensino médio. De acordo com RIYIS (2004, p.79), “muitos profissionais foram seduzidos pela poderosa ferramenta que poderiam utilizar para tornar suas aulas mais motivantes, sem perda do caráter educativo e formativo das mesmas”.

É muito comum entre os profissionais de educação o interesse em desenvolver atividades que reforcem o aprendizado em seus alunos. De acordo com o Coordenador Pedagógico da equipe do site jogo de aprender, professor Tanaka, o RPG não apenas amplia a capacidade do aluno de resolver situações-problema, como também desenvolve a criatividade e leva o educando a relacionar os conteúdos escolares com as ações do dia a dia. Além de desenvolver o relacionamento interpessoal e a cooperação, o RPG aumenta muito a expressão oral e corporal do educando, bem como a imaginação.

Além de ser uma poderosa ferramenta para o professor no processo ensino-aprendizagem, Riyis (2004, p.9) afirma em seu site jogo de aprender que “o uso de jogos como estratégia de ensino é extremamente eficaz para o aumento da motivação dos alunos, e uma poderosa ferramenta do professor para o processo ensino-aprendizagem.

O RPG é uma maneira atraente de envolver o estudante no processo ensino-aprendizagem. Muito mais interessante do que apenas estudar um texto de fatos históricos, como o da escravidão no Brasil, é poder estar na pele dos personagens que fizeram história, seja Zumbi ou Quilombo dos Palmares, entre outros.

O RPG é um excelente instrumento para abordarmos, na fantasia, aspectos da realidade que queremos compreender melhor. Permite a simulação de situações num ambiente protegido, imaginário. Possibilita que a criança e o adolescente tenham o contato com suas tensões interiores e as extravasem, abrindo caminho para uma consciência e um entendimento que garantam melhores condições para lidar com os problemas da vida, mas é imperativo que a aventura proposta esteja adequada ao nível de compreensão dos participantes (MARCATTO, 1996, p.59).

A fantasia é algo que é intrínseco nas crianças, e isso contribui para o desenvolvimento da criatividade. Costumamos dizer que elas têm a imaginação fértil por pensar e dizer determinadas coisas. Muitos de nós gostaríamos de ter aquelas ideias que elas têm, porém quando não recebemos os devidos incentivos, acabamos por perder todas aquelas ideias que surgiam ao mergulharmos na fantasia e no imaginário.

Desde muito cedo nas escolas, as crianças participam de peças teatrais, nas quais elas interpretam personagens animados e inanimados, seres racionais e irracionais como flores, bichos que não falam e nem raciocinam, mas que no roteiro da peça eles assim o fazem. Bem como acontece nessas peças teatrais durante uma aventura de RPG, o professor tem papel fundamental para dar o equilíbrio entre o que é real e o que não é. No currículo escolar é proposto que os professores trabalhem os gêneros literários, que são os contos, contos de fadas, lendas etc. Esse fato contribui para que os alunos consigam desde muito cedo distinguir o que é real e o que faz parte da fantasia.

Contudo, o RPG na escola implica uma mudança na rotina da aula, pois tal ferramenta não combina com alunos apáticos e passivos, muito comuns nas salas. RPG é prática, pois leva o educando a vivenciar o conteúdo em sala de aula. No entanto, existe uma questão conceitual importante de ser abordada. Muito embora o conceito de ganhador e perdedor não seja aplicável ao RPG, ainda assim nem sempre o grupo trabalha de maneira colaborativa. Assim como em todo contexto de

relação social, partidas de RPG podem causar distensões entre os participantes. E, deliberadamente, participantes podem tornar-se antagonistas. O professor deve conhecer bem as regras e dominar o processo com clareza para que o método seja educativo e participativo.

2.1 Educação: teoria e prática facilitando o processo

Como educadores sabemos que a teoria tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As aulas expositivas ensinaram e ainda ensinam a maioria dos alunos que passam pela escola. Mas porque utilizar apenas o método tradicional de ensino se existe uma variedade de metodologias com atividades práticas ao nosso redor? Fazendo um equilíbrio entre teoria e prática, o professor alcançará os alunos com maior facilidade.

O aluno deseja ser ativo no seu processo de aprendizagem, porém se depara com uma rotina tradicional adotada pela maioria dos profissionais de educação. Todavia os professores devem se motivar em desenvolver estratégias de ensino mais entusiastas de forma que envolvam seus alunos. O aluno deve ser trabalhado como um todo. O professor tem em suas mãos a oportunidade de trabalhar tanto o intelecto quanto a vida social do aluno.

Roger Von Oech descreve sua obra “Um chute na rotina” como sendo um jogo de RPG, no qual o leitor descobre papéis, personagens e as atitudes essenciais para melhorar o desempenho criativo. Não há nada pior do que uma rotina na forma de ensino. Ela sufoca o aluno e paralisa as iniciativas. “Não existe uma forma única de pensar, mas várias” – OECH (1994, p.10) e muitas maneiras de ensinar e aprender, devendo o professor ser reflexivo quanto à maneira com que ele administra suas aulas.

3. Teóricos da educação e sua visão no ensino-aprendizagem

Vários teóricos são unânimes em afirmar que o educando de passivo deve tornar-se um ser ativo. Um dos objetivos da prática do Roleplaying na sala de aula é justamente a de o educando tornar-se um sujeito ativo na construção do conhecimento. A seguir abordaremos alguns conceitos, tentando fazer um comparativo entre alguns educa-

dores e o objetivo da prática estimulada no RPG pois, como já mencionamos, o uso do RPG na sala de aula implica em mudanças na rotina da classe. O aluno que outrora apenas recebia o conteúdo, agora faz parte do mesmo. Os autores citados abaixo apontam pontos positivos nas atividades que proporcionam a ação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Porém, gostaríamos de deixar claro que esta investigação não supõe a defesa absoluta do RPG como método didático. A proposta aqui é fornecer aos pais e educadores informações relevantes sobre esta “moderna” ferramenta de ensino.

3.1 John Dewey (1859-1952)

Para Dewey, o ensino renova continuamente o conhecimento concreto ativo-produtivo de cada um. Para ele, a educação necessitaria ser fruto pelo ato do aluno, e não através de orientação (BOLZAN, 2003, p.50). Só o fato de o aluno receber informações de determinado assunto não é suficiente para que ele construa seu conhecimento. Somente através da ação e participação do educando é que ele vai concretizar o que em teoria ele aprendeu.

3.2 Jean Piaget (1896-1980)

De acordo com Piaget, o ser humano já possui determinado conhecimento que deve ser levado em consideração pelo educador no processo de ensino-aprendizagem. Porém, esse conhecimento não é suficiente para o total desenvolvimento do ser, sendo de suma importância a interação do aluno com o meio, pois essa interação favorece uma melhor construção do conhecimento. Para tanto deve o educador proporcionar momentos em sala de aula, onde o aluno solidifique seu conhecimento intrínseco e adquirido de forma ativa.

O construtivismo é o princípio fundamental da educação na teoria Piagetiana. Significa que o conhecimento e os valores morais são aprendidos não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas por uma construção interior desencadeada pela interpelação do sujeito com o meio ambiente (KAMII, 1991, p. 18).

Ainda de acordo com KAMII (1991, p. 19 e 24),

É muito importante para o desenvolvimento da criança que ela estabeleça relações frequentes com os colegas no meio em que vive, pois

esse relacionamento interpessoal favorecerá harmonicamente três áreas que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, o social, moral e intelectual.

As crianças constroem suas próprias ideias dos objetos, conforme vão crescendo, elas desfazem e cria novamente, ela precisa errar e reconhecer para depois construir o conhecimento certo; isso não significa que o professor deverá deixar seus alunos fazerem somente o que desejam, mas proporcionar momentos em que as crianças entrem em conflito cognitivo para que novos conceitos sejam produzidos neste processo.

Percebe-se que para Piaget o aluno passa por vários estágios de desenvolvimento, no qual, através de suas próprias experiências, vai se conhecendo. Com toda essa compreensão, o educando contribui para uma educação participativa.

3.3 Célestin Freinet (1896-1966)

Para Freinet, a aprendizagem acontece a partir das experiências do aluno. Utilizar métodos que proporcionem a participação do aluno é muito importante. As práticas de ensino, propostas por Freinet, desenvolvem uma mudança na área educacional, sendo essas mudanças vindas dos próprios professores. Para ele, a criança constrói seu conhecimento através de seu envolvimento com a sociedade, trabalhando assim pela sua transformação. Cantinhos em sala de aula, trabalhos em grupo, aulas em forma de passeios foram suas propostas, mas é preciso que o educador tenha a sensibilidade de conciliar todas essas atividades com aspectos sociais e políticos, buscando sempre estar atualizando e observando qual é a realidade em que o aluno está inserido (PILLEGRI, 2001, p. 21).

Para Freinet, o aluno aprende de uma forma mais significativa quando vivencia os elementos ativos da vida.

3.4 Lev Vygotsky (1897-1934)

Vygotsky construiu sua teoria no desenvolvimento do indivíduo, através de um processo sócio-histórico, no qual a cultura torna-se evidente na vida humana. A criança possui suas ideias formadas, é capaz de fazer algo por si, mas precisa de um adulto para intervir por ela no conhecimento existente, a chamada zona do desenvolvimento

proximal. “O ideal é partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento” (PILLEGRINI, 2001, p. 25). Para serem assimiladas, no entanto, as informações têm de fazer sentido. Na concepção do autor, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, pois constitui de relações intra e interpessoais.

Segundo Vygostky, os processos mentais superiores (pensamentos, linguagem, comportamento volitivo) tem origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Ele entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo e que o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, são na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores (MOREIRA, 1999, p. 110). Cada indivíduo tem um jeito individual de aprender e o ideal é ensinar a partir do que ele domina para ampliar seu conhecimento pois, para serem assimiladas, as informações têm de fazer sentido.

3.5 Emília Ferreiro (1937-)

Na concepção de Emília Ferreiro, o ato de aprender se dá através da construção do conhecimento que é realizado pelo educando. Nesse processo, o aluno passa a ser considerado ativo e não passivo em sala de aula. É preciso que o professor possa criar estímulos para desenvolver os aspectos motores, cognitivos e afetivos em seus alunos, mas todos ligados num contexto da realidade sociocultural (PILLEGIRNI, 2001, p. 20).

Para ela, a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que a mera coleção de informações. Implica na construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não-observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que é verificado (FERREIRO, 1991, p. 66).

Percebemos que para Emília Ferreiro, a diferença entre os ritmos dos alunos deve ser colocada em pauta pelos educadores, para depois desenvolverem atividades de acordo com o nível em que os alunos se encontram e vão desenvolvendo durante o processo de aprendizagem.

3.6 Paulo Freire (1921-1997)

Para Paulo Freire, a educação deve ser libertadora, o oposto da educação bancária que faz do educando um mero reprodutor de ideias, no qual a criança não tem o direito de expor suas opiniões; simplesmente o professor passa os conteúdos e os alunos recebem de forma passiva. Eles tornam-se objetos nas mãos dos docentes procurando adaptar-se àquilo que lhes é imposto. Criar situações que estimulem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é papel do educador e essa ação dá a possibilidade de os alunos terem um olhar crítico perante a sociedade.

Quando começou seu trabalho de alfabetização com adulto, Paulo Freire viu a necessidade de ensinar levando em consideração a ação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção (FREIRE, 1980, p.41).

Para Paulo Freire, o processo de aprender só é significativo para o aluno quando este vivencia o conteúdo.

4. Relação entre os educadores e RPG

Teóricos como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emilia Ferreira, Celestin Freinet, Paulo Freire, entre outros, buscavam uma educação renovada, participativa. Um ensino-aprendizagem significativo, no qual educador e educando interagissem, deixando de lado o autoritarismo e a opressão, libertando o indivíduo para torná-lo um novo ser, com opiniões e ideias para uma educação construtiva.

Com o desenvolvimento que vem ocorrendo na sociedade, a educação busca a cada dia renovar seu ensino para alcançar o interesse de seus alunos. O RPG pode ser um instrumento auxiliando o pro-

fessor em sala de aula, onde o educando vivenciará aquilo que está sendo abordado pelo educador. De uma forma simples e divertida de aprender o conteúdo, o aluno se sentirá estimulado a participar da aula compartilhando seus conhecimentos, e tendo uma melhor socialização.

Quando pensamos em interpretação de papéis, logo nos vem à mente a palavra ação. É exatamente o que acontece. O foco na educação não deve ser apenas “como se ensina”, mas também em “como se aprende”.

Quando o aluno vivencia o conteúdo, ele aprende com mais facilidade, pois ele passa a ser o sujeito no processo de ensino-aprendizagem. RPG não combina com a educação bancária que tem o aluno como um ser passivo, inativo na sala de aula, recebendo e reproduzindo o que o professor lhe transferiu.

Assim como o cidadão deve ser um indivíduo ativo em sua sociedade, participando e se envolvendo com os interesses da população, também deve o aluno ser ativo na construção do seu conhecimento.

Com a influência da Escola Nova na década de 20 começou-se a valorizar o aluno no processo de aprendizagem. A experiência foi colocada em pauta e falou-se muito em atividades práticas, pois facilitariam na aquisição do conhecimento. O grande problema na Escola Nova foi que a aplicação efetiva dessas atividades práticas e empíricas se restringiu apenas a alguns centros educacionais, por falta de espaço e recursos adequados.

Contudo vemos no RPG uma atividade prática que como já mencionado, pode ser aplicada em qualquer ambiente escolar, no pátio, quadra de esportes, sala de aula, etc., tudo depende da criatividade e ousadia do professor em querer proporcionar aos seus alunos uma aula mais atraente e motivadora.

O RPG dá oportunidade ao educador de alcançar a prática sem a necessidade de muitos recursos. Ao fazer uso do RPG educacional, o profissional de educação tem em suas mãos um instrumento de trabalho que lhe proporciona desenvolver diversas competências e habilidades educacionais do aluno. Além da linguagem oral, da imaginação, da socialização e conhecimento de si mesmas e dos outros, as crianças ainda desenvolvem sua criatividade e expressão corporal.

Representando diferentes papéis, as crianças desenvolvem sua linguagem oral e escrita, a imaginação, a socialização e melhor conhecimento de si mesmas e dos outros. Da mesma forma, adaptando essa atividade

a diferentes contextos, os alunos ampliam seu repertório de registro de fala e de possíveis formas de comunicação (CONDEMARÍN, GALDAMES, MEDINA, 1997, p. 18).

Por desenvolver tais habilidades nos alunos, o RPG deve ser considerado um recurso pedagógico válido no ambiente escolar, pois contribui para a formação do educando.

4.1 RPG e a linguagem oral

Como já mencionado, o RPG é uma atividade baseada no diálogo, ou seja, predominantemente verbal. Ele “se baseia na descrição oral dos personagens. Daí se tem que a expressão oral é fundamental para o jogo e é desenvolvida e estimulada durante todo o tempo” (RIYIS, 2004, p.28).

Assim como os tradicionais jogos linguísticos, como trava-línguas e adivinhações, trabalham o desenvolvimento da linguagem oral, o RPG também permite aos alunos desenvolverem a mesma, não porque faça uso de trava-línguas ou adivinhações, mas pelo fato de exercitar a fala e o diálogo. Em uma aventura de RPG, o aluno percebe e discrimina os sons, faz associações com palavras que são pouco utilizadas, aumentando assim o seu vocabulário, além de distinguir as estruturas gramaticais.

Quando o aluno tem a oportunidade de participar de atividades como estas, automaticamente se depara com o novo, o desconhecido, palavras que não fazem parte do seu dia a dia, mas que ali, num momento de divertimento, é estimulado a ampliar seu vocabulário.

Ao representar um papel em um contexto lúdico, o educando vai além da reprodução de som. Ele toma consciência das características sonoras de cada fonema. O aluno ainda passa a se familiarizar com as estruturas gramaticais, aprendendo a empregar corretamente a acentuação e pontuação.

A prática de jogos que trabalham a linguagem oral “estimula os alunos a procurarem, em livros ou dicionários, palavras com sons iniciais ou finais semelhantes” (CONDEMARÍN, GALDAMES, MEDINA, 1997, p. 25) proporcionando uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, além de ser uma importante oportunidade do aluno aprender a escrever corretamente as palavras.

4.2 RPG e a expressão corporal

Quando os alunos interpretam seus personagens, como numa peça de teatro estão exercitando e desenvolvendo a expressão corporal. A vivência da atividade, de forma lúdica, estimula a expressão corporal e as demais competências relacionadas.

4.3 RPG e a imaginação

Sem imaginação não há conhecimento. Para muitos imaginar é sinônimo de fantasiar, delirar, sem nenhum fundamento na realidade, porém existe uma estreita relação entre a imaginação e a construção do conhecimento.

A imaginação se liga à representação ao passo que ela torna possível trazer imagens mentais daquilo que outrora foi uma representação sensorial, e à Memória pelo fato de que, sem a lembrança, nenhuma imagem mental seria formada, pois não nos lembraríamos (PALOMINO, 2007, p.1).

Percebemos que a imaginação está muito ligada com a criação. A imaginação liberta o indivíduo, pois ele tem a oportunidade de desmontar e remontar o que temos em nossa mente.

Imaginar nos habilita a criar com base no que é real, no que anteriormente foi vivenciado

O RPG em sua forma mais tradicional, chamado geralmente de RPG de Mesa, fornece um enorme campo para o aperfeiçoamento da imaginação, o que atualmente é fato raro em uma sociedade de técnicas acima de conteúdos. O que este jogo oferece é o aperfeiçoamento criativo e lógico necessário ao processo imaginativo, e o próprio aperfeiçoamento volta em forma de aprendizado e diversão (PALOMINO, 2007, p.1).

É muito comum que as pessoas se apeguem apenas aos objetos palpáveis e se limitem a ficar em terra firme. O apego à materialidade faz com muitos continuem na mesmice da repetição e cópia. O físico Albert Einstein confidenciou que suas descobertas tiveram 2% de conhecimento e 98% de imaginação.

O RPG proporciona à criança imaginar, criar e representar um personagem baseado no que é real, no que ela já viu e conhece.

4.4 RPG e a socialização

O RPG é um encontro social. Os alunos conversam entre si e com o mestre/ professor trocam ideias e expõem as ações de seus personagens. Professor e alunos juntos elaboram uma história. Eles também aprendem que seus atos trazem consequências, pois a história muda de acordo com as ações dos personagens. Os alunos se reúnem para bolar estratégias e para realizarem determinada tarefa. “Cinco alunos formam um grupo de biólogos tentando descobrir a maneira mais fácil de visualizar uma célula e suas organelas.” É um momento em que todos trabalham juntos, esquematizando hipóteses, delegando tarefas etc. Essa atividade ressalta a facilidade de uns e a dificuldade de outros, criando uma boa oportunidade de os alunos conhecerem melhor uns ao outros. Dessa forma, podem também desenvolver a cidadania, ajudando o próximo a vencer os obstáculos.

A vitória só poderá ser alcançada se houver cooperação entre os alunos; sem união não haverá solução para os problemas e desafios propostos.

Levando em conta o individualismo tão frequente hoje em dia e a necessidade das escolas terem alunos que saibam trabalhar em equipe, e formar cidadãos preparados para a vida, o convívio social, é importante para as pessoas desenvolvam a harmonia de trabalho em equipe.

Os alunos que outrora se encolhiam em suas carteiras, sentem-se à vontade e começam a interagir com os demais alunos.

5. Principais regras do RPG educacional

Apesar do RPG educacional ser uma ramificação do jogo RPG, não é necessário que o professor faça uso de todas as regras e peculiaridades desse jogo, cabendo a ele, fazendo uso do bom senso, apenas aplicar algumas regras necessárias para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

É indispensável que haja um mestre e o professor deve tomar esta posição, pois é ele quem vai coordenar a história e os alunos irão representar os personagens. Dependendo do assunto em estudo, a sala poderá ser dividida em pequenos grupos, em que cada grupo representará um personagem.

O professor/mestre baseado no assunto em estudo deve propor uma missão aos personagens. O mestre deve ler ou narrar uma história descrevendo com detalhes o cenário e a época onde esta ocorrerá. Por exemplo, se o tema em estudo for higiene bucal, assunto do segundo ano fundamental, a aventura ocorrerá dentro de um banheiro e permeará uma boca, então o professor deve descrever esse cenário. A sala poderá ser dividida em três grupos, sendo que cada grupo estará representando um personagem. Grupo um: os alunos interpretarão um menino que nunca se lembra de escovar os dentes. Grupo dois: interpreta uma escova e descreve suas habilidades e ainda o grupo três poderá interpretar um creme dental, descrevendo os benefícios que ele pode proporcionar.

A missão que o professor pode propor aos personagens dos grupos dois e três pode ser a de convencer o grupo um a combater as cáries junto com eles.

O mestre dá as informações aos personagens descrevendo o que eles estão vendo e ouvindo naquele cenário. Os personagens deverão descrever cada ação e a fala do aluno deve ser interpretada de acordo com o personagem que ele está representando.

Antes que se comece a aventura, o professor junto com os alunos deve estudar três aspectos básicos dos personagens, que são as características físicas, psicológicas e as sociais e, a partir desse conhecimento prévio, os alunos estarão aptos para interpretar.

Segundo CONDEMARÍN, GALDAMES, MEDINA (1997, p. 20), “cabe ao mestre estimular seus alunos a realizar monólogos e diálogos imaginários, demonstrando alguma dessas atividades”.

É fundamental que haja o estímulo do professor pois, apesar de terem uma imaginação muito aguçada, as crianças podem não entender em princípio o que elas devem fazer e como fazer, devendo o professor exemplificar o procedimento do seguinte modo:

Sou uma escova dental de um menino muito descuidado. Eu tenho um cabo macio e cerdas longas e bem limpinhas, mas ele quase não me usa para escovar os seus dentes. Mas quando, por algum milagre, ele decide escovar os dentes eu quase morro com tanto fedor. Quando ele abre a boca fico sempre assustada, tem muita sujeira e cárie, sem contar o bafo horrível que ele tem, mas como uma boa escova de dente sempre estou disposta a ajudá-lo! O senhor creme dental, junto a mim,

está bolando um plano para que o menino aprenda de vez que é muito importante escovar os dentes.

5.1 Como aplicar o RPG educacional?

Apesar de o Brasil ser um dos países mais avançados na aplicação do RPG na sala de aula e de desenvolver atividades que possibilitem ao professor aplicá-lo, é tudo muito recente, pois só a partir da década de 90 desenvolveram-se os primeiros estudos da aplicação do RPG na educação em nosso país. Tudo isso colabora para a má aplicação do RPG na escola pois, a grande maioria dos professores desconhece a prática dessa ferramenta e quando a utiliza faz de forma insatisfatória.

É preciso entender que o RPG educacional não deve ser utilizado com caráter avaliativo. Usar o RPG na sala de aula significa que o aluno colocará em prática a vivência do conhecimento que outrora ele havia concebido apenas em teoria.

O professor deve fazer uso das regras (ter um mestre, dividir os personagens, propor uma missão, descrever o ambiente e a época da aventura) para ter sucesso ao aplicar o RPG na sala de aula.

“Antes de pedir que assumam um papel determinado, ajude as crianças a caracterizar as personagens. Peça que descrevam cada personagem de acordo com os três aspectos básicos” (CONDEMARÍN, GALDAMES, MEDINA, 1997, p. 18).

Os alunos devem ser estimulados a elaborar perguntas para serem feitas ao personagem. Por exemplo, se for uma escova, os alunos podem fazer as seguintes perguntas: como se chama? Qual a sua idade? Como é seu corpo? Onde vive? É alegre ou triste?

Para melhor compreensão da aplicabilidade do RPG na sala de aula, vamos destacar dois exemplos de aventuras.

5.1.1 Jogo de Orientação Espacial

Esse jogo foi feito e aplicado pelo professor Marcos Tanaka Riyis em três salas de 25 crianças.

Os alunos foram divididos em cinco grupos de cinco pessoas. Um grupo representava um personagem, cada grupo/personagem deveria descrever as ações do mesmo, de acordo com as características, habilidades e defeitos dele.

O professor Riyis era o mestre do jogo descrevendo o ambiente, solicitando os testes e dando os resultados das ações praticadas pelos personagens dos alunos. A aventura durou em torno de duas horas e meia. O tema abordado foi Geografia e envolveu os seguintes temas: Orientação Espacial, Fuso Horário, Vegetação e Tipos de Rocha.

A aventura foi abordada da seguinte maneira: todos os personagens foram “jogados” em algum lugar do planeta Terra e tiveram que voltar para sua casa. Para conseguirem voltar para o seu lar, os personagens deveriam descobrir em que lugar do planeta eles estavam. Para tanto, precisariam saber as horas, se orientando pelo sol, identificar o local do globo pela vegetação e clima, calcular o fuso horário do local para o Brasil e enfrentar muitas outras dificuldades que deveriam ser superadas para o sucesso da expedição.

5.1.2 Jogo da Globalização

Esse jogo também foi feito pelo professor Riyis que, junto com a professora de História Maria Ordana, aplicou junto a quinze alunos do sexto ano.

Os alunos foram divididos em cinco grupos, com três pessoas. Cada grupo representava um personagem que deveria descrever suas devidas características.

A duração dessa aventura foi de quatro horas e cinquenta minutos; o tema abordado foi a Globalização e suas principais causas e efeitos.

A abordagem da aventura foi a seguinte: os personagens deveriam ser pessoas que receberam a missão de convencer os moradores de uma cidadezinha no interior de São Paulo a não resistirem a globalização, aceitando o que seria inevitável. Nesse momento o professor Riyis interpretava outros personagens, moradores da cidadezinha que explicavam as coisas boas e ruins que a globalização traria para aquelas pessoas moradoras da pequena cidade.

Dessa maneira foi possível comunicar às crianças um conteúdo de maneira lúdica e prazerosa.

Considerações finais

Tal pesquisa não teve a intenção de encerrar ou cristalizar e sim de pontuar alguns aspectos importantes sobre a prática do Roleplaying

Game dentro da escola, que pode ser analisada como uma forma de educação não formal.

De acordo com os objetivos traçados para este trabalho foi possível desenvolvê-lo, embasado em uma fundamentação teórica e exemplificação prática do uso do RPG no contexto educacional. Tal verificação procurou abordar os elementos sobre uma direção pedagógica, apontando para o potencial que o instrumento RPG possui em sala de aula.

Apesar do grande preconceito que encontramos ao trabalhar esse tema, fica evidente que o RPG possui muitos pontos positivos pedagogicamente. Alguns educadores não procuram conhecer este método devido a este preconceito, porém esta pesquisa poderá ajudar os profissionais da área da educação no tocante a conhecerem um pouco mais sobre uma ferramenta de ensino tão pouco utilizada devido ao preconceito existente ligado à sigla RPG. Os professores poderão fazer uso de um recurso que possui um alto potencial pedagógico, pois percebe-se que o RPG na sala de aula acrescenta muito no desenvolvimento acadêmico e social do educando.

Referências

- ASTINUS. A History of Role Playing. Disponível em: <<http://64.233.169.104/custom?q=cache:IjYFv18xn0J:ptgptb.org/0004/hist4.html+ASTINUS&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3>>. Acesso em: 06 de mai. de 2008.
- BLAKE, Robert R; Corsini, Raymond J.; Shaw, Malcolm. *Roleplaying in Business and Industry*. New York: The Free Press of Glendcoe, 1961.
- BOLZAN, Regina. *O aprendizado na internet utilizando de Roleplaing game (RPG)*. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- BROOKE-ROSE, Christine. *A Rhetoric of the Unreal: Studies in Narrative and Structure, specially of the Fantastic*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- CARTER, Lin. *O senhor do Senhor dos Anéis: o mundo de Tolkien*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CASSARO, Marcelo. *Manual 3D&T Alpha*. Porto Alegre: Jambô Editora, 2008.
- CASSARO, M.; SALADINO, R.; TREVISAN, J. M. *Tormenta Módulo Básico*. São Paulo: Editora Daemon, 2009.

- CONDEMARÍN, Mabel. GALDAMES Viviana. MEDINA, Alejandra. *Oficina de Linguagem: Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. São Paulo: Moderna, 1997.
- DAVID PULVER, L. GURPS *Psiquismo - Poderes Fantásticos Da Mente Sobre A Matéria*. São Paulo Devir, 2003.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- DOUGHAN, D. J. R. R. Tolkien: A Biographical Sketch. Disponível em: <<http://www.tolkiensociety.org/tolkien/biography.html>>. Acesso em 05 mai. 2008.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez editora, 1991.
- FONTOURA, Amaral. *Fundamentos de Educação* (uma introdução geral à educação renovada e à escola viva). Rio de Janeiro: LTDA, 1965.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- GIGLIO, Zula Garcia; RODRIGUES, Maira; VARGAS, Francisco. O pensamento criativo: entraves e destraves experimentados na educação não-formal. In: PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos, sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- GONÇALVES, Camila. *Lições de psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1988.
- GROTTA, D. J. R. R. *Tolkien: Architect of Middle Earth*. Running Press; New Ed edition, 2001.
- GYGAX, G.; ARNESON, D. *Dungeons & Dragons*. Random House, 1979.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens/ o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JACKSON, S. GURPS *Módulo Básico*. São Paulo. Devir, 1994.
- KAMII, Constance. DERRIS, Retha. *Jogos na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneir Thomson Learning, 2002.
- MARCATTO, A. *Saindo do quadro: Uma metodologia Educacional Lú-*

- dica e Participativa baseada no Role Playing Game. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996.
- MARTINS, L. *A Porta do encantamento: os Jogos de Representação (RPGs) na Perspectiva da Socialização e da educação*. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - São Paulo. 2000.
- MIRANDA, E. *Libertando o Sonho da Criação: Um Olhar Psicológico sobre os Jogos de Interpretação de Papéis (RPG)*. Pós-graduação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - Espírito Santo. 2005.
- MOREIRA, Marcos. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Pedagogia e universitária LTDA, 1999.
- OECH, Roger Von. *Um chute na rotina*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1994.
- PALOMINO, André. *Uma idéia sobre RPG*. São Paulo. 2007.
- PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra-SP, Brasil: Editor: Setembro, vol.2, n.2, mai.2008/set.2008.
- _____. *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Editor: Setembro, 2007.
- PAVÃO, A. *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Roleplaying Game (RPG)*. São Paulo: Devir, 2000.
- PELLEGRINI, Denise. Grandes Pensadores. Vygostky. *Revista Nova Escola*. Edição 139, jan/fev, 2001.
- REIN HAGEN, M. et al. *Vampiro, a Máscara*. São Paulo: Devir, 1994.
- RINCON, L. *O Descobrimento do Brasil*. São Paulo: Devir, 1999.
- RIYIS, M.T. *Simple, manual para o uso do RPG na educação*. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.
- SCHIMIT. RPG e Educação. Disponível em: <http://www.jogodeaprender.com.br/artigos/3.html>. Acesso em: 08 abr. 2008.
- SILVEIRA, F.; COSTA, A. RPG e Educação. Disponível em: <http://www.rpgeduc.com/historico01.htm>. Acesso em: 04 abr. 2008.
- SIMSOM, Olga de Moraes von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não-formal: cenários da criação*. Centro de memória da Unicamp, 2001.
- TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.
- VICENTE, Luiza Branco. *Psicodrama, transferência e contra-transferência*. São Paulo, 2005.

12. Meio ambiente e cidade: relato de experiência da Conferência Vamos Cuidar de Laranjal

12. Environment and the city: experience report of the Conference Let's Take Care of Laranjal

Recebido em: 10 de abril de 2011

Aprovado em: 25 de maio de 2011

Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo

Doutora em Ciências da Comunicação. Docente da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba. *E-mail*: teresamelo@ufscar.br

Resumo

Este texto é um relato da experiência da gestão da comunicação em uma atividade de extensão da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, realizada no município de Laranjal Paulista (SP) – a Conferência Municipal Infanto-Juvenil Vamos Cuidar de Laranjal. Embasada na metodologia de Conferências Infanto-Juvenis da Coordenação Geral de Educação Ambiental (MEC e MMA), a Conferência Vamos Cuidar de Laranjal está sendo implementada incorporando as características próprias da cidade, seja nas questões de potencialidades e fragilidades ambientais, seja nas questões culturais. Com o apoio do poder público e a partir da capilaridade do sistema de ensino, o projeto baseia-se na construção e implementação de uma Carta de Responsabilidades elaborada pelos jovens participantes a partir de pesquisas, debates e encaminhamentos nas escolas e na comunidade.

Palavras-chave

Gestão da comunicação. Conferências infanto-juvenis pelo meio ambiente. Cidade, educação e meio ambiente.

Abstract

This text is a report of the experience in management of communication in an extension activity of the Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, carried out in Laranjal Paulista (SP) – the Conference Vamos Cuidar de Laranjal. The methodology is based on the General Coordination for Environmental Education (Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente – Brasil) policies. The Conference Vamos Cuidar de Laranjal is being implemented by incorporating the features of the city – environmental strengths and weaknesses, and cultural issues. Supported from government and from the capillarity of the education system, the project is based on the construction and implementation of a Charter of Responsibilities developed by the young participants from research, discussions and agreements in schools and community.

Key-words

Communication management. Conference for children and youth for the environment. Town, e ducation and environment.

Para quem da Introdução

... sigo siendo un enamorado de mi profesión.

De nacer otra vez y tener lá oportunidad de volver a optar, lá elegiría nuevamente.

Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad.

Mario Kaplín

Ao iniciar este relato, julgo ser pertinente situar a minha atuação na experiência que dou a conhecer. Embora tenha uma aproximação com o campo da Educação Ambiental, não será a partir dessa perspectiva que este texto será construído. Igualmente não o será do ponto de vista de Políticas Públicas, tema sobre o qual não ousaria discorrer. Nem mesmo me atrevo a tecer este relato como pesquisadora em territórios educadores cidadãos. O lugar de onde falo, neste relato, é o de gestora da comunicação.

De acordo com minhas reflexões em trabalho de doutorado (MELO, Teresa, 2005, p. 83-85), o gestor da comunicação não é necessariamente um ‘especialista’ em uma área do conhecimento humano, mas torna-se um ‘estudante’ daquela com a qual o grupo com que trabalha se identifica ou exige. Nesse sentido, o gestor de comunicação é um ‘profissional em construção’. Melhor seria dizer ‘nesses sentidos’, uma vez que há dois lados sobre ‘profissional’ e sobre ‘construção’ a considerar.

O primeiro, no que diz respeito à constituição do gestor da comunicação enquanto profissional (aquele que dá caráter de profissão a um modo de ser¹), podemos dizer que ele está se desenhando: as necessidades decorrentes de uma sociedade configurada em rede exigem uma visão comunicativa, multidisciplinar e orgânica dessas novas relações e, nesse sentido, estamos ainda construindo e buscando o profissional que pode dar conta dessa tarefa múltipla. Por outro lado, o gestor da comunicação estará sempre em construção em seu percurso profissional, pois, em cada espaço comunicativo em que atua vai se deparar com diferentes exigências em relação:

- ao tema aglutinador do esforço comunicativo (o que reúne),
- às esferas envolvidas (quem reúne) e
- às características dos canais por onde flui a energia/comunicação (como reúne).

Assim, ao interrogar e aproximar-se do tema, o gestor identifica as esferas (política, econômica, acadêmica, social no seu sentido amplo ou local, tecnológica). Isso significa dialogar com cada uma delas, com seus conhecimentos, responsabilidades, atribuições e linguagens e realizar a intermediação entre todas, estabelecendo relacionamentos e canais significativos para a ampliação do processo comunicativo em torno do tema em foco.

Segundo BACCEGA

Eis aí o campo de atuação do gestor da comunicação. Temos que levar em consideração as mudanças que caracterizam a contemporaneidade, não apenas nas áreas política e tecnológica, como também, sobretudo, na retomada que buscamos de uma visão não compartimentada do saber, uma visão totalizadora dos problemas da sociedade, na qual comunicação e cultura se entrelaçam, redimensionando-se o conceito e a prática de comunicação.

¹ Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa – <http://houaiss.uol.com.br>

(...) Para que isso ocorra, é necessário romper as barreiras das disciplinas, sem descaracterizar-lhes a especificidade; possibilitar uma sólida formação humanística, na base de um humanismo renovado, que possibilite ao profissional perceber a ação interativa das questões sociais; oferecer-lhe condições de alargamento da sensibilidade, sem a qual ele não conseguirá abandonar o automatismo das decisões prontas, num mero gesto de reprodução. E tudo isso aliado a uma prática contínua, com objetivos claros, num processo de intervenção com a sociedade. (BACCEGA, 2002, p. 25).

Pensar a gestão da comunicação significa, assim, situar sua dimensão política, uma vez que tem por pressuposto a contextualização da ação em um determinado espaço/tempo, a articulação horizontalizada das relações e a inserção de cada participante de maneira a perceber sua importância e significado como sujeito pertencente a um conjunto.

Foi sob este ponto de vista que este trabalho foi desenvolvido: o tema é a realização de uma Conferência Municipal Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. As esferas envolvidas são o sistema escolar, o poder público, o saber científico e a comunidade da cidade. Os canais de comunicação, sustentados pela capilaridade do sistema educacional, ampliam-se em espaços específicos para pensar/realizar o projeto e também na Internet.

Introdução

As políticas de Educação Ambiental no Brasil são elaboradas e implementadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (COGEA), da qual fazem parte a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério de Educação (MEC) e o Departamento de Educação Ambiental (DEA), do Ministério de Meio Ambiente (MMA). Tais políticas, que têm sua sustentação no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), implementam programas e projetos *junto às redes públicas de ensino, unidades de conservação, prefeituras municipais, empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, consórcios e comitês de bacia hidrográfica, assentamentos de reforma agrária, dentre outros.* (SORRENTINO et al., 2005. p. 290). Esses programas e projetos implementados a partir de 2003 pela COGEA entendem que, diante da crise civilizatória cultural e social, a Educação Ambiental assume sua parte [...] radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade

dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente. (TRAJBER e SORRENTINO, 2007, p. 15).

O MMA – através do DEA – tem suas ações voltadas para a educação não formal, enquanto o MEC – através da Coordenação de Educação Ambiental da Secadi – tem como foco a educação formal e os sistemas de ensino, em todos os seus níveis e modalidades. Em 2004, o MEC criou o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* para o fortalecimento de políticas locais de Educação Ambiental, em quatro modalidades que se complementam:

- *Presenciais*: Formação Continuada de Professores e Alunos – aprofundamento conceitual e a produção de conhecimentos locais por meio de seminários, oficinas e criação de materiais didáticos em parceria com ONGs, Universidades, Secretarias de Educação.

- *Tecnológicas*: Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão - Iniciação científica no ensino médio a partir do meio ambiente envolvendo coleta de dados (adequação ao currículo, faixa etária e metodologia científica), uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), internet com GPS, (Global Positioning System – sistema de navegação por satélite), E-ProInfo (ambiente colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação), interatividade e construção de projetos coletivos a distância.

- *Estruturantes*: estruturação de COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida), Coletivos Jovens de Meio Ambiente, Educação de Chico Mendes.

- *Difusas*: *Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente Vamos Cuidar do Brasil*, uma campanha pedagógica que extrapola a organização curricular e o espaço escolar, ampliando a participação e mobilização da comunidade a partir da escola.

Tendo como base a modalidade “difusa” *Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente Vamos Cuidar do Brasil*, foi implementada a *Conferência Vamos Cuidar de Laranjal*.

Conferências públicas têm sido uma metodologia adotada no Brasil

para debater e indicar políticas públicas em áreas como Educação, Comunicação, Saúde e Meio Ambiente, entre outras. A partir de um estudo no âmbito local, estadual e nacional, a Conferência é um espaço de cidadania, uma vez que abre o debate local, agrega propostas e elege representantes para encaminhar essas propostas a outras instâncias, podendo vir a se constituir em políticas públicas, considerando que a política pública tem origem [...] nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, nos quais as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos. (SORRENTINO et al., 2005. p. 289).

Assim, a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que envolve estudantes de maneira ampliada em suas comunidades locais, reconhece a participação desses jovens também na gestão pública ao possibilitar que as indicações desse fórum venham a subsidiar políticas públicas. O produto final desse processo é a elaboração de uma Carta de Responsabilidades dos jovens participantes, na qual estão explicitados os resultados das pesquisas e debates e que será a base para o planejamento e implementação de ações.

Foram realizadas três Conferências Nacionais: a primeira, em 2003, envolveu 15.452 escolas e 5.658.877 pessoas em todo o país; a segunda, em 2006, 11.474 e 3.801.055 pessoas; a terceira, em 2009, 11.670 escolas e quatro milhões de pessoas.

Em 2010 foi realizada a *Conferência Internacional Vamos Cuidar do Planeta*, da qual participaram 52 países, que organizaram Comitês Nacionais para a coordenação do processo nas escolas e em nível nacional. Delegados e delegadas de 47 países, entre 12 a 15 anos, estiveram no Brasil, em junho de 2010, para a etapa final, que reuniu 600 jovens. O processo envolveu diretamente 85.258 escolas e 13.153.229 jovens.²

Em 2003, ano em que iniciaram as Conferências, os jovens brasileiros foram assim caracterizados em relação às questões ambientais, segundo a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira:

- Desinformação sobre o tema (o que é Meio Ambiente, quais as implicações para o cotidiano, quais as possibilidades na área ambiental).
- Visão segmentada do tema, desconectada de questões sociais, políti-

² Para saber mais, acesse a Comunidade Virtual Vamos Cuidar do Planeta, projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos sob a coordenação desta autora - www.vamoscuidardoplaneta.net

cas, culturais e econômicas. Meio Ambiente continua sendo considerado como sendo apenas sinônimo de “natureza” (fauna e flora).

- Por outro lado, o tema é o sexto assunto principal que o jovem quer discutir com a sociedade (com 26% das respostas).
- Ampla maioria dos jovens não tem qualquer envolvimento na área de Meio Ambiente. Além de o tema ser pouco e superficialmente conhecido, não participam de nenhuma organização, projeto, campanha ou ação de proteção ambiental. (Perfil da Juventude Brasileira, apud COGEA, 2007, p. 6)

A realização das três Conferências Nacionais faz por merecer uma nova pesquisa sobre o envolvimento e fortalecimento da população jovem nas questões ambientais, no que diz respeito à auto-organização, autoria e participação política.

Ainda que este necessário estudo não tenha sido ainda levado a efeito, é a partir da política de realização da *Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)* que foi planejada a *Conferência Infanto-Juvenil Vamos Cuidar de Laranjal* – corrobora esta direção a participação desta autora nas três edições das Conferências Nacionais, assim como na Conferência Internacional.

Conferência Municipal Infantil-Juvenil Vamos Cuidar de Laranjal

Laranjal Paulista é um município da região sudeste do estado de São Paulo, com aproximadamente 25 mil habitantes, a 174 km da capital do estado.

No início de 2010, por uma demanda da Secretaria de Meio Ambiente – que propôs à Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar-Sorocaba) uma parceria para a implementação de projetos de Educação Ambiental – foi formatada a *Conferência Municipal Infanto-Juvenil Vamos Cuidar de Laranjal (VCL)*.

A Conferência VCL é uma parceria interna das Secretarias de Meio Ambiente, de Educação e de Cultura. Externamente ao Município, firmou-se uma parceria entre a Prefeitura e a UFSCar-Sorocaba, por meio de uma atividade de extensão universitária.

Do ponto de vista acadêmico, a atividade contempla o princípio geral do Campus da UFSCar-Sorocaba – a Sustentabilidade – enten-

dendo que é necessário trabalhar de forma sistêmica os aspectos ambientais, educacionais, econômicos, sociais e culturais com vistas a uma sociedade sustentável. A atividade tem também como proposta o reconhecimento de que, na construção de uma sociedade sustentável, as ações preventivas são mais importantes que as ações mitigadoras ou adaptativas e que a verdadeira ação preventiva é a educação para a sustentabilidade. Esta proposta de extensão apoia-se no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de São Carlos, que estabelece entre suas diretrizes:

- Promover a inserção do ensino, da pesquisa e da extensão da UFSCar no esforço de compreensão e busca de soluções para problemas nacionais, regionais e locais da realidade brasileira.
- Incentivar, apoiar e priorizar atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a sustentabilidade ambiental em seus aspectos mais amplos.
- Intensificar a formação de parcerias com a sociedade e entre os diferentes setores da UFSCar.
- Fortalecer a inserção local e regional da Universidade, buscando parcerias com outras instituições públicas e privadas no desenvolvimento e apoio de ações voltadas para a sustentabilidade, relativa ao ambiente externo à UFSCar.

O projeto caracteriza-se por sua amplitude (pretende envolver todo o Município), duração (prevista para, no mínimo, dois anos) e articulação com um processo nacional desencadeador de reflexões e ações.

Durante o ano de 2010, a Conferência teve como objetivos proporcionar aos participantes um ambiente de integração, debate e autoria que possibilitasse:

- o reconhecimento das fragilidades e potencialidades ambientais no Município a reflexão e o diálogo sobre os temas propostos em nível municipal;
- um processo participativo interescolar com possibilidade de dobramentos em políticas de educação para a sustentabilidade;
- a participação em redes de jovens e educadores com vista a sociedades sustentáveis;
- a oportunidade de pesquisar e propor responsabilidades e ações para os temas: Água, Biodiversidade Animal, Biodiversidade Vegetal, Segurança Alimentar, Resíduos, Emissão de Gás de Efeito Estufa.

Participaram da Conferência VCL, em 2010, todos os representantes da sociedade civil e do poder público interessados no tema. Como público principal, entretanto, a Conferência teve como foco estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio de três escolas municipais, duas estaduais e uma escola privada do Município (E. E. Luis Campacci, E. E. Cesário Carlos de Almeida, E. M. E. F João Brunheira, E. M. E. F Isabel Alves Lima, E. M João Salto e Colégio Laranjal).

Assim, o projeto tem como principal canal de comunicação a capilaridade do sistema de ensino no município em um processo que começa nas escolas como espaço de debate político e de construção de conhecimento coletivo, mas que se amplia para a comunidade escolar e para a cidade.

Em se tratando de uma ação que se inicia na Unidade Escolar, nossa primeira preocupação, como gestora da comunicação, foi respeitar os tempos e espaços dessa instituição. Sabemos que as atividades no decorrer do ano letivo exigem dos educadores um esforço extracurricular e que os tempos dessas atividades de rotina, assim como o espaço de atuação, são alterados quando se apresenta “um novo projeto”.

Uma vez que não era possível a autoadesão das unidades de ensino (tendo sido selecionadas para participação as escolas que atendem ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio), procurou-se estabelecer um modelo de comunicação ascendente, por meio da organização de um Grupo Gestor, autoconvocado. Para isso realizou-se, em fevereiro, uma jornada de divulgação do Projeto VCP. Mais de 800 estudantes, educadores e gestores das seis escolas participantes da Conferência, organizados em seis sessões, tiveram as explicações iniciais sobre o projeto e foram convidados a participar do grupo que iria partilhar todo o processo de planejamento, execução e avaliação.

O Grupo Gestor foi composto por aproximadamente 40 pessoas – estudantes, professores, gestores e Secretários e/ou representantes das Secretarias Municipais envolvidas. Participaram, também, em 2010, quatro alunos de graduação da UFSCar-Sorocaba moradores de Laranjal Paulista para atuarem como mediadores junto às escolas. Estudantes de diferentes cursos – Turismo, Biologia e Ciências da Computação –, esses mediadores tiveram a oportunidade de atuar em sua própria cidade.

de refletindo sobre as questões ambientais globais e locais.

Com a facilitação da Coordenação Geral (UFSCar) e Coordenação Local (Secretaria de Educação), o Grupo Gestor tem como função planejar e avaliar as etapas do projeto e suas atribuições foram, de maneira geral: interlocuções com atores/espacos necessários ao projeto, viabilização das ações, apoio ao desenvolvimento e mediação em todos os seus processos e ações, elaboração de sugestões para atividades de pesquisa, percepção e avaliação de demandas, proposição de ações pedagógicas e de divulgação, acompanhamento das atividades e oficinas, elaboração de relatos de atividades pedagógicas e outros materiais para publicação, produção de material como regulamento, distribuição dos temas a serem pesquisados.

Os participantes de cada escola no Grupo Gestor compõem o Grupo Gestor no âmbito da Unidade de Ensino, planejando e executando as ações diretamente ligadas ao cronograma da Conferência Municipal, realizando as Conferências nas Escolas e encaminhando a Conferência Municipal.

Respeitando os tempos escolares, o Cronograma Geral para 2010 ficou assim configurado:

Ações	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Primeira fase – estudo e diagnóstico	■									
Segunda fase – exposição do diagnóstico		■	■							
Terceira fase – preparação das Conferências nas Escolas					■					
Quarta fase – conferência nas escolas						■	■			
Quinta fase – Conferência Municipal								■		
Avaliação e Replanejamento										■

IMAGEM 1 – Cronograma Geral 2010

Para que o diagnóstico do Município pudesse ter aprofundamento adequado ao tempo de pesquisa, optou-se por sortear entre as escolas os temas a serem estudados: Água, Biodiversidade Animal, Biodiversidade Vegetal, Segurança Alimentar, Resíduos, Emissão de Gás de Efeito Estufa. Desta maneira, cada escola “especializou-se” em um tema, partilhando seus estudos durante os Oficinas, nas apresentações públicas e na etapa Municipal da Conferência.

Oficinas: momentos de gestão coletiva

Os encontros do Grupo Gestor foram chamados de Oficinas e

aconteceram em cinco sábados, de março a agosto. Os objetivos destes encontros eram:

- reforçar a Metodologia do Projeto;
- planejar todas as etapas de maneira participativa;
- experimentar Novas Tecnologias pertinentes ao projeto (rádio, WikiMapia, blog);
- apresentar os avanços e dificuldades de cada Escola;
- fortalecer o trabalho interescolar;
- reafirmar o protagonismo dos jovens envolvidos.

Esses encontros traziam uma pauta que contemplasse o olhar sobre todo o projeto, as ações que estavam acontecendo e o planejamento dos próximos passos.

As Oficinas, além das trocas de experiências que nos proporcionam, também permitem que foquemos nossos trabalhos (como nos lembrou Márcia). Às vezes, ficamos tão perdidos com as tarefas do dia a dia que precisamos de um momento para parar e pensar nas atividades da Conferência. E é nesta hora que vemos a importância das Oficinas! (Adriana Helena Catojo Pires, mediadora estudante da UFSCar-Sorocaba, em relatório mensal).

A partir desse trabalho coletivo, a Conferência passou a encaminhar não apenas as ações previstas para sua realização, mas também ações complementares, integrando o projeto a outras ações da cidade e assumindo características locais.

Ao longo do ano, a divulgação do projeto foi feita por meio de matérias em jornais, faixas, banners e carro de som. A rádio comunitária local também veiculou uma vinheta produzida pelos estudantes durante o primeiro Oficinão e vários programas com representantes do Grupo Gestor. Para registrar a memória do projeto criou-se um Blog para a Conferência, alimentado por estudantes da UFSCar, que pode ser visto em <http://meioambientelp.blogspot.com>.

Outros materiais foram produzidos a partir das demandas apresentadas: orientações sobre ações de comunicação – como fazer jornal-mural, cartaz, vinheta de rádio; orientações sobre o processo – subsídios de pesquisa, sugestões de roteiro da conferência nas escolas; sugestões de pautas; material audiovisual de registro. O objetivo dessa produção foi, além da sistematização de todo o processo, facilitar os encontros e a atuação do Grupo Gestor nas escolas, a partir das atividades sugeridas.

Ações complementares propostas pelo Grupo Gestor

Pesquisa domiciliar: durante o primeiro Oficinão, o Grupo Gestor aprovou a sugestão de se realizar uma pesquisa domiciliar sobre Meio Ambiente no Município. Para isso foi elaborado um questionário com 18 questões de múltipla escolha e quatro questões abertas, aplicado em uma amostragem de 305 domicílios, totalizando 0,5% dos domicílios dos estudantes laranjalenses. As escolas se responsabilizaram pelo envio e recolhimento e os mediadores da UFSCar pela sua tabulação e análise, que subsidiará as ações a serem implementadas em 2011.

Espaço Verde: também como indicação do Grupo Gestor, as escolas passaram a organizar um jornal-mural sobre o Projeto e outras questões ligadas ao tema Meio Ambiente. Deu-se o nome de Espaço Verde a esse mural.

Semana do Meio Ambiente: a Semana do Meio Ambiente de 2010 foi realizada a partir dos temas do Projeto Vamos Cuidar de Laranjal, com o “Ciclo de Palestras” e a Exposição “Construindo a Teia”. O Ciclo de Palestras, cuja proposta foi subsidiar as escolas a avaliar e dar prosseguimento às suas pesquisas, atingiu um público de 1.450 alunos. Os palestrantes – especialistas vinculados à UFSCar-Sorocaba, Unesp-Botucatu e Associação Brasileira de Agricultura – além da exposição de seus temas, dialogavam com os grupos de alunos sobre as pesquisas que estavam sendo realizadas. Para a Exposição Construindo a Teia foi montada uma tenda em uma das principais praças da cidade, na qual as Escolas puderam apresentar o resultado de suas pesquisas sobre os temas da Conferência, além de apresentações artísticas com temas ambientais. As escolas que não estavam diretamente envolvidas com a Conferência também participaram da Exposição. A estimativa de alunos envolvidos na atividade é de em torno de 1.850 alunos.

Dia 8 foi dia de arrumação! As escolas começaram a aparecer na Praça Armando Salles de Oliveira às 8 da manhã para iniciar os preparativos. A tenda e o palco já estavam montados. Aos poucos foram chegando as carteiras, os painéis, o tnt colorido e o espaço foi se transformando. A prefeitura mandou fazer folders com o nome das escolas para deixar nos estandes, que começaram a ser delimitados com os painéis e as carteiras. E assim, cada escola organizou e enfeitou seu espaço com o material pesquisado e montado pelos alunos. Também chegaram as cadeiras, para as cerca de 800 crianças que assistirão aos teatros e atividades de amanhã (dia 9). (Adriana Helena Catojo Pires, mediadora estudante da UFSCar-Sorocaba, em relatório mensal).

Desfile 10 de outubro: esta ação proposta pelo Grupo Gestor foi emblemática de como o projeto foi ganhando as cores locais. O dia do aniversário da cidade, 10 de outubro, é tradicionalmente um dia de festa e de apresentação das escolas em um desfile para os munícipes. A partir de 2009, os desfiles passaram a se tornar temáticos – naquele ano as escolas apresentaram a história da formação da cidade, a constituição da população a partir de várias etnias e culturas. Em 2010, o tema do Desfile foi a *Conferência Vamos Cuidar de Laranjal* e cada escola apresentou o resultado de sua pesquisa – as escolas não diretamente ligadas ao projeto contribuíram também com o tema Meio Ambiente. Durante a festividade, os estudantes delegados e delegadas entregaram ao prefeito municipal a *Carta de Responsabilidades Vamos Cuidar de Laranjal*, que veremos mais adiante.

Ações previstas para a Conferência

Estudo e diagnóstico: cada tema estudado demandou dois tipos de pesquisa: *conceitual/global*, em que se levantava o conhecimento científico produzido sobre o tema e as relações deste com a esfera global; e local para elaborar um diagnóstico daquele tema em relação ao Município. Com o objetivo de dar apoio às pesquisas, preparamos um material-base conceitual para cada tema.

Nas Unidades de Ensino, o encaminhamento dos estudos apresentou diferentes adequações, desde o envolvimento de um grupo de estudantes até a organização dos educadores conforme o conteúdo curricular, distribuindo entre as séries a pesquisa. Não nos cabe aqui avaliar qual método adotado atendeu aos propósitos da Conferência – para isso, um acompanhamento mais cuidadoso das ações na escola deveria ter sido realizado –, mas constatar que, trabalhando com a compreensão da complexidade da proposta e dentro da “realidade do possível”, cada grupo foi desvendando os caminhos de sua ação.

A pesquisa local foi também subsidiada pelo Ciclo de Palestras já citado e por uma oficina sobre mapeamento e georreferenciamento, com utilização do WikiMapia³.

Conferência nas Escolas: as Conferências nas Escolas foram realizadas

³ WikiMapia (ou Wikimapia) é um sistema de busca e mapeamento na Internet que utiliza imagens de satélite do Google Map e o sistema wiki de maneira a que qualquer pessoa (sendo registrada) pode inserir um local no mapa até mesmo editar os locais já criados. <http://pt.wikipedia.org/wiki/WikiMapia>

nos meses de setembro e outubro. Também nessa etapa, cada escola imprimiu seu “tom” à programação do dia combinada pelo Grupo Gestor – apresentação das pesquisas para a comunidade, votação de propostas de responsabilidades e ações a partir do tema pesquisado, e eleição de delegados, delegadas e suplentes para a Conferência Municipal.

A eleição dos representantes (que obedeceu ao critério de equidade de gênero) foi feita segundo o princípio “jovem escolhe jovem”, um dos três princípios das Conferências Nacionais⁴.

Cada escola encaminhou seus resultados conforme o regimento: até duas responsabilidades e ações, um cartaz-síntese dos trabalhos, as fichas de delegados, delegadas e suplentes, além de dez fotografias registrando a Conferência. Esse material embasou o planejamento da Conferência Municipal.

Conferência Municipal

A etapa municipal da Conferência Vamos Cuidar de Laranjal teve a presença de 60 estudantes (entre eles 24 delegados e delegadas das Escolas envolvidas), autoridades e educadores. Ao grupo de facilitadores da UFSCar-Sorocaba que já acompanhavam o projeto somaram-se mediadores do projeto Comunidade Virtual Vamos Cuidar do Planeta.

Como resultado do trabalho da Conferência Municipal e do processo de oito meses do projeto, os delegados e delegadas elaboraram a Carta de Responsabilidades Vamos Cuidar de Laranjal, a partir das propostas enviadas pelas Escolas.

Conferência Municipal Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente Vamos Cuidar de Laranjal!

No dia 02 de outubro de 2010, nós, estudantes de Laranjal Paulista, nos mobilizamos para cuidar do nosso Município, tendo como base a I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Nós nos responsabilizamos por colocar em prática as ideias propostas pelos alunos das escolas laranjalenses que participaram da Conferência e nos reunimos para discutir os temas pelos quais cada escola ficou responsável. Nos juntamos ao poder público para assumir as seguintes responsabilidades:

⁴ Jovem escolhe Jovem, Jovem educa Jovem e Uma geração aprende com a outra são os princípios que norteiam as práticas das Conferências.

Plantaremos, preservaremos e distribuiremos árvores no Município.

Contribuiremos para o replantio da mata ciliar do Ribeirão da Capela e de áreas nativas vítimas de queimadas e promoveremos ações de conscientização das populações vizinhas das matas.

Apoiaremos a reutilização da água de chuva e projetos para criação de animais em extinção para serem devolvidos ao seu habitat.

Formaremos um Comitê de acompanhamento do poder público que irá, conforme o caso, propor, divulgar e fiscalizar Leis Municipais sobre os temas: biodiversidade vegetal e animal, resíduos, emissão de gases de efeito estufa, água e segurança alimentar.

Solicitaremos a criação de um posto de denúncias ambientais (0800) – queimadas, caça e pesca predatória, por exemplo.

Trabalharemos com a comunidade, incentivando as pessoas a adquirirem o hábito de separar o lixo.

Apoiaremos nas escolas os programas de coleta de óleo usado em frituras, divulgando para toda a comunidade.

Promoveremos em locais públicos palestras e debates sobre meio ambiente ministradas pelos alunos sobre os temas estudados, juntamente com representantes do poder público.

Apoiaremos a realização de passeatas e palestras com profissionais para a população laranjalense sobre a importância da alimentação saudável e a prática de exercícios físicos.

Elaboraremos uma cartilha dirigida às crianças com textos e desenhos explicativos de como se pode economizar água e visitaremos as creches e escolas infantis para a divulgação do conceito de economia de água e preservação do meio ambiente.

Promoveremos junto com a Prefeitura e órgãos públicos eventos e festas, assim como exposições e teatro no coreto da praça com peças de decoração feitas de material reciclado.

Elaboraremos programas nas rádios mensalmente, matérias em jornal e outros meios de comunicação.

Estamos propondo novas ideias para cuidar de nossa cidade e nos responsabilizamos por fazer o melhor possível pelo meio ambiente. Vamos cuidar de Laranjal!

Vamos Cuidar de Laranjal 2011 – Avaliação e Replanejamento

A continuidade do Projeto Vamos Cuidar de Laranjal, em 2011, tem como objetivo geral implementar as ações propostas pelos estudantes na Carta de Responsabilidades. Tendo como base o processo e as avaliações do ano de 2010, identificamos algumas necessidades, elencadas na sequência.

Fortalecer o trabalho do Grupo Gestor: embora os encontros do Grupo Gestor tivessem, em média, 40 integrantes, foi constatada uma rotatividade dos representantes das escolas – 18 estiveram presentes em todos os encontros. Vários podem ser os motivos: encontros aos sábados; duas escolas de distritos, dependendo de ônibus da Prefeitura; falta de uma agenda anual dos Oficínões. Percebemos que, ao longo do ano de 2010, o Grupo Gestor, especialmente em sua atuação na escola, foi se constituindo como autor, compartilhando decisões, necessidades, dificuldades, realizações. Se, por um lado, o trabalho intraescolar está naturalmente facilitado pela proximidade física e de relações pessoais, o trabalho interestadual necessita de ações de comunicação planejadas para sua integração.

No primeiro Oficínão de 2011, que contou com a presença de 113 pessoas, foi configurado o Grupo Gestor para este ano – 65 estudantes, nove educadores e três secretarias municipais se comprometeram a participar. Cada escola irá identificar, também, um membro da Comunidade para unir-se a esse coletivo. O fortalecimento desse Grupo na participação do planejamento e avaliação do projeto como um todo, assim como das ações em cada escola que representam, será determinante para o enraizamento da gestão participativa proposta pelo projeto.

Uma de nossas preocupações em relação ao trabalho desse Grupo é articular as ações já existentes na rede escolar do Município à implementação das ações decorrentes da Carta de Responsabilidades, de maneira que não seja necessário propor projetos novos para cada tema, mas reforçar os já existentes. Assim, mapeamos todos os projetos de 2011, identificando em uma planilha detalhada as Secretarias Municipais, temas, duração, escolas e público envolvidos. A partir desse levantamento foi possível construir um mapa geral, que teve a Carta de Responsabilidades como base para a análise de ações que contemplam cada tema proposto pelos jovens.

Este material (Planilha Detalhada de todos os projetos e o Mapa relacionado à Carta) foi apresentado no primeiro Oficínão de 2011, com a proposta de que os participantes analisem quais ações já existentes pretendem apoiar e quais projetos pretendem propor para implementar ações relativas aos temas da Carta não contemplados no conjunto do Município.

O princípio da autoconvocação será reforçado na organização do trabalho, possibilitando que cada participante/grupo escolha as ativi-

dades com as quais mais se identifica, além das necessárias para atender ao planejamento geral. Estão sendo abertos espaços integradores interescolares – como o grupo de Comunicação e o grupo de jovens que participarão do Conselho Municipal de Meio Ambiente (Comalpa) com o objetivo de caracterizar, cada vez mais, o projeto como um projeto da Cidade.

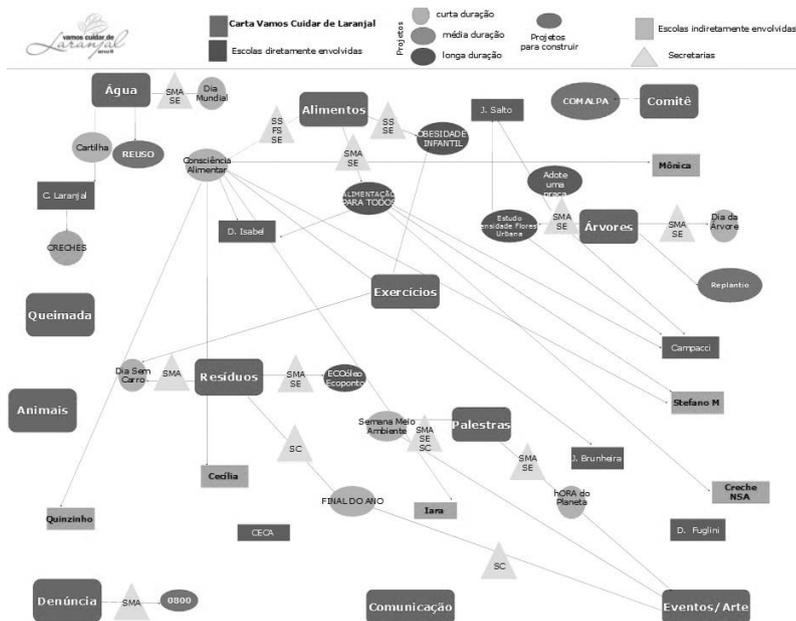


IMAGEM 2 - Mapa de projetos do Município afins com a Carta de Responsabilidades

Ampliar o protagonismo juvenil - Ferretti et al. (2004) empreendeu uma revisão sobre o termo “protagonismo juvenil”, indicando algumas de suas interpretações e ideologias subjacentes na literatura especializada e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DC-NEM). Segundo o autor, cabe aos professores, pesquisadores e especialistas promover o protagonismo juvenil de modo que *se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.*

Assumimos aqui o termo “protagonismo” em sua acepção no

teatro grego clássico – “personagem mais importante, em torno do qual se constrói toda a trama” – as ações de Comunicação em 2011 estarão fortemente voltadas a ampliar a participação dos jovens como ponto central dessa “trama”.

A avaliação dos educadores envolvidos no projeto Vamos Cuidar de Laranjal em 2010 considerou positiva a configuração do Grupo Gestor por professores, estudantes, funcionários e autoridades, reconhecendo que foi “no conjunto de talentos que as coisas aconteceram”. Nesse conjunto de atores, os educadores apontaram como um significativo diferencial do projeto “alunos debatendo, alunos exercendo voz pública, alunos agindo”.

Na nossa avaliação, entretanto, a partir da observação durante os Oficinas, há ainda um grande trabalho para que os jovens, além de estarem presentes fisicamente, considerem esses encontros como o espaço de sua expressão e exerçam a “voz pública”. Nos momentos em que apenas os jovens se reúnem, as falas são naturalmente conduzidas pelo próprio grupo. No entanto, quando na presença de um educador, os jovens esperam dele a condução do momento. Contribuí para esse distanciamento a angústia dos educadores frente ao silêncio – é necessário quebrá-lo e nem sempre temos a tranquilidade e a convicção de que a palavra primeira pode ser a dos jovens.

Refletindo sobre esses silêncios, sua compreensão e sua superação, Tassara (2006, p. 62) propõe duas interpretações: o desinteresse, causado pelo *desencontro entre os procedimentos de problematização e/ou questionamentos aplicados e o mundo interior desses participantes, e o silêncio substrato de uma reflexão em curso, reflexão esta que pode estar sendo produzida a par com o desenrolar das interações sociais no interior do coletivo, em maior ou menor grau de indução ou de espontaneidade.*

A autora reconhece que

Diante desses silêncios, caberia ao coletivo tentar articular estratégias comunicativas visando estabelecer um diálogo produtivo o suficiente para estimular a expressão efetiva dos sujeitos silenciosos, quebrando o isolamento que tal silêncio perpetua, excluindo-os da participação.

Para articular essas estratégias comunicativas – que não são espontaneístas, mas precisam ser sistematizadas – e reconhecendo que os jovens, sempre que reunidos com outros jovens souberam exercer sua

“voz pública”, avaliamos que é necessário reforçar ações como:

- oportunizar a participação dos jovens no âmbito de inúmeras organizações de juventude, como as redes de educação ambiental e coletivos jovens;

- aprofundar o estudo dos temas propostos: há necessidade de adensamento tanto conceitual quanto da análise das temáticas socioambientais locais pesquisadas em 2010. Uma das dificuldades encontradas para a investigação local é a pouca produção de material de conhecimento socioambiental do Município.

- reforçar os conceitos de:

Jovem escolhe jovem: na Conferência, os jovens são o centro da tomada de decisão, feita pelos próprios jovens e não por terceiros.

Jovem educa jovem: reconhecimento do papel dos jovens como sujeitos sociais que vivem, atuam e intervêm no presente, e não no futuro. Assume-se que o processo educacional pode e deve ser construído a partir das experiências dos próprios adolescentes, respeitando e confiando em sua capacidade de assumir responsabilidades e compromissos de ações transformadoras.

Uma geração aprende com a outra: na Conferência é incentivada a parceria entre as diversas gerações envolvidas. Mesmo privilegiando os adolescentes como protagonistas, o diálogo entre gerações é fundamental. Na educação ambiental este princípio se torna especialmente importante, pois se trata de conceitos inovadores que os filhos levam para seus pais e mestres. Nesse sentido, os adultos podem aprender com as crianças e vice-versa, tanto no uso de novas tecnologias de informação e comunicação, quanto nos conceitos de educação ambiental. Enquanto os adolescentes e jovens se apropriam facilmente de tendências transformadoras, depende dos adultos dar condições para que as necessárias mudanças ocorram a partir do aprofundamento dos conhecimentos e da abertura para a participação efetiva. (BRASIL, 2007, p.12)

Proporcionar práticas em Educomunicação - A Educomunicação é um novo campo de conhecimento e intervenção social que une elementos característicos da Educação e da Comunicação. As práticas educacionais utilizam linguagens e tecnologias como computador, internet, equipamentos de rádio, de vídeo, de fotografia, ou outro qualquer, de maneira a que as pessoas passem de consumidoras de informação a produtoras de comunicação. Este deslocamento, além de proporcionar

a democratização dos meios de comunicação, fortalece os participantes como indivíduos e como grupos. Produzir Comunicação na perspectiva da Educomunicação tem sido uma prática nas Conferências Nacionais.

Ao olhar à sua volta, perguntar, pesquisar, duvidar e entender que nossas(os) meninas(os) estão construindo a questão ambiental. Ao escrever, fotografar, desenhar, falar, estão registrando e elaborando esse saber. E, ao tornar público esse processo (seja em um produto de rádio, vídeo ou de palavras escritas em jornal, boletim, cartaz, jornal-mural, folheto e tantas outras maneiras de se escrever a palavra), está realizada a prática educ comunicativa. Acreditamos que, ao fazerem isso, podem dizer as coisas “com suas próprias palavras” – aquelas que não prescindem dos livros, dos professores, mas que são suas na medida em que são frutos do que querem dizer do mundo que leem. E elas vão além das fragmentações disciplinares: não são privilégios do professor de língua portuguesa ou de biologia, mas se expandem. Pensar sobre e escrever sobre meio ambiente reúne as relações entre geografia, história, economia, matemática, cultura, filosofia, biologia e tantas outras perspectivas que devem estar juntas para fazer sentido em nossa compreensão do mundo (LIMA e MELO, 2007, p. 174)

As produções educ comunicativas realizadas pelos estudantes durante o ano de 2010 foram suficientes para que expressassem na Carta de Responsabilidades: *Elaboraremos programas nas rádios mensalmente, matérias em jornal e outros meios de comunicação*. Para apoiar estas ações estão previstos encontros sobre o tema, assim como a busca de parceria com a rádio comunitária e jornais locais para veiculação de programas de rádio e matérias.

Algumas considerações

Este relato de experiência está sendo escrito em um momento de avaliação e planejamento de continuidade em 2011. Durante a primeira fase não foram previstos instrumentos sistematizados de pesquisa, sendo este relato apoiado na minha observação das relações de comunicação inseridas em uma atividade de extensão.

Ao perceber a proximidade das palavras “extensão” e “comunicação”, imediatamente me remeto ao texto de Paulo Freire que examina seus significados, intenções e ideologias subjacentes, tendo como inter-

locutores agrônomos chilenos participantes em projetos de extensão junto a camponeses, em 1969. Diz o autor:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1983. p. 13)

Ao exercer essa crítica “desconstrutiva” da ação extensionista dos agrônomos, Freire propõe uma outra construção, a partir da perspectiva do agrônomo-educador, cuja atuação deve se pautar na certeza de que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, op. cit. p. 13)

Aqui, a comunicação supera a definição de *transmitir, passar (conhecimento, informação, ordem, opinião, mensagem etc.) para recuperar sua etimologia: lat. communico, ás, ávi, atum, áre - pôr em comum, dividir, partilhar, ter relações com.*⁵ E, segundo Freire, isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro.

Como gestora da Comunicação, avalio que neste projeto é necessário continuar a planejar e articular ações que possam construir coletivos autossustentáveis do ponto de vista da reflexão, da ação e da comunicação, que consolidem as relações locais e encaminhem a continuidade do processo.

Compreender a atividade como um “processo” – *ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade; seguimento, curso, decurso (HOU-AISS)* – demanda um retomar contínuo: a cada encontro é importante relembrar todo o caminho percorrido e apontar a importância de planejar o caminho a percorrer. A rotatividade de presença do Grupo Gestor em 2010 pode ser entendida como a compreensão do projeto como mais

⁵ Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa – [HTTP://houaiss.uol.com.br](http://houaiss.uol.com.br)

um “projecinho pontual” de Meio Ambiente como tantos outros que vão desembocar na escola. Contribuiu também para isso a adoção de uma metodologia pouco conhecida – Conferência -, que, da maneira aqui entendida, traz em si o conceito de processo.

Finalizamos 2010, entretanto, com a formação de um grupo que, entendendo a proposta e a metodologia, passa a pensar sobre questões como a qualificação do trabalho interescolar, a integração dos participantes, a sistematização para criar e estabelecer rotinas, o fortalecimento dos vínculos e a própria ampliação desse grupo.

Nas relações do projeto com a cidade foi fundamental o apoio do poder público, por meio das Secretarias envolvidas e com uma coordenação local, atuando de maneira articulada à Universidade. Veio daí também a possibilidade do trabalho com os jovens do sistema de ensino como um todo, independente das unidades escolares pertencerem às redes estadual, municipal ou privada. A presença de mediadores universitários moradores da cidade, ex-estudantes das escolas e conhecedores da realidade local igualmente contribuiu para as relações Cidade/Universidade.

Não é minha intenção, com este relato, criar um ‘modelo’ de procedimentos, uma vez que o processo de gestão da comunicação não se engessa a modelos fixos. Acredito, entretanto, que a experiência aqui relatada possa ser uma inspiração para ações similares, especialmente quando se aproxima a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que será realizada em 2013.

Coloco-me à disposição para trocar ideias sobre isso – teresamelo@ufscar.br

Bibliografia

BACCEGA, Maria Aparecida. O Gestor e o Campo da Comunicação. In: _____ *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002. Apresentação, p. 15-26.

BARBERO, Jesus-Martin. Desafios culturais da Comunicação à Educação. In: *Comunicação e Educação*. nº 18. São Paulo: Editora Segmento/USP. 2000.

BRASIL. II CONFERÊNCIA NACIONAL INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE. Série Documentos Técnicos, n. 11. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: 2007.

FERRETTI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org). Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Cadernos Secad. Brasília: 2007.

LIMA, Grácia Lopes; MELO, Teresa. Educomunicação e meio ambiente. In: Coordenação: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Brasília : UNESCO, 2007. Cap. 3, p. 167-176.

MELO, Teresa. *Meio ambiente em rede: uma experiência de gestão da comunicação integrando educação à distância e Meio Ambiente*. 2005. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de São Carlos. Disponível em http://ufscar.br/pdi2002/principios_e_diretrizes.pdf. Acesso em: 14 abr. 2011.

BRASIL. Programa Juventude e Meio Ambiente. *Série Documentos Técnicos*, n. 9. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: 2007.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 2005, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; ARDANS, Omar. Educação ambiental crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*. Ribeirão Preto: 2006, v.1, n.1, p. 59-71.

TRAJBER, Rachel; SORRENTINO, Marcos. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: Coordenação: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Brasília : UNESCO, 2007. Cap. 1, p. 13-22

13. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal

13. The socio-educational measure of assisted freedom as an alternative to non-formal education

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 25 de maio de 2011

Aline Fávaro Dias

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia – UNISAL. *E-mail:* alinefavar@gmail.com

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. *E-mail:* linocam@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta algumas compreensões do papel da educação não formal no contexto de um Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados, a observação participante, conversas informais e entrevistas. Participaram como sujeitos dez jovens em cumprimento de Medida de Liberdade Assistida e que frequentavam as atividades do Programa. Os resultados da análise dos

dados apresentam práticas sociais ali vivenciadas, incluindo-se as relações conflituosas, as quais se traduzem em processos educativos na formação dos jovens e contribuem para a construção da identidade, do autoconceito e da autoestima. O estudo evidencia que, pelas práticas sociais não formais de educação, os jovens aprendem convivendo, o que lhes possibilita criações e recriações, significações e ressignificações em diferentes tipos de relações, inclusive as escolares, e vão se constituindo como seres históricos que (re)constróem suas identidades, subjetividades, valores e percepções de seu papel no mundo.

Palavras-chave

Educação Não Formal. Jovem em conflito com a lei. Liberdade Assistida. Práticas Sociais e Processos Educativos.

Abstract

This text presents some understandings of the role of non-formal education in the context of a Socio-educational Measures Program in an Open Environment, in the state of São Paulo. Observation, informal talks and interviews were used as data gathering tools. Ten youngsters who attended the Program activities in compliance with the Measure of Assisted Freedom, participated as subjects. The results of the data analysis present social practices experienced at the Program, including conflicting relationships that are translated into educational processes in the upbringing of the young, so promoting the construction of their identity, self-concept and self-esteem. The study shows that the young learn while living together, through non-formal educational social practices, what makes creations and re-creations, significances and re-significances possible to them in different kinds of relationships, including the school ones, so they develop themselves as historical beings that (re)construct their identities, subjectivities, values and perceptions of their role in the world.

Keywords

Non-formal education. Youth in conflict with the law. Assisted Freedom. Social practices and educational processes.

O reconhecimento da educação como um direito humano implica a análise das condições de garantia de seu exercício ao longo da vida, independentemente do contexto ou ambiente em que se inserem.

Nesse sentido, pensar a educação nos remete à concepção de que ela acontece para além dos muros da escola, sendo, esta instituição, um dos espaços a ela destinado, mas, como é uma invenção humana, pode ser reinventada de formas diferentes, em diferentes contextos.

Tomada por este ângulo, desconstrói-se a visão de que educação se confunde com escolarização e se encontra só no que é formal e programado. Ela existe difusa no meio social de que todos participam e é exercida nos diferentes círculos naturais da sociedade, uma vez que vivemos imersos em práticas sociais que nos educam e nas quais podemos educar. É do convívio com o outro que nos humanizamos, e os saberes da vida, que construímos em diferentes espaços, nos permitem tanto o enraizamento quanto o reforço à resistência diante do programado, formal e, em grande parte, detentor de interesses da classe dominante.

Há que se ter presente que, mesmo nos setores da educação oficial, é preciso compreender que ela existe em muito mais situações do que dentro do sistema escolar e na sala de aula. Como afirma Brandão (1992, p. 109), “só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e na vida”.

Embora não se possa negar o valor da educação formal dentro de uma sociedade, uma vez que ela insere o indivíduo na complexa malha social ou perpetua a desigualdade social e cultural, a crise da escola tem sido debatida, especialmente no que diz respeito à sua função social, uma vez que o discurso da democratização não tem dado conta dos problemas dela advindos, tornando os indivíduos pretensamente incluídos, em pessoas vulneráveis e com grande facilidade de caminhada para a exclusão social.

Sawaia (2001) aborda o processo de exclusão social analisando-o na dimensão da justiça social e do sofrimento humano, apontando uma série de sentimentos negativos experimentados pelas populações excluídas em seu trajeto de vida. Nesse contexto de exclusão, a preocupação com a democratização do ensino ganha uma ampliação do conceito de educação, a partir dos anos 90, quando passou a ser vista como um fenômeno multifacetado e presente não apenas no interior da escola. (GOHN, 2001).

O processo de democratização acabou por significar um distanciamento entre o universo cultural da escola e dos alunos, impondo a es-

tes conhecimentos não relevantes às suas necessidades, desencadeando processos de indisciplina, violência, apatia ou indiferença. No dizer de Toledo (2009), com o advento da escola igualitária, a seleção ocorre em função da sua atuação pessoal, pois “se o aluno não consegue ser aprovado – dizem os professores – foi devido ao seu fraco desempenho” (p. 78), e esta visão camufla a questão da relevância da escola no trato das desigualdades, já que o desempenho escolar resulta do empenho de cada indivíduo.

A difícil interação da escola com os novos atores tem contribuído para a educação não formal, como modalidade relativamente recente que vem ocupando espaço no mundo atual. Tal modalidade é definida por Gohn (2001) como:

Aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social”. (p.7)

Na educação não formal, a aprendizagem ocorre por meio de ações, práticas coletivas e sociais, nas quais a cidadania é o principal objetivo, sendo pensada coletivamente em espaços alternativos e em formas diferenciadas. Nesse sentido, Fernandes e Park (2007) afirmam que a educação não formal possui uma não fixação de tempos e locais, apresentando uma flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem. A educação não formal apresenta também uma preocupação com a transformação social, tendo como lócus principal de desenvolvimento os movimentos sociais e as ações militantes (GOHN, 2001).

Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que as pessoas se constroem no convívio com outras pessoas e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados e, portanto, elas se educam em diferentes relações e em diferentes práticas sociais, participando, assim, dos processos educativos que ocorrem no interior da escola.

Tomando-se por este ângulo, resguarda-se o papel social da escola como espaço estratégico para o exercício da cidadania, o resgate e afirmação dos valores morais e éticos que promovam a democracia, a solidariedade e o respeito às diferenças, mas se delinea a compreensão

de que as pessoas se formam em todas as experiências de que participam, em diferentes contextos ao longo da vida, e “os procedimentos utilizados para aprender empregados no dia a dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valem para nos apropriar de tudo o que a escola se propõe a nos ensinar”. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 2).

A experiência educativa apresentada a seguir é fruto de pesquisa realizada nos anos de 2009 e 2010 junto a um Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no interior do estado de São Paulo, desvelando práticas sociais ali existentes e os processos educativos delas advindos, com um grupo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida.

O Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: espaço educativo para além dos muros da escola

A trajetória infanto-juvenil é marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo, enfim, pela ausência de direitos, conforme apontam os estudos de Santana (2000), Lopes, Silva e Malfitano (2006) e Méndez (2006). Até a década de 80, as práticas de atendimento a crianças e jovens que cometiam atos infracionais estavam marcadas por uma visão correccional-repressiva ou por uma visão filantropo-caritativa. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 trouxe uma nova forma de se lidar com a questão do jovem em conflito com a lei, estabelecendo diretrizes para apuração do fato e responsabilização do jovem pelo seu ato. A responsabilidade penal do jovem se dá pela aplicação de medidas denominadas socioeducativas que variam de acordo com a gravidade do ato infracional e com a capacidade do jovem em cumpri-la.

As medidas socioeducativas são medidas aplicáveis ao jovem que, depois do devido processo, foi considerado responsável pelo cometimento de um ato infracional. De acordo com o art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas previstas são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (BRASIL, 2003). Essas medidas possuem uma natureza coercitiva, mas elas também devem conter aspectos educativos que visam garantir a proteção integral do adolescente e o acesso à formação pessoal, escolar, profissional (VOLPI, 2008).

A medida socioeducativa de Liberdade Assistida, privilegiada neste trabalho, deve ser adotada sempre que se caracterizar como o caminho mais adequado para fins de acompanhamento, auxílio e orientação do jovem. Ela é cumprida em regime aberto, possibilitando ao jovem permanecer em sua comunidade de origem; essa medida não priva o jovem de sua liberdade, mas a restringe, na medida em que lhe impõe obrigações legais. Como exigências da medida de Liberdade Assistida, o jovem deverá ser encaminhado à educação formal, a atividades profissionalizantes, esportivas, culturais e de lazer oferecidas pela rede de atendimento local. Essa medida é fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo, a qualquer momento, ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Os responsáveis pelo jovem também devem participar de todo o processo socioeducativo, frequentando atendimentos, reuniões e recebendo encaminhamentos, quando for necessário.

Em um município do interior do estado de São Paulo, a medida de Liberdade Assistida é executada pelo Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto/Salesianos desde o ano de 1999. Atualmente, o programa atua por meio de um convênio com a Fundação CASA e Prefeitura Municipal, executando as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e de Liberdade Assistida.

O Programa de Medidas/Salesianos possui cento e vinte vagas (sendo quarenta destinadas à medida de Prestação de Serviços à Comunidade e oitenta para Liberdade Assistida), para atendimento de jovens de ambos os sexos na faixa etária de doze a dezoito anos e, excepcionalmente, até os vinte e um anos.

A fim de acompanhar a vida social do jovem, buscando garantir-lhe o acesso a direitos fundamentais, a proteção e inserção comunitária, o Programa de Liberdade Assistida realiza um acompanhamento personalizado dos jovens e conta com uma equipe composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, garantindo o atendimento psicossocial e jurídico pelo próprio programa ou pela rede de serviços existente.

A equipe de profissionais atua de forma integrada na discussão e condução dos casos atendidos pelo programa. No entanto, cada jovem em cumprimento de medida terá um educador como referência, denominado orientador, responsável por realizar atendimentos individualizados com os jovens bem como por desenvolver atividades em grupo,

abordando algumas temáticas consideradas importantes e necessárias à população atendida no programa.

No momento da realização desta pesquisa, além das rodas de conversa, o Programa contava com oficina de pintura em tela, oficina de pintura em madeira, aulas de informática, atividades esportivas (musculação, futebol e gincanas), oficina de preparação para o mercado de trabalho, oficinas de autocuidado e higiene pessoal, grupos com pais e responsáveis e oficina de sexualidade.

A participação do jovem nessas atividades varia de acordo com seu interesse. Após ter audiência com o juiz da Vara da Infância e Juventude e receber a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, o jovem é encaminhado ao Programa de Medidas. Ali chegando, ele é atendido por um profissional que o acompanhará durante todo o seu cumprimento da medida designada pelo juiz. No primeiro atendimento, procede-se ao acolhimento desse jovem; visando à construção de vínculos e ao estabelecimento de uma relação de confiança.

Posteriormente, é realizado o procedimento denominado de Interpretação de Medida que pressupõe a presença do jovem e sua família. Nesse momento, o Programa, suas atividades, suas normas, bem como as condições que envolvem o cumprimento da medida recebida, os direitos e responsabilidades e a situação jurídico-processual do jovem são explicitados a ele e ao seu responsável por meio de atendimento individualizado.

O jovem passará, então, a frequentar os atendimentos individuais semanais com seu orientador de referência e, a partir de seu interesse, participará de atividades em grupo. Da mesma forma, seus pais e/ou responsáveis deverão comparecer a atendimentos individuais e/ou grupais e poderão envolver-se nas diversas atividades e oficinas oferecidas pelo Programa, em turmas especialmente destinadas a eles.

Durante os anos de 2009 e 2010, inserimo-nos no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, buscando melhor compreender a medida de Liberdade Assistida, na qual acontecem processos não formais de educação, tomado no sentido apresentado por Gohn como:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; a capacidade 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, voltados para a solução

de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor... (2006, p. 28).

Os dados foram coletados pela observação participante, por se constituir como um recurso que auxilia na apreensão do modo de vida do outro, representando uma tentativa de se colocar no lugar do outro. Por meio dela, é possível o registro dos fatos, das situações, das falas em um diário de campo, sem alteração do ambiente natural onde o fenômeno se dá. Foram realizadas observações das manifestações cotidianas ocorridas durante as atividades (oficinas e projetos) realizadas pelos jovens, buscando identificar os processos educativos que se davam nesse contexto.

Conversas informais com os jovens e entrevistas semi-estruturadas, com algumas questões norteadoras, foram também procedimentos utilizados na coleta dos dados, e as entrevistas ocorreram no espaço do Programa de Medidas, com o consentimento dos responsáveis pelos jovens em cumprimento de medida de Liberdade Assistida.

Participaram como sujeitos da pesquisa dez jovens, sete do sexo masculino e três do sexo feminino. Os critérios para seleção foram: assiduidade nas atividades oferecidas pelo Programa e maior tempo de participação nelas. Para que seja resguardada a identidade dos jovens, os nomes mencionados neste estudo são fictícios.

Apresentando os dados e tecendo algumas reflexões

A partir das observações, conversas informais e entrevistas realizadas nos espaços do Programa de Medidas, foi possível identificar a ocorrência de processos educativos em um espaço não formal, o que nos permite voltar um olhar crítico ao estabelecido monopólio dos sistemas escolares que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar. De acordo com Dussel (1977), “a escola arroga-se assim, o dever sublime de dar toda cultura à criança (...). O certo é que com isso elimina os subsistemas educativos... (p.205).

O tempo vivenciado na oficina de pintura em madeira, na qual a maioria das observações ocorreu, apresentou-se como um momento de encontro e convivência. Um dos processos educativos gerados nes-

se contexto refere-se aos temas abordados e discutidos, pois, durante as atividades, assuntos diversos (como namoro, o envolvimento com o tráfico de drogas, o uso de entorpecentes, a relação com a escola, dentre outros) emergiam e eram debatidos pelos jovens. Esses momentos constituíam-se em uma oportunidade de refletir sobre conceitos, discutir ideias, pensamentos, favorecendo um maior conhecimento acerca do tema tratado. Alguns trechos do diário de campo ilustram esse fato:

Conversamos durante toda a oficina; os jovens falaram sobre diversos assuntos. Raul contou sobre seu envolvimento com o tráfico, o uso de drogas e como o ingresso no Programa o fez refletir, mudar e ser mais “educado com as pessoas”, segundo suas próprias palavras. Todos os jovens falaram sobre namoro e relações sexuais. Eles falavam sobre esse tema um pouco receosos, achando que eu diria que isso não pode ser falado ou que eu os censuraria de alguma forma. Ao contrário disso, dizia que, se eles estavam sentindo a necessidade de falar sobre esse assunto, era porque isso estava em evidência naquele momento de suas vidas. Percebi que isso deixou os jovens mais à vontade. Raul relatou que antes não ia à escola, porque usava drogas (ele relatou que é usuário desde os 11 anos de idade) e se envolveu no tráfico de entorpecentes. Os jovens passaram a falar sobre a relação escola e drogas e cada um expunha suas ideias e crenças a respeito desse assunto.

Em outro encontro, os jovens falaram sobre a escola, seus professores e sobre a greve de funcionários que atingia a instituição naquele momento:

Durante a aula de pintura em madeira, os jovens disseram que seus professores estavam em greve e que eles estavam contentes pelo fato de não estarem tendo aulas. Alice, uma garota que havia acabado de chegar ao grupo, relatou que estava apaixonada pelo seu professor de filosofia. Comentou que achava os professores “folgados” por fazerem greve por aumento salarial. Argumentava que, da mesma forma, os alunos também tinham o direito de fazer greve devido à qualidade do ensino brasileiro. Disse também que havia faltado naquele dia da escola, porque estava chovendo muito. Outro jovem, Iuri, completou dizendo que também faltaria, porque tinha ouvido uma colega dizer que não estava sendo marcada a falta. Iuri relatou o seu sonho de ser educador físico e que queria dar aula em escolas. Os outros jovens participantes da oficina contaram sobre seus sonhos profissionais, apondo pontos positivos e negativos de algumas profissões.

Em todos os contextos observados, as relações de amizade, envolvendo o cuidado do amigo, puderam ser notadas. Nessas relações, os processos educativos gerados englobam o aprender a cuidar e a ser cuidado, a aceitar as diferenças, a se colocar no lugar do outro, a demonstrar sentimentos, a respeitar, a ouvir, a cooperar, a reconhecer qualidades e defeitos, a auxiliar o amigo a lidar e/ou superar dificuldades e desafios postos pela vida. Essas relações de amizade entre alguns jovens permitiram uma ressignificação de alguns acontecimentos bem como a troca de experiências e de pontos de vista.

As trocas, principalmente no que se refere às diferentes formas de pensar e de demonstrar sentimentos, puderam ser apreendidas. Os jovens tinham formas distintas de demonstrar sentimentos parecidos, pois alguns, quando estavam zangados, choravam; outros, entretanto, xingavam, colocavam apelidos, diziam palavrões. O aprender as consequências de suas ações para os outros, o compreender o significado dos sentimentos dos outros jovens, o exercício da empatia, foram alguns processos educativos que puderam ser observados nesses contextos.

O compartilhamento de diferentes pontos de vista, experiências, sensações, medos, interesses, expectativas, pode ser considerado como outro processo educativo presente no Programa de Medidas. Essa troca, seja ela de informações, conhecimento, seja de sentimentos, proporciona uma ampliação do mundo cognoscível do jovem, passando do individual, do particular, ao coletivo, tendo diferentes perspectivas de uma mesma questão.

Em diversos momentos, os jovens eram encorajados a desenvolver atividades em grupo. A prática do trabalho em grupo envolve o desenvolvimento da cooperação, do respeito e horizontalidade das relações. Em decorrência do caráter do trabalho em grupo, as relações entre os participantes puderam ser ressignificadas. Alguns se conheciam e se reconheciam baseados em relações estabelecidas em outros contextos e, ao participarem das atividades oferecidas pelo Programa de Medidas, os jovens tinham a possibilidade de conhecer outras características, habilidades, gostos, hábitos e crenças de outros participantes dos encontros. O trabalho coletivo durante as oficinas favoreceu o conhecimento de aspectos da identidade de cada integrante do grupo, reconhecendo alguns pontos em comum e de outros que os distanciavam.

Além disso, as atividades presentes no Programa de Medidas eram desenvolvidas de modo a favorecer a ocorrência de processos educativos que buscam valorizar a participação e a opinião de todos, promover a igualdade, partir dos saberes dos educandos na construção coletiva de novos conhecimentos.

Há que se considerar também que nesses espaços, em muitas situações, o trabalho coletivo se constitui em momento de reprodução da ideologia dominante e opressora, provocando o desenraizamento e a manutenção de uma realidade marcada por injustiças, discriminação, opressão, desigualdades de poder, subjugação e desumanização. Ao longo das observações, conversas informais e entrevistas, foi possível notar que as relações são balizadas de acordo com os padrões de interações em um contexto maior (a sociedade de forma geral). Nos relacionamentos que ocorriam dentro dos grupos de trabalho, podia-se observar a discriminação do que é considerado socialmente como “diferente”, “anormal”, uma vez que os critérios adotados para a definição do que é belo reproduzem, em grande escala, as ideias e os pré-conceitos presentes na sociedade. A fala de José, um jovem homossexual, indica o preconceito presente em suas relações com outros jovens:

Estou cansado das piadinhas porque eu sou gay. Qualquer dia perco a paciência. Se bobear, sou muito mais homem do que eles, que ficam me zoando. O que é ser homem para eles?

As relações marcadas por xingamentos, apelidos, gozações, ameaças, foram uma constante nas interações dos jovens, nos diversos contextos. De modo análogo, podemos supor que esse tipo de interação é um produto da conjuntura atual de nossa sociedade. Como afirma Dussel (1977), a dialética do “senhor e do escravo” se repete em diferentes contextos, originando muitos tipos de dominação e muitos tipos de dependência, não se restringindo somente à relação “nação-império”, ou “centro-periferia nacional”. A relação entre jovens reflete bem essa ideia de repetição de relações de dominação e opressão que, apesar de tomarem novas e diferentes formas, continuam presentes em diferentes interações, locais, contextos.

A discriminação, a desvalorização e a negação do outro, do distinto, tão visíveis em nossa sociedade, aparecem também reencenadas nas interações dos jovens e nas atividades de educação não formal de-

envolvidas no Programa de Medidas. Nos encontros com jovens, por exemplo, um garoto gostava muito de dançar; por isso, outros meninos o chamavam de “bichinha”, de “gay” e de outros apelidos pejorativos que versavam sobre a identidade do garoto, o estigmatizando. Tais relações e interações envolvem processos educativos que transmitem aos participantes o que é considerado “certo e errado”, o que é “normal”, “padrão”, “socialmente desejado” e o que é “anormal”, “diferente”. Enfim, há uma comunicação de valores e, conseqüentemente, de condutas, posturas e atitudes a serem seguidas.

Os processos educativos desencadeados no Programa para os jovens em cumprimento de Medida de Liberdade Assistida também contribuem para a formação da identidade, do autoconceito e da autoestima dos jovens em conflito com a lei. A análise dos dados indica que se dão, nesse espaço, processos educativos que favorecem a construção de uma imagem do jovem sobre si próprio, a partir da interação com os colegas e com os educadores. Ao buscar enfocar as potencialidades, habilidades e qualidades desses jovens, os educadores promovem processos educativos que fornecem informações sobre os próprios adolescentes, contribuindo para a formação de suas identidades.

Nesse contexto, além dos processos educativos decorridos das interações e trocas ocorridas entre os jovens, a postura e as intervenções dos educadores representam importante fonte de aprendizado. A forma como os educadores conduzem as relações conflituosas, como solucionam problemas cotidianos, como abordam diferentes temáticas e como estabelecem regras e combinados geram processos educativos que contribuem para a educação dos jovens.

Por se tratar de um Programa inserido em uma obra social católica (Salesiana), as ações dos educadores apresentam-se embasadas na Pedagogia Salesiana que propõe um olhar aos jovens, a partir de suas potencialidades e qualidades, articulando suas ações no tripé afetividade-razão-espiritualidade. Embasados nessa pedagogia, os educadores do Programa de Medidas possuem uma forma diferenciada de olhar para o jovem em conflito com a lei, respeitando-o em sua singularidade e favorecendo a criação de elos entre ele e o conhecimento (de si mesmo e do mundo), tomando o seu cotidiano como uma referência em valores e atitudes. Do mesmo modo, a Pedagogia Salesiana enfatiza espaços

que acolhem os jovens e que favoreçam a convivência entre os pares. Todos os ambientes observados dentro do Programa apresentaram-se limpos, organizados e bem cuidados. Esse cuidado com o espaço físico por parte da Obra Social Salesiana pode representar um aspecto importante na significação que os jovens atribuem a esse local. Um ambiente bem cuidado, limpo e organizado comunica algo aos usuários, informando que ele foi preparado cuidadosamente para recebê-los, podendo se constituir em importante processo educativo.

Apontando trilhas e caminhos...

Este trabalho teve como objetivo discutir as Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida como uma alternativa de educação não formal para jovens autores de atos infracionais. A partir da observação participante, de conversas informais e de entrevistas semiestruturadas, foi possível notar os processos educativos presentes no contexto do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

A concepção de educação não formal parte do pressuposto que a educação tem lugar em diferentes contextos que não só o escolar, e essa compreensão evidencia as aprendizagens que ocorrem em diferentes práticas sociais nas quais estamos envolvidos. As práticas sociais se constituem na interação e na relação que as pessoas estabelecem entre si e com o outro. Segundo Oliveira et al. (2009), as práticas sociais [...] Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (p. 9).

O presente estudo evidencia que as práticas sociais que se desenvolvem no Programa permitem que, por meio de processos não formais de educação, jovens em conflito com a lei em cumprimento de Medida de Liberdade Assistida e seus orientadores convivam e aprendam convivendo. Todavia, “para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos” (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p. 15). Tais práticas de convivência desencadeiam criações e recriações, significações e ressignificações em diferentes tipos de relações e permitem que os parti-

cipantes envolvidos se apropriem de valores, comportamentos, crenças do tempo e lugar no qual estão inseridos. É importante ressaltar que, na educação não formal desenvolvida no Programa de Medidas, os jovens não são entendidos como receptores de informações e conhecimentos advindos das situações, mas são vistos como sujeitos que, ao se experimentarem na relação com outros seres humanos e com o seu contexto social, agem sobre o mundo e por ele são refeitos, reconstruídos pelas práticas sociais que ali vivenciam. Ali eles constroem e reconstróem suas identidades, subjetividades, valores, percepções de seu papel no mundo.

Nesse sentido, as características, apontadas por Gohn (2006, p. 31), que a educação não formal pode atingir, em termos de metas, ficam evidenciadas no Programa de Medidas:

- O aprendizado da diferença. Aprende-se a conviver com os demais. Socializa-se o respeito mútuo.
- Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”.
- Construção da identidade coletiva de um grupo.
- Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

O desenraizamento dos jovens em conflito com a lei, causado por suas experiências de marginalização e exclusão, pode encontrar em diferentes espaços a possibilidade de retomada de vida com outro sabor e outros sentimentos. No caso do Programa de Medidas Socioeducativas, o acolhimento pode permitir ao jovem o desejo de humanizar-se e de estabelecer outras relações com os espaços formais de educação.

Nas atividades de educação não formal, desenvolvidas no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, o conhecimento era trabalhado com rigor na aproximação dos objetos, mas sempre a partir dos saberes e vivências trazidos pelos jovens. Os educadores buscavam atuar no sentido de promover uma visão crítica acerca da realidade, estimulando a participação dos jovens; uma visão crítica em favor de uma transformação democrática da sociedade.

O diálogo e a postura dialógica – na qual se conjuga o refletir, o ouvir e o agir – subsidiaram os processos educativos observados nesse espaço. A educação seja ela formal ou não formal, com o objetivo de promover uma inserção cidadã crítica, só se faz mediante a dialogicida-

de, uma vez que a existência humana não pode ser silenciada.

Segundo Camacho (2001), a escola baseada em um modelo que tem na figura do professor aquele que detém o saber e o poder, e os alunos em posição de obediência e subalternidade, tem sido amplamente criticada e tem encontrado dificuldades em cumprir seu papel social. As discussões atuais acerca da escola falam da necessidade de uma sala de aula permeada por novos modelos de relações entre educadores e educandos, de um lugar onde há uma maior horizontalidade nas relações, onde é possível opinar e discutir, onde há tolerância e redefinições de conceitos.

O enfoque escolar estrito no aspecto pedagógico, em detrimento de outros, propicia aos educandos construírem suas experiências e identidades fora da escola e apesar dela. O fato de as instituições escolares não reconhecerem e não atribuírem valor a diferentes práticas sociais e processos educativos presentes nesse ambiente, não olhando para temas que estejam para além dos conteúdos formais, faz com que a escola não atue como uma “retradutora dos valores sociais e termina por permitir que os valores sociais predominantes invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo” (CAMACHO, 2001, p. 132). Nesse sentido, segundo Freire (2009), o caráter socializante da escola e o que há de informal dentro dela ficam relegados a segundo plano, a favor de um enfoque sempre no ensino de conteúdos.

Desse modo, a educação não formal pode contribuir de forma significativa para essa discussão, pois, considerando as altas taxas de fracasso e evasão escolar de jovens autores de atos infracionais, as atividades realizadas pelo Programa de Medidas e a maneira como a educação não formal se desenvolve nesse espaço fornecem contribuições importantes para a inserção e permanência com sucesso dos jovens em cumprimento de Liberdade Assistida no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a educação não formal desenvolvida no Programa, partindo do pressuposto de que as pessoas aprendem em todas as experiências de que participam ao longo da vida, apresenta-se como contribuição para o repensar da instituição escolar, indicando ser necessário que ela reconheça que em suas salas de aula, nos pátios, corredores, banheiros, refeitório, enfim, em todo o seu ambiente, desenvolvam-se processos educativos que mereçam não

só ser olhados com atenção como também legitimados. Não se sugere, com isso, a “didatização” dos pátios e corredores escolares, mas a compreensão de que nesses espaços acontecem práticas que produzem conhecimentos, e que, portanto, educam.

O diálogo entre o não formal e o formal, ou mais precisamente, como as práticas sociais promovidas nos espaços não formais contribuem para um novo olhar ao espaço formal, fica evidenciado neste estudo. Afinal, não se trata de abordar um em detrimento do outro, mas de evidenciar processos educativos que se completam, que incluem e que humanizam, buscando caminhos de vida mais justos para os jovens que mobilizam e potencializam esforços para sua inclusão no contexto social, cultural e econômico.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 4. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.
- CAMACHO, Luiza M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p.123-140, jan./jun. 2001.
- DUSSEL, Enrique. A Pedagógica Latino-Americana (A Antropológica III). In: _____. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola, 1977, p.153-281.
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Educação não-formal. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Ed. Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007, p. 131-132.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MALFITANO, Ana P. S. Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas

públicas: apontamentos históricos. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 23, p. 114-130, 2006.

MENDÉZ, Emilio G. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que uma historia de los derechos de la infancia?. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). *Justiça, adolescente e ato infracional*. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: *32ª Reunião da ANPED*, Caxambu, Anais da 32ª reunião da ANPED – GT Educação Popular. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>), 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo N. Perspectivas de diálogo entre organizações não-governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª REUNIÃO DA ANPED, Caxambu, *Anais da 27ª reunião da ANPED – GT Educação Popular*. (Disponível no site <http://processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>), 2004.

SANTANA, Judith S. S. O processo de exclusão de adolescentes no Brasil: sua origem na infância desvalorizada. In: RAMOS, Flavia R. S.; MONTICELLI, Marisa; NITSCHKE, ROSANA G. (Org.). *Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro*. 01 ed. Brasília: Ministério da Saúde/ABEn Nacional, v. 01, p. 15-36, 2000.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética da exclusão/inclusão. In: _____. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 97-118.

TOLEDO, Valéria D. Inclusão social na educação não-formal: o Instituto Arte no Dique como experiência alternativa diante da crise do ensino escola. *Revista de Educação*. PUC-Campinas. n. 27, p. 75-86, jul./dez. 2009.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 2008.

14. Educação infantil: a ideologia por trás da história

14. *Early childhood education: the ideology behind the story*

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 26 de maio de 2011

Karen Roberta Moriggi

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. *E-mail*: karomo@ig.com.br

Resumo

Procuramos fazer uma reconstrução histórica sobre o conceito de infância com base em duas perspectivas: a de Philippe Ariès (1981), de que o sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade; e dos apontamentos teóricos de Moysés Kuhlmann Jr. (1998) e Ricardo Costa (2007), que, diferentemente de Ariès, acreditam que o sentimento da infância sempre existiu. Num segundo momento, ao tratar da educação infantil institucionalizada buscaremos destacar que, apesar das instituições de Educação Infantil terem em sua origem marcas assistenciais, sempre tiveram também claros seus objetivos educacionais. Por fim ao tratar da questão da expansão da Educação Infantil devido à sociedade industrial fazemos um paralelo entre creche e jardim de infância, evidenciando a influência da ideologia dominante presente na concepção de criança e educação infantil enraizada nestas.

Palavras-chave

Educação infantil. Infância. Creche. Jardim de infância. Assistência. História.

Abstract

Seek to do a story about rebuilding the concept of childhood based on two perspectives: that of Philippe Ariès (1981), that the feeling of childhood would have arisen only in Modernity, and theoretical notes of Moses Kuhlmann Jr.(1998) and Ricardo Costa (2007), which, unlike Ariès, believe that the feeling of childhood has always existed. Secondly, when dealing with institutionalized children's education will seek to highlight that in spite of early childhood institutions have in your home care brands, also have always had clear their educational goals. In order to address the issue of expansion of early childhood education because of the industrial society we do a parallel between kindergarten and kindergarten, showing the influence of the dominant ideology in this conception of infant and early childhood education rooted in them.

Keywords

Early childhood education. Childhood. Daycare. Kindergarten. Service. History.

Introdução

Costa (2007) menciona que a Educação Infantil, fora do mundo secular, já existia desde a Idade Média, portanto, já havia preocupação com a educação da criança.

Assim, fazemos uso, como bibliografia fundamental, dos seguintes autores: Kuhlmann Jr. (1998), Ariès (1981), Rocha (2002), Borba (2001) e Costa (2007), salientando que não temos a pretensão de esgotar as discussões a esse respeito, mas compreender, por meio dessa trajetória da infância na história, o que é ser criança hoje.

Em 1998, o Ministério da Educação lançou um documento intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, também chamado de RCN, composto de três volumes:

1. Introdução
2. Formação Pessoal e Social
3. Conhecimento de Mundo

O objetivo do documento é:

Servir como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (RCN, 1998, V. 1, p. 2)

Neste referencial, há uma reflexão sobre a criança:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (RCN, 1998, V. 1, p. 21).

Segundo Rocha (2002), o historiador Philippe Ariès (1981), por meio de pesquisas realizadas utilizando diversos documentos como fonte historiográfica – diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, além da iconografia religiosa e leiga – foi o precursor dos primeiros trabalhos na área de história da infância. Seus estudos sempre apontaram para a construção de um sentimento de infância que temos hoje, inexistente, segundo ele, na Idade Média: “O sentimento de amor materno não existia, segundo o autor, como uma referência à afetividade. A família era social e não sentimental” (Rocha 2002, p. 5).

Esta perspectiva de infância ressalta que, na Idade Média, nas iconografias religiosas, as crianças eram representadas como adultos em miniatura vistas, portanto, iguais aos adultos. As vestimentas e atividades eram comuns a todos, fosse no trabalho, nas festas ou nos jogos.

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças. (Rocha, 2002, p. 5).

A criança era ignorada pela sociedade dos adultos, não havendo nenhuma atenção, ou cuidados específicos, para com ela; nem a preocupação da família em lhe transmitir valores e a mortalidade infantil era vista como natural. (Borba, 2001).

Rocha (2002) acrescenta:

A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. (Rocha, 2002, p. 4)

Na história da construção do sentimento de infância, retratada por Philippe Ariès (1981), percebemos que a trajetória da criança é marcada pela discriminação, marginalização e exploração.

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Segundo Ariès (1981), com o tempo, surgiram tipos de iconografias que representam sentimentos mais próximos da infância moderna, em que são retratados os anjos adolescentes e a primeira pintura da infância com gestos graciosos do Menino Jesus e Nossa Senhora Menina.

Surgiram, ainda, pinturas com alegorias de morte e da alma por volta do século XVI. Essa representação da morte, na interpretação de Ariès (1981), corresponde à importância que começa a ser dada às crianças, mesmo antes de terem sido alteradas às condições demográficas.

O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos [...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (Ariès, 1981, p. 58-61)

Surgiram então os Putti, crianças imaginárias, marcadas pela ideia de inocência representada pela nudez e depois a inocência infantil da criança real, quando as duas ideias se juntaram.

As crianças reais passaram a ser retratadas na iconografia laica, embora ainda estivessem misturadas aos adultos, contudo, segundo Ariès (1981), já estavam com algumas particularidades. Esse foi um momento de transição para a visão mais moderna de infância.

A partir do século XVII, foram retratadas, com grande frequência, as crianças sozinhas, ou as famílias em torno da criança.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de indiferença ainda existe, mas está somado à “paparicação” (pensar a criança como um ser agra-

dável para brincar), sentimento este que nasce no interior da família:

De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em 'paparicá-las'. (Ariès, 1981, p. 158)

Ariès também demonstra como, por parte dos educadores e moralistas, surge o sentimento de exasperação diante dessa “paparicação” dada às crianças. Estes acreditavam na necessidade de uma diferenciação entre criança e adulto, e que era necessário que a criança tivesse uma educação fora da família.

Não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas. (Ariès, 1981, p. 161)

Aos poucos, segundo tal perspectiva sobre a infância, a família começa a aceitar esta ideia e vai deixando de lado a “paparicação”, passando a preocupar-se com a educação dos filhos, levando a preocupação com a moral e com a imposição de regras e disciplina: é a primeira aliança família-escola.

Segundo Ariès (1981), a preocupação em entender o mundo infantil e suas particularidades levou ao surgimento de pesquisas sobre a psicologia infantil e a educação, procurando compreender melhor a mentalidade das crianças, a fim de buscar métodos de ensino.

Ariès (1981) aponta que o conceito de infância começou a surgir, então, no final do século XVII, consolidando-se o sentimento de infância no final do século XVIII.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1981, p. 65)

Apresentaremos, a seguir, posturas antagônicas às apresentadas por Ariès (1981).

Costa (2007), diferentemente de Ariès, afirma que o sentimento de infância sempre existiu, porém o destino da criança, durante muito

tempo, foi definido pelos adultos, e as expectativas a respeito da infância sofreram transformações históricas: “[...] o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos, e esse anseio mudou bastante ao longo da história, embora a família elementar e o amor tenham existido em todas as épocas”. (Costa, 2007, p. 2)

Costa (2007) buscou investigar pistas da existência do sentimento fraterno pela criança desde a Idade Média, e procurou concluir que esse afeto sempre existiu. Levantou a questão sobre a dificuldade em se pesquisar e identificar o amor nas relações nessa época, uma vez que:

O amor é uma forma muito profunda e especial de afeto, difícil de ser descrito, difícil de ser registrado a não ser nas emoções daqueles que o compartilham. Por isso, a História registra sempre o que se veste, onde se vive, o que se come, mas dificilmente narra como se ama, especialmente a intensidade e a forma do amor. Os tipos de textos consultados pelos historiadores – as Crônicas, por exemplo – estão mais atentos aos acontecimentos importantes, aos personagens e à política. (Costa, 2007, p. 1)

Costa (2007) faz uma reconstrução da história da infância e da Educação Infantil desde a Idade Média. Primeiramente, ele busca retratar o que a Antiguidade deixou à Idade Média, sobre o tratamento para com a infância.

A primeira presença deixada pela Idade Média era voltada ao poder ao paterno em decidir o fim dessa criança, se ela poderia ser criada na família ou se a abandonariam à própria sorte. A maior parte dessas crianças morriam, por isso chamaram de época de maior infanticídio.

A primeira herança da Antiguidade não é nada boa: a vida da criança no mundo romano dependia totalmente do desejo do pai. O poder do pater famílias era absoluto: um cidadão não tinha um filho, o tomava. Caso recusasse a criança – e o fato era bastante comum – ela era enjeitada. Essa prática era tão recorrente que o direito romano se preocupou com o destino delas. E o que acontecia à maioria dos enjeitados? A morte. (Costa, 2007, p. 2)

A Cultura Germânica deixa também à Idade Média um legado mais ameno, ou menos negativo. O que aconteceria à criança que acabara de nascer ainda estava sob o julgo do adulto (paterno), mas de modo diferente do apresentado anteriormente, uma vez que a criança abandonada pela família paterna poderia ser criada pela família mater-

na, caso essa assim quisesse. Caso fosse essa a escolha, a mãe tinha o direito da amamentação, ou seja, a criança tinha uma chance de não ser simplesmente abandonada.

Dessa forma, a Idade Média convivia com duas tradições histórico-culturais: a primeira, com a prática do infanticídio; a segunda, que não abandonava a criança, porém seu destino permanecia sob o jugo patriarcal. Praticamente, segundo Costa (2007), era quase nulo o valor positivo atribuído à infância, pois, em ambas as tradições, a existência da criança dependia do poder do patriarcal.

[...] se fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Seu destino, caso sobrevivesse, era abastecer os prostíbulos de Roma e o sistema escravista. Até o final da Antiguidade as crianças pobres eram abandonadas ou vendidas; as ricas enjeitadas – por causa de disputas de herança – eram entregues à própria sorte. (Costa, 2007, p. 3)

Todavia, a religião cristã conseguiu alterar, mesmo que de forma lenta, esse quadro, por conta de seu trabalho com passagens da Bíblia, que evidenciam a importância da criança.

Kuhlmann Jr. (1998) tece críticas à pesquisa de Ariès. Ele se pauta em três aspectos.

- O primeiro está relacionado à escolha de um tipo de fonte muito limitada, pois Ariès (1981) pesquisou por meio de iconografias publicadas nos livros de artes e esse tipo de arte, na época, estava apenas ao alcance da aristocracia, portanto, se torna errônea a generalização que ele faz, uma vez que este não considera a infância das classes populares.

Por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesões, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem modos e talvez vestidas como adultos. Esta caracterização das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse. (Rocha, 2002, p. 9) Grifo nosso.

Ariès (1981) fez uso apenas do setor da mentalidade, do imaginário, para sua pesquisa, segundo Kuhlmann Jr. (1998). Ariès não poderia ter se contentado em pesquisar a história da infância e da família, apenas por meio das iconografias publicadas nos livros de arte, sem levar em consideração o contexto social.

- O segundo aspecto se relaciona ao sentimento de Infância. Kuhlmann Jr. (1998), ao contrário de Ariès (1981), acreditava que existia esse sentimento, ao menos na Idade Média, mas aos moldes da época. Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon citam que esses historiadores escreveram um livro que mostra várias provas da existência de um sentimento da especificidade da infância.

Rocha (2002) destaca, com base em Jacques Gélis (1991), que as relações familiares nessa época eram de suma importância, uma vez que um aprendia com o outro, que a convivência era maior e a presença da criança no ambiente familiar era muito significativa.

As aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os revezes da sorte e, principalmente, a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família (GÉLIS, 1991, p. 315 apud Rocha, 2002, p.9).

Diante disso, os pais seriam os primeiros responsáveis pela educação e cuidados com seus filhos, diferentemente do que colocara Ariès (1988), sobre a inexistência de sentimento de afeto da mãe em relação ao seu filho pequeno.

Kuhlmann Jr. (1998) cita, também, Michel Rouche:

Em capítulo sobre o século V a IX, apresenta exemplos que provam o apego dos pais aos filhos numa situação em que os pequenos viviam em melhores condições que os rapazinhos e mocinhas, frequentemente tratados a bastonadas (ROUCHE, ANO, PÁGINA apud KUHLMANN JR., 1998, p. 23).

Do mesmo modo cita Rocha (2002):

Sendo a educação ou a institucionalização da criança responsabilidade da família, percebe-se que os filhos são frutos da possibilidade da ascensão social. Pais enxergam através de seus filhos a possibilidade da administração dos bens familiares e, conseqüentemente, a ampliação dessa possessão. A educação seria, pois, o cerne desse processo de

elevação. Observa-se que, mesmo que as crianças ricas tivessem alguns privilégios com relação à sua educação, as crianças das classes populares possuíram também proteção (Rocha, 2002, p. 9).

- O terceiro aspecto está relacionado ao equívoco de acreditar que a preocupação, o cuidado e o sentimento de infância melhoraram no decorrer do tempo (com base em um determinismo psicológico evolucionista), culminando por culpar o passado por todas as injustiças, como se a história fosse estática e linear; como se hoje não houvesse injustiças e contradições, minimizando e descontextualizando a história da infância.

Kuhlmann Jr. (1998) acredita que:

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente articulada em classes, com presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. (Kuhlmann Jr., 1998, p. 21)

Para o referido autor, a criança é um sujeito histórico, mas que não escreve sua própria história, ou seja, ele acredita que a história da criança é a história sobre a criança, então, é preciso: “[...] conhecer a representação de infância e considerar as crianças, localizá-las nas relações sociais etc. [...] reconhecê-las como produtoras da história.” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 31)

Corrêa cita Eloísa A. C. Rocha que, igualmente, coloca a coexistência de diferentes maneiras de se conceber a infância, ao afirmar que “uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição socioeconômica e cultural, diferentes infâncias” (ROCHA apud Corrêa, 2003, p.5).

Reconhecemos a importância das pesquisas de Ariès (1981) acerca da infância. Acreditamos que não podemos jogar fora sua relevância em compreender alguns aspectos sobre ela relacionados na Idade Média, contudo, a segunda perspectiva avançou bastante nos conhecimentos históricos relacionados à infância.

Temos conceitos fundamentais trazidos pela segunda perspectiva e que dão um norte ao nosso trabalho, tais como:

- Coexistência de diversos tipos de infância numa mesma época.

- Que o sentimento de infância sempre existiu, mas aos moldes de cada tempo histórico social.

Além desses, há outro aspecto importante, levantado por Costa (2007):

- Existência da Educação Infantil institucionalizada nos mosteiros desde a Idade Média, o que nos faz pensar na preocupação com a educação das crianças.

A seguir, trataremos desse aspecto, buscando compreender a Educação Infantil na História.

1. Histórico da Educação Infantil

No passado, bem como no presente, a Educação Infantil se manifesta como um conjunto de processos diversos de práticas informais, não formais e formais.

Muitas dessas práticas se desenvolvem nas famílias, no lazer, em instituições religiosas, entre outras, uma vez que até os dias atuais a Educação Infantil, apesar de ser um direito da criança, é de caráter facultativo, ou seja, pode ser: - uma opção da família, relacionada ao número de vagas nas instituições; - prioridade de vagas a crianças cujas mães trabalham.

Dessa forma, não pretendemos aqui historiar, de maneira detalhada, um processo com práticas tão plurais, pois correremos o risco do fracasso, uma vez que a Educação Infantil, em sua história, compreendida nessa abordagem ampla, estendeu-se e estende-se por vários domínios da vida social.

Pretendemos, então, abordar alguns dos processos sistemáticos e organizados de Educação Infantil na história, conferindo especial atenção à educação “fora do mundo secular”. Isso significa que a análise, portanto, não abrange o vasto âmbito das práticas educativas informais.

1.1 A Educação Infantil Externa ao Mundo Secular: Idade Média

Alguns autores como Kuhlmann Jr. (1998) e Haddad (1993) trazem contribuições de extrema importância, relacionadas à Educação Infantil institucionalizada a partir do século XVIII. Todavia, pensando na história da infância desde a idade Média, buscamos verificar a existência da Educação Infantil organizada desde essa época.

Retratamos aqui um pouco do cenário internacional, uma vez que o Brasil estava passando por processo de “descobrimto”, invasão e exploração. Mesmo a educação jesuíta era voltada mais aos índios adolescentes, uma vez que o objetivo maior era a mão de obra para a exploração local.

Sobre a Educação Infantil na Idade Média, temos importante contribuição de Costa (2007), o qual menciona a existência, desde a idade Média, da Educação Infantil fora da família e que ocorria nos monacatos:

[...] fora do mundo secular, um espaço social lentamente impôs uma nova perspectiva à Educação Infantil: o monacato. Os monges criaram verdadeiros ‘jardins de infância’ nos mosteiros, recebendo indistintamente todas as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as, num sistema integral de formação educacional. (Costa, 2007, p. 4)

Dessa forma, nas comunidade bárbaras, a educação ocorria por práticas de correções duras, diferentemente das comunidades monásticas onde, para os quais, era defendida a educação pelo amor.

Fora dos monacatos, a realidade social era extremamente cruel para as crianças, pois estas conviviam com guerras, violências, abusos e maus-tratos. A educação com amor, que era vivenciada dentro dos monacatos, representava uma visão revolucionária, e estava pautada em mensagens bíblicas: “[...] ao invés de brutalizar o coração das crianças para a guerra e a violência, os monges o abriam para o amor e a serenidade” (Costa, 2007, p. 4).

Contudo, a educação medieval e monástica era rígida, com muitos castigos: jejuns, varadas, pancadas, dentre outros.

A diferença estava na concepção de criança e educação, na qual a sociedade pensava numa infância com um status praticamente nulo, sendo misturadas aos adultos e sobrevivendo entre sofridas e constantes violências em todos os aspectos, enquanto que nos monacatos a criança era concebida segundo os dizeres bíblicos, ou seja, como seres que mereciam o reino dos céus, portanto divinos. Assim, a educação deveria ser rígida para manter essa pureza, afastando a criança do mal.

[...] na Regra de São Bento há várias passagens (punição com jejuns e varas, pancadas em crianças que não recitarem corretamente um salmo), e esse ponto foi muito destacado e criticado pela pedagogia moderna, que, no entanto, não levou em consideração as circunstâncias

históricas da época. Por exemplo, Manacorda interpreta os castigos do período antigo e medieval como puro sadismo pedagógico, linha de interpretação que permaneceu ao lado da imagem do monge medieval como uma pessoa frustrada e desiludida amorosamente e que, por esse motivo, buscava a solidão do mosteiro. Basta buscar os textos de época que vemos a felicidade dos egressos dos mosteiros pelo fato de terem sido amparados, criados e educados (Costa, 2007, p. 4).

Costa (2007) justifica os castigos, retratando um pouco da realidade da época e como era pensada a educação, pedindo para que façamos o exercício de comparar a vida nos mosteiros com a vida exterior a eles, ressaltando que fora dos mosteiros a realidade era ainda mais difícil para a criança, muito mais desumana.

[...] no período carolíngio (séculos VIII a X), apesar do avanço da implantação da família conjugal simples (modelo cristão) com uma média de 2 filhos por casal e um período de aleitamento de dois anos, a prática do infanticídio continuava comum, a Idade Média dos casamentos era muito baixa (entre 14 e 15 anos de idade), a poligamia e a violência sexual eram recorrentes, pelo menos na aristocracia e ainda havia a questão da escravidão de crianças. Para completar o entendimento do sentido civilizacional dos mosteiros medievais, basta confrontarmos sua vida cotidiana – de educação e disciplina voltada para uma formação ética e moral das crianças – com o mundo exterior (Costa, 2007, p. 5).

Essa educação baseada na disciplina, na ética e na moral, nos princípios bíblicos sobre a importância da criança, da mulher e da família, foi decisiva para a mudança de concepção de infância da época, tornando, aos poucos, a sociedade mais civilizada.

Por sua vez, os bispos carolíngios do século IX tentaram regulamentar o casamento cristão, redigindo uma série de tratados (espelhos). Neles, o casamento era valorizado, a mulher reconhecida como pessoa com pleno direito familiar e em pé de igualdade com o marido e a violência sexual denunciada como crime grave e do âmbito da justiça pública. Para o nosso tema, o que interessa é que as crianças também foram objeto de reflexão nesses espelhos: a maternidade foi considerada um valor (*charitas*) e o casal tinha a obrigação de aceitar e reconhecer os filhos (Costa, 2007, p. 6).

Nesse sentido, a relevância da ação da igreja era diretamente volta-

da a combater o infanticídio, além de ressaltar a importância da mulher, e da criança.

Temos ainda de evidenciar que nos monarcos não havia distinção de tratamento da criança pobre e rica, ao contrário, se priorizava o atendimento aos excluídos, filhos de escravos e servos.

Assim, a ação da ordem clerical foi dupla: de um lado, os bispos lutaram contra a prática do infanticídio, de outro, os monges revalorizaram a criança, que passou por um processo de educação direcionada, de cunho integral e totalmente igualitária – por exemplo, as escolas monacais carolíngias davam preferência a crianças filhas de escravos e servos ao invés de filhos de homens livres, a ponto de Carlos Magno ser obrigado a pedir que os monges recebessem também para educar crianças filhas de homens livres (Costa, 2007, p. 6).

Mais adiante, já no século XVII, houve a preocupação de Comenius (2002) com a infância. Ele, que foi o maior educador deste século, escreveu o livro *Didática Magna*, com propostas consideradas revolucionárias para a época, mesmo utilizando-se de algumas técnicas de ensino religioso católico. Quando produziu um documento com 23 passos sobre a escola materna, ele colocou a necessidade de se dar ensinamentos às crianças desde bem pequenas, e que estes seriam úteis a elas durante toda a vida.

Assim, temos que a Educação Infantil fora da família já existia desde a Idade Média. E, não está correto, por completo, afirmar que a Educação Infantil é filha da modernidade, fruto do sistema capitalista e, portanto, dos movimentos feministas. Todavia, não podemos negar que foi justamente nessa época histórica, a Modernidade, que a Educação Infantil ganhou força e espaço.

Souza (1973) escreveu há mais de 30 anos e tenta diferenciar Educação Infantil de Educação Pré-escolar, destacando que a primeira já existia a partir da Grécia, enquanto que a pré-escola é filha das sociedades industriais.

Instituição educacional eminentemente urbana e típica das sociedades industriais, a pré-escola tem uma história relativamente recente, se bem que bastante curiosa pelo fato de não haver nascido com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais. Não se confunde com a história da Educação Infantil, que esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais, a partir dos gregos. (Souza, 1973, p.1)

Contudo, é preciso analisar melhor uma afirmação contida neste trecho, a respeito da pré-escola não ter surgido com fins educativos. Em contrapartida a essa concepção, temos hoje Kuhlmann Jr. (1988), que dá o seguinte destaque: apesar das instituições de Educação Infantil terem em sua origem marcas assistenciais, sempre tiveram também claros seus objetivos educacionais. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais.

2. A Sociedade Industrial e a Expansão da Educação Infantil

De meados do século XIX ao início do século XX nasceu a sociedade moderna industrial, a chamada sociedade capitalista em sua plenitude. Dela são decorrentes grandes mudanças no modo de vida, que permearam todos os âmbitos de relações: econômicas, sociais, culturais, científicas, políticas e educacionais.

Desde o seu princípio, o desenvolvimento do capitalismo foi permeado por um processo de racionalização, e este atinge a política, a economia, a educação, as relações sociais, a cultura, etc., visando à produtividade, ao cálculo, à eficácia e ao lucro (Godoi, 2004, p. 29).

A sociedade foi deixando de ser rural, o sistema de organização feudal passou a ser substituído pelo sistema capitalista, alterando-se as relações econômicas, de trabalho. Com isso, os valores sociais ficaram mais pautados pela liberdade individual, com a idealização do trabalho como meio de dignificar o homem, na “coisificação”, no lucro, na mais-valia, nas desigualdades, no consumismo. Ainda no campo dos valores, a sociedade passou a se pautar nas explicações racionais, no cientificismo.

Um de seus principais símbolos, o capital, parece estabelecer os limites e as sombras que demarcaram as relações e as distâncias entre o presente e o passado, a superstição e a ilustração, o trabalho e a preguiça, a nação e a província, a tradição e a modernidade (Ianni, 1989, p.1).

Esse período de industrialização trouxe as explicações sociológicas de Durkheim (1858-1917) que, fazendo uso de um pensamento funcionalista, acredita que a função da educação é a de ensinar, a fim de manter as posições sociais, a “ordem”, legitimando as desigualdades.

Durkheim (1978), como estudioso do problema social e educativo do capitalismo, percebeu que a convivência com gerações adultas, já socializadas e integradas à sociedade, exerce uma ação sobre as gerações mais jovens, procurando não apenas desenvolver o potencial da criança, mas, sobretudo, torná-la social por meio de valores sociais estabelecidos na sociedade. Também, analisou a dinâmica da sociedade capitalista, observando que o Estado poderia aparecer como órgão vital, conferindo a ele a coordenação da sociedade. E, na prática a vinculação entre Estado e educação dá-se pela escola, pois é, por meio dessa instituição, que o Estado consegue exercer controle efetivo sobre os indivíduos. A tarefa da educação não é a transformação da sociedade capitalista, mas sua reprodução (Caro, 2004, p. 26-27).

Portanto, as ideologias que legitimavam esse sistema pensavam que, para uma sociedade se tornar “sadia”, era necessário o controle para se manter a ordem e reproduzir as desigualdades.

Com o sistema capitalista evidenciam-se as desigualdades econômicas, tem-se aumentada a necessidade de mão de obra, sobretudo a barata, para a obtenção de mais lucro. Desse modo, as crianças eram incluídas nos trabalhos em tecelagens, minas de carvão, na mineração, sem quaisquer condições de segurança ou higiene.

As investigações governamentais sobre as condições de vida do trabalhador levadas a cabo na França e na Inglaterra, na primeira metade do século XIX, e que resultaram nos famosos relatórios Villermé e Ashley, acabaram por denunciar à consciência mundial o ambiente infernal em que, como semi-escravos, atuavam nas empresas os operários em geral, e as crianças em particular. Com cinco e seis anos de idade, seja nas minas de carvão de Gales e da Escócia ou nas fiações têxteis de Lyon e Lille, crianças famintas e doentias caíam de cansaço pelas rodas dos teares ou nas poças d’água das galerias subterrânea (Souza, 1973, p.2).

Além da exploração do trabalho infantil, que traz consigo iniciativas assistencialistas de atendimento à criança, o mercado de trabalho absorve a mão de obra feminina, trazendo a preocupação com o lugar da criança pobre nesta sociedade. Surge a questão: quem seria então o responsável por seu cuidado e educação? Uma das respostas foi a Educação Infantil:

[...] Com o incremento do trabalho feminino, o governo Francês mul-

tiplicou o número das escolas maternais, onde se passou a dar grande atenção aos aspectos mais nitidamente educativos. (Souza, 1973, p. 2).

Com isso, no cenário internacional, pela necessidade econômica e social, as creches começaram a ganhar espaço e multiplicaram-se.

A educação de crianças pequenas em instituições (creches) teve início, segundo Haddad (1993), durante o século XIX nos países norteamericanos e europeus, para atender aos filhos das mulheres trabalhadoras e pobres.

Na Inglaterra, um dos pioneiros a tomar essa iniciativa, com atendimento assistencialista em instituições, foi Robert Owen (1771-1858), empresário socialista, em *New Lamark*, cuja preocupação era com a infância abandonada e com a exploração do trabalho infantil. Seguindo seus ideais, vieram James Buchanan (1791-1868), bem como damas da Sociedade Inglesa, criando as primeiras instituições de Educação Infantil: “Eram escolas *sui generis*, destinadas a crianças órfãs e desamparadas, de preferência filhas de pais trabalhadores, e cujo programa tinha mais de assistencialismo do que de pedagogia” (Souza, 1973, p. 2).

Na França, em especial depois do impactante relatório Villermé (1840), documento denunciante da exploração do trabalho infantil, e os maus-tratos decorrentes dessa semiescavidão, surgiram inúmeras instituições de caráter filantrópico, mantidas, sobretudo, por damas da sociedade, mas que não deixaram de ter objetivos e finalidades educativas, chamadas de salles d asile: “[...]. documentos referentes às *salles* d asiles as qualificavam como *‘lés écoles lés plus élémentaires de toutes?’*”. (Souza, 1973, p. 2).

Em 1848, deixaram de se chamar asilos para serem chamadas de “escolas maternais”. Elas ganharam importância ainda maior com duas medidas, sendo a primeira a lei de amparo às instituições de Educação Infantil e a segunda a criação dos primeiros cursos para a formação de professores de Educação Infantil, além da adoção de medidas que estruturavam o trabalho educativo com preocupação para o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças e a abolição dos castigos físicos. Essas iniciativas partiram de Pauline Kergomard (1838-1925), que era responsável pelo setor junto ao governo (Souza, 1973).

Todavia, Souza (1973) acreditava que a pré-escola não nasceu com

fins educativos, assistenciais:

Instituição educacional eminentemente urbana e típica das sociedades industriais, a pré-escola tem uma história relativamente recente, se bem que bastante curiosa pelo fato de não haver nascido com fins educativos, mas marcadamente assistenciais. (Souza, 1973, p. 1).

Apesar de ser de caráter filantrópico, Kuhlmann Jr. (2001), diferentemente do que nos traz Souza (1973), coloca que as instituições de Educação Infantil eram instituições educacionais desde o seu princípio:

De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram (o uso do patois, dialeto regional, era proibido); e adquirir as primeiras noções de moral e religião. (Kuhlmann Jr, 2001,p.5)

Kuhlmann Jr. (1998) descreve que, apesar de seu princípio ser de caráter educacional, as primeiras creches eram chamadas de asilos, uma vez que qualquer pessoa desprovida de moradia buscava abrigo nesses asilos.

A educação pré-escolar surgiu, como vimos, das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinou inicialmente ao atendimento de crianças órfãs, desamparadas, Confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais. (Souza, 1973, p. 9)

Na Alemanha, o surgimento das instituições de Educação Infantil foi marcadamente de caráter educativo.

Na Alemanha, a pré-escola assumiu a forma de jardins de infância, sob a inspiração de Froebel (1782-1852) que, em 1837, fez funcionar seu primeiro Kindergarten em Bllankenburg. Preocupado com o potencial educável das crianças abaixo da idade escolar. (Souza, 1973, p. 2)

Nasceu, nos Estados Unidos, em 1860, em Boston, o primeiro Jardim de Infância, também impulsionado pela pedagogia de Froebel (Souza, 1973), que trouxe a obrigatoriedade de obediência do corpo ao espírito, as rotinas rígidas e rituais (Kuhlmann JR., 1998, p.128).

A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel

considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças e, de acordo com Prüfer (1930, p.67), desejava criar um amplo Jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância. (Kuhlmann Jr., 2001, p. 5).

Apesar de trazer essas rotinas rígidas e os rituais, que percebemos enraizados nas práticas das instituições de Educação Infantil até os dias de hoje, os pensamentos de Froebel, como vimos anteriormente, representaram um marco para o reconhecimento da Educação Infantil (Souza, 1973).

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que, diferentemente do que acontecia no cenário internacional, no Brasil, o que impulsionava o surgimento das creches (asilos para crianças) não era a questão de cuidar dos filhos de trabalhadoras pobres, uma vez que essa demanda ainda era pequena no país.

No Brasil, a primeira preocupação da sociedade, na segunda metade do século XIX, estava relacionada com a Lei do Ventre Livre, na iniciativa de separar os filhos das escravas do contato direto com os filhos das “Senhoras de Família”, como consta num jornal da época, citado por Kuhlmann Jr.:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos (...), para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá da nossa honra! (A mãe de família, n. III, 1881 apud Kuhlmann Jr., 1998, p. 83).

A partir de 1870, segundo Kuhlmann Jr. (1998), houve um aumento considerável das instituições de Educação Infantil no cenário internacional.

O primeiro Jardim de Infância particular chegou à cidade do Rio de Janeiro em 1875. Em 1883, houve um movimento de instituições privadas com interesses na Educação Infantil, chamada, naquela época, de “Jardim de Infância”, e as professoras, de “jardineiras”, também com base na pedagogia de Froebel, que, no cenário internacional, já havia ganhado força desde 1840 (KUHLMANN Jr., 1998).

Segundo Haddad (1993), no início do século XX, no Brasil, mo-

vimentos feministas resultaram no aumento das creches (para pobres) com caráter assistencialista, para atender crianças carentes e filhos de mulheres trabalhadoras. As creches, ao serviço do combate à pobreza e à mortalidade infantil, apesar de assistencialistas, segundo Kuhlmann Jr. (1998), sempre foram educativas, uma vez que serviam aos propósitos educacionais que a sociedade da época queria para os menos favorecidos.

Contudo, mesmo sendo de caráter educacional, a Educação Infantil não era legitimada, portanto, não se enquadrava como um direito legal.

“Convictos de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo era certamente um substitutivo inadequado, os provedores sempre atuavam na promoção da ideologia da família” (Haddad, 1993, p. 25). As instituições mantinham um discurso que reforçava a ideia de um ideal de mãe que as mulheres teriam que alcançar.

[...] as propostas pedagógicas para a educação da criança pequena em instituições educacionais carregam no seu bojo uma confrontação com a educação na instituição familiar. Mesmo dirigindo-se à educação no interior da família, valorizando aspectos relacionados às qualidades femininas, as propostas idealizam um modelo materno e feminino que pretende se sobrepor às práticas que ocorrem na realidade e que julgam necessário superar. (Kuhlmann Jr. 2001, p. 4)

Dessa forma, percebemos que as creches eram destinadas a atender os filhos de trabalhadoras que sem outra opção, por serem viúvas, ou abandonadas, deixavam seus filhos para irem à luta. As demais mulheres, que deixassem seus filhos para trabalhar eram vistas como mães incompetentes (Haddad, 1993).

No Rio de Janeiro, do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isto sempre se colocou como complementar a ela. (Kuhlmann Jr., 2001, p. 3)

Outros profissionais foram encontrando nessa área um campo de atuação como, por exemplo: os médicos, as assistentes sociais, os psiquiatras, os psicólogos, os pedagogos, dentre outros. Com esse perfil, a creche tornou-se mais rígida, adotando uma medicina higienista, com horários fixos de alimentação, sono etc.

Nessa época buscou-se um distanciamento dos pais, pois pensava-se que estes eram más influências para as crianças, por acreditarem que a presença dos pais poderia oferecer algum tipo de contaminação, segundo Baudelot e Breauté (1979), ou seja, na França, os pais eram proibidos de entrar nas creches por regulamento médico. (Haddad, 1993)

O que precisamos compreender é que a creche em seu cerne, apesar de educacional, tinha um forte caráter assistencialista, vinculada a ideia de falta de família estruturada, com o enfoque de dar às crianças o que lhes faltava, ou seja, mais cuidados familiares. (Kuhlmann Jr., 2001), enquanto o jardim de infância, a fim de expandir a Educação Infantil para ricos, no “mercado” nacional, utilizou-se como estratégia a ideologia pedagógica, juntamente com o termo Jardim de Infância, apagando qualquer identificação com as creches.

[...] a utilização do termo pedagógico como estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para pobres. (Kuhlmann Jr., 1998, p. 83- 84) - grifo nosso.

Desta forma a história da educação infantil se distancia dos princípios de igualdade e direitos educacionais iguais a todas as crianças, garantidos na nossa legislação hoje.

2.1 Educação infantil atual: legislação e realidade

Tivemos no Brasil, entre os anos de 1980 e 1996, grandes transformações no cenário político, as quais repercutiram em transformações em toda a sociedade.

Neste contexto, as legislações, tardiamente, por causa das necessidades impostas pela realidade social, voltaram a atenção à infância.

Iniciou-se também nesse período uma nova etapa da Educação Infantil com a Constituição de 1988, trazendo como dever da família, sociedade e Estado a proteção, cuidado e educação da criança.

É dever da família, sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta propriedade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Artigo 277 da Constituição de 1998, apud Muniz, 2005. p.47)

Outro aspecto importante está em seu art. 208, inciso IV, ao afirmar que é dever do Estado garantir o:

[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” Além do art. 206, que traz a tona a questão da educação infantil de qualidade: deve ser ministrado o contido no inciso VII - “garantia de padrão de qualidade”, a oferta de educação infantil não apenas passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade. (Corrêa, 2003. p.7)

Muniz (2005) coloca que esse artigo da Constituição de 1988 deu base legal para o surgimento do ECA:

O Estatuto da Criança e do Adolescente define os seguintes direitos como fundamentais: direito à vida e à saúde (cap. I), à liberdade, ao respeito e à dignidade (cap. II), à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (cap. III). Quanto à educação, o direito é previsto para todas as faixas etárias, incluindo a criança de 0 a 6 anos de idade. (Corrêa, 2003. p.7)

Segundo Niskier (1997), com a Constituição, houve também a necessidade de uma lei que orientasse as ações escolares, que fosse coerente com os fins propostos pela Constituição.

Assim, foi formulada a nova LDB, promulgada em 1996, que introduz várias inovações no que diz respeito à educação básica. Dentre as leis, está a que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro, agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de Magistério no nível médio e como meta, a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. (Campos, 2006. p.2)

A LDB 1996 também deu atenção à educação especial, garantindo a educação escolar aos portadores de necessidades especiais, até as novas propostas de organização e de flexibilização das ações escolares, especialmente no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento do educando.

Temos ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um material criado e pensado para educadores da primeira infância, que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, a fim de servir como um guia de reflexão pedagógica, que traz em si os objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Atendendo a determinações legais da LDBN (Lei 9.394/96), publicado em 1998 e distribuído a todos os educadores desse nível educacional, chamado agora de primeira etapa da Educação Básica, pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental de nosso país, com princípios defendidos, tais como:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, v. 1, p.13).

A proposta do Referencial Curricular para Educação Infantil foi de contribuir com suas políticas e programas, apoiar os sistemas de ensino Estadual e Municipal, uma vez que essa etapa educacional passou a ser legalmente reconhecida como Educação Básica, com a função, ainda, de socializar informações e pesquisas sobre a primeira infância, além de trazer em seu conteúdo a intenção de unir o cuidado com a educação. Contudo, sem a pretensão de esgotar essa questão, apenas com o objetivo de não nos omitir diante dos fatos, necessariamente precisamos citar que existem posições contrárias a respeito desse material:

[...] mesmo porque a “programação curricular” proposta por ele nem

sempre condiz com o expresso no mesmo documento como sendo direitos da criança, é importante notar como estes últimos aparecem de maneira ampliada nesse documento. Tal ampliação no entendimento de quais são os direitos da criança pequena traduz, em certa medida, os resultados de uma longa trajetória de discussão e estudos acerca da especificidade da faixa etária e dos significados que uma educação formal, fora do ambiente familiar, pode adquirir nessa fase da vida (Corrêa 2003. p. 8).

Portanto, Corrêa (2003) acredita que o Referencial Curricular de educação Infantil tem uma proposta curricular contraditória com os direitos da criança nele próprio explicitado. Todavia, o Ministério da educação define esse material como um instrumento de trabalho didático cotidiano, a fim de garantir uma prática educativa baseada na perspectiva da construção do conhecimento, levando o professor a conceber o conhecimento como processo integrado e global e partindo desse referencial, possa criar projetos, planejamentos de acordo com cada realidade educacional, considerando suas diferenças étnicas, religiosas, sociais, culturais, de gênero etc.

Além destas questões levantadas, o que precisamos ressaltar é que as transformações legais acerca da educação infantil e da infância foram de suma importância, uma vez que representa uma mudança significativa na concepção de infância e educação infantil. Todavia há de se concordar que estamos tratando de mudanças recentes, o que não nos garante uma prática efetiva de educação igualitária, independente de nível socioeconômico, como nos garante a legislação, como direito de todos à educação de qualidade.

Mais uma indagação pertinente é a respeito da visão que a comunidade tem a respeito da educação infantil, principalmente em se tratando de creche: será que já conseguem conceber a creche como direito da criança à educação, ou ainda tem a visão de creche como assistência – uma vez que segundo dados do IBGE (2006), a maior parte das crianças que não frequentam a educação institucionalizada são crianças de 0 a 3 anos e o maior motivo relatado é a não vontade dos pais ou crianças em frequentar, além da deficiência dos municípios em ter creches para todas as crianças. Vejamos:

A Pesquisa investigou também os motivos pelos quais as crianças em idade escolar estavam ausentes da escola. Para as crianças de 0 a 6 anos

de idade, o principal motivo declarado foi que não frequentavam escola ou creche por vontade própria ou de seus pais ou responsáveis (37,2%), valendo destacar que 80,9% das crianças desta faixa etária que não frequentam escola ou creche tinham apenas de 0 a 3 anos de idade. [...] Nesta faixa de idade, outros motivos determinantes para dificultar o acesso à escola ou creche foram a inexistência de escola ou creche perto de casa, falta de vaga, a escola ou creche perto de casa não oferecia outras séries ou não oferecia curso mais elevado que, juntos, correspondiam a 17,6% das justificativas para as ausências. (IBGE, 2006, pg:9)

Levantamos então as seguintes indagações:

Será que houve interesse do Poder Público em efetivar as mudanças promulgadas nas novas legislações a respeito da infância e educação infantil?

Será que houve tempo e informação suficiente para que os ex-cuidadores, atuais educadores e comunidade “digerissem” e compreendessem estas mudanças?

O que fica é um alerta sobre nossas instituições de educação infantil, que são garantidas pelo poder público: estão a favor de quem e contra quem?

Considerações finais

O presente estudo primeiramente a fim de compreender a história da infância buscou, através da reconstrução histórica, o contraponto de duas perspectivas, uma de Ariès (1981), de que o sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade; e dos apontamentos teóricos de Kuhlmann Jr. (1998) e Costa (2007), os quais assinalam que o sentimento da infância sempre existiu, e que coexistem várias infâncias no mesmo período histórico.

Na sequência evidenciamos que a educação infantil institucionalizada, apesar de, em seu princípio, estar fortemente marcada pela assistência, sempre teve seus objetivos educacionais.

Por fim, concluímos refletindo sobre a história das instituições de educação infantil, a qual apresentava-nos a creche (para pobres) com objetivos educacionais relacionados à educação substituta da família “desestruturada”, que, apesar de educacional tinha um forte caráter assistencial e expandiu-se por iniciativas de movimentos feministas,

para atender as mães trabalhadoras e pobres. Já o Jardim de Infância, com objetivos mercadológicos, propagava uma ideologia pedagogizante, “anticreche”, ou seja, na busca de se atingir um maior número de crianças de classe média e alta (clientes), trazia a ideia de ser completamente diferente das creches para pobres.

Pensando em termos democratizantes, percebemos o quanto a história da Educação Infantil traz em seu cerne o germe da divisão de classes sociais, colocando os pequenos “pobres” à margem da sociedade, como se houvesse um carimbo permanente que marcasse essa criança desde o seu nascimento e diminuísse suas oportunidades dia a dia, ano a ano.

Nos dias atuais, temos legislações que garantem uma educação infantil de qualidade como direito de todas as crianças, todavia isso se contradiz com a realidade.

O conhecimento e as reflexões sobre estes aspectos nos propicia a sair das amarras da ideologia dominante e buscar uma educação de qualidade para todos, o que é um direito garantido em nossa constituição.

Bibliografia

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação infantil*. In: Reescrevendo a Educação Propostas para um Brasil melhor. 2006 Disponível em <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade na Educação infantil. *Caderno de Pesquisa*. Nº 119 São Paulo 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420030200005&script=sciarttext> Acesso em: 10 ago. 2009.

CARO, S. M. P. e Guzzo, R. S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

COSTA, Ricardo da. *Educação Infantil na idade Média*. 2007. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm> Acesso em: 20 abr. 2008.

GODOI, Elisandra Girardelli. Avaliação na educação Infantil. Um encontro com a realidade. *Cadernos Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação. 2004.

- Haddad, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- IANNI, Octavio A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*, Rev. Social. USP, S. Paulo, V.1(1) 1(1): 7-27, 1. sem. 1989. Aula inaugural, proferida no dia 19 de março de 1988, para os alunos do Curso de Ciências Sociais, promovida pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Escrita depois da fala. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/v1-1/ianni/1.html> Acesso em: 23 out. 2009.
- IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Aspectos Complementares de Educação, Afazeres Domésticos e Trabalho Infantil 2006*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/suplementos/afazeres/comentarios2006.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- Kuhlmann Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. _____. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KUHLMANN, Jr., Moysés, *Fundação Carlos Chagas*, São Paulo Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14 Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2007
- Niskier, Arnaldo. *LDB a nova lei da Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- Muniz, R. M. F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. *História Da Infância: Reflexões Acerca de Algumas Concepções Correntes*. 2002. Disponível em <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo%204%20hist%F3ria%20da%20inf%E2ncia.pdf>>. Acesso em: 12 nov 2009.
- ROUCHE, Michel. *Alta Idade Média Ocidental*. Lisboa: Verbo, 1972.
- SILVA, A.P.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2000). *Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* Texto recuperado 11 mar. 2002: <http://www.anped.org.br/0707t.htm>.
- Souza, Paulo Nathanael Pereira de (coord.) *Pré-escola: Uma nova Fronteira Educacional*. São Paulo: Série Cadernos de Educação: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo, 1973.

15. Serviço Social e educação: uma parceria necessária no contexto educacional angolano

15. Education and Social Welfare: a necessary partnership in the educational Angolan context

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 26 de junho de 2011

Simão João Samba

Educador Social pelo Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA), assistente social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – Unidade de Americana, mestre e doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor colaborador do curso de Serviço Social do Instituto Superior João Paulo II, ISUP JP II em Luanda – Angola. *E-mail*: ntondele_obrigado@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da inserção do Serviço Social no contexto educacional angolano tendo em conta as diferentes expressões da questão social aí expostas, que exigem cada vez mais uma intervenção interdisciplinar na realidade contemporânea do país, pois percebemos que os educadores sozinhos não dão conta dos inúmeros desafios impostos à educação. Assim sendo, nossos argumentos teóricos encontram-se fundamentados na realidade concreta em que se vive na atualidade do país e das instituições escolares em particular, fundamentalmente nos pressupostos defendidos por alguns

autores que abordam tal temática tendo em vista as próprias experiências e vivenciais profissionais. Entende-se que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem passa pela democratização das instituições escolares, permitindo que outros agentes intervenientes no processo educativo como pais e responsáveis, bem como as próprias comunidades em que tais instituições estão inseridas participem de forma significativa nesse processo e na gestão das próprias instituições.

Palavras-chave

Educação. Serviço Social. Escola. Alunos e Comunidade.

Abstract

This article aims to discuss the importance of inclusion of social work in the educational Angolan context, taking into account the different expressions of social problems exhibited there, who increasingly demand an interdisciplinary intervention in the contemporary reality of the country, because we realize that educators alone are not realizing the many challenges facing education. Thus, our theoretical arguments are grounded in concrete reality in which we live today in the country and in particular educational institutions, primarily in the assumptions advocated by some authors who address this issue taking into account their own experiences and professional experiences. It is understood that the quality of the teaching-learning is the democratization of educational institutions, allowing other agents involved in education as parents and guardians, as well as the communities in which these institutions are inserted participate meaningfully in the process and in the management of the institutions themselves.

Keywords

Education. Social Work. School. Students and Community.

Considerações Preliminares

Angola vive uma realidade ímpar no seu atual contexto societário. Depois de derradeiras três décadas de guerra, com intervalos de momentos de paz, fruto de acordos fracassados, realmente conseguiu o tal almejado momentos de paz que no passado (dia 4 de abril do ano em curso) completou nove anos. O alcance da paz proporcionou ao

país o crescimento econômico nunca antes visto na sua história, ultrapassando inclusive gigantes como China, Estados Unidos e países emergentes como o Brasil.

Porém, todo esse crescimento econômico, tão visível e estampado em diversos jornais e canais informativos ao redor do mundo, não tem proporcionado a superação das condições de miséria, pobreza, vulnerabilidade social que permeia a realidade da maioria da população angolana que, a cada ano, clama por melhores condições de vida em quase todos os aspectos de existência humana que lhes conferia viver com dignidade desejada. Tal realidade atenua cada vez mais o fosso entre pobres e ricos, ilustrando um cenário em que os pobres continuarão pobres caso a situação se mantenha e que nada seja feito a curto prazo diante do cenário que tende, cada ano que passa, a seguir novos contornos.

Tal contexto fica evidente nos dados do Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População, realizado nos anos de 2008/2009 e divulgado em agosto do ano passado, que indica a incidência de pobreza na ordem dos 36,6%. Quando esses dados são analisados em termos de áreas de residência, os mesmos apontam a zona urbana com 18,7% e a rural com 58,3%. Em relação à desigualdade, o mesmo inquérito indica que 59% das receitas estão concentradas nas mãos de 20% da população mais rica do país e somente 3% das receitas estão nas mãos dos 20% da população mais pobre do país.

Essa realidade é quase incompreensível para um país rico como Angola, cuja economia encontra-se assente no petróleo e diamante, sem falar dos inúmeros recursos ainda não explorados. A crise mundial financeira, que atingiu o mundo e devastou economias mundiais tidas como consolidadas, levou o governo a perceber a necessidade de diversificar a economia do país, de modo que a mesma não dependa exclusivamente de recursos financeiros advindos dos dois carros chefes apontados anteriormente: o petróleo e o diamante. Para que tal pretensão se concretize urge a necessidade prioritária de se apostar na formação acadêmica e profissional dos quadros angolanos para que estes possam realmente assegurar os desafios da reconstrução que o país abraçou nos últimos anos. Isso porque entendemos que o processo de reconstrução passa necessariamente no reconhecimento, valorização e investimento no ser humano, aliás não há um país que se desenvolva caso não invista nos seus cidadãos.

Diante do exposto, entendemos que um dos desafios dentre os vários que possivelmente existem, ou seja, sem desprezar os outros, é a educação que precisa de maior atenção neste atual contexto, pois tem a tarefa de preparar homens e mulheres que futuramente possam contribuir para o desenvolvimento do país nas diversas e variadas áreas da vida social, política, econômica e cultural. É importante ressaltar que a educação foi um dos setores da sociedade que também mais sofreu com as consequências do conflito armado, pois várias unidades educacionais foram completamente destruídas e nas poucas escolas que estavam em funcionamento, a formação das crianças foi assegurada por professores, na sua maioria com formação deficitária, comprometendo assim a qualidade do ensino, situação cujos resultados estão sendo colhidos na atual conjuntura.

Ao passo disso, as instituições educacionais se deparam com outras questões que paulatinamente vêm comprometendo a formação das nossas crianças, adolescentes e inclusive os jovens. Dentre essas questões apontamos a desistência ou abandono escolar, cujas razões são de variada natureza. Destacamos entre elas: a pouca participação e acompanhamento dos pais e responsáveis pela educação e do processo de ensino-aprendizagem dos filhos; a violência nas suas diversas manifestações ou expressões que cada vez mais ocupa o cotidiano das crianças e adolescentes neste espaço educativo. Tal situação coloca a escola numa contradição iminente, pois, ao mesmo tempo que é espaço de ensino e aprendizagem, acaba por se configurar também como espaço de violência “que pode constituir marcas profundas para os estudantes, marcas essas que podem ser positivas ou negativas, dependendo das vivências e experiências de cada um no seu percurso neste espaço e da maneira como são vivenciadas”. (SAMBA & LUCRÉCIA, 2008, p. 26).

Tal situação ficou evidente num inquérito denominado “Violência contra Raparigas nas Escolas Angolanas” realizado em 2008, pela Open Society, em cinco províncias do país na qual fui consultor, tendo revelado que 64% das raparigas entrevistadas já sofreram algum tipo de violência no espaço escolar.

Todas essas questões contidas neste artigo e outros não apontados, porém não menos importantes, revelam as diferentes expressões da questão social presentes no contexto educacional angolano e não só,

que exigem a intervenção de diferentes atores sociais além dos professores que, imbuídos do espírito de trabalho interdisciplinar, buscam novos caminhos para que as expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos possam ser minimizadas. Ressalto que nesse artigo concebeu-se a questão social como aquela defendida por Yamamoto que entendo ser oriunda do sistema capitalista, definida como:

Um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais colectiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. É a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta. (1999, p.27).

A Interface do Serviço Social com a Educação em Angola

Em 2005, depois de quase 30 anos, Angola passa a contar com um curso superior de Serviço Social no então criado Instituto Superior João Paulo II, numa iniciativa da Conferência Episcopal de Angola e São Tomé (CEAST) encabeçada e arquitetada pelo falecido Frei João Domingos, que foi o reitor da mesma desde a sua criação até a data de sua morte em agosto do ano passado, sendo que os resultados do seu empenho e dedicação estarão sempre gravados em nossas memórias.

Não sabemos se foi por ironia do destino, o tão recente curso de Serviço Social passou a funcionar nas mesmas instalações em que funcionou o primeiro curso no então Instituto Pio XII. Desde 2010, o país passou a contar também com mais um curso de Serviço Social, desta vez no Instituto Superior de Serviço Social de Angola, numa iniciativa do governo angolano.

Em 2010, o curso de Serviço Social do Instituto Superior João Paulo II realizou o 1º Colóquio de Serviço Social e Educação, no período de 19 a 21 de outubro, que contou com cerca de 220 participantes, dentre estudantes de Serviço Social, Assistentes Sociais, chefes de Repartições Municipais de Educação, funcionários do setor de Ação Social Escolar do Ministério da Educação, diretores de escolas públicas e privadas, professores, entre outros. Tal evento ocorreu pelo Instituto estar sensibilizado com a importância de refletir sobre a educação em

Angola e por tratar-se do segundo campo de inserção de estágios curriculares dos estudantes.

O referido evento ilustrou através dos trabalhos realizados nas escolas pelos estudantes, com a orientação dos docentes – que se constituiu em Trabalhos de Conclusão de Cursos, chamados TCC's, apresentados pelos mesmos – a realidade concreta das nossas escolas, as expressões da questão social presentes neste contexto e a necessidade da inserção dos profissionais de Serviço Social nessa conjuntura.

A realidade contemporânea tem nos mostrado que a escola precisa da intervenção de outros profissionais, ou seja, “a educação, especificamente a educação escolar, é um campo de trabalho permeado por questões complexas que requerem diferentes saberes e especializações para respondê-las” (SOUZA, 2005, p.29). Isso porque “os educadores sozinhos não estão conseguindo dar conta desses problemas, e há uma urgência histórica de enfrentamento dessas situações, que se configuraram em uma intervenção real e concreta, capaz de produzir resultados reais que contribuam para que as unidades educacionais sejam capazes de manter-se nos contornos de sua especificidade – a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade” (Martins, 2007, p. 189).

Ainda na visão da autora, o Serviço Social poderá contribuir nas unidades educacionais, conectando esta realidade particular a um contexto mais amplo, na perspectiva da totalidade, dando visibilidade aos determinantes que incidem sobre aquela determinada comunidade. Só assim será possível romper a alienação que a lógica capitalista impõe aos indivíduos e às instituições. A ampliação do conhecimento crítico sobre a realidade social desempenha um papel estratégico na luta pelo atendimento de necessidades e interesses das classes subalternas (Idem, 2007 p.222).

Essa perspectiva é partilhada por Souza (2005) ao afirmar que o Assistente Social é um dos profissionais relevantes para atuar na educação dada a sua formação, a qual lhe confere: uma aquisição de conhecimentos que o permite responder às demandas sociais; capacidade e flexibilidade de conquistar novas e potenciais dimensões do saber e do fazer; uma análise e compreensão da realidade social; princípios éticos que redefinem suas posturas profissionais; instrumentais técni-

co-operativos para subsidiar suas ações sociais, pedagógicas, políticas e culturais. Por outro lado, a autora entende que tal inserção se justifica ainda pelo fato de que as dimensões que ela tem que desenvolver concorrem para formação da totalidade social: teórico-metodológica, ético-política, investigativa e formativa.

É importante sublinhar que a escola é um espaço de significativa contribuição desses profissionais dada a dimensão educativa e política que caracteriza o seu saber e fazer profissional. Realmente são profissionais que, além da sua dimensão interventiva, também possuem uma dimensão social, educativa e política que dá um outro caráter no desenvolver de suas ações ou intervenções profissionais. Por outro lado, são profissionais habilitados para enfrentarem o desafio de efetivar a consolidação dos direitos sociais através de uma prática norteada pela interdisciplinaridade como debruçaremos mais adiante.

Trata-se de um profissional que através de sua intervenção busca realizar, de maneira interdisciplinar, formas de cooperação num nível crítico e criativo que favoreçam o consenso de saberes e práticas em torno de um projeto democrático participativo, que permita a execução de um trabalho que tem a intenção de uma educação transformadora. Aliás, esse é o papel do Serviço Social que é de “desenvolver um trabalho articulado, fomentando o diálogo, as trocas de saberes e experiências” (BACKHAUS, 1992, p.53).

Segundo Camardelo (1994, p.152), o Serviço Social e a escola ao desenvolverem sua função educativa geram forças contraditórias. Ao mesmo tempo em que são instâncias de reprodução, têm também possibilidade de contribuir na transformação social. Neste sentido é que a reconstrução social, econômica, política e cultural que pensamos realizar em qualquer contexto passa necessariamente pela reconstrução educacional, de modo particular no contexto angolano, ou seja, para termos uma sociedade urbana conforme os propósitos da modernidade ou da sociedade contemporânea, como queiramos entender, precisamos investir na educação para que a população possa se integrar nela. Ressalto que é dentro desta complexidade e contradições que vamos enquadrar a intervenção da prática profissional do Serviço Social, ou seja, do Assistente Social no contexto da educação. Ele buscará desenvolver atividades que abranjam os processos

de participação e organização comunitária; da família e da ruptura das formas de exclusão que se acentuam de forma significativa na atual conjuntura das sociedades modernas.

Historicamente a escola surgiu enquanto campo de atuação do Assistente Social em 1906, nos Estados Unidos, “quando os Centros Sociais designaram visitadoras para estabelecer uma ligação com as escolas do bairro, a fim de averiguar por que as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar ou a falta de aproveitamento das crianças e a adaptação destas à situação da escola” (OTTO-NI, Apud, SOUZA, 2005, p.33).

Ressalto que de modo geral o Serviço Social atua basicamente no âmbito das relações sociais, sejam elas interpessoais, institucionais ou comunitárias e sua especificidade encontra-se mais vinculada à política de Assistência Social, numa busca constante da efetivação dos direitos dos cidadãos constitucionalmente consagrados e que são paulatinamente violados por aqueles que têm o direito de zelar pela sua aplicação.

No desenvolver da sua atuação profissional no âmbito da educação, o Assistente Social busca a articulação entre as políticas sociais existentes para que haja uma maior qualificação no atendimento à população, bem como explicita a função social da escola, enquanto instituição inserida em uma determinada comunidade, pois historicamente a educação sempre esteve pautada no contexto da comunidade. Ressaltamos aqui o importante papel e o diferencial que o profissional inserido neste contexto pode provocar na medida em que possibilita a inserção da escola na comunidade e vice-versa. Na verdade, a intencionalidade do Serviço Social no âmbito educacional é justamente a de contribuir com a função social da escola, construindo espaços de intervenção nas relações sociais estabelecidas no seu interior e nas relações com a comunidade onde a mesma está inserida. Nesta vertente é que Martins (2007, p.190) afirma:

Diante deste pressuposto, o assistente social poderá enveredar-se sobre a realidade das instituições educacionais como totalidade, realçando suas contradições, reconhecendo que ela é constituída de mediações, processos e estruturas inseridas na realidade social e que precisam ser interpretadas. A contribuição do Serviço Social, portanto, poderá ser uma alternativa construtiva, visando unir esforços com os educadores e usuários da escola pública para lutar por reformas significativas na

rota histórica de transformação da escola, para que seja capaz de efetivar uma educação mais democrática, unitária, como tem sido divulgada pelos movimentos e organizações de educadores.

O trabalho do Serviço Social na educação e de modo particular no contexto das instituições escolares consiste em identificar e atender às situações provenientes da questão social e das relações sociais que perpassam o cotidiano do campo educacional, a promoção da inclusão social e escolar dos alunos e suas respectivas famílias. De um modo geral podemos afirmar que a intervenção do Serviço Social neste contexto visa sobretudo a garantia da educação de qualidade, enquanto direito social constitucionalmente concebido, através de ações que promovam o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos alunos. Essas ações, no nosso entendimento, não contribuirão apenas na construção de uma educação de qualidade, mas também visam a preparação para o exercício pleno da cidadania, atuando nos diversos fatores sociais e psicossociais presentes no processo de ensino e aprendizagem (FIGUEIREDO, S/D, p.2).

Ainda na visão da autora, os inúmeros problemas que atingem os educandos, principalmente os que estudam em escolas públicas e que causam baixo rendimento e desinteresse pelo aprendizado, são a vulnerabilidade às drogas – uma realidade que no contexto angolano começa a ganhar contornos alarmantes nunca antes visto – e à exploração sexual, atitudes e comportamentos agressivos e violentos, desistência ou abandono escolar. Por outro lado, os níveis atuais da pobreza e da miséria têm expressão direta na educação escolar revelando, portanto, a necessidade de estratégias e categorias profissionais de diferentes especialidades para trabalhar com esses desafios.

É nesta conformidade que Figueiredo (s/d, p.2) entende que o Serviço Social deve ser visto como uma prática social que na educação se constitui como área de conhecimento voltada para a emancipação política, social e emocional dos indivíduos, uma vez que possibilita a construção e socialização de conhecimentos que futuramente contribuirão para transformá-los em cidadãos conscientes de seus direitos. Para tal, entendemos que é fundamental que os profissionais de Serviço Social, neste contexto, busquem levar os professores, as direções das escolas

e os demais intervenientes neste espaço a pensarem a escola como espaço privilegiado de acolhimento e incentivo à reflexão e ações sobre a dimensão social.

É importante ressaltarmos que no contexto atual em que nos encontramos, marcado por profundas transformações em todas as esferas da vida social, econômica, cultural e política exige-se cada vez mais a integração e articulação entre a escola, enquanto espaço da educação formal e a comunidade enquanto território em que se processam as diversas relações que podem, em certo ponto, influenciar nos conteúdos e no processo de ensino e aprendizagem dos seus membros.

Por outro lado, trabalhar essas relações da escola com as famílias e instituições das comunidades em que tais escolas estão inseridas é fundamental para se buscar soluções dos problemas aí vividos e ajudar a família a participar em programas comunitários que favoreçam crianças com algum tipo de dificuldade. Para isso, exige-se do profissional que conheça os equipamentos sociais existentes na comunidade para que possa fazer tais encaminhamentos às famílias que realmente precisem de tais serviços.

A comunidade pode contribuir na busca de soluções efetivas das diversas problemáticas vividas no contexto escolar, bem como no planejamento das atividades e conteúdos pedagógicos. Trata-se de uma construção coletiva que tem viés na realidade concreta do contexto em que se encontra situado um determinado estabelecimento de ensino, em busca de uma educação de qualidade que promova não apenas o desenvolvimento dos indivíduos, mas do próprio contexto em que estão situados, principalmente, o contexto comunitário e familiar. Nesta perspectiva que Souza (2005, p.34) aponta que conhecer de perto o mundo sociofamiliar dos alunos é uma das condições para pautar uma ação profissional que não se resume a perceber aspectos quantitativos e mensuráveis.

Urge ressaltar que o projeto pedagógico da escola só terá eficácia se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade ou seja, o currículo deve ser elaborado tendo em conta os conhecimentos tradicionais e a realidade concreta da comunidade e associado ao conhecimento de outras culturas.

Lembro que Angola é um país multicultural, uma riqueza que quando bem explorada, no bom sentido da palavra, pode contribuir

de forma muito significativa na formação integral de nossas crianças, adolescentes e jovens. E como a realidade está em constantes transformações, a educação não pode ficar atrás, ou seja, ela não deve ser estática, mas atenta à evolução que ocorre nos diferentes cantos do mundo, para que o trabalho que desenvolve possa realmente possibilitar não apenas novos horizontes aos alunos e famílias, mas proporcionar-lhes conhecimentos que atendam aos novos padrões mundiais.

Entretanto para que isso ocorra é fundamental que a escola abra espaço que possibilite a participação da comunidade através de fóruns de discussões sobre a vida escolar e comunitária, de avaliação das metodologias de ensino, de aperfeiçoamento do projeto pedagógico, bem como na execução das ações deste mesmo projeto e na sua gestão. Nesta conformidade é que vários autores entendem que a mudança da relação entre a escola e a comunidade em que a mesma está inserida, bem como a monitoria do próprio processo educativo, desenvolvido pela instituição escolar, é fundamental, principalmente quando se buscam estratégias de melhoria do sistema educativo.

É importante ressaltarmos que na relação escola e comunidade, entrelaçada pelas várias questões político-pedagógicas, o espaço da escola interage com os demais espaços de aprendizagens como a família, a comunidade, espaços rituais, o trabalho, entre outros espaços do viver, do observar, do sentir, do compreender, do interagir, do fazer, do conhecer e reconhecer que tais espaços interferem de modo geral no pensar e no fazer o currículo de uma educação escolar que pensamos que seja intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Por outro lado, é importante sublinhar que as formas de convivência nas escolas também são influenciadas pelas condições do bairro. Quanto às condições do bairro que podem dificultar o relacionamento e o desempenho escolar, podemos destacar: deficiência da iluminação e de transportes públicos; a insegurança generalizada; a ausência de bibliotecas e de atrações culturais; a destruturação familiar; o analfabetismo dos pais e o alcoolismo. Todos estes fatores e outros, não apontados aqui, devem ser considerados na dinâmica escolar, uma vez que constituem potenciais de estresse e insegurança no bairro e na escola, na medida em que podem ser potenciais estabilizadores do processo de ensino e aprendizagem que pense desenvolver junto aos alunos. Daí o nosso

entendimento da importância de uma relação qualificada entre a escola e a comunidade no sentido de ambos buscarem soluções que permitam criar um ambiente salutar de ensino e aprendizagem de seus membros.

Por outro lado, temos percebido no contexto contemporâneo a necessidade de articularmos o conhecimento trabalhado no espaço escolar com a realidade social concreta dos alunos, ou seja, do seu cotidiano perpassado por inúmeros problemas e necessidades sociais que interferem no seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que tal propósito se efetive, há uma necessidade das instituições escolares abrirem espaços para que as famílias dos alunos e as próprias comunidades em que se encontram inseridas possam participar como sujeitos ativos e responsáveis também pelo processo de ensino e aprendizagem dos seus membros e não tidos simplesmente como acessórios (objetos) – submetidos apenas ao querer e agir – da escola, pois como bem afirma Penatti (2007, p.82), o “vivido no contexto familiar e comunitário é sempre trazido de algum modo para o contexto escolar”.

O fato é que esses alunos e suas respectivas famílias, pelas situações que vivem, muitas vezes marcadas pela violência que se expressa de diferentes formas; o baixo aproveitamento escolar; situações de risco e vulnerabilidade social; reflexos da questão social que perpassa o cotidiano escolar, precisam de um acompanhamento mais sistemático e periódico e no contato direto com os mesmos buscar-se as causas de tais situações, problemas ou questões, pois a apreensão desse contexto é fundamental para o profissional traçar alternativas e estratégias que ajudem na superação destas situações vividas por esses sujeitos.

Neste sentido entendemos que a atuação do Serviço Social no contexto escolar, sobretudo quanto à participação e organização comunitária, deve viabilizar a realização de reuniões constantes com a comissão de moradores e das organizações sociais da comunidade, contribuindo através das discussões, para um trabalho de parceria. Por outro lado, tal atuação exigirá do profissional capacidade de proporcionar possibilidade de articulação e de uma visão mais abrangente dos recursos da comunidade para que consiga realmente obter resultados positivos para os contextos na qual sua intervenção se processa.

Ainda nesse contexto escolar é importante que se desenvolva um

trabalho junto às comissões de pais¹ para que de fato estas tenham uma intervenção e atuação mais efetiva nas escolas, inclusive com maior envolvimento nas resoluções de problemas e dificuldades enfrentadas ou que permeiam o contexto e o cotidiano das instituições escolares, ou mesmo a criação de conselhos escolares enquanto espaço de participação da comunidade escolar no próprio processo de gestão de tais instituições escolares.

Por outro lado, o profissional do Serviço Social pode proporcionar aos professores, direção da escola e demais funcionários, momentos e encontros de reflexão da prática pedagógica para que possam repensar o próprio fazer profissional e no coletivo buscar-se novas possibilidades de intervenção diante dos desafios que o contexto escolar apresenta quotidianamente, contribuindo, assim, para que todos os intervenientes possam empreender uma análise crítica da realidade concreta da sua atuação de forma a impedir a legitimidade de uma ordem imposta pelo poder.

Neste sentido entendemos ser necessário que se criem espaços para os professores e a direção das escolas refletirem sobre que famílias atendem, assim como viabilizar a reflexão sobre os problemas fundamentais da realidade educacional, tendo em vista a atuação inter e multidisciplinar (equipe composta de Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, Sociólogos, etc.) com o intuito de aperfeiçoar o atendimento e o desempenho acadêmico dos alunos. Pensamos que refletir sobre essas questões é fundamental se quisermos avançar num processo que conduza para uma escola que transforme os preconceitos presentes muitas vezes nas nossas atitudes e ações interventivas.

Entendemos que o trabalho interdisciplinar constitui-se num âmbito da prática profissional em que os distintos saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampla e de compreensão mais consistente em torno de uma dada expressão

¹ Essas comissões de pais funcionam como grupos representativos dos pais junto das escolas tanto públicas como privadas, visando a dinamização e o fortalecimento desta relação entre a escola, pais e comunidade, ou seja, trata-se de uma prática cujo objetivo primordial é estabelecer uma maior cooperação e aproximação entre a escola e a comunidade, assim como entre os demais intervenientes escolares para promoção de uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. Na maioria das vezes são eleitos pelos próprios pais de alunos. Trata-se de uma perspectiva de democratização das instituições escolares com a participação ativa dos pais no processo de gestão desses mesmos estabelecimentos de ensino, mais infelizmente longe de serem concretizadas.

social. Desta forma, entendemos que se busquem ações mais efetivas, assentes numa visão da integralidade humana e do real significado histórico do conhecimento. Com isso queremos também ressaltar que a escola não é apenas um espaço de intervenção do professor ou do pedagogo, mas de diferentes profissionais que com o seu saber podem buscar novas alternativas e estratégias que tragam uma certa qualidade ao processo de ensino e aprendizagem que se queira imprimir em tal contexto junto aos alunos e aos demais intervenientes.

Já na atuação junto à família, entendemos que o trabalho do profissional de serviço social deve centralizar-se em atividades de orientação, pois muitos dos que hoje são pais carecem de conhecimentos que podem ser úteis no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Cabe ainda ao profissional fazer encaminhamentos a outras instituições da comunidade no intuito de dar soluções aos problemas apresentados pelas famílias. Tendo em conta os desafios que o trabalho exige é importante que os profissionais que desenvolvem as suas atuações ou intervenções em tais instituições criem espaços, encontros ou fóruns periódicos como possibilidades de troca de experiências e aprofundamento teórico do trabalho realizado com todos os contornos aí advindos, proporcionando assim uma perspectiva de encaminhamento das ações desenvolvidas numa mesma linha e perspectiva de atuação e intervenção.

Diante disso, entendemos que o processo de aprendizagem só é efetivo quando vemos no discurso do outro o nosso próprio e, que, este discurso não seja só palavra, mas se transforme em praxis.

Assim sendo, concordamos com Figueiredo (s/d, p.4) quando afirma que a atuação junto às famílias, professores e alunos é de extrema importância para a garantia do acesso à educação e à qualidade de ensino que se almeja, bem como desenvolver um trabalho que possa compreender e compartilhar junto à comunidade escolar formas de lidar com as problemáticas que, de certa forma, interferem no desempenho e aproveitamento escolar das crianças e adolescentes no seu processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, como bem afirma Ander-Egg (apud, Souza, 2005, p.33):

El trabajo social escolar contribuye también a la formación y desarrollo

de actividades de las asociaciones de padres de familia, maestros y vecinos, vitaliza los objetivos educativos y recreativos de alumnos y ex-alumnos, organiza programas de toda clase, para formar bibliotecas, actos sociales, que constituyen fuentes de ingresos que posibilitan más educación, através de fondos de becas, ayudas, etc. Además y esta es una de sus principales labores, proporciona atención individual y en grupo a aquellos estudiantes con problemas que interfieren sus estúdios.

Diante deste contexto entendemos que para que todo esse trabalho dos profissionais de Serviço Social na educação, de modo particular no contexto das instituições escolares, dê resultados satisfatórios, ou melhor, para que haja uma maior qualidade nesse trabalho é necessário que se desenvolva uma maior integração entre os profissionais que compõem a equipe. Para tal, é importante que se garanta a inter-relação dos conhecimentos específicos de cada profissão e o espaço de planificação e avaliação das ações da instituição. O trabalho deve ser realizado com os alunos, professores, direção da escola, famílias (pais e responsáveis de educação) e a comunidade. É tendo em conta as questões apontadas acima, assim como o saber e a prática profissional dos Assistentes Sociais, que entendemos que a comunidade educativa (professores, famílias, pais e responsáveis, alunos, comunidade) poderia e deveria contar com esses profissionais para mediar as situações vividas junto aos demais profissionais e atores sociais na busca de uma educação de qualidade.

Entendemos que a intervenção do Assistente Social neste espaço, e em outros, deve possibilitar ou proporcionar a ruptura do círculo vicioso que faz das instituições reprodutoras do status quo desta sociedade individualista e excludente, principalmente quanto ao atendimento aos alunos que apresentam situações de indisciplina e desinteresse. Porém, somos conscientes de que tal atendimento das situações descritas acima só será possível se o profissional possuir conhecimentos das questões que permeiam a realidade escolar, pois a escola precisa ser pensada a partir dos alunos e não dos professores.

Diante disso é que entendemos que o grande desafio do Serviço Social frente a essa diversidade de expressões da questão social presente no contexto escolar é justamente o de desenvolver ações, alternativas e estratégias que contribuam para que a educação seja de fato uma

prática de inclusão social, de formação da cidadania ativa e da emancipação dos sujeitos. Para ilustrar essa discussão, que é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo, apresentamos a perspectiva de Yamamoto (1999, p.75) que partilhando o que apontamos acima afirma:

O desafio é redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual: traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente a questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade.

Para tal propósito partilhamos com Santos (2007), segundo o qual “para que a escola possa cumprir o seu papel político é importante que desenvolva o senso crítico do aluno e este esteja em sintonia não somente com a realidade do aluno, mas também com a realidade da comunidade na qual está inserida”.

Portanto, é preciso que se respeite a realidade social, cultural, econômica dos alunos e se propicie a participação de pais e responsáveis de educação no processo social pedagógico da escola, assim como da própria comunidade em que tais crianças e adolescentes estão inseridas. Neste sentido é que Souza (2005, p.30) aponta o fato de que é importante no campo da educação o Serviço Social assumir como perspectiva o trabalho também do desenvolvimento do aluno – o despertar desse público como formadores de opinião, transformadores do seu próprio cotidiano, responsáveis por seus atos, construtores de ideias inovadoras, questionadores da sua realidade e participantes activo na sua história.

Ainda segundo a autora, atuando em escolas nos tempos atuais, o Assistente Social tem como viés a preparação do indivíduo para seu autoconhecimento e compreensão, como também a compreensão do outro, procurando torná-lo mais consciente de suas raízes através da descoberta das multiplicidades cultural e humana, e com capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Acredita-se que o trabalho do Assistente Social nas escolas é uma estratégia que poderá criar condições para o exercício da cidadania, para o empoderamento e o protagonismo contribuindo, assim, para a inclusão social de crianças, adolescentes e adultos. Como também, o

Serviço Social vem a ser uma especialidade que colabora junto ao corpo técnico-administrativo e docente ao pensar na formação continuada, na construção e realização de pesquisas e projetos, na proposição de espaços de debates temático-transversais. (SOUZA, 2005, p.39)

Dentre as outras atividades que os profissionais de Serviço Social podem desenvolver no contexto das instituições escolares enumeramos:

- Trabalho direto com os alunos com dificuldades que interferem no aproveitamento escolar e suas respectivas famílias;

- encontros periódicos e sistemáticos com os professores e demais profissionais da escola para apresentar as dificuldades dos alunos e buscar no coletivo as possíveis alternativas e soluções que possam contribuir no processo de superação dos mesmos ou, ainda, para modificar as práticas dos professores em relação à forma como tratam os seus alunos;

- consultoria para os professores em relação às estratégias para melhorar as aulas, mudanças na política educacional e nos procedimentos da escola em relação às questões apresentadas pelos alunos e suas respectivas famílias.

Por outro lado, no percurso de suas atuações, os Assistentes Sociais podem realizar também atividades voltadas ao planejamento, execução, controle, coordenação e avaliação de ações dentro do contexto escolar, pois possuem conhecimentos e condições suficientes para que desenvolvam tais atividades com qualidade, eficácia e eficiência. Tal atuação até certa forma pode demonstrar as potencialidades destes profissionais, bem como as capacidades dos mesmos em assumirem responsabilidades referentes à administração escolar já que contempla também funções como planejar, executar, controlar, coordenar e avaliar.

Neste sentido é que Souza (2005, p.39) afirma que o Assistente Social, enquanto profissional que tem a realidade social como seu núcleo de ação, em suas múltiplas representações e linguagens, possui competência para planejar, propor, elaborar e executar os seus projetos sociais em defesa do respeito à diversidade humana e à ética como fortalecimento da cidadania e da democracia, na medida em que se apoiam no compromisso em lutar pela garantia dos direitos e ao mesmo no crescimento político e cultural dos sujeitos.

A inserção do Assistente Social no contexto ou instituição escolar

mostra-se fundamental, pois trata-se de um parceiro dentro do processo de intervenção a nível individual (do aluno), grupal (professores, funcionários) e comunitário (família e comunidade). É um agente facilitador e de transformação dentro da equipe multidisciplinar da escola, que detém informações do aspeto familiar, social, econômico, psicológico do aluno e que contribuirá de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltarmos que o trabalho do Assistente Social no ambiente educacional não está relacionado com o aluno em sala de aula, mas, juntamente ao professor, o coordenador e demais profissionais na perspectiva de elaborar o diagnóstico situacional da escola com vista a encontrar a melhor solução ou estratégia de intervenção dos problemas apresentados. Muitos problemas encontrados no contexto escolar, principalmente em salas de aulas, prendem-se com desvios comportamentais, dificuldades de aprendizagem, alto grau de agressividade que para ultrapassá-lo depende de uma intervenção profissional qualificada, pois são situações advindas de contextos complexos como a família e o ambiente em que a criança e o adolescente estão inseridos.

O trabalho social que temos realizado mostra-nos que a fome, o alcoolismo, a prostituição, a degradação familiar traz à criança e ao adolescente grandes traumas, angústias, desajustes psicológicos que, se não forem tratados, prejudicam a capacidade de aprendizagem, assim como a ausência de um dos dois pais, ou ambos, pode levar o aluno a apresentar mudanças de comportamento, agressividade junto aos colegas, professores e àqueles que estão à sua volta.

É importante frisar que o Assistente Social não é o salvador da pátria, o profissional que tem a solução mágica para acabar com todos os problemas. Por isso, a importância do trabalho coletivo com os demais profissionais, assim como o envolvimento da família e da comunidade através de recursos e outros instrumentos existentes que possam minimizar ou superar as situações-problema, é imprescindível. Mas o Assistente Social pode interferir junto ao professor para que este entenda o que está ocorrendo com aquele aluno rebelde e agressivo. É ele que ao conversar com esse aluno poderá detetar os problemas sociais, psicológicos, econômicos e que aprofundará seu conhecimento num trabalho junto à família para análise da situação, contribuindo, desta forma, para

planear e executar com a equipe multidisciplinar uma ação com vista a sua superação e posteriormente avaliar os resultados obtidos.

Acredito que a partir desse processo de intervenção o profissional do Serviço Social pode contribuir na superação dos problemas detectados na escola, consciencializar os professores, coordenadores e demais profissionais da importância do trabalho coletivo, uma vez que detém em sua formação instrumentos de ação diferentes de outros profissionais e que associado a um trabalho holístico pode trabalhar o ser humano na sua totalidade ou globalidade.

Bebendo-se do pensamento de Gramsci, podemos afirmar que no contexto escolar o Assistente Social é um profissional orgânico da equipe, pois, está atento à realidade, é capaz de localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) da equipe, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de solucionar os problemas advindos desse contexto.

O intelectual orgânico é aquele que é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso (VASCONCELOS, 2002). Por isso, entendemos que trabalhar a escola, o aluno, a família e a comunidade que cerca essa criança, adolescente, ou mesmo jovem, contribuirá para se alcançar o direito à cidadania que se encontra tão mutilada em nossa sociedade, pois para construir-se espaços é necessário conhecer os utentes, suas expectativas, as políticas sociais e educacionais existentes no município ou bairro, seleccionar o referencial teórico que fundamentará as acções profissionais, abrir diálogo com os segmentos que compõem a escola, o município ou bairro e atender suas expectativas.

Em quaisquer circunstâncias e situações educacionais, conhecer a realidade social, econômica, cultural do aluno tem uma significativa importância para os mesmos, para os pais, para os professores e para instituição escolar, pois a falta deste conhecimento pode constituir risco para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que o mesmo poderá se desenvolver de forma dicotômica e desvinculada da realidade concreta dos alunos. Desta conformidade, conhecer em profundidade os fatores sociais, econômicos e culturais presentes na conjuntura dos alunos e que influenciam direta ou indiretamente na

realidade da comunidade escolar é fundamental para prevenir as situações de abandono ou desistência e reprovações de alunos.

O Assistente Social no contexto da escola pode estar inserido no setor de apoio da ação pedagógica, envolvido no processo educacional onde pode construir uma proposta de ação do Serviço Social numa perspectiva dialética que exige do profissional uma opção pelos interesses coletivos dos usuários (utentes), sendo fundamentada nos princípios de consciencialização, organização e mobilização dos usuários da escola. Para tal é importante conhecer a realidade em sua totalidade, as leis de movimento e as contradições e transformações da sociedade para atender às expectativas de seus sujeitos como já nos referimos anteriormente.

Outro trabalho do profissional de Serviço Social, neste contexto, pode consistir em desenvolver junto à direção das instituições escolares, professores, pais ou responsáveis de educação inclusive envolvendo os próprios alunos em encontros de reflexões sobre o próprio regulamento das escolas na medida em que, muitas vezes, transformam-se em obstáculos que muitos alunos não conseguem ultrapassar, pois a escola em geral é pensada para uma criança ideal, nutrida, que não trabalha e que pode estudar em casa, com calma.

Considerações finais

De um modo geral podemos dizer que o trabalho do Assistente Social no contexto escolar reside na luta pela interação grupal através da articulação das formas de relações com outros agentes da comunidade escolar na produção de novas alternativas de intervenção. Isso porque entendemos que não se pode entender a efetivação de uma prática transformadora na organização escolar sem a participação da comunidade ou do bairro e seus representantes.

Esta análise supõe o homem como um ser social que encontra sua realização no convívio com seus semelhantes, necessitando de trabalho participativo e comunitário, que lhe possibilite trocas, maior aperfeiçoamento e satisfação pessoal (BACKHAUS, 1992, p. 40). Estamos a referir-nos ao sujeito, visto na perspectiva desta abordagem como agente, indivíduo capaz de transformar a sua própria realidade, um ser participante e de opção livre. O profissional precisa ver cada indivíduo,

aluno, membro da comunidade, como sujeito do seu próprio destino. Nesta perspectiva, a intervenção do Assistente Social deve ser um processo gradual e contínuo, capaz de respeitar a cultura do aluno e da comunidade em que este vive; por isso, na sua intervenção deve procurar sempre o empenho comunitário, principalmente através do trabalho junto à comissão de moradores e dos delegados de turmas.

Diante de um modelo educacional alicerçado na ideologia liberal, no qual é privilegiado o aprimoramento da educação das elites, esvaziando ainda mais a educação das massas, é fundamental a inserção do profissional de Serviço Social para fortalecer o poder do aluno, da família e da comunidade no quadro institucional, mas para que isso seja possível é necessário que o profissional busque no decorrer da sua atuação uma melhor relação entre os membros da equipa e uma real direção da prática, a partir do diálogo, da interação e da intersubjetividade, condições básicas às ações interdisciplinares, com a finalidade de diminuir as dificuldades na tomada de decisões em conjunto.

É importante ressaltar que não podemos analisar a política educacional do país sem passarmos pelo Estado, políticas econômicas, ou seja, sem fazermos a análise da estrutura e da conjuntura, pois entendemos que educar significa formar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

Snyders (1974), ao descrever sobre a escola e que podemos ampliar todas as formas de educação, afirma que ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, veículo de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas, também, ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

É no cotidiano que se desnudam as contradições, que se desvelam a reprodução e a transformação da estrutura social vigente. O cotidiano, na verdade, se constitui em uma fonte inesgotável de investigação e análise, como bem afirma Lefebvre (1973, p. 101), segundo a qual o cotidiano é solo sobre o qual se erigem as grandes arquiteturas da po-

lítica e da sociedade. Esta interessante propriedade não lhe retira sua ambiguidade, misto de pobreza e de riqueza. Nele o insuportável e o atraente misturam-se, o mal-estar e a satisfação amalgamam-se.

A verdade é que o cotidiano é um espaço entre a conjuntura e a estrutura, um espaço contraditório, um lugar de exploração e dominação, alienação, mas também um lugar de libertação, um espaço de criação de contraideologia, pois é um espaço onde se desenvolvem e se reproduzem as relações sociais. E neste cenário a educação tem um papel fundamental, na medida em que ao reproduzir as relações sociais pode também contribuir para transformá-las.

Reafirmamos que é no cotidiano que se dá a reprodução das relações sociais, também é nele que são engessadas as bases de uma prática inovadora, que descobrimos as possibilidades de transformar a realidade. O cotidiano está permeado pela cultura de autoritarismo e subalternidade na qual estamos envolvidos e, mais do que isto, está presente em todos nós. Romper com isto implica dispor-se, expor-se e construir o coletivo. Por outro lado, o cotidiano além de ser esse espaço onde se reproduzem as relações sociais, um espaço de dominação, é também no nosso entender, um espaço de criação de contraideologia, de intervenção, de superação da alienação.

Infelizmente a realidade nos mostra que a população se individualiza cada vez mais na luta pela sobrevivência e busca saídas individuais, o que contribui para o declínio da coesão e consciência de classe.

Ao refletirmos sobre o cenário da nossa conjuntura atual concluímos que só no caminho da consciencialização, da mobilização e da organização política da classe dominada e excluída poderá se desenvolver uma cultura contra-hegemônica com reais possibilidades de consolidação da democracia e de transformação social em todas as instâncias da realidade responsável pelo modo de produção da vida e, principalmente, as que se referem às condições materiais de produção dos meios de vida.

Entendemos que um dos grandes compromissos da educação é proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Assim sendo, acreditamos que seja indispensável nesse espaço do contex-

to escolar o trabalho do Assistente Social no sentido de contribuir em ações voltadas à organização coletiva, à busca da ruptura da estrutura econômica, política e social, construindo uma nova sociedade: democrática, justa e igualitária. Isto nos traz uma questão fundamental, que é a possibilidade de trabalharmos ao nível da consciência, rompendo assim com a alienação, promovendo “o exercício competente da cidadania em seus diversos aspectos: espírito crítico, sociopolítico e tecnológico, firmando-se como sujeito da história”. (Cardoso & Wittmann, 1993, p. 66).

Segundo Martins (2007, p.221), esta dimensão socioeducativa é complementar à ação educativa exercida pela escola, contribuindo para ampliar a sua abrangência sobre os funcionários em geral, as famílias e a comunidade local. Desta forma, o rompimento com a visão de mundo imposta ideologicamente pelo capitalismo requer a elaboração de uma nova forma de pensar, crítica e coerente; neste sentido, a contra-hegemonia é um campo de lutas, de construção e desconstrução de saberes, pois “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1977, p. 332).

Na busca da transformação social, precisamos, enquanto categoria profissional, dar algumas respostas à crise política, econômica e social. Essas respostas devem se caracterizar pela competência técnica, teórica e política, tendo como principal compromisso a busca da efetiva emancipação humana, a produção de avanços no processo de civilização da sociedade, com a construção e consolidação de um novo cotidiano, que conquiste e consolide a hegemonia do social.

Ressalto que uma vez que o Serviço Social atua basicamente nas relações sociais, precisamos apreender a rede de relações sociais que constitui a sociedade, perceber os conflitos e contradições que estão em permanente movimento, conquistar e explorar espaços para as rupturas e transformações, se queremos uma ação crítica e transformadora. Segundo Martinelli (1992), para partirmos para a construção de uma prática autônoma, consistente, crítica, voltada para o novo, para a transformação, temos de passar necessariamente pelo caminho do espaço conquistado e não apenas do espaço concedido; isto se dá com a construção de alianças, mediações no coletivo. Assim, podemos mudar o cenário de nossa prática, dando a real dimensão de uma prática

educativa, que contribui para a construção do exercício de cidadania. Acreditamos que é no processo de construção da cidadania que aprendemos a ser cidadãos visto que a intervenção profissional interfere no cotidiano das pessoas com as quais trabalhamos.

Por outro lado, essa intervenção profissional no campo da educação fortalece os profissionais de Serviço Social, mais concretamente os Assistentes Sociais, por atuarem em um espaço onde a diversidade humana, cultural e econômica está presente. As relações interpessoais estão em constante processo de ruptura e aliança, a competição, o individualismo, a dualidade de poderes reclamam ações que transformem o ser humano enquanto autor e ator de uma história com posturas éticas (SOUZA, 2005, p.38).

Nesta perspectiva, a instituição escolar é o espaço adequado para desencadear ações preventivas, educativas, relacionadas a diversas situações socioculturais, que afetam o cotidiano da população de bairros periféricos, que muitas vezes possuem apenas a escola como equipamento social. Para o cumprimento desta função social, tarefa exigida hoje da escola, há a necessidade de um profissional que tenha conhecimento das diversas políticas sociais e suas diferentes formas de operacionalização, que articule a relação escola-sociedade contribuindo nos dois ângulos da questão, ou seja, facilitando a articulação entre os projetos e ações das demais políticas que atendem crianças e adolescentes e a escola (MARTINS, 2007 p.192).

Desta forma, independentemente do nível educacional abordado, dar visibilidade às instituições educacionais como lócus privilegiado da prática profissional é essencial, pois elas são espaços estratégicos para o Serviço Social, considerando a natureza política da profissão, cuja função social é a luta pela conquista da cidadania por meio da defesa intransigente dos direitos sociais (idem, p.192).

Porém, ressaltamos que criar uma nova hegemonia significa gestá-la, contando com a participação dos sujeitos histórico-políticos que agirão nas relações cotidianas de todas as esferas sociais. É neste cenário que se insere a importância do Serviço Social no contexto da educação, como uma das mediações com grandes possibilidades de contribuir na construção de novas relações sociais, na ampliação dos espaços democráticos e na conquista da cidadania. É o caminho de

uma ação transformadora, que procura desvelar a consciência do ser, mobilizando-o para suas potencialidades e para sua capacidade de se colocar em movimento como sujeito na sociedade em que vive.

De um modo geral podemos afirmar que tanto a escola como o Serviço Social, trabalham diretamente com a educação, com a consciência, com a possibilidade dos homens se tornarem autônomos e cidadãos conscientes, como bem afirma Gramsci (1989), segundo a qual, a escola deve buscar uma nova cultura, levando a “massa” a pensar de forma coerente a sua realidade, superando o senso comum e chegando ao bom senso.

Tal perspectiva nos leva a compreender que o conhecimento teórico só tem sentido na medida em que nos servir como guia e não como receita pré-elaborada, na medida em que nos instrumentalize para ação dinâmica na realidade e não nos sirva como uma “camisa de força”, a qual em vez de nos fazer sujeitos conscientes e participantes do processo de transformação social, nos transforma em seres autoritários, centralizadores e imobilizados.

Por fim podemos concluir servindo-nos das palavras de Souza (2005) de que Serviço Social e a Educação são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade.

Referências bibliográficas

BACKHAUS, Berenice Beatriz. *Prática do Serviço Social: uma abordagem interdisciplinar*. Revista Serviço Social & Sociedade nº 38. São Paulo: Cortez, 1992.

CAMARDELO, Ana Maria. *Estado, educação e Serviço Social: relações e mediações no cotidiano*. Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 46, ano 15, dez.1994, p. 138-162.

CARDOSO, José e WITTMANN, Lauro. *Gestão Compartilhada na Escola Pública: a especialista na construção do fazer saber fazer*. AAESC: ANA-PAE/SUL, 1993.

FIGUEIREDO, Charles Barros de. *O Trabalho do Assistente Social na Educação: demonstração do plano de ação na escola*. Disponível em http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/o_trabalho_do_assistente_social_na_educacao.pdf; Acesso em 4 de abr. de 2011.

- GRAMSCI, António. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. *Quaderni del Cárcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 4 v., 1977.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1973.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. *Serviço Social: identidade e alienação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Notas sobre instituição*. São Paulo, 1992, Mimeo;
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. *Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/ São Paulo, 2007.
- PARO, Vitor. *Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PENATTI, Maria Ferraz Costa; GROPPPO, Luis Antonio et al. *Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana, SP*. Revista de Ciências da Educação n. 16, Ano IX. Americana: UNISAL, setembro de 2007.
- SAMBA, Simão João & LUCRÉCIA, Ermelinda. *Violência contra Rapariga nas Escolas Angolanas*. Luanda: Open Society, 2008.
- SANTOS, André Michel dos. *As Contribuições do Serviço Social para a Realidade Escolar no Brasil*. 2007 Disponível em <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/as-contribuicoes-servico-social-para-realidade-escolar-.htm> Acesso em 4 de abr. de 2011.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOUZA, Iris de Lima. *Serviço Social e educação: uma questão em debate*. Revista Interface. Volume 2, n.º1, Natal/RN, janeiro – junho de 2005;
- VASCONCELOS, A. M. *A prática do serviço social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde*. São Paulo: Cortez, 2002.

16. O sentido da Educação Popular

16. *The Meaning of Popular Education*

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aceito em: 4 de maio de 2011

Michelangelo Marques Torres

Professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, educador popular, graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), mestrando em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador bolsista do CNPq.
Email: michel1848@yahoo.com.br.

Resumo

Ao retomar a construção do sentido histórico assumido pela Educação Popular a partir da década de 1960 na América Latina, em particular no Brasil, o presente artigo se propõe a refletir sobre os procedimentos, intencionalidades, sentidos e desafios do trabalho da Educação Popular diante do contexto das últimas décadas, marcadas pela crise estrutural do capital e pela fragmentação dos trabalhadores.

Palavras-chave

Educação Popular. Consciência de Classe. Hegemonia.

Abstract

To resume construction of the historical sense given by the Popular Education from the 1960s in Latin America, particularly Brazil, this article intends to reflect on the procedures, intentions, meanings and challenges of working in front of Popular Education the context of recent decades, marked by the structural crisis of capital and the fragmentation of workers.

Keywords

Popular Education. Class Consciousness. Hegemony.

São imensos os desafios que hoje se colocam neste início de séc. XXI. Problemas de velha ordem combinam-se com novos dilemas a partir de recentes configurações em curso. Diante do cenário social de crises múltiplas, ou melhor dizendo, do contexto em que os sintomas de crise se multiplicam, envolvendo desde o sistema metabólico do capital – tanto do ponto de vista estrutural como sua expressão fenomênica na esfera da financeirização mundial –, da política partidária e das formas tradicionais de representação, das organizações sindicais, dos regimes autoritários e da hegemonia estadunidense na política internacional, bem como a denominada “crise do Estado” que, por sua vez, impulsiona e legitima a emergência do chamado “terceiro setor”, confundido com o conceito de sociedade civil, até a crise da subjetividade da própria classe que vive do trabalho e da fragmentação dos trabalhadores, inúmeros desafios estão postos a qualquer projeto de transformação social. Trata-se da crise da globalização capitalista.

Se mirarmos para as manifestações populares em escala global, notaremos que o receituário neoliberal produziu um contexto sociopolítico “que não podia deixar de produzir furações de ira popular”, como aponta Arcary (2004). Contudo, a crise não corresponde à “derrocada” ou superação de um processo societal. Ao contrário, consiste no modo como se revela uma das etapas de um processo social.

O debate político/acadêmico tem recorrido ao apelo ideológico propositivo de novos paradigmas na teoria social para explicar a realidade social configurada a partir das últimas décadas, em diferentes dimensões. O século XXI se inicia apresentando desafios à ordem vigente, do ponto de vista político, econômico, social ou cultural. A indagação que cabe é que segue, a saber, qual o sentido da educação popular hoje?

O movimento da Educação Popular

Como todo processo, a Educação Popular é um movimento histórico. A sistematização da proposta de Educação Popular decorre da conjuntura política dos anos sessenta na América Latina, marcada, no caso

brasileiro, pelo desenvolvimentismo, capitalismo periférico e populismo, cujo modelo educacional predominante buscou condicionar a sociedade em geral, e os trabalhadores em particular, à manutenção de sua lógica e tutela. Conforme reflete Mészáros (2006:263), “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de Educação”. Nesse sentido, em contraposição aos outros modelos de educação formal e informal, a Educação Popular significou a tentativa das classes subalternas de organizar – “para” e “com” o povo – um movimento emergente e contestador da realidade social opressora, com vistas ao fortalecimento de laços de solidariedade entre os setores populares, da consciência de classe e da transformação de suas condições de vida. Nesses termos, a Educação Popular surge enquanto movimento, não enquanto instituição.

O trabalho pedagógico junto aos setores populares, nesse contexto, visava à emancipação da condição social opressora e autonomia da própria organização popular, a partir da organização de seus interesses, de sua visão de mundo, de sua própria cultura. Nessa acepção, faz-se importante resgatarmos a concepção dialética de cultura que está por trás dos chamados movimentos de cultura popular¹, dentre eles o CCP, os quais foram pioneiros, na América Latina dos anos 60, nos trabalhos de Educação Popular.

O processo da história das relações sociais entre os homens, e destes com a própria natureza, é o campo da cultura. Nas palavras do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, trata-se da

particularidade por meio da qual os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida material, elaboram suas normas de organização da vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional etc. (...) A cultura precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos, criar disposições à ação, e estabelecer formas peculiares de experiência coletiva da vida e de reflexão sobre o seu valor” (Brandão, 1995:85).

¹ “A expressão ‘cultura popular’ surge como denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. (...) Assume a cultura popular um caráter de luta.” (“Cultura popular: tentativa de conceituação”. De pé no chão também se aprende a ler, MA60, p. 74 apud. BRANDÃO 1995).

Assim, o campo da educação popular se propõe a desenvolver ações culturais emancipatórias através da educação, dirigidas à superação das condições de opressão e das desigualdades sociais de todas as ordens, econômicas, políticas e também simbólicas.

Na concepção do Cepis, a Educação Popular possui ao menos três dimensões: a) a conjuntura econômica (condições materiais), b) a esfera política (organização e participação do povo) e c) desenvolvimento ideológico – subjetivo – da sociedade.

Nessa conjuntura histórica, a cultura passa a ser vista como esfera essencial para politização dos indivíduos. Carlos Rodrigues Brandão desenvolveu, nesse contexto, uma oposição estrutural entre cultura do povo x cultura popular. O primeiro termo engloba as expressões culturais que não expressam a realidade popular (nesse sentido, não são culturas do povo, mas dirigidas para o povo) e sua própria condição. É uma cultura reflexa (que espelha dominação) e não de reflexão, mescla elementos populares com os valores da ideologia dominante.

Já a cultura popular expressa a experiência pedagógica da própria conscientização popular e de sua organização política e cultural enquanto classe, autêntica e autônoma. Trata-se de estimular que os sujeitos assumam uma postura política, isto é, visa transformar a cultura do povo em cultura de classe.

Parte-se, portanto, da concepção de que o trabalho pedagógico e a ação cultural estão a serviço da dominação ou da libertação dos seres humanos, não sendo possível situar-se num campo neutro ou como alguém que seja altamente competente e atenda a todos os interesses sem fazer distinção (Henriques & Torres, 2009:130).

Educação Popular Hoje

Diante do quadro de crises brevemente citado no início do texto, faz-se necessário resgatar ou reinventar a Educação Popular no contexto atual? Qual é o seu sentido no atual estágio do capitalismo? No bojo da explosão do chamado “terceiro setor”, dos trabalhos sociais desenvolvidos no plano da educação não formal, impulsionados por heterogêneos segmentos da sociedade (e com intencionalidades distintas), como entidades religiosas, filantropia empresarial, ONG’s, institutos e fundações, partidos e sindicatos; qual o espaço da educação popular?

Tendo em vista as diferentes intencionalidades que as ações autointituladas por “educação popular” são portadoras, Brandão (1990) propõe as seguintes análises concretas das ações sociais educativas:

- a) Quais dimensões de transformação visam?
- b) De que modo os grupos populares são agentes participativos dos processos?
- c) Até onde a educação é considerada como instrumento de formação de grupos para mudança social?

Primeiramente, a despeito do discurso assumido ou do público a que se dirige, a Educação Popular contém, na sua essência, uma intencionalidade. Não há educação popular sem a construção de um projeto político de classe, transformador. Isso pressupõe a organização coletiva de caráter popular. O adjetivo popular não diz respeito apenas a setores humildes da sociedade, mas, fundamentalmente, destaca seu aspecto de classe. Versa sobre a construção de relações solidárias, críticas, provocadoras com vistas à construção do poder popular.

Em segundo lugar, a Educação Popular pressupõe transformação social, tanto das consciências como da realidade material que nos condiciona. Com base em Marx e Engels (2007), não é a consciência que cria a realidade, a consciência é produzida dentro e a partir de uma realidade histórica concreta, constitui parte dessa realidade.

Nesse sentido, a leitura de mundo, enquanto instrumento teórico-metodológico, deve caminhar para desconstruir as pré-noções e realizar o desvelamento do mundo e das condições de opressão em que os setores populares se inserem, para que, a partir do aprofundamento da leitura de mundo individual e dos níveis de percepção da realidade imediata, possa-se reconstruir um conhecimento crítico com vistas a formas de expressão e atuação libertadora. Parte, portanto, da realidade sociocultural de cada educando e da leitura de realidade dos sujeitos a partir de sua inserção nessa realidade. Esse processo de colaboração coletiva considera o “outro” enquanto sujeito, fundamenta-se no diálogo. Ao invés de mistificar a realidade, problematiza-a. A conscientização está a serviço da transformação social nos trabalhos de Educação Popular e nas lutas sociais.

Faz-se necessário romper o silêncio do corpo, da palavra e da vontade, a partir da vivência do grupo. Nesse aspecto, a mística emerge

como momento potencializador de imaginação, criatividade e afetividade (Bogo 2008). Contudo, trata-se também de romper o medo dos grupos populares no que se refere à exposição e ao diálogo (cabe lembrar o contexto autoritário ao qual o Brasil foi submetido por décadas). E o diálogo pressupõe o reconhecimento de conflitos, resistências, tensões e enfrentamentos de realidades distintas, e não o consenso. O desafio e a problematização devem permear a realização dos trabalhos de Educação Popular.

Por fim, embora fundamental, Educação Popular envolve compromisso com a construção de outro modelo societal: solidário, fraterno e justo. Uma proposta de repensar a sociedade deve passar pelo questionamento também de suas relações sociais. Trata-se da construção socialista de acordo com as circunstâncias históricas que vão se formando, com vistas a superar a ordem do capital. Parte do pressuposto de que o conhecimento popular é “saber-feito” com base na experiência vivida do povo, consistindo em acúmulo teórico-histórico da prática social, ainda que fragmentado, espelhando a ideologia dominante e, muitas vezes, submerso nas práticas de opressão. Dessa forma, não existem conteúdos prontos e previamente fixados a serem trabalhados com o povo. A ideia de temas geradores², sistematizada por Paulo Freire, é condição fundamental para realização desse processo.

Por isso mesmo, mais do que um programa com metas prefixadas, métodos de comprovada eficiência, sistemas importados de avaliação e relatórios notáveis de fim de período, a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante (...). Da parte dos agentes populares, ela aspira a ser uma antecipação de sua possibilidade de criar, agora, uma forma orgânica de educação do povo (Brandão & Assumpção, 2009:44-45).

Paulo Freire³, em 1968, abre sua obra fundamental, *Pedagogia do Oprimido*, conforme segue: “Aos esfarrapados do mundo e aos que

² Investigação temática e temas geradores: procedimento de identificação e levantamento dos temas existenciais significativos da realidade vivida pelos sujeitos, por meio dos quais é possível relacionar esses fragmentos da realidade imediata com totalidades mais abrangentes, isto é, estabelecer nexos com elementos estruturais que produzem essas partes e as condicionam. Compreende o agir e o pensar, permeando as ações subjetivamente significativas da realidade, com vistas à leitura crítica da realidade.

³ Em trabalhos anteriores, procuramos apresentar a atualidade do pensamento freiriano nos trabalhos de Educação Popular, ver: Torres, M.M.; Junior Pacheco (2009) e Torres, M.M.; Henriques, L. (2009).

neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire 1987).

Essa dedicatória tem a vantagem de anunciar que a Educação Popular, concepção teórico-metodológica que perpassa toda Pedagogia do Oprimido, parte e se dirige àqueles historicamente oprimidos (política, social, econômica e culturalmente), o que não invalida a importância de contribuição de outros setores da sociedade, como é o caso dos educadores populares, que em boa média são provenientes das “classes médias”. O elemento popular implica a opção por um dos polos da luta de classes.

A educação popular envolve procedimentos metodológicos que auxiliam no exame crítico da realidade, a partir da leitura de mundo individual, perpassando pela troca de conhecimento, pelo conflito e enfrentamento, no compromisso com a solução dos desafios coletivos. A organização do povo é como o conhecimento: caminha lento, feito lagarta e que, para o voo, é preciso tanto o casulo como a asa (menção ao poema Aula de voo, de Iasi, 2000). Ou, parafraseando Marx, é como a velha toupeira cavando seu buraco. Trata-se de um processo coletivo e permanentemente em construção (o que pressupõe a desconstrução dos pressupostos da “educação bancária” e demais concepções dominantes ou que se propõem “alternativas”, mas que não superam a condição de opressão).

Dimensões dos desafios atuais

Um dos limites centrais dos trabalhos de educação popular, que se revela ainda mais gritante na atualidade, diz respeito à dificuldade de converter (conjuntamente com o povo), no plano da consciência, os problemas imediatos e pontuais das classes populares – o modo como se veem no mundo e como se representam – em problemas mais amplos e estruturais que os condicionam. Compreender que o problema da falta de pavimentação/saneamento da rua de sua casa não se resolverá com ação benevolente de um vereador (ainda que o faça), que o fato de ser analfabeto ou estar desempregado não é culpa sua (falta de esforço individual) nem determinação religiosa, que a organização da sociedade não é natural.

Qual o sentido da Educação Popular enquanto educação de classe na realidade contemporânea? Vivenciamos um contexto da explosão

de inúmeras caracterizações da realidade atual, que revelam imprecisão semântica e conteúdo ideológico para explicá-la: sociedade “pós-industrial”, sociedade da informação, “aldeia global”, “revolução tecnológica”, “colonização do mundo da vida”, “fim do trabalho”, “fim da sociedade salarial”, “nova economia”, “era da informação”, “pós-modernidade” etc.

Contrariamente às teses que advogam o fim da centralidade do trabalho, é preciso entender a nova morfologia do trabalho e as novas modalidades do capital no atual contexto de expansão do capitalismo contemporâneo. As dimensões da precarização estrutural do trabalho, de acordo com Antunes (2000), inserem-se num contexto em que emergem diferentes formas de trabalho (como o subcontratado, terceirizado, parcial e informal). A classe trabalhadora nesse sentido é mais heterogênea, fragmentada, complexa e diversificada, cuja forma de ser revela um traço marcante tendencialmente voltado à precarização numa perspectiva estrutural – portanto, em escala global. Ao contrário do que supõem as teorias dominantes, desenvolvidas por acadêmicos da ordem, as quais pressupõe precipitadamente a redução do proletariado, a força potencial da obra de Marx revela-se fundamental para compreensão do mundo do trabalho contemporâneo.

O que se observa, enquanto movimento tendencial das últimas décadas, é a crescente redução do operariado fabril fordista – o que não significa sua eliminação, mas nova configuração advinda dos processos de desconcentração e desespecialização – a partir de sua transferência para o “terceiro mundo”, ou seja, ocorre um aumento do proletariado industrial precarizado (instável) em todo o mundo. Trata-se dos desdobramentos da crise do Welfare State e da emergência da reestruturação produtiva no contexto neoliberal. Nesse mesmo cenário surge a ampliação do proletariado de serviços (traço constitutivo do capitalismo moderno) – lógica fabril operando no setor de serviços. Dentro dessa configuração, há crescente feminização (inserção de um enorme contingente feminino) no mundo do trabalho em todas as economias capitalistas. Somado a isso, observa-se um novo recorte geracional a partir dos anos 1980/90 marcado pela flexibilização (em contraste com o paradigma do trabalho taylorista-fordista), acrescido de crescente inclusão de crianças e trabalho imigrante (precarizado).

Em meio a essa nova morfologia do trabalho é preciso acrescentar

as realidades particulares das formações sócio-históricas e culturais locais que assumem certas especificidades.

O processo de flexibilização e desregulamentação, bem como as especificidades que assumem nos diferentes contextos culturais, possui dimensões desafiadoras para a Educação Popular. Como a educação popular pode servir de instrumento de conscientização, organização e luta de classe diante de um cenário tão fragmentado e heterogêneo, em que um trabalhador bem remunerado e com acesso a recursos simbólicos privilegiados não se reconhece enquanto classe (do ponto de vista da consciência)? Como dizer ao “trabalhador de colarinho”, que assume o discurso ideológico de ser “colaborador” da empresa, que constitui parcela significativa da classe que vive do trabalho e que está submetido à lógica de extração da mais-valia?

Os desafios se complexificam quando assumem particularidades locais. Remeto aos pescadores, trabalhadores ribeirinhos, indígenas, agricultores (e não proprietários do agronegócio), ou ainda os menos “penosos” e qualificados, trabalho virtual ou “informacional” – que Braga e Antunes (2009) denominam por cybertariado –, bem como os desempregados, os informais, os que trabalham em tempo parcial (part time), prestadores de serviço, autônomos, subempregados e demais componentes dos setores populares ou do proletariado contemporâneo – todos submetidos a novas formas de intensificação do trabalho a partir da lógica do sistema metabólico do capital. As novas e velhas formas de intensificação do trabalho sugerem implicações na subjetividade dos trabalhadores. Esse processo ajuda a revelar, inclusive, a desmobilização política e distanciamento da perspectiva de consciência de classe, cada vez mais presente no contexto das reformas neoliberais e da contrarrevolução burguesa em curso. Trata-se de uma expressão alienada das relações sociais, a partir da construção hegemônica das frações de classe burguesas.

A partir do diagnóstico traçado, a Educação Popular, na atual conjuntura neoliberal, deve se expressar em novas formas (atualizadas) de trabalho com os setores populares. Os trabalhos pedagógicos devem conduzir, junto ao povo, numa perspectiva em que a transitoriedade da consciência caminhe do indivíduo ao grupo, num primeiro momento, e do grupo à classe, no sentido de um movimento que corresponda à

totalização dialética. Mauro Iasi (2006) denomina esse movimento de processo de mediação particular e genérico da consciência de classe. Nesse sentido,

a classe trabalhadora não existe como abstração sociológica (...). Nada tem existência fora de seu processo de mediação, ou seja, nada adquire sua concretude fora do múltiplo processo de suas determinações. (...) O ser da classe e, portanto, sua consciência, está no movimento que leva destas trajetórias particulares até conformações coletivas, de modo que estas são constituídas pela multiplicidade de ações particulares ao mesmo tempo que as ações particulares são constituídas por cada patamar coletivo objetivado (Iasi, 2006: 74-5).

A Educação Popular parte da compreensão da consciência enquanto processo (o que pressupõe desenvolvimento e transformação). Novas formas de consciência se formam, rompendo estágios precedentes que se superam – o que não supõe evolucionismo. Níveis de percepção e compreensão do seu estar no mundo são desenvolvidos pelos sujeitos a partir de suas experiências. Isso implica assumir que cada sujeito particular vive seu próprio processo de formação da consciência subjetivamente.

Mauro Iasi aborda o desenvolvimento de diferentes formas da consciência. A primeira forma de consciência, segundo o autor, parte da ideia de Gramsci segundo o qual todo indivíduo é portador de uma representação mental de sua vida, a partir de sua inserção imediata com o mundo. Dessa relação entre subjetividade e realidade objetiva imediata cria-se a percepção mental da realidade. Ocorre que muitas vezes “as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais, levando à percepção de que ‘sempre foi assim e sempre será’” (Iasi, 2007: 18), internalizando-se como valores e padrões de comportamento. Tal aspecto é o primeiro passo fundamental no trabalho da Educação Popular, a saber, desnaturalizar as relações sociais cujas representações foram subjetivamente internalizadas como natural. Em outras palavras, o oprimido deve assumir a percepção de que sua condição de opressão não é sua culpa individual. Portanto, é na relação com o “outro” que esse processo se desenvolve. Como sugere Paulo Freire, as pessoas se educam em comunhão.

Na vivência de novas relações, outros significados são construídos

subjetivamente, gerando-se novos valores, juízos e comportamentos. Porém, tal desenvolvimento não se funda sem contradições e tensões subjetivas. Ao desvelar a realidade opressora, ao analisar criticamente sua condição de opressão, o indivíduo se conflita com essa transitoriedade da consciência. Uma das formas de expressão imediata disso corresponde à revolta. É o que Paulo Freire diz que quando o oprimido descobre sua relação de opressão, esta se revela ainda mais intensa. Trata-se de um primeiro passo fundamental para sua superação: a consciência da opressão. A segunda forma de consciência tratada por Iasi diz respeito à “consciência em si”. O grupo, e não a atitude solitária, revela-se como um mecanismo de identificação, na medida em que o indivíduo encontre naquele uma experiência comum de opressão – trata-se de um salto qualitativo. Assim, o grupo é importante para a compreensão desse processo, aonde se desenvolvem conscientemente as estratégias de ação e encaminhamentos, a partir da construção dos vínculos e identidade do grupo, o qual, por sua vez, possui clareza de seus objetivos e também quais lhes são opostos e antagônicos. Ou seja, são necessários movimentos de afirmação e negação. A expressão de uma reivindicação imediata, na vivência de luta coletiva, é o espaço aonde se fortalece a consciência individual rumo ao grupo. Dessa forma, o indivíduo, ao se assumir enquanto tal, afirma a existência do próprio grupo. Passo fundamental para a construção da consciência de classe (a partir do indivíduo – ao grupo). Contudo, cabe esclarecer, o processo da consciência não é linear.

Ao assumir sua condição social, dentro das determinações sociais, o indivíduo compreende seu estar no mundo e seu grupo enquanto sujeito coletivo potencialmente transformador, no caso da classe, revolucionário.

Como transcender a reivindicação imediata (que visa satisfação de interesses pessoais imediatos) em uma luta social e coletiva? Trata-se de um desafio da Educação Popular. É disso que se trata. A transformação provocada a partir da Educação Popular deve ser da sociedade, e não da demanda individual. Não basta a negação de um aspecto da realidade para a “consciência em si”.

A percepção da consciência realiza-se num nível individual, ao passo que sua transformação é social. Por isso a alienação (*Entfremdung*),

enquanto estranhamento, não é um caráter psicológico, mas social. O oprimido deve ter clareza e esperança de que a sociedade deve ser transformada. Apesar disso, uma contradição em que se encontra é o fato do oprimido não possuir as condições materiais para a transformação de sua situação de opressão. Daí os diferentes caminhos a trilhar, conforme aponta Iasi: buscar mediações políticas rumo às “condições subjetivas” ou se deparar com a depressão e sentimento de impotência (acrescento aqui, ou se resignar à ordem). Eis o principal desafio do militante.

Ao transcender o grupo, o indivíduo potencializa ações transformadoras de sua realidade social. Para tanto, a Educação Popular não pode negligenciar as subjetividades envolvidas no processo pedagógico. É no coletivo que o indivíduo se nega e se afirma. Paulo Freire desenvolveu condições fundamentais para o diálogo autêntico e o pronunciamento no mundo por parte do oprimido: a) relação amorosa com o mundo e os homens (vínculos solidários e carregado de aspetos afetivos); b) humildade (“como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”); c) fé nos homens e crença esperançosa de que a transformação é possível; d) pensar crítico e compromisso com a causa do oprimido.

Tarefa que requer conscientização, mobilização coletiva (e formação de quadros), formação permanente, ação política e análise crítica sobre a própria prática. A Educação Popular deve se atualizar para enfrentar novos desafios e lidar com os diferentes sujeitos (trabalhadores, estudantes, desempregados, movimentos sociais etc), várias identidades (de gênero, geração, etnia, cultura, subjetividade), as quais correspondem a particularidades da totalidade social, não são autônomas e desconectadas do conflito de classes. A identidade em torno da militância a partir de novas necessidades históricas igualmente não pode ser negligenciada, principalmente no que se refere à juventude. As lutas sociais populares devem constituir uma unidade contra o capital. Trata-se da construção da unidade política por meio de uma ação conscientizadora, mas que requer a práxis. Lembrando Gramsci, hegemonia é construção histórica, neste caso, a partir do consentimento ativo reflexivo e autônomo, com vistas à construção de uma sociedade autorregulada por seus produtores livremente associados, como, em outras circunstâncias históricas, já atentava para essa necessidade Marx.

Bibliografia

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo.; BRAGA, Ruy. *Infoproletários*: a degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARCARY, Valério. *As espinhas perigosas da História*: situações revolucionárias em perspectiva marxista. São Paulo: Xamã, 2004.
- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto*: escritos sobre educação popular e cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; ASSUMPCÃO, Raiane. *Cultura Rebelde*: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HENRIQUES, Lucas F.C; TORRES, M. M. “Potencialidades do círculo de cultura na Educação Popular” in: ASSUMPCÃO, Raiane (orgs.) *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- IASI, Mauro Luís. *As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento)*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- _____. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- _____. *Aula de vôo e outros poemas*. São Paulo: Centro de documentação e pesquisa Vegueiro – CPV, 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- TORRES, M.M; JUNIOR PACHECO, I. A atualidade de Paulo Freire na Educação Popular. in: ASSUMPCÃO, Raiane (“orgs.) *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

17. Sociedade da Informação e aprendizagem não formal: a importância das TIC no Brasil hoje e os desencontros no diálogo entre a escola, o estado e o universo digital.

17. Information Society and non-formal learning: The importance of TIC in Brazil today and misunderstandings in the dialogue between the school, the state and the digital universe.

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 6 de junho de 2011

Rafael Luqui Cortes

Bacharel em História pela FFLCH-USP e mestrando em Sociologia da educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *Email:* rafael.cortes@usp.br

Resumo

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm provocado profundas mudanças nas sociedades modernas em todo o mundo com a criação de uma linguagem e cultura próprias responsáveis por uma verdadeira revolução com repercussões na economia, na política, no modo como nos organizamos e nos comunicamos e até mesmo pen-

samos, o que afeta principalmente os mais jovens – a chamada Geração “Y” – que desde muito cedo são expostos às mídias digitais e se apropriam destas aprendendo a dominá-las com grande desenvoltura. A despeito de tamanhas mudanças sociais, o ensino escolar permanece inalterado, alheio também aos desafios que aguardam as novas gerações nos meios produtivos, que demandam profissionais capazes de aprender e de se reinventar ao longo de suas carreiras. Este artigo descreve a extensão do impacto das TIC sobre a sociedade brasileira, assim como alguns problemas e necessidades de mudanças por parte das pesquisas em educação sobre internet e mídias digitais no Brasil

Palavras-chave

TIC. Internet. Educação Não formal. Democracia.

Abstract

Information and communication technologies (ICT) have brought deep changes in modern societies throughout the world by the creation of its own language and culture, which are responsible for a revolution on the economy with repercussions on the politics, on the way that we organize ourselves, how we communicate and even on the way that we think, which mostly affect young people - known as Generation Y – that from a very early age are exposed to the digital media, learning to master it with great ability. Despite this tremendous social change, the school teaching remains unaltered and also oblivious to the challenges that await the new generations on their professional life, which now requires individuals capable of learning and to reinvent themselves throughout their careers. This article describes the ICT impact extension over the Brazilian society, as well as some problems and some changes needed on the educational field research approach about Internet and digital media studies in Brazil.

Keywords

ICT, Internet. Non-traditional Education. Democracy.

Introdução

“[A] Internet es un instrumento de libertad y de autonomía, cuando el poder siempre ha estado basado en el control de las personas, mediante el de información y comunicación. Pero esto se acaba. Porque Internet no se puede controlar.” (CASTELLS, 2008)

Importantes condições de acesso à informação deixaram de ser um bem restrito a poucos privilegiados, tornando-se extensivas para uma parcela significativa da população. Tal período chamado de “Era da Informação” tornou-se realidade graças às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em especial com o advento e disseminação da internet, uma rede mundial que interliga computadores permitindo o compartilhamento de arquivos digitais de forma rápida e a um custo relativamente baixo e em escala global¹.

A popularização dos computadores pessoais na década de 80 e da internet na década de 90 possibilitaram uma nova utilização da tecnologia computacional, não como mero controlador de processos e agente da automação, mas como “*extensão das capacidades cognitivas humanas, beneficiando o pensar, o criar e o memorizar (...) [passando] a operar com as ideias*” (PRETTO; PINTO, 2006 p. 24, grifo nosso) .

Um importante aspecto deste espaço virtual, sem fronteiras, será a liberdade provida aos seus usuários. Liberdade esta sem paralelos nos meios de comunicação de massas, permitindo que seus usuários criem e distribuam seus próprios conteúdos, se organizem com facilidade em comunidades virtuais, se comuniquem e se expressem individualmente ou de forma coletiva e colaborativa.² Estas formas auto-organizadas e autogeridas de comunicação são muito incomuns nas mídias de massas notadamente pautadas em um sistema unilateral de comuni-

¹ A chamada “Era da informação” compreende o período composto pelas últimas décadas do século XX e o início do século XXI onde ocorre uma proliferação e disseminação de tecnologias de comunicação e informação capazes de transpor as barreiras impostas por localização, tempo e distância às interações humanas, assim como os próprios limites da capacidade do homem em processar e armazenar informação (ALBERTS e PAPP, 1997, p.2). Segundo Stalder (1998), esta “Era” não se resumiria apenas à introdução de uma nova tecnologia, mas sim pelo nascimento de uma nova forma de capitalismo que teria surgido ao final do século XX. De caráter global e mais flexível que seus antecessores, tal sistema econômico sofreria a oposição de um crescente número de movimentos sociais, em prol da preservação da diversidade cultural dos indivíduos e do controle de suas vidas e do meio ambiente. As ideias de Stalder são consonantes com as teorias apresentadas por Castells na trilogia de livros “The Information Age” onde afirma que “nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas ao redor de uma oposição bipolar entre a Rede e o Eu (the Net and the Self)” (1996, p. 3, tradução nossa).

² A internet mudou muito ao longo de sua existência. Atualmente chamada de Web 2.0 é composta por serviços online especialmente desenvolvidos, tendo a colaboração, personalização, manipulação e compartilhamento de conteúdos por seus usuários como principal objetivo. Ela se diferencia da Web da década de 1990 que era considerada como uma grande massa de informação navegável. Esta mudança na internet foi estrutural e representou o principal ponto de ruptura desta em relação a meios de comunicação mais tradicionais como a TV (RADFAHER, 2007).

cação, que alija o indivíduo de seus direitos de resposta (ADORNO e HORKHEIMER, 2007). Tal processo levará Castells (2008) a afirmar que o poder “*tem medo da internet*” já que os estados, os complexos midiáticos e as grandes corporações sempre tiveram no controle da circulação de informações uma grande fonte de poder, ameaçada agora pela livre circulação de ideias propiciada pela internet.

Se por um lado há “receio”, de outro há também uma crescente preocupação quanto à necessidade de se ampliar o acesso a estas novas tecnologias, já que os meios produtivos dependem cada vez mais das TIC. Já nos anos 90, políticas públicas começam a ser implementadas para expandir o acesso à informática e internet na Europa (ASSMANN, 1998, p. 18; COMISSÃO ESPECIAL, 2000) e no Brasil com a Lei da Informática em 1991³ e o Plano Nacional de Banda Larga em 2009⁴.

O acesso, porém, não é o único problema a ser sanado para acabar com a exclusão digital. Faltam no Brasil políticas que visem educar os indivíduos quanto ao uso destas tecnologias, que acabam por ter contato com o mundo digital através de um processo de aprendizagem não formal, autodidata, no qual os diversos programas e ferramentas, as comunidades da internet, as tutorias e suas diversas formas de mídia acabam por atuar como únicos professores de toda uma geração. (RADFAHER, 2008)

Encarar o digital como uma linguagem a ser ensinada nos parece tão importante para a inclusão digital quanto financiar a aquisição de computadores ou expandir o acesso à banda larga no país. A educação escolar, contudo, tem passado ao largo desta tarefa – salvo por algumas ações isoladas de indivíduos inovadores e com boa vontade, ou ainda, por algumas escolas particulares de elite – e a internet e o digital permanecem ignorados pelo ensino escolar.

Existem laboratórios de informática ou ainda o *data-show* nas esco-

³ A Lei 8.248, conhecida como “Lei da Informática”, concede incentivos fiscais à empresa que produza hardwares específicos e que invista no desenvolvimento de tecnologias ligadas à área da informática (BRASIL, 1991).

⁴ O Plano Nacional da Banda Larga foi criado pelo Ministério das Comunicações em 2009 visando massificar o acesso à internet de alta velocidade no país até 2014 por meio de investimentos em infraestrutura no setor de telecomunicações. São objetivos do plano a capacitação da população para o emprego e o crescimento de nosso PIB, o estímulo à concorrência no setor de telecomunicações, contribuir para o desenvolvimento tecnológico no país, disponibilizar serviços do estado através da internet e permitir a inclusão da população na “moderna sociedade da informação” (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2009).

las, porém, seu uso não é pensado tendo em mente o digital como uma linguagem à parte, mas, como uma mera ferramenta apropriada pelo ensino sem que este se transforme. O professor pode fazer uso de uma *lousa digital* em vez de giz, ou do *Powerpoint* no lugar de um slide ou uma transparência. Sua aula, no entanto, permanece a mesma, apenas com uma aparência mais moderna e arrojada.

Um retoque de maquiagem que serve meramente para esconder as rugas e os sinais da idade – já bastante avançada – cada vez mais notada pelos olhos dos jovens acostumados à informação instantânea disponível na internet, que acham difícil de compreender a necessidade de memorizar a litania conteudista e de transmissão de conhecimentos que a escola insiste em lhes recitar.

Os meios acadêmicos se mostram muito preocupados com as TIC e buscam novas metodologias e formas para incorporá-las ao cotidiano da escola. Sua visão, porém, parece um pouco com a da escola tradicional e normalmente encara o digital apenas como uma nova ferramenta e não como uma linguagem.

Parece-nos que poucos pesquisadores na área estão preocupados em entender como as pessoas jovens ou adultas se relacionam com a internet em seu dia a dia, como aprendem a utilizá-la e como se apropriam dela em seu cotidiano.

1. A internet no Brasil: acesso e difusão

Alguns podem alegar que o acesso à internet no Brasil ainda é muito restrito e que embora estas preocupações possam fazer sentido em um futuro próximo, ainda estamos muito distantes desta realidade.

Uma observação detalhada dos dados demográficos que dispomos, entretanto, mostra a realidade de um país mais “conectado” do que imaginamos. Segundo o IBGE, em 2005, 32 milhões de brasileiros detinham acesso à internet, em 2008 esse número cresceu em mais de 75% chegando a 56 milhões de brasileiros, em 2009 este número cresce para quase 70 milhões, ou seja, um crescimento de mais de 112% em apenas quatro anos.

Embora estas pesquisas (IBGE, 2005; IBGE, 2008; ONID, 2009) apontem que apenas pouco mais de 36% da população possui acesso à internet hoje, é notável a velocidade de sua penetração em nossa so-

cidade. Utilizando a TV como um comparativo, esta atingiu a marca de 12,3 milhões de aparelhos, em 1979, partindo de apenas 600 mil em 1960. Não há dados precisos quanto à quantia de expectadores por aparelho, mas, mesmo que assumamos algo em torno de 49 milhões de telespectadores em 1980, isto representaria apenas 40% da população que era de 121 milhões em 1981, conforme dados de Novais (1998). A grosso modo, isto significa que a internet está penetrando quase cinco vezes mais rapidamente na sociedade do que a TV o fez.

Quase 90% dos brasileiros utilizam a internet como forma de comunicação (ONID, 2009), em especial através das chamadas Redes Sociais, sendo que a mais popular delas no Brasil, o Orkut, é utilizada por 73% dos internautas (IBOPE, 2009).

Estes números mostram não apenas que uma quantidade expressiva da população já incorporou o uso das TIC em seu dia a dia, mas também que este acesso cresce, com uma tendência a aumentar cada vez mais de ritmo.

2. Uma sociedade em movimento: os avanços tecnológicos e seus impactos sobre a economia

O acesso à internet cresce no país, mas, o quanto esta tecnologia de fato promove mudanças em nossa sociedade? A internet pode gerar alterações tão profundas a ponto de a considerarmos responsável por uma nova “era” na história moderna, a “Era da informação”?

Se levarmos em conta o impacto que os avanços tecnológicos causaram nas sociedades humanas nos últimos quinhentos anos, isto não nos parece um exagero. O trabalho do sociólogo norte-americano Imanuel Wallerstein descreve o descobrimento das Américas e a circunavegação do globo como uma revolução, igualada em importância apenas pela chamada Revolução neolítica e a invenção da agricultura (WALLERSTEIN, 1977).

Em um modelo teórico por ele descrito como “*moderno sistema mundial*”, sugeriu que, a partir do século XVI e até os dias de hoje, vivemos sob um único sistema, fortemente impulsionado por avanços tecnológicos dos meios produtivos, dos meios de transporte e dos meios de comunicação: a caravela aliada ao astrolábio e à bússola (era das navegações, princípio da Idade Moderna); a era industrial com

o uso do vapor (1ª Revolução Industrial), do motor a combustão e da eletricidade (2ª Revolução Industrial) e a da microeletrônica (3ª Revolução Industrial).

O capitalismo também é uma constante neste sistema, porém, mudando de forma de acordo com as tecnologias e necessidades de seu tempo: o capitalismo mercantil na era das navegações, o capitalismo industrial durante as revoluções industriais e o capitalismo financeiro em nossa atual sociedade.

A microeletrônica, último grande avanço dentro deste sistema teria desencadeado um processo que muitos tratam como novo, estando dissociado do moderno sistema mundial. Um processo comumente chamado de globalização (STIGLITZ, 2003) e que, em anos recentes, ganhou bastante notoriedade, não apenas na academia mas também nas mídias tradicionais. Este processo estaria profundamente ligado às chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo a internet a mais notável destas.

A rede mundial de computadores foi desenvolvida nos anos 60 como parte do programa de defesa norte-americano, um meio de comunicação que não depende de uma conexão única (como uma linha de telefone) e que não seria interrompido caso um de seus nós fosse partido em uma situação de crise. A tecnologia base desta rede espalhou-se primeiramente entre as universidades norte-americanas conectando as redes particulares destas instituições (parte do time de pesquisa que criou a tecnologia pertencia à Universidade da Califórnia - UCLA) e, já nos anos setenta, a tecnologia de protocolos usada hoje na internet, chamada de TCP/IP, foi implementada.

A adoção desta tecnologia por empresas de hardware e de software nos anos 80 estimulou o crescimento desta rede, que, em 1988 possuía cerca de 250 mil usuários no mundo. No princípio dos anos 90, a *Internet Society* é fundada por alguns dos mais importantes pesquisadores da área e, em 1995, o governo norte-americano reconhece e regulamenta esta rede, oficialmente batizada de Internet (INTERNET SOCIETY, 1996).

Estas novas tecnologias causaram um enorme impacto na economia sendo rapidamente assimiladas pelas grandes corporações ainda nos anos 70. O drástico aumento da velocidade com a qual informa-

ções passaram a ser processadas pelas corporações, assim como as alterações no mercado consumidor, torna necessária a criação de novos modelos de gestão. As sociedades do ocidente, desde a antiguidade, organizaram-se em um sistema piramidal de hierarquia, ou seja, as pessoas na base da pirâmide possuíam pouco ou nenhum poder de decisão, respondendo a um superior com uma responsabilidade um pouco maior, que por sua vez respondia a outro e assim sucessivamente até chegar ao topo da organização, suas gerências, diretorias ou presidência (CHIAVENATTO, 1999).

Este modelo começa a ser repensado por atender às demandas impostas pelo novo ritmo da economia levando ao surgimento de modelos como o do toyotismo, que organiza o trabalho em “equipes” que dividem entre si as responsabilidades permitindo a tomada de decisões de forma muito mais rápida e dinâmica, em consonância com as demandas de um novo mercado em constante e rápida evolução. Esta é uma importante alteração de um paradigma vertical de organização para um horizontal, que começa a repetir-se em vários níveis da sociedade.

Estas constantes alterações nos processos produtivos passaram também a demandar mais do trabalhador. Se a cerca de trinta anos atrás era comum um homem aprender uma profissão e então passar o resto de sua vida exercendo-a com pouca ou nenhuma alteração em sua técnica, hoje, novas profissões surgem a cada dia e aquelas que existem se alteram com grande velocidade sendo necessária a atualização dos conhecimentos por parte do trabalhador muitas vezes nos próprios locais de trabalho e de forma autoinstrucional (PRELTO, 2006).

Vemos uma expansão no país de cursos universitários noturnos, frequentados por trabalhadores que visam ascender na carreira ou mudar de profissão. Mais recentemente, começam a proliferar cursos de educação a distância (EAD), que permitem ao trabalhador estudar dentro de sua própria casa. Em princípio, podemos acreditar que a iniciativa de perseguir uma melhor qualificação parta apenas destes indivíduos preocupados em obter uma melhor chance de concorrência ao vender sua mão de obra no mercado de trabalho, contudo, é cada vez mais forte e nítido o investimento das empresas na formação contínua de seus funcionários.

Algumas empresas como o Banco do Brasil oferecem bolsas de estudo a seus funcionários em cursos de graduação, especialização, pós-graduação

latu sensu e até mesmo *stricto sensu*⁵. Outras investem na criação de *Universidades Corporativas* como a Cia. Mineradora Vale do Rio Doce⁶.

Desta forma, percebemos que a educação e a qualificação se tornaram uma grande preocupação tanto para o trabalhador quanto para o empregador e a razão reside sobretudo na velocidade com a qual as profissões mudam, são criadas ou deixam de existir graças ao avanço tecnológico. A automação, por exemplo, foi responsável pela extinção de inúmeras vagas em diversos setores da economia desde que começou a ser implementada ainda nos anos 70.

Telefonistas foram substituídas por centrais eletrônicas, os PABX, milhares de bancários deram lugar a computadores e terminais de autoatendimento popularmente chamados de caixas eletrônicas. Nas fábricas, braços mecânicos e tornos automáticos substituem o operário, executando trabalhos rotineiros de forma mais ágil, com um menor índice de erros e sem a necessidade dos custos agregados ao fator humano como dissídio, férias, afastamentos por problemas de saúde ou 13º salário.

Em contrapartida, outras profissões surgem quase que da noite para o dia, da mesma forma que consultores em redes sociais, designers digitais, técnicos especializados em computadores, redes, telecomunicações dentre outros.

Neste cenário, revela-se a importância de uma sociedade aprendente, formada por indivíduos capazes de renovar constantemente seus conhecimentos, sendo que aqueles que não o fazem correm o risco de serem marginalizados ou excluídos dentro do processo produtivo. A única constante aqui permanece sendo a mudança e o computador e, mais recentemente, a internet parecem estar sempre no centro.

⁵ Segundo o Relatório Trimestral de Desempenho 1T09, documento apresentado pelo Banco do Brasil perante os seus investidores, a empresa manteve cerca de 7.040 bolsas de estudo em nível de graduação e 2.535 em nível de pós-graduação (MBA, especialização, mestrado e doutorado), apenas nos anos de 2008 e 2009. Segundo o relatório, até o final do primeiro trimestre de 2009, mais de 86 mil funcionários do Banco haviam passado pelo programa.

⁶ A Valer – Educação Vale é um órgão da empresa destinado a promover ações educativas entre seus funcionários, incluindo cursos técnicos e de gestão ministrados dentro da empresa, assim como cursos complementares contratados no mercado ou através da concessão de bolsas COMPANIA VALE DO RIO DOCE. Sobre a Valer. Disponível em <http://www.vale.com/pt-br/carreiras/valer-educacao-vale/sobre-a-valer/Paginas/default.aspx>, acesso em 12/10/2010.

3. A educação escolar formal contra a educação informal com o uso da internet: a falta de diálogo entre dois meios e seus riscos

3.1 A concepção do “digital” como uma linguagem e não uma ferramenta

Diversas tentativas de se incorporar o digital ao mundo escolar têm sido realizadas no Brasil, nos últimos anos. Tais medidas variam de iniciativas isoladas de professores bem intencionados até medidas institucionais, normalmente advindas da rede privada de ensino. Seus graus de sucesso variam muito, porém, é bastante comum que o uso das TIC seja incorporado de uma forma que consideramos como inapropriada.

O mundo da internet e do computador é de difícil acesso para aqueles que não conhecem a linguagem digital. Segundo Radfaher, uma pessoa sem contato algum com estas tecnologias demora em média seis anos para tornar-se um “usuário” dos recursos mais comuns e elementares como editores de texto, motores de busca, email, mídias sociais etc. (RADFAHER, 2008).

É preciso manter em perspectiva o fato de que o digital não é uma ferramenta a ser incorporada ao processo tradicional de ensino, mas, uma linguagem que, como tal, possui características e usos particulares adequados ou não ao processo educativo.

Algumas instituições privadas de ensino já começam a se adequar a tal realidade compreendendo um pouco melhor a natureza do mundo digital. O Colégio Dante Alighieri, em São Paulo (SP), por exemplo, utiliza jogos eletrônicos em sala de aula com crianças a partir da primeira série. Cada uma, com seu próprio laptop, acessa um ambiente virtual e através de um processo que lhe permite uma maior imersão em situações simuladas consegue uma percepção maior do que é, por exemplo, a vida de um Leão sem seu *habitat* natural (BURATTO, 2010a e 2010b). O Centro Educacional NDE, em Lavras (MG), por sua vez, criou uma rede social própria baseada em populares sites como o Facebook e o Twitter, onde os alunos podem acessar tarefas e resolvê-las de forma colaborativa, além de interagir uns com os outros criando e aprofundando laços, expandindo sua

interação para além daquela permitida pelo ambiente escolar (MACIEL, 2010).

Iniciativas como estas ainda são bastante restritas e normalmente o que vemos em termos de TIC aplicadas à educação é a transposição de uma mesma metodologia de ensino adaptada a uma nova ferramenta. Exemplos comuns disso são as já citadas lousas digitais e *data-show*.

3.2 O uso do digital dentro do ensino escolar: oportunidades e riscos

A escola vem tentando incorporar as TIC ao processo de ensino, porém, apenas a rede privada tem tomado a vanguarda deste processo, havendo uma quase completa ausência de políticas públicas por parte do Ministério da Educação neste campo.

É claro que o acesso às tecnologias é tido como muito importante neste processo e algumas iniciativas existem como o financiamento a professores para a aquisição de computadores⁷ ou o investimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que equipou suas escolas com equipamentos de *data-show*.

A preocupação existe, mas, como podemos ver, trata a TIC apenas como uma ferramenta. Desconhecemos políticas que visem treinar de forma sistemática os professores da rede pública nesta nova linguagem, e a inaptidão está estimada em cerca de 70% destes profissionais quando o assunto é informática aplicada à educação (MAZZUCCO, 2010).

Entendemos esta falta de preparo como um risco no que diz respeito às relações professor-aluno, uma vez que as novas gerações, os chamados “*nativos digitais*”, possuem em geral muito mais domínio sobre os computadores do que seus professores (ARMOUR, 2005). Estes jovens não se sentem intimidados pela máquina, pelo contrário, apossam-se dela e, por meio da experimentação e da busca por um conhecimento que é de seu interesse, atribuem um significado maior

⁷ Criado mediante a Resolução 233, de 06/04/2000, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) o PROGER Professor permite a professores da rede pública e privada de ensino básico a contração de empréstimos financiados com recursos do Programa Gerador de Emprego e Renda do Governo Federal a taxas de juros abaixo das praticadas pelo mercado (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2000).

às suas descobertas e, por isso mesmo, dominam-nos com maior agilidade e facilidade⁸.

O mesmo não pode ser dito da maioria dos professores de ensino fundamental e médio de hoje, que, geralmente pertencentes a uma geração passada, possuem pouca intimidade com o computador ou até mesmo chegam a ser “analfabetos digitais”. Essa realidade leva a uma estranha contradição, pois os professores sabem menos do que os alunos que devem ensinar quando o assunto é informática.

Esse antagonismo de gerações, envolvendo um elemento cultural chave como se tornou a internet muitas vezes acaba gerando um indesejável conflito entre professor e aluno com sérios desdobramentos como nos demonstra mais uma vez Radfaher:

Ao ver seu professor rejeitar a tecnologia, ele [o aluno] entra em conflito, com dois resultados ruins possíveis:

Se o professor for bem-sucedido em transmitir sua repulsa com relação às tecnologias interativas, formará em seu aluno um indivíduo desconectado e, portanto, distante da cadeia produtiva. Belo trabalho de educação.

Se, ao contrário, o aluno constatar que seu professor despreza a internet por desconhecer-la, ele tenderá a valorizar a interconexão em demérito da educação. Ao desvalorizar o sistema educativo como um todo, o aluno pára de dar importância ao ensino, pára de aprender, desenvolve preconceitos e reforça vícios. Com isso, se tornará semelhante ao professor que despreza e, apesar de utilizar a rede, não aprenderá com ela nem fará interações significativas. Em uma espécie de profecia autorrealizável, ele prova que as restrições que seu velho professor cultivava, embora infundadas a princípio, tornam-se realidade com o tempo. (RADFAHER, 2008).

Em um mundo em constante evolução como o nosso, a escola parece insistir em manter-se apegada a uma cultura de “transmissão

⁸ Segundo Kearsley, o aprendizado experimental seria aquele que possui significado para o aprendiz, derivado de saberes que surgem como expressão de experiências e práticas por ele empreendidas. Por exemplo, alguém que se interessa por carros resolve aprender princípios de mecânica para poder mexer em seu próprio carro, tal categoria de aprendizagem trabalha com os interesses do indivíduo, que, por essa razão, se torna capaz de se envolver mais, desperta uma maior iniciativa para o aprendizado, avalia o seu próprio desempenho e conquista efeitos mais duradouros. A teoria do “Aprendizado Experimental” foi desenvolvida na década de 60 por C.R Rogers e possui forte influência do trabalho de Vygotsky (KEARSLEY, 2009).

de conhecimentos”, alheia ao fato de que, na era da informação, os conhecimentos estão disponíveis a apenas “um clique” de distância.

Preparar as novas gerações para os desafios do século XXI parece-nos ser formar pesquisadores que saibam buscar as informações que precisam, que tenham critério para classificá-las, que sejam capazes de interpretá-las, de tirar suas próprias conclusões e de criar novos conteúdos a partir delas.

Lembro-me de ter escutado estas frases de meus professores durante toda minha graduação, do modo como eles estavam preocupados em formar pesquisadores e não em nos transmitir conteúdos. Esta, porém, não nos parece mais apenas uma preocupação que deva aplicar-se ao ensino superior, mas a todo o processo formativo do ensino fundamental ao médio, da graduação à pós-graduação.

4. A internet como instrumento fortalecedor do processo democrático

A internet tem assustado muita gente, inclusive a velha mídia de massas que, durante gerações, possui um monopólio sobre a circulação de informações em todo o mundo industrializado.

Esta mídia tradicional e a indústria do entretenimento sempre atuaram por meio de uma estrutura notadamente vertical, ou seja, poucos centros de produção de conteúdo irradiando para suas subsidiárias e para um grande público os conteúdos desenvolvidos (broadcasting), em uma relação de natureza unilateral, ou seja, o indivíduo recebe os conteúdos, mas não dialoga com eles de forma “democrática” como mostram com certa ironia Adorno e Horkheimer:

“(…) A passagem do telefone ao rádio dividiu de maneira justa as partes. Aquele, liberal, deixava ainda, ao usuário a condição de sujeito. Este, democrático, torna todos os ouvintes iguais ao sujeitá-los, autoritariamente, aos idênticos programas de várias estações. Não se desenvolveu qualquer sistema de réplica (...) (ADORNO; HORKHEIMER, 2007).

A internet, porém, é livre. Nela vemos assegurado um “direito de resposta” do qual havíamos sido privados. Nela, selecionamos os conteúdos que desejamos consumir ou até mesmo criamos e distribuímos o nosso próprio através de inúmeras ferramentas, serviços e tecnologias de compartilhamento e construção de informação.

A força deste veículo é cada vez maior, rivalizando diretamente com os impérios midiáticos de outrora, como pudemos observar claramente nas eleições presidenciais de 2010 no Brasil. Nela, os blogs autônomos e as redes sociais – em especial o twitter – serviram como motor para discussões acerca do processo democrático, muitas vezes contestando e criticando declarações veiculadas pelos jornais e redes de TV acerca dos candidatos.

Além disso, a quantidade de acessos registrados na internet rivalizou muitas vezes com os meios de comunicação tradicionais neste período, com um grande diferencial, a internet não é regulada, é livre dos interesses dos donos das redes de TV, dos jornais ou editoras. Nela, o interesse da maioria é revelado e em números.⁹

Mas não é apenas no Brasil que as redes sociais e as TIC têm causado forte impacto na organização de movimentos sociais. Outros dois exemplos de grande visibilidade social merecem menção aqui para exemplificar a magnitude de sua importância.

No princípio de 2011, testemunhamos uma onda de levantes populares no mundo árabe que varreu o Oriente Médio e o Norte da África derrubando regimes que se mantinham no poder há décadas como no Egito e na Tunísia. Esta revolução (que ainda está em andamento) tem sido chamada não por acaso de “A Revolução do Facebook”.

O motivo para este título está no emprego desta rede social para organizar reuniões e protestos em todo o Egito. Através dela, estudantes deram vazão aos seus sentimentos de extrema insatisfação quanto à política ditatorial no país, tomaram consciência de sua força em números e decidiram ir às ruas lutar por seus interesses:

“O Egito merece um futuro melhor. No dia 25 de janeiro nós mudaremos nosso país. Ninguém irá nos deter, se nós estivermos unidos. A população jovem deve se manifestar agora”, dizia a mensagem na página criada no Facebook, que em poucas horas teve 100 mil adesões. Na mesma página foram disponibilizados links para informações sobre onde e quando os manifestantes se encontrariam, em todo o país. Jo-

⁹ O blog “Conversa Afiada”, mantido pelo jornalista Paulo Henrique Amorim, chegou a registrar mais de 5 milhões de acessos únicos (por computadores diferentes) por mês durante o período eleitoral (CONVERSA AFIADA, 2010). O Twitter porém registrou talvez o evento mais emblemático deste pleito quando a frase “bolinha de papel” tornou-se um dos dez assuntos mais comentados em todo o mundo no site que possui mais de 200 milhões de usuários. A frase se referia à indignação dos internautas frente a um evento envolvendo um dos candidatos a presidência (CORREIO DO BRASIL, 2010).

vens disponibilizavam números de telefones e se apresentavam como voluntários para organizar os protestos em suas cidades (ADRIANA CARRANCA ESTADAO.COM.BR/BLOGS, 2011).

Utilizando as TIC, estes jovens foram capazes de organizar um protesto de grandes proporções no centro do Cairo que reuniu mais de 300 mil pessoas, sendo capaz de unificar com um mesmo fim: partidos políticos, sindicatos e lideranças religiosas, que historicamente não se aliavam, tudo com o objetivo comum de obter a renúncia de Mubarak, um ditador há mais de 30 anos no poder.

O caso do Egito é sem dúvida notável, contudo, está restrito a um país. Há outro evento recente que demonstra a força das mídias sociais e da internet em uma escala global. O ativista político Julian Assange, responsável pelo site WikiLeaks, que disponibiliza informações confidenciais de empresas e governos na internet, julgadas perniciosas e de interesse público, foi preso no final de 2010 na Inglaterra. Detido por um pedido da Interpol, Assange deveria ser deportado para a Suécia onde era investigado por um suposto crime sexual, seu encarceramento ocorreu logo após a divulgação de centenas de constrangedores documentos sobre a política externa norte-americana, o que concedeu uma conotação bastante política ao fato.

Em dezembro de 2010, um grupo identificado como *Anonymous* orquestrou ataques em represália às ações contra Assange coordenando um ataque de gigantescas proporções aos sites de empresas como *Visa*, *Mastercard* e *Pay Pal* que haviam congelado todos os valores doados por internautas em prol do site *Wikileaks* e de seu fundador a pedido do governo americano.

O ataque coordenado através do site *Twitter* consistia em um procedimento simples e que não requer qualquer conhecimento profundo de programação¹⁰, mas que foi capaz de tirar do ar os sites das principais empresas de cartão de crédito e *money transfers* do mundo gerando um prejuízo estimado em centenas de milhões de dólares. Ao menos

¹⁰ O ataque consistiu no uso de um programa que utiliza um protocolo chamado DNS (Denial of Service). A função do programa é acessar repetidas vezes uma mesma página o que causa a sobrecarga nos servidores do site que então torna-se offline e inacessível aos clientes das empresas. Para evitar represálias, os membros do ataque (estimado em mais de 10 mil na primeira ação, oriundos de diversas partes do globo inclusive o Brasil), fazem uso de servidores Proxy, sites da internet que ocultam a origem do computador que realiza o acesso (NEW YORK TIMES, 2011).

dos serviços, o *Pay Pal* e a *Visa* concordaram em desbloquear os valores já previamente doados e que haviam sido bloqueados como resultado destas ações.

Todos estes exemplos demonstram a força que a internet possui para fortalecer a democracia não apenas no Brasil como também no mundo, assim como os receios que os poderes tradicionais e que tendem ao absoluto como, estados, a grande mídia e grandes grupos econômicos possuem quanto a ela (CASTELLS, 2008).

5. A pesquisa acadêmica sobre internet e educação no Brasil

Como vimos, as transformações pelas quais nossa sociedade tem passado graças as TIC têm ocorrido em grande velocidade e afetam cada vez mais esferas como a economia, a política e a cultura. Neste contexto, julgamos que seria correto esperar que os cientistas sociais de diversas vertentes estivessem não apenas interessados, mas, bastante preocupados em estudar os impactos de tais mudanças em nossas vidas, em especial nas das futuras gerações.

Pesquisas e debates sobre a internet e seu impacto na sociedade seriam presumivelmente um assunto recorrente na academia e, de fato, a quantidade de estudos que podemos encontrar sobre o tema é bastante abrangente. No entanto, sua maioria não parece deter-se sobre a tarefa *de facto* de observar os usos correntes da internet, ao menos no campo da pesquisa em Educação.

Ao realizar um levantamento em importantes bases de dados científicos, constatamos uma escassez de estudos sobre os usos da internet e as transformações que esta vem causando na vida dos brasileiros e em sua aprendizagem fora do ambiente escolar. Tal afirmação pode parecer estranha, afinal, as redes sociais e o uso da internet são temas bastante frequentes na mídia e os jovens normalmente estão no centro destas discussões.

Quando nos detemos sobre o assunto, é possível de fato encontrar uma vasta produção correlata ao tema, porém, tais estudos normalmente se dão no âmbito tecnológico, pautando-se na aplicação de ferramentas ou ambientes específicos de aprendizagem, ou ainda, descrevendo resultados ou iniciativas isoladas de implantação de práticas docentes

com uso de internet por meio de estudos de caso. Poucos buscam compreender a realidade das transformações que as TIC estão causando.

Um levantamento realizado junto ao Banco de teses da CAPES, em dezembro de 2010 (CAPES, 2010g), com a palavra-chave “Educação e Internet”, revelou 1.078 resultados, um número expressivo, mas, quando analisado de forma mais detida, revela com maior concretude nossas explicações, como podemos aferir pela Tabela 1 inserida como anexo ao final deste artigo.

Como é possível observar nesta tabela, a maioria dos estudos que encontramos (32%) diz respeito à AVA (ambientes virtuais de aprendizagem). Isto acontece pois a educação a distância tornou-se bastante popular no país nos últimos anos graças às facilidades de seu uso e implementação propiciadas pela crescente velocidade de transmissão de dados da internet, uma suposta redução de custos, além da realidade da necessidade de aprendizado ao longo da vida, muitas vezes em paralelo à jornada de trabalho. O tema é também bastante polêmico face ao medo de que a educação a distância venha a substituir parte das formações presenciais, assim como uma suposta queda de qualidade nessa modalidade de ensino.

O segundo maior campo (30%) diz respeito a “estudos de caso”, normalmente empreendidos através da observação de um pequeno grupo de indivíduos submetidos a uma determinada técnica, ou ferramentas de internet dentro do meio educativo, como por exemplo a produção de blogs por alunos como ferramenta de incentivo à produção de textos, ou a redação de um trabalho em conjunto por meio de listas de discussão, fóruns ou wikis. É comum que tais atividades se enquadrem no campo da “pesquisa-ação” na qual o professor introduz esta ferramenta em suas aulas, não sendo estudos do uso espontâneo pelos alunos normalmente e como, ou o que, aprendem com isso.

Apenas 2,5% dos estudos encontrados na amostragem deste levantamento diziam respeito à aprendizagem através do uso da internet.

A maioria das teses encontradas ocupava-se em observar fenômenos isolados, muitas vezes com um sentido prático (analisar um determinado aspecto de um determinado ambiente virtual para avaliar seu desempenho, sua funcionabilidade etc.), ou a título de experimento (analisar as “potencialidades” que uma determinada ferramenta possui

para desenvolver atividades específicas em sala de aula), normalmente transpondo esta nova tecnologia para um antigo método de ensino.

Em suma, podemos afirmar que apenas uma minoria dos estudos sobre educação e internet encontradas nesta amostragem se interessou em de fato observar o processo de aprendizagem que ocorre no dia a dia de jovens e adultos em contato com as TIC. Em outras palavras, pouquíssimos trabalhos se interessaram em estudar alguns aspectos do que de fato ocorre em nossa sociedade hoje.

Este tipo de recorte excessivo quanto aos temas de pesquisa, segundo Moore (2007), tendem ainda a gerar estudos muito repetitivos, que, em sua maior parte, pouco dialogam com a produção acadêmica da mesma área e que carecem de sólida fundamentação teórica:

Grande parte das pesquisas que foram realizadas sobre educação a distância tem sido a despeito de sua eficácia, que vem sendo estudada em um grau raramente comparável ao ensino em salas de aula convencionais (...) durante os anos 1990-1999, analisando resumos das dissertações das quatro principais publicações sobre educação a distância: *The American Journal of Distance Education*, *Distance Education* (Austrália), *Journal of Distance Education* (Canadá) e *Open Learning* (Reino Unido). Constatamos que 85% dos artigos nas publicações eram relatórios descritivos ou estudos de caso. Também observamos que algumas perguntas eram formuladas continuamente ao longo do tempo (indicando uma falta de conhecimento da teoria por parte daqueles que a faziam – e da banca examinadora que os aprovava!). As perguntas mais frequentes tinham relação com ensino e aprendizado, incluindo temas de elaboração, características do aprendizado e perguntas sobre a interação professor-aluno e aluno-aluno. Havia um número muito menor de perguntas sobre políticas e gerenciamento, seleção e adoção de tecnologia, custo e benefício.

As pesquisas sobre educação a distância tem sido criticadas muitas vezes por não terem um fundamento teórico e a situação não tem melhorado em anos recentes. Isso significa que muitos estudos coletam dados de pouco ou nenhum valor para o campo como um todo, muito embora possam ser úteis para um profissional específico ou atender à necessidade de uma instituição para avaliação de seu programa.

(...)

O maior grupo de estudos de pesquisa em educação a distância procura saber até que ponto este método educacional é eficaz como um processo de aprendizado (MOORE, 2007, p. 253-276).

O trabalho de Moore diz respeito principalmente à pesquisa em educação a distância de língua inglesa em países anglófonos e não à realidade do Brasil, porém, os dados por ele apresentados me parecem relevantes também para o nosso caso.

Não é nossa intenção desqualificar a metodologia em si normalmente empregada naqueles tipos de pesquisa, tampouco a relevância dos temas ou a qualidade dos trabalhos como um todo dos pesquisadores da área, muito pelo contrário. Nosso intento é o de denunciar o excesso de especificação dentro destes temas, assim como a predileção por certos assuntos e sua constante repetição dos mesmos. Este seria um problema da pesquisa em educação como um todo (AZANHIA, 1992) e não apenas concernente às pesquisas que envolvem TIC.

Conclusão

Há uma predileção por parte da comunidade científica brasileira na área de educação que lida com pesquisas sobre (ou vinculadas à) internet por assuntos como EAD ou a aplicação de ferramentas ou elementos digitais por meio de intervenções no ensino tradicional.

Ambos os assuntos são importantes por si só, porém, detectamos uma deficiência quanto a estudos que encarem o desafio de descrever, analisar, compreender e teorizar a respeito dos diversos tipos de uso e apropriação das linguagens digitais por parte dos brasileiros, assim como os tipos de aprendizagem possibilitados desta forma.

A aprendizagem ao longo da vida é um tema cada vez mais recorrente nos meios corporativos e que merece ser mais estudado, especialmente por notarmos uma tendência à perspectiva apenas econômica (muitas vezes a do empregador) deste fenômeno. As consequências deste processo para o trabalhador é que ele se vê obrigado, cada vez mais, a lidar com uma “jornada dobrada” acumulando as funções de estudante e trabalhador, noite e dia preocupado com a constante necessidade de qualificação para manter-se empregado ou progredir na carreira.

O modo de pensar das pessoas também está mudando com o uso das TIC, que se tornam “multitarefa” processando diversas informações ao mesmo tempo, que se organizam de formas diferentes graças ao constante uso das redes sociais, criando e afirmando identidades. A sociedade se vê cada vez mais obrigada a se ajustar a esta nova dinâmi-

ca que afeta as mídias tradicionais, as empresas, a política, o consumo, de formas diversas, criando fenômenos como *flash mobs*, campanhas de difamação avassaladora nos *trending topics* do Twitter ou até mesmo práticas de confronto direto como as do grupo ativista *Anonymous*.

Todos estes fenômenos são exemplos da apropriação destas tecnologias pela população de forma autônoma, autogerida e coordenada, sem o direcionamento da mídia tradicional corporativa, de partidos políticos ou agremiações de quaisquer espécies, identidades e modos de organização que giram em torno de ideias e ideais de forma espontânea.

Como as pessoas “aprendem” e incorporam estas novas práticas? Estas nos parecem perguntas merecedoras de estudos mais detidos, não apenas por parte dos sociólogos, psicólogos e economistas mas também por educadores, já que os jovens, a “geração y”, normalmente está à frente destes processos.

Deixando de lado o campo do digital e pensando apenas no aprendizado informal, é notável como as políticas públicas não só do Brasil, mas, da América Latina em geral ignoram a educação não formal, não escolar, muito embora esta seja a mais presente na vida de todos (TORRES, 1999). Normalmente esta tarefa acaba relegada às pastas de cultura, que são historicamente as de menor orçamento e muitas vezes vistas como “terceirizáveis” (através de dispositivos como a Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, chamada de “Lei de Incentivo à Cultura” que determina a concessão de incentivos fiscais a empresas que financiam projetos culturais).

Esclarecer as razões para esta desvalorização dos aprendizados não formais perante às políticas públicas e à sociedade nos parece também um tema importante a ser considerado pelas comunidades acadêmicas.

Dispomos ainda de uma compreensão bastante limitada sobre os novos horizontes desnudados pela “era da informação”, seus impactos em nosso país e a real natureza de uma “sociedade aprendente” ligada às TIC. Parece-nos bastante clara a importância do tema para o campo educacional, em especial ante as fortes mudanças empreendidas pelos jovens, sujeitos habituais do processo de ensino, assim como pelas demandas crescentes por uma educação continuada em todas as idades, além da postura estática da escola ante às necessidades de adaptar-se a esta realidade.

Muitas perguntas foram levantadas aqui e há ainda muitas mais a

serem feitas. Precisamos abandonar nossas zonas de conforto, abandonar a repetição tão constante em certos temas de pesquisa e encararmos a imensidão de informações a nosso dispor.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural. O Iluminismo como mistificação das Massas*. In: ADORNO, Theodor. *A Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo, Paz e Terra, 4. ed. 2007.
- ALBERTS, David S.; PAPP, Daniel S. *The Information Age: An Anthology on Its Impact and Consequences*. Honolulu: University Press of the Pacific, 1997.
- ARMOUR, Stephanie. Generation Y: They've arrived at work with a new attitude. USA Today, Ago. 2005. Disponível em: <http://www.usa-today.com/money/workplace/2005-11-06-gen-y_x.htm>. Acesso em 13 jan. 2011.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ARRUDA, José Jobson. *Nova História Moderna e Contemporânea*. Bauru: EDUSC, 2004.
- ARSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BRASIL, Lei nº 8.248 de 23 de outubro de 1991. Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8248.htm>. Acesso em 15.10.2010.
- BOXER, Charles R. *O império ultramarino português*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- BROWN, J.S., COLLINS, A. & DUGUID, S. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Washington, v. 18 n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1989.
- BURATTO, L. G. Objetivo é unir ensino e diversão. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p. 3 Tecnologia no Ensino, 29 out. 2010a.
- _____. Videogames possibilitam aprendizado por imersão. *Folha de*

São Paulo, p.12 Tecnologia no ensino, 29 out. 2010b.

CAPES: Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=twitter&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010a.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=twitter&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>, Acesso em: 14 dez. 2010b.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=Blog&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010c.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=Educa%e7%e3o+a+dist%e2ncia&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010d.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=Ambientes+virtuais+de+aprendizagem&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010e.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=AVA&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010f.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=educa%e7%e3o+e+internet&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=>>. Acesso em: 14 dez. 2010g.

CAPES: Banco de Teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>, Acesso em: 14 dez. 2010h.

CARRANCA, Adriana. Revolução digital: da página do Facebook à queda de Mubarak. *Estadao.com.br*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/adriana-carranca/a-revolucao-digital-no-egito-da-pagina-no-facebook-a-queda-e-mubarak/>>. Acesso em 01 mar. 2011.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede - a era da informação*: Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Campus, 1999.

_____. *The Rise of the Network Society - The Information Age*: Economy, Society and Culture, Vol.I. Cambridge: Blackwell, 1996.

_____. *The Power of Identity - The Information Age*: Economy, Society and Culture, Vol. II. Cambridge: Blackwell, 1997.

_____. *The End of the Millennium - The Information Age*: Economy, Society and Culture, Vol. III. Cambridge: Blackwell, 1997.

_____. El poder tiene miedo de Internet. entrevista [jan. 2008], Entrevistador: Milagros P. Oliva. *El País*. Madri, 6 ago. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução a teoria geral da administração*. São Paulo: Campus, 1999.

CONVERSA AFIADA. Disponível em: <<http://www.conversaafiada.com.br/cultura/2010/09/20/alo-alo-serra-dantas-e-gilmar-c-af-tem-56-milhoes-de-paginas-vistas-mes/>>. Acesso em 31 jan. 2011.

CORREIO DO BRASIL. Disponível em <<http://correiodobrasil.com.br/serra-e-a-bolinha-de-papel-viram-sensacao-no-twitter/187361/>>. Acesso em 21 nov. 2010.

COMISSÃO ESPECIAL. e-EUROPE Sociedade da informação para todos. Conselho europeu especial de Lisboa. *Relatório*. Portugal, 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/2002/portuguese.pdf>. Acesso em 20 mar. 2011.

ESA – Entertainment Software Association. Disponível em: <http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2009.pdf>. Acesso em 15 out. 2010.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980, 3ª Ed.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em 14 dez. 2010.

_____. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517>. Acesso em 14 dez. 2010.

_____. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população Brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais – Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicado>

- resminimos/sinteseindicisociais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em 14 dez. 2010.
- IBOPE - Nielsen Online. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=pesquisa_leitura&nivel=null&docid=28C2ECE5CBF31A318325765F0045A821>. Acesso em: 14 dez. 2010.
- INTERNET SOCIETY. Disponível em: <<http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml#Timeline>>. Acesso em 12 dez. 2010.
- KEARSLEY, Greg. Experimental Learning (C. Rogers). *The Theory into practice* (TIP) v.2.9, Jan 2009: Disponível em: <<http://tip.psychology.org/rogers.html>>. Acesso em 10 dez. 2010.
- KOZINETES, R.V. On netnography: Initial reflections on consumer investigations of cyberculture, in: ALBA, J. and HUTCHINSON, W. (Org), *Advances in Consumer Research*, Vol. 25, 1998. p.366-371.
- LAVE, J. *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MACIEL, A. Rede social própria incentiva estudo. *Folha de São Paulo*, p. 11 Tecnologia no ensino, 29 out. 2010.
- MAZZUCCO, S. Estudante “multitarefa” exige um novo professor. *Folha de São Paulo*, p. 4 Tecnologia no Ensino, 29 out. 2010.
- MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. *Um plano nacional para banda larga: O Brasil em alta velocidade*. Brasília: Ministério das Comunicações do Governo Federal, 2009.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. FAT – PROGER Urbano Professor. Brasília: MTE, 2000. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/codefat/leg_urbano_professor.asp>, acesso em 15 dez. 2010.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: Uma Visão integrada*. São Paulo: Thomson, 2007.
- NOVAIS, Fernando A.; MELLO, João Manuel Cardoso. Capitalismo tardio e Sociabilidade Moderna. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia M. *História da vida privada no Brasil*, Vol. 4: Contrastes da Intimidade Contemporânea. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 559 a 658.
- ONID - Observatório Nacional de Inclusão Digital. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/acesso-a-internet-no-brasil>>

- cresceu-112-em-quatro-anos-segundo-ibge>. Acesso em 14 dez. 2010.
- PORTILHO, Evelise M. L. Aprendizagem ao longo da vida. *Revista Cenário Rural*, Brasília: SENAR-Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Ano 3, n. 1, p. 13-24, 2008.
- PORTNOW, James. Analysis: Inside Brazil's Video Game Ecosystem. In: GAMASUTRA: The Art and Business of Making Games, 20 jan. 2010, Disponível em: <http://www.gamasutra.com/view/news/26645/Analysis_Inside_Brazils_Video_Game_Ecosystem.php>. Acesso em 25 out. 2010.
- PRETTO, Nelson; COSTA PINTO, Cláudio. Tecnologias e Novas Educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, Rio de Janeiro, abr. 2006.
- RADFAHRER, Luli. Um panorama da Educação Digital: Cultura Digital, Inovações e Tendências. Disponível em: <<http://www.luli.com.br/2007/11/07/um-panorama-da-educacao-digital/>>. Acesso em 23 jan. 2010.
- _____. Acredite: É bom jogar videogames. *Revista Webdesign*. São Paulo, n. 48, Dez. 2007. Disponível em <<http://www.luli.com.br/textos/artigos-revista-webdesign/dezembro-de-2007/>>. Acesso em 14 dez. 2010.
- _____. Marshall McLuhan e você. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. F8 tec, 18 mai. 2011.
- _____. Para que serve uma monocotiledônea? Nerds, Mídias Sociais e a Escola do século XXI. In: DESCOLAGEM, 2008, Rio de Janeiro. RJ. Registros da Descolagem, 2008.
- _____. A Web 2.0 é só a crista do Tsunami. Disponível em: <<http://www.luli.com.br/2007/12/13/a-web-20-e-so-a-crista-da-tsunami-parte-i/>>. Acesso em 22 jan. 2011.
- RODRIGUES, Claudia. *O uso de Blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola*. Campinas: Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008.
- ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus: Merrill, 1969.
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online: Base de dados. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 14 dez. 2010.
- _____. Base de dados. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=orkut&where=ORG>>. Acesso em 14 dez. 2010.

- _____. Base de dados. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=Blog&where=ORG>>. Acesso em 14 dez. 2010.
- _____. Base de dados. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=twitter&where=ORG>>. Acesso em 14 dez. 2010.
- SECHER, H. P. *Basic Concepts in Sociology.*, New York: Citadel Press, 1962.
- SEVCENKO, Nicolau. *A Corrida Para o Século XXI: Mo Loop da Montanha Russa.* São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- SILVA, Vanessa Lacerda. *O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: Um estudo de caso.* Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.
- STALDER, Felix. The Network Paradigm: Social Formations in the Age of Information. *Information Society International journal.* Indiana, v. 14, n. 4, 1998,
- STIGLITZ, J. *Globalization and its discontents.* Londres: Penquim, 2003.
- THE NEW YORK TIMES. Times topics: Anonymous (internet group). Disponível em: <http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/organizations/a/anonymous_internet_group/index.html>. Acesso em 01 abr. 2011
- TORRES, Rosa María (Org.). *Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones.* Buenos Aires: IIPE-Unesco, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language.* Cambridge: MIT Press, 1962.
- WALLERSTEIN, I. *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century.* Berkeley: University of California Press, 1977.
- WEBER, Max. The Nature of Social Action. In: RUNCIMAN, W.G. Weber: *Selections in Translation,* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WEBSTER, Merrien. *English Dictionary.* Springfield: Encyclopedia Britannica Company, 2010.

Tabela 1 – Teses sobre educação e internet no Brasil¹¹

<u>Tipos de pesquisa</u>	<u>Quantidade de Teses</u>	<u>Porcentagem do total (%)</u>
Pesquisas sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	39	32,78
Pesquisas sobre a implementação de uso de ferramentas da internet como blogs ou listas de discussão em sala de aula (estudos de caso, pesquisa ação)	36	30,26
Estudos sobre internet colaborativa (redes sociais) e Educação	1	0,84
Pesquisas sobre inclusão digital	4	3,36
Pesquisas sobre teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem à distância	4	3,36
Estudos não relacionados à Educação e Aprendizagem com uso de Internet	25	21,00
Estudos sobre tecnologias de internet (ambientes virtuais, hipermídia, bancos de dados, etc)	7	5,88
Pesquisas sobre aprendizagem com o uso da internet	3	2,52
Total de estudos	119	100

¹¹ A tabela em questão detalha uma amostragem de 11% de um levantamento efetuado no Banco de Teses da CAPES (2010,g) com as palavras chave “Educação e Internet” detalhando as primeiras 119 teses resultantes obtidos ordenadas por ordem alfabética por autor.

Os dados apresentados demonstram uma hegemonia (63,04) de estudos de caso de tipo tecnológico, detalhando Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou experiências de tentativas de inovação docentes com a implementação de ferramentas de internet em sala de aula.

Uma minoria destes estudos (6,45%) tratava das consequências sociais dessas tecnologias e sua relação com aprendizagem através de pesquisas sobre inclusão digital, aprendizagem com o uso da internet e redes colaborativas.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

Sociedade da Informação e aprendizagem não formal: a importância das TIC no Brasil hoje e os desencontros no diálogo entre a escola, o estado e o universo digital. - p. 459-485

CORTES, R.L.

18. Aprendizagem e brincadeira: um trabalho lúdico com sucata

18. *Learning and Fun: a playful work with scrap*

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 26 de maio de 2011

Ana Carolina Salvador

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: acspinda@hotmail.com.

Anelise de Barros Leite Nogueira

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP/SP. Professora do curso de Psicologia do Centro UNISAL, U. E de Lorena. *E-mail*: anelisebln@lo.unisal.br

Cleide Monteiro Gomes

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: cleide.psicologia2011@gmail.com.

Elaine Cristina Jesus de Oliveira

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: oliveira.elaine40@yahoo.com.

Flavia Renata Corrêa de Lima

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: flaviarenata_psic@hotmail.com.

Karina Maria da Luz

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: kmariadaluz@yahoo.com.br.

Lívia Patrícia de Paula Araujo

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: livia.p@hotmail.com.

Priscila Leite Gonçalves

Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, U. E de Lorena. *E-mail*: prislg@bol.com.br

Resumo

Torna-se importante explorar, cada vez mais, a temática da brincadeira com o uso de brinquedos artesanais, tratando-se de uma oportunidade para a aprendizagem em geral e o desenvolvimento de habilidades específicas. O objetivo principal deste trabalho prático, vinculado a uma disciplina da grade curricular do curso de Psicologia, foi proporcionar novos conhecimentos e experiências sobre a curiosidade e o raciocínio compreendendo a importância do uso de sucata na construção de brinquedos e na aprendizagem das crianças, em especial quanto ao aspecto cognitivo. Consultou-se a literatura acerca da brincadeira dirigida, uso da sucata e seus efeitos na situação lúdica, processo de confecção dos brinquedos e relações com a aprendizagem infantil tendo-se em vista o planejamento e a execução das atividades. O público-alvo constituiu-se de crianças de camadas populares, no total de oito crianças na faixa etária de 5-6 anos, sendo o total geral de 50, que frequentavam uma instituição de amparo à faixa infanto-juvenil. Foi realizada a atividade recreativa com uso dos brinquedos e distribuição destes às crianças. Utilizou-se uma ficha de observação, direcionada ao público-alvo especificamente. Notou-se, em geral, interesse das crianças pelo manuseio e exploração dos brinquedos, e uso diferente e inusitado dos mesmos.

Palavras-chave

Aprendizagem. Brincadeiras. Brinquedos artesanais. Sucata. Crianças. Aspecto cognitivo.

Abstract

It becomes important to explore, increasingly, the theme of playing with the use of handmade toys, since this is an opportunity for general learning and development of specific skills. The main purpose of this practical study, bound to a discipline in the curriculum of Psychology course, was to provide new knowledge and new experiences around the curiosity and reasoning, understanding the importance of the use of scrap in the construction of toys and children's learning especially in the cognitive aspect. We referred to the literature about the directed play, the use of scrap and its effects on the play situation, the process of toys' manufacturing and the relations with children's learning keeping in view the planning and execution of activities. The target audience consisted of children from lower classes, totaling 8 children aged 5-6 years old, being the grand total 50, and attending to a support institution for the juvenile age group. Recreational activity was executed with the use and distribution of toys to children. We used an observation form, directed specifically to the target audience. In general it was observed the children's interest about the manipulation and exploration of toys, and unusual and different use of them.

Keywords

Learning. Play. Handmade toys. Scrap. Children. Cognitive aspect.

Introdução

Atualmente, a importância do brincar no desenvolvimento, em seus vários aspectos (motor, cognitivo e socioafetivo), é explorada com afinco por vários autores. Estes apontam para a relevância da brincadeira no processo de aprendizagem, assinalando que, para uma efetiva apreensão do conhecimento, é imprescindível reforçar e “nutrir” a atividade lúdica.

É através do brinquedo que a criança é apresentada a sua realidade social e cultural, interiorizando, dessa forma, uma série de valores, crenças, costumes e regras. Aprender a trabalhar em grupo e a respeitar as regras dos jogos são formas de reforçar e inculcar na criança as normas sociais. O fato de a brincadeira proporcionar tais impactos no comportamento e nas relações de uma criança corrobora a relevância social da temática.

O brincar é natural em cada criança. A estimulação da aprendizagem confirma-se pela curiosidade motivada e desenvolvida a partir do seu raciocínio e inteligência intrínseca.

De acordo com Bomtempo (1999):

O jogo, dentro do processo educativo, deve ser mescla de repetição e surpresa, deve estimular o interesse dos participantes com a introdução de elementos inesperados, agradáveis e difíceis, aproveitando o momento para chegar com entusiasmo a esse descobrimento. É o aprender brincando (p. 63).

Nessa linha, o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser favorecidos com o uso da sucata, pois a criança poderá descobrir um mundo imaginativo e criativo, onde tudo se fará realidade, onde o brincar se tornará concreto e prazeroso. É de suma importância que se valorize cada criança como única, pois em sua singularidade demonstra interesses e um tipo de curiosidade dependendo do contexto em que está inserida.

Salienta-se que, “atualmente, vários autores apontam para a importância do brinquedo como um meio de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido, que possibilite a *aprendizagem de várias habilidades*”. (BOMTEMPO, 1987, p. 1). É por meio da brincadeira que se pretende promover a aprendizagem da criança, de modo que ela vá se desenvolvendo de maneira lúdica, satisfazendo suas necessidades intelectivas advindas da idade.

O brinquedo, sendo feito de sucata, aguçará ainda mais a criatividade da criança, fazendo com que ela exercite sua imaginação e “viaje” em seu mundo fantasioso, como destaca Santos (1995).

Expostas essas ideias, o presente estudo tem como norte a seguinte pergunta: é possível estimular a curiosidade e o raciocínio através de brinquedos construídos com sucata, em situação recreativa dirigida?

Desta forma, o objetivo geral foi proporcionar novos conhecimentos e experiências relativas à curiosidade e ao raciocínio compreendendo a importância do uso de sucata na construção de brinquedos e na aprendizagem das crianças, em especial quanto ao aspecto cognitivo. E, como específicos traçaram-se os seguintes: confeccionar brinquedos artesanais com sucata que despertassem a curiosidade e o raciocínio das crianças, disponibilizando-os em situação recreativa planejada e dirigida; descrever e sintetizar os resultados obtidos referentes aos comportamentos de curiosidade e raciocínio diante dos brinquedos artesanais e no decorrer das brincadeiras realizadas.

1. A criança e o brincar

Tendo em vista a importância desse estudo para a compreensão do brincar das crianças, faz-se necessário demonstrar aspectos que envolvem a atividade lúdica com sucata no desenvolvimento infantil.

Partindo dessa perspectiva, serão explorados os seguintes tópicos: a importância da sucata na construção de brinquedos, o avanço do desenvolvimento infantil que ocorre junto ao brincar e, ainda, a brincadeira e a aprendizagem como processos paralelos.

1.1 A sucata como material lúdico

Em todos os tipos de aprendizagem se faz necessário sempre um objeto de suporte ou base para o desenvolvimento cognitivo da criança. É o caso de um livro, de um caderno e também de um material descartável, que se encontra praticamente ao alcance da criança a todo o momento: *a sucata*.

Por meio da brincadeira com sucata, a criança desenvolve seu raciocínio, suas habilidades e sua criatividade, o que reflete diretamente em seu modo de aprender.

Conforme salienta Santos (1995), o brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas que desperta a curiosidade, exercitando a inteligência, permitindo a imaginação e a própria invenção. As crianças podem utilizar a sucata como material de suporte no processo de compreensão, conforme suas necessidades e idade cognitiva.

No que se refere à importância do brinquedo artesanal com o uso da sucata, salienta-se que:

[...] ele pode servir de base para a recriação de outros brinquedos, adaptando-os à realidade; nessa adaptação podem ser utilizados materiais de baixo custo, como a sucata, acrescentando a eles o caráter lúdico, a alegria e o encantamento da recriação e mantendo vivo o espaço dos outros tipos de brinquedos (SANTOS, 1995, p. 6).

Esse momento de encantamento, de ludicidade, acontece também para o adulto que cria, que confecciona e sente prazer em fazer e ver pronto aquele brinquedo. Há um ganho de ambas as partes, tanto a criança que recebe o brinquedo confeccionado pelo adulto (ou em conjunto com ele), como para esse adulto, que se sente realizado em acrescentar algo à criança.

É importante ressaltar que nem todo material descartável pode se tornar sucata; primeiramente deve haver uma higienização desse material, uma organização e uma garantia de que esse material não ofereça perigo à criança.

Para guardar todo o material de sucata, depois de limpo e selecionado, sugere-se a construção de uma “*sucatoteca*”, um ambiente no qual esse material permanece organizado. E, no momento da produção, faz-se necessária a utilização de acessórios em boas condições, como cola, tesoura, papéis, entre outros, num espaço adequado.

A sucata pode ser usada nas escolas, nas creches, nas instituições e em casa mesmo. Um lugar também que adquiriu esse novo conceito de brincar foi a Brinquedoteca, criada com o objetivo de estimular a criatividade, a imaginação e de incentivar a criança a brincar, possibilitando a ludicidade individual e coletiva, fazendo com que as crianças brinquem não só com brinquedos industrializados, mas também com brinquedos que elas mesmas possam fazer, assim estimulando a própria imaginação, salienta a autora citada.

1.2 O brincar no desenvolvimento infantil

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

A criança faz uso do brinquedo para externar suas proposições e suas invenções com o propósito de transformar o mundo à sua maneira, desenvolvendo novos conceitos e significados que possibilitam a compreensão do mundo em que vive (MELO; VALLE, 2005). Assim é que a atividade do brincar possibilita à criança situar-se no mundo, pois é uma forma de a criança expressar sua compreensão do complexo universo adulto e se preparar para desempenhar suas funções neste universo, posteriormente.

Como foi exposto por Valle e Melo (2005, p. 44),

é por meio do brinquedo que a criança vai estruturando sua personalidade, pois é capaz de experimentar o sucesso, resultado de suas fantasias, desejos e realizações e, também, a frustração, possibilitando o domínio de suas angústias.

Portanto, através da brincadeira em conjunto, a criança é levada a lidar com seus conteúdos emocionais, e também com outras crian-

ças. Aprende a lidar com possíveis frustrações, a controlar os impulsos agressivos e narcísicos e a levar em consideração as perspectivas dos outros. São grandes passos em direção à socialização e à autonomia. Como afirma Rodrigues (2000, apud MOTA; BALBO, 2001, p. 9), “brincando a criança começa [...] lentamente a construir sua história”.

Além do interesse e significados comuns que os jogos despertam em crianças de determinadas faixas etárias, eles também podem ter um significado único e especial para uma criança em particular. Dessa forma, o brincar estabelece uma interação entre o social e o individual, entre aspectos subjetivos e culturais. A partir desta interação, e através dela, o mundo em torno da criança fornece as bases sobre as quais ela irá adquirir seus conhecimentos e construí-los, desenvolvendo-se social, emocional e cognitivamente (ALMEIDA; AMPARO; PEREIRA, 2006).

Com o brincar, a criança também se desenvolve fisicamente, pois através das brincadeiras, como ressalta Cunha (1998, apud FARIA, 2004), a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. Assim, o brinquedo possibilita o desenvolvimento motor, bem como desperta a curiosidade – principalmente se for um brinquedo confeccionado com sucata, pois “no reuso que faz do objeto que possuía um significado peculiar, a criança reinventa e rebrinca com o encantamento que opera sobre o mundo e seus elementos, brincando que está com seus próprios elementos” (LIMA, 2004, p. 7).

Segundo Pereira (2004, apud ALMEIDA; AMPARO; PEREIRA, 2006), é através do brincar que se podem perceber claramente as transições do desenvolvimento infantil. Assim, o lúdico, na escola, mais do que um simples instrumento didático ou estratégia de ensino, deve ser tomado como o principal mediador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

1.3 Aprendizagem e Brincadeira

Nos últimos anos tem-se observado uma crescente preocupação sobre a importância do brincar para a criança. Esse fenômeno, segundo Santos (1995, p. 4), se faz presente visto que: “[...] o brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se, por isso, em peça importantíssima na sua formação”.

Sendo o brincar uma atividade inerente ao desenvolvimento da

criança, observa-se que a brincadeira traz grandes contribuições para a aprendizagem. A criança aprende brincando. Segundo Bomtempo (1987), através de diferentes tipos de jogos e brincadeiras, a criança exercita a aprendizagem de papéis (por exemplo, quando brinca de boneca), forma conceitos de tamanho, forma, quantidade, desenvolve o raciocínio (através de jogos com blocos, quebra-cabeça, etc.) e aprende a respeitar os limites (como nos jogos de regras).

Alguns aspectos importantes, relacionados à aprendizagem no brincar, dizem respeito ao ambiente disponível para tal atividade e ao fato de que a criança utiliza o próprio corpo para expressão de sua brincadeira. Esses são aspectos ou fatores relevantes que devem ser observados quando se avalia o desenvolvimento de uma aprendizagem saudável. Na brincadeira, a criança cria seu próprio mundo, o que estimula sua imaginação e criatividade, trazendo significativas contribuições para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, “é importante estar ciente de que a brincadeira para a criança é necessária uma vez que ela traz enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar” (BOMTEMPO, 1987, p. 5).

Afirma-se então que o brincar é fundamental para o desenvolvimento sadio de uma criança. Através das brincadeiras (e tudo que as envolve), a criança explora suas habilidades e progride tanto física, cognitiva como socialmente.

2. Método

2.1 Participantes

Crianças entre 5 e 6 anos, de ambos os sexos, no total de 8, *sujeitas à observação sistemática no decorrer da atividade*. Entretanto, os demais presentes à atividade recreativa participaram (tendo-se por base o direito de participação e a não discriminação na aplicação da programação de cunho recreativo, de lazer) perfazendo-se o total de 50 no local, residentes da instituição de caráter não formal “I. J.” (ampara e dá suporte a crianças e adolescentes), na cidade de Pindamonhangaba, Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

2.2 Material

2.2.1 - **Consumo:** sucatas, dentre elas: garrafas pet, latas, caixa de

papelão, caixinhas de papel, rolinhos de papel higiênico, bolinhas de pano, retalhos, jornal, revista velha.

2.2.2 - **Pedagógico:** cola, tesoura, fitas adesivas coloridas, papéis coloridos, barbante, tinta, linha, papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, caneta retroprojeter, EVA.

2.3 Instrumento

Foi utilizada uma ficha de observação, segundo o sistema Likert 5 pontos (sendo o 1 considerado como *totalmente insatisfatório* e o 5 como *totalmente satisfatório*), elaborada pela orientadora deste projeto (NOGUEIRA, 2008), com o total de 12 itens. O instrumento direcionou-se à observação dos comportamentos e reações das crianças frente às atividades e brinquedos apresentados, especialmente no que se refere à *curiosidade e ao raciocínio*.

2.4 Procedimento

Destaca-se que o trabalho prático realizado na disciplina “Realização de Projetos de Pesquisa Psicológica”, ministrada pela orientadora da proposta, caracterizou-se como *intervenção de caráter socioeducativo*, que se destinou à confecção de brinquedos com material reciclável, utilização destes em situação recreativa planejada e dirigida e doação a uma instituição de amparo a crianças e adolescentes, alvo do projeto.

A literatura revisada referiu-se principalmente ao lúdico e à aprendizagem de crianças entre cinco e seis anos. O foco do presente trabalho foi então relativo a esta faixa etária, não se excluindo, por outro lado, as demais crianças residentes na instituição, as quais também receberam brinquedos, confeccionados pelos universitários, de acordo com a faixa etária.

Os quadros (1, 2 e 3) com a classificação dos objetos lúdicos, bem como as faixas etárias das crianças às quais foram destinados, encontram-se na seção ‘resultados’.

Houve solicitação de autorização à instituição “I. J.” para a realização e registro da atividade recreativa dirigida, tendo sido esta realizada com data e horário agendados.

2.4.1 Plano de ação

- Arrecadação de material reciclável.
- Revisão de Literatura.

- Confecção de brinquedos com sucata.
- Elaboração e construção da Ficha de Observação.
- Aplicação da proposta principal (*atividade recreativa dirigida*) e registro dos dados.
- Doação dos brinquedos confeccionados pelos universitários à Instituição.
- Análise dos resultados obtidos.

2.5 Análise dos dados

Os dados são apresentados em gráficos e quadros. Foram calculadas as *frequências absolutas* no que se refere aos *comportamentos das crianças frente às atividades e objetos lúdicos* (brinquedos e jogos), como também no caso da *classificação dos brinquedos e quantidades correspondentes aos itens*, e ainda na *relação de brinquedos e jogos doados à instituição alvo*. E, para a *relação dos objetos lúdicos e porcentagens de materiais usados na confecção*, foram consideradas as *frequências absolutas e relativas*.

3. Resultados

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na atividade recreativa, realizada na Instituição “I. J”, na cidade de Pindamonhanga, Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, com as crianças residentes neste local.

Apresentam-se dois gráficos inicialmente, referentes aos *comportamentos das crianças frente às atividades* realizadas pelos aplicadores (universitários) com os *objetos lúdicos* (brinquedos e jogos), e a *relação dos tipos e quantidades* destes, consecutivamente.

A seguir, expõem-se três quadros, com a classificação dos brinquedos e jogos (relação completa) e as porcentagens de materiais usados na confecção, além das quantidades correspondentes aos itens (1º); relação de brinquedos e jogos doados à instituição alvo (2º) e, por último, a relação dos objetos lúdicos e faixas etárias correspondentes (3º).

O primeiro gráfico contém os resultados das observações, de acordo com o sistema *Likert 5 pontos*, mostrando oscilação dos comportamentos, com destaque à pontuação 1 para o aspecto “resolução de dúvidas sobre o brinquedo”, sendo o único comportamento considerado totalmente insatisfatório.

Pôde-se verificar nos comportamentos observados no grupo (Figura 1), que os aspectos ‘Interesse pelo manuseio do brinquedo’, ‘Exploração dos brinquedos assumida pelas crianças’ e ‘Uso diferente e inusitado dos brinquedos’, obtiveram um resultado totalmente satisfatório.

O segundo gráfico refere-se aos tipos e quantidades de brinquedos e jogos confeccionados e doados, posteriormente, à Instituição. Nota-se menor quantidade do item “carrinho” (2) e maiores quantidades para os itens “bilboquê” (12) e “binóculo” (12) disponibilizadas ao grupo. Neste gráfico (Figura 2) observa-se a variedade de brinquedos produzida pelos universitários.



Figura 1. Comportamentos observados no grupo de crianças

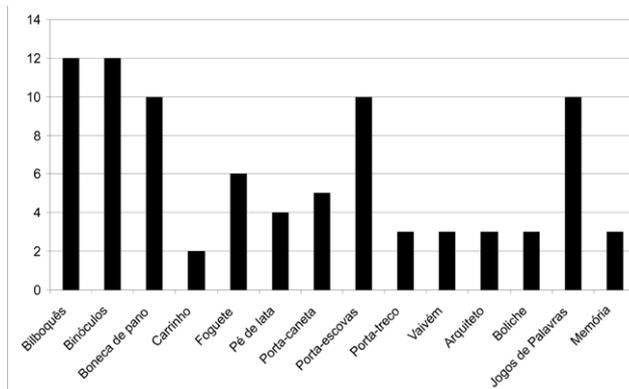


Figura 2. Relação dos tipos e quantidades de brinquedos e jogos.

O quadro 1 chama a atenção para a porcentagem de sucata envolvida ao lado do material de apoio, destacando-se na categoria “brinquedos” a fabricação de bilboquês (80% de sucata e 20% material de apoio) e vaivém (70% de sucata e 30% de material de apoio) e na categoria “jogos” a fabricação de “jogos de palavras e memória” (80% de sucata e 20% de material de apoio).

ITENS BRINQUEDOS	QUANTIDADE	% SUCATA	% MATERIAL DE APOIO
Bilboquês	12	80	20
Binóculos	12	30	70
Boneca de pano	10	20	80
Carrinho	2	40	60
Foguete	6	60	40
Pé de lata	4	40	60
Porta-caneta	5	40	60
Porta-escovas	10	20	80
Porta-treco	3	50	50
Vaivém	3	70	30
SUBTOTAL	67	45	55
ITENS JOGOS	QUANTIDADE	% SUCATA	% MATERIAL DE APOIO
Arquiteto	3	40	60
Boliche	3	40	60
Jogos de Palavras	10	80	20
Memória	3	80	20
SUBTOTAL	19	60	40
TOTAL GERAL	86	53	47

Quadro 1. Relação dos objetos lúdicos e porcentagens de materiais usados na confecção

Neste quadro, nota-se que tanto na categoria “Brinquedos” como “Jogos”, a sucata foi valorizada e utilizada como material básico para a confecção dos objetos lúdicos.

No quadro 2 (correspondente à figura 2) são apresentadas as classificações e as quantidades de brinquedos e jogos doados, com detalhes da distribuição nas categorias “brinquedos e jogos”, subtotais e totais para uma visualização completa da produção.

BRINQUEDOS	QUANTIDADES
Bilboquês	12
Binóculos	12
Boneca de pano	10
Carrinho	2
Foguete	6
Pé de latas	4
Porta-caneta	5
Porta-escovas	10
Porta-treco	3
Vaivém	3
SUBTOTAL	67
JOGOS	QUANTIDADES
Arquiteto	3
Boliche	3
Jogos de palavras	10
Memória	3
SUBTOTAL	19
TOTAL GERAL	86

Quadro 2. Tipos e quantidades de brinquedos e jogos doados à instituição “I. J.” – Pinda-monhangaba / SP

No quadro 3 pode-se visualizar a relação de brinquedos e jogos confeccionados e a distribuição por faixa etária, em função do grau de dificuldade proposto em cada modalidade de objeto lúdico por parte dos universitários no processo de fabricação, com base na literatura.

BRINQUEDOS	FAIXA ETÁRIA
Bilboquês	7-10
Binóculos	7-10
Boneca de pano	0-4
Carrinho	5-6
Foguete	0-4
Pé de latas	11-13
Porta-caneta	16-21
Porta-escovas	5-6
Porta-treco	11-13
Vaivém	11-13
JOGOS	FAIXA ETÁRIA
Arquiteto	7-10
Boliche	11-13
Jogos de palavras	5-6
Memória	5-6

Quadro 3. Relação dos brinquedos e jogos e as faixas etárias

4. Discussão

Este trabalho teve como objetivo geral proporcionar novos conhecimentos e experiências relativas à curiosidade e ao raciocínio, com destaque ao uso da sucata na construção de brinquedos e na aprendizagem das crianças, atentando-se, em especial, para o aspecto cognitivo.

Segundo Lima (2004), o brinquedo possibilita o desenvolvimento motor bem como desperta a curiosidade – principalmente se for um brinquedo confeccionado com sucata, pois na reutilização que se faz do objeto, que antes possuía um significado peculiar, a criança reinventa e

rebrinca, com encantamento de operar sobre o mundo e seus elementos. No presente estudo isto pôde ser observado através dos comportamentos e reações das crianças frente às atividades e brinquedos apresentados, corroborando o posicionamento de que o brinquedo e o brincar são fatores importantes no desenvolvimento saudável das crianças.

Bomtempo (1999) salienta que, através de brinquedos que estimulam a curiosidade das crianças, observa-se uma aprendizagem inovadora que abrange os aspectos físico, cognitivos e sociais, entusiasmando-as para um descobrimento maior de suas habilidades. Este foi outro aspecto que também pôde ser observado de acordo com os questionamentos feitos pelas crianças aos aplicadores (perguntas *gerais* sobre os brinquedos aos aplicadores), atenção às atividades e exploração dos brinquedos, comportamentos esses verificados durante a aplicação das atividades.

Constata-se que alguns comportamentos mostraram maior frequência, e assim receberam pontuação mais alta; foram classificados como “totalmente satisfatórios”. Estes foram: “Interesse pelo museu do brinquedo”, “Exploração dos brinquedos assumida pelas crianças” e “Uso diferente e inusitado dos mesmos”.

Verifica-se também que o aspecto avaliado, e comportamento correspondente, “Resolução de dúvidas sobre o brinquedo”, obteve a pontuação mais baixa sendo este classificado como “totalmente insatisfatório”, o que denota que as crianças não fizeram perguntas *específicas* sobre os brinquedos no sentido de querer resolver situações-problema envolvendo o uso do brinquedo ou jogo. Este elemento precisa ser analisado com atenção e cuidado em novas aplicações já que pode ser um sinal de dificuldade de raciocínio, por um lado, ou tão somente dificuldade afetiva de lidar com desafios, o que envolveria fatores diversos abrangendo motivação/desmotivação para lidar com situações complexas, tolerância à frustração, dentre outros. Assim sendo, o aspecto citado merece investigações mais detalhadas.

O resultado geral do quadro 1 aponta para a fabricação de 86 objetos lúdicos (entre brinquedos e jogos) por parte do grupo de universitários (total 7), doados à instituição onde a atividade recreativa dirigida foi realizada. Nesse sentido, destaca-se a relevância social do trabalho tendo-se confirmado o impacto positivo sobre as crianças tanto no aspecto cognitivo (objeto desta proposta) como socioafetivo.

Ainda neste quadro há menção à porcentagem de sucata e material de apoio utilizado, com destaque à sucata no que se refere à natureza dos objetos confeccionados. Este resultado mostra que se trata de um trabalho artesanal envolvendo a criatividade dos universitários e o uso de material reciclável.

Os quadros 2 e 3 permitem a visualização dos tipos e quantidades de brinquedos e jogos, além da classificação dos objetos por faixas etárias atendidas, consecutivamente.

Desta forma, pode-se ter uma dimensão dos efeitos deste trabalho que contou com o registro e a sistematização dos dados de acordo com os moldes científicos favorecendo a ampliação dos estudos, ao lado de uma intervenção benéfica junto às crianças de uma instituição que, a despeito de muitas dificuldades e poucos recursos, oferece amparo a este público.

A ficha de observação mostrou-se funcional no decorrer da aplicação da atividade recreativa, possibilitando a obtenção e a análise dos dados. Destaca-se ainda que o relacionamento entre os universitários (aplicadores) e as crianças foi satisfatório, positivo, agradável, favorecendo a execução da proposta. Entretanto, dado o número restrito de aplicadores neste estudo e a quantidade insuficiente de brinquedos (*para uso individual*) produzidos para as crianças, sugerem-se outros projetos de intervenção que abarquem número maior de aplicadores e ampliem a confecção de brinquedos com sucata, além do acréscimo de itens na ficha de observação, tendo em vista o conhecimento de mais aspectos do comportamento, tanto de ordem cognitiva como socioafetiva.

5. Conclusão

O presente estudo, resultado de um trabalho interventivo, contou também com orientações metodológicas e de cunho científico: iniciou-se com a *revisão de literatura* a respeito da importância do uso de sucata na construção de brinquedos e na aprendizagem das crianças, além de se enfatizar a relação entre o desenvolvimento e o brincar infantil, com valorização dos aspectos ‘curiosidade’ e ‘raciocínio’.

Observaram-se, de forma sistemática, os comportamentos infantis, efetuando-se registros sobre a produção e a aplicação dos brinquedos (classificação e quantidade de objetos; porcentagem de “matéria pri-

ma” – sucata – ao lado do material de apoio). Cumpriram-se as etapas de planejamento, execução e avaliação da proposta.

Foram confeccionados brinquedos (pelo grupo de universitários), por sua vez doados a uma Instituição de amparo a crianças e adolescentes, apresentados em uma situação recreativa.

A pergunta inicial deste trabalho dizia respeito à possibilidade de se estimular a *curiosidade e o raciocínio* das crianças através de brinquedos construídos com sucata, aspectos estes observados em uma recreação planejada. Nesse sentido, verificou-se que a proposta, de caráter socio-educativo e exploratório, foi favorável, pois, através da atividade aplicada foi possível reconhecer que as características ou aspectos mencionados se fazem presentes nas brincadeiras das crianças, em especial quando se faz uso da sucata na atividade lúdica, *sugerindo* ser possível o estímulo à curiosidade e ao raciocínio infantis em situação recreativa. Foram notados sinais positivos nessa direção, com registros efetuados ao longo da aplicação ora apresentada.

Por outro lado, as análises de tais aspectos não devem ser simplistas e superficiais, já que requerem articulação de elementos cognitivos e socioafetivos. Uma das formas de se encaminhar esta questão refere-se à continuidade das observações sistemáticas (e de outros tipos), admitindo-se também que a cada aplicação e, a cada estudo, opta-se por um dado objeto, com um olhar específico, particular.

As contribuições deste estudo dizem respeito a um significativo crescimento intelectual, profissional e pessoal, além de ampliar a experiência das autoras deste trabalho quanto à relação “teoria-prática”.

Visto a relevância deste estudo, sugerem-se novas investigações e aplicações nessa área, com ampliação de conhecimento teórico e prático, com diferentes grupos sociais, pois, se faz necessário atentar para a importância das relações estabelecidas junto às crianças e entre elas por meio do brincar.

Poder-se-ão organizar importantes informações e publicá-las, expondo-as à comunidade científica, possibilitando assim um intercâmbio de ideias e dados para o avanço e aplicações dos recursos lúdicos.

Certamente, outras instituições poderão ser beneficiadas com esta modalidade de projeto, abarcando-se as *estratégias de intervenção* sem prescindir dos princípios da metodologia científica, inclusive na preparação do instrumento para o levantamento das informações.

Referências

- ALMEIDA, S. F. C.; AMPARO, D. M.; PEREIRA, M. A. C. M. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.
- BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: LOMÔNACO, J. F.; WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia da Aprendizagem: Áreas de aplicação*. São Paulo: EPU, 1987. p. 1-13.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 61-69, jan./ jun. 1999.
- FARIA, D. J. S. *O jogo, brinquedo e a brincadeira como recursos facilitadores da aprendizagem*. 2004. (Pós-Graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade do diagnóstico) – Centro Universitário Salesiano, Resende, 2004.
- LIMA, M. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 20, n. 78, p. 5-7, abr./jun. 2004.
- MELO, M. F. A. Q. et al. Sucata vira brinquedo: tradução a partir de restos. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822007000200015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 out. 2008.
- MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.
- MOTA, A. P.; BALBO, C. *A influência do brinquedo no desenvolvimento infantil*. 2001. (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Lorena, 2001.
- NOGUEIRA, A. B. L. *Ficha de Observação*. Curso de Psicologia, Laboratório de Estudos e Pesquisas (LEP), UNISAL, Lorena, São Paulo, 2008. (Material apostilado para projetos de pesquisa-intervenção).
- SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

19. A dimensão educativa em Narcóticos Anônimos: uma perspectiva sociocomunitária

19. *The educational dimension in Narcotics Anonymous: a socio-community perspective*

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 16 de junho de 2011

Eliana dos Santos Aguiar

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. *E-mail*: aguiar.eliana@ig.com.br

Resumo

A base deste texto é uma pesquisa realizada em Narcóticos Anônimos (N.A.), por meio da observação participante, que buscou identificar o diferencial inerente a esses grupos, pois possibilitam a recuperação de seus membros, isto por meio de um processo educativo. Definida como uma doença pela O.M.S., a dependência química é apresentada por Bucher (1992b) e Kehl (2009), também, como um sintoma de uma doença situada na estrutura atual da sociedade. Inspirado em Alcoólicos Anônimos, N.A., realiza uma abordagem que, de acordo com Godbout (1997) e Mota (2004), é uma alternativa ao estilo de vida da sociedade moderna capitalista, e se baseia na dádiva. À luz de Santo Agostinho (2004) e Martin Buber (1987), é possível inferir que o novo estilo de vida adquirido em N.A. é viabilizado por um aprendizado que se dá por meio das relações entre as pessoas e, entre elas e o Poder

Superior, segundo a compreensão de cada um, em uma comunidade, em uma perspectiva de educação sociocomunitária baseada na dádiva.

Palavras-chave

Adição. Grupos anônimos de ajuda mútua. Dádiva. Utilitarismo. Educação sociocomunitária.

Abstract

The basis of this text is a research which was done in Narcotics Anonymous (N.A.), through the participating observation, which sought identifying the differential aspect that is inherent to these groups, because they make possible for the members to get over, through an educative process. Defined as an illness by W.H.O., the chemical dependence is presented by Bucher (1992b) and Kebl (2009), also, as a symptom of an illness which is inside the structure of the society nowadays. Inspired in Alcoholics Anonymous, N.A. makes an approach that, according to Godbout (1997) and Mota (2004), it is an alternative to the lifestyle of the capitalist modern society, and bases itself on the gift. According to Saint Agostine (2004) and Martin Buber (1987), it is possible to gather that the new lifestyle which was acquired in N.A. is enabled by a learning process that happens through the relationships between people and among them and the superior power, according to each single comprehension, in a community, in a socio-communitarian perspective which is based on the gift.

Key-Words

Addition. Anonymous Mutual Help Groups. Gift. Utilitarianism. Socio-communitarian Education.

Introdução

Como um dos mais sérios problemas sociais enfrentados pelo mundo contemporâneo, a utilização excessiva de substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas, constitui uma ameaça à inserção do indivíduo em vários aspectos da vida social, acarretando a destruição dos vínculos familiares, dos relacionamentos interpessoais, do mundo do trabalho, levando-o, em última instância, à mais completa degradação da vida em todos os seus âmbitos.

A atuação dos grupos anônimos de ajuda mútua constitui-se uma forma de enfrentamento da adição. Especialistas em drogadição des-

tacam as suas atividades como possibilidade de recuperação e reinserção social. O leitor poderá perceber que, quando um dependente se integra a um destes grupos, como Narcóticos Anônimos (N.A.), procura uma solução para o seu problema, e, com o tempo e a participação, percebe que a superação de seus dilemas é viabilizada por um aprendizado que se dá por meio das relações entre as pessoas, e entre elas e o Poder Superior, segundo a compreensão de cada um. Esta aprendizagem ocorre em uma relação de comunidade, em uma perspectiva de educação sociocomunitária, baseada na dádiva. Há a intenção explícita de aprender entre os membros. E essa oportunidade ocorre de forma espontânea, na troca de experiências a partir da vivência do programa, que se expressa especialmente, mas não só, nos Doze Passos e nas Doze Tradições.

No ano de 1999, me envolvi com as atividades de um grupo de ajuda mútua, a partir de então, as questões relacionadas à dependência química têm me instigado e despertado o desejo de me aprofundar sobre os aspectos inerentes a esse fenômeno social, considerado como um problema coletivo, que deve ser abordado por diversos segmentos sociais, como família, escola, governo, comunidade etc., uma vez que afeta toda uma coletividade. Meu interesse se dá especialmente no que toca à possibilidade de algumas especificidades do processo de recuperação se tornar práticas preventivas universais. Por esse motivo, e como profissional da área da Educação, resolvi empreender uma pesquisa de mestrado, a qual suscitou reflexões e descobertas interessantes e por vezes inusitadas.

Este texto é fruto dos estudos realizados neste período. Creio que ainda tenha muito a explorar sobre o tema, mas penso que este trabalho seja suficiente para trazer alguns elementos que podem contribuir para compreender melhor o significado das atividades dos grupos anônimos de ajuda mútua. O programa de recuperação destes grupos é, no meu entendimento, ao mesmo tempo, terapêutico e educacional.

As drogas como sintoma de uma doença situada na estrutura atual da sociedade

Há muito já se tornou consenso que o que leva ao consumo patológico de drogas é um conjunto de fatores associados, dependendo da soma e da incidência entre eles numa perspectiva biopsicossocial.

Hallal e Halpern (2002) entendem que o problema das drogas está no seu “encontro com o indivíduo, numa situação de vida pessoal e num determinado contexto sociocultural” (p. 206), e entendem o contexto como estruturas que se encaixam uma dentro da outra. Desta forma o ambiente é concebido numa esfera muito mais ampla. Analogamente, o ambiente social é comparado ao ambiente ecológico em que, de forma conjugada, esses sistemas e as relações aí estabelecidas condicionam a vida do indivíduo, nos âmbitos familiares, escolar, no trabalho, e contexto social, econômico e cultural mais amplo.

Para Kehl (2009) e Bucher (1992a), a droga funciona como um mecanismo de defesa, como uma forma de fugir de algo que deveria ser enfrentado. Kehl (2009) argumenta que inicialmente se utiliza a droga como um objeto de desejo, para evitar a angústia, por exemplo; ou pela necessidade de busca do prazer que é imposta socialmente. Na droga-dição, é como se o sujeito por um momento desaparecesse com a sua subjetividade e com o seu sofrimento, mas esse efeito é momentâneo; depois é preciso fazer uso novamente. Pela busca da sensação de esvaziamento do sujeito e da sua dor, a droga, de objeto de desejo, vai se transformando em objeto de necessidade, é quando o sujeito passa a ser dominado pela substância e se torna um dependente químico.

No entendimento de Kehl (2009), no mundo moderno, cada vez mais individualista, hedonista, que difunde uma verdadeira cultura do prazer pelos meios de comunicação de massa, os jovens e adolescentes são cada vez mais estimulados à busca do prazer pelo prazer. Nessa divulgação do prazer, há o apelo ao consumo, como um imperativo social, que é acessível a alguns, mas não a todos e em muitos casos é aí que entram as drogas. Nesse sentido, Kehl (2009), como Oliveira (1988) e outros, entende que a adição, além de uma doença, é também um sintoma, ou seja, a toxicomania aparece como que para denunciar os problemas implícitos e explícitos na vida do dependente e do mundo à sua volta.

O mercado de tudo se utiliza para transformar em lucro as necessidades. “[...] individuais de autonomia pessoal, autodefinição, vida autêntica ou perfeição pessoal são todas traduzidas na necessidade de possuir e consumir bens oferecidos pelo mercado” (BAUMAN apud GIDDENS, 2002, p. 183). Essa transformação não se manifesta no valor do uso desses bens propriamente, mas apenas na aparência de uso, que é

inadequado, levando o indivíduo à derrota, pois propicia “[...] o alívio momentâneo dos desejos e à frustração duradoura das necessidades” (idem). No entender de Giddens (2002), estilos de vida e autorrealização são distribuídos de acordo com os critérios de mercado, inclusive o projeto do eu pode vir a ser mercantilizado. Bucher (1992b) considera que o consumo de drogas surge neste contexto como um agressor da vida humana, originado de questões sociais, econômicas, políticas e culturais que são mais profundas, estruturantes e interdependentes.

A prevenção é pensada, primordialmente, por meio da educação, que é um processo que tem a possibilidade de envolver uma diversidade de influências e interações com potencial para favorecer o desenvolvimento da pessoa humana em relação a modos de vida, valores, concepções acerca do ambiente e da sociedade, ideais que poderão possibilitar ao indivíduo enfrentar de formas diferenciadas os desafios diários.

Nos grupos anônimos de ajuda mútua essa nova perspectiva de vida, esse resgate das possibilidades de realização humana, torna-se possível para aqueles que se propõem a viver o programa que aí é apresentado, sob uma lógica distinta da que prevalece na sociedade atual.

Dádiva: uma sociabilidade alternativa à prevalente na sociedade atual

O pioneiro entre os grupos anônimos de ajuda mútua é Alcoólicos Anônimos (A.A.), que surgiu nos Estados Unidos em 1935, a partir de experiências empíricas de dois alcoólicos desenganados pelos médicos, Bill Wilson (William Griffith Wilson) e Dr. Bob Smith (Dr. Robert Smith). Considerando a experiência coletiva do grupo, a proposta de A.A. foi se delineando e, em pouco mais de uma década, já havia alcançado expressividade mundial e, nos dias atuais, alcançou um “[...] status de notória eficácia” (BARROS, 2001, p. 14).

As relações estabelecidas nestes grupos ocorrem primordialmente por meio da ajuda mútua, que “[...] confere ao alcoólico passivo um **aprendizado** que independe de formação escolar” (GARCIA, 2004, p. 167, grifo meu). Para GodBout (1997), estas relações se configuram como na dádiva, sendo esta definida como “[...] toda prestação de bens ou de serviços efectuada, sem garantia de retribuição, tendo em vista criar, alimentar ou restabelecer os laços sociais entre as pessoas” (p. 30).

É possível notar que os três momentos de obrigatoriedade da dívida: *dar*, *receber* e *retribuir* estão presentes na dinâmica dos grupos em várias situações. Um recém-chegado já está dando (*dar*) de si ao grupo, que entende que a sua presença e seus testemunhos lhe são valiosos, num processo de aprendizagem para lidar com os próprios problemas; esse mesmo indivíduo é recebido no grupo como uma pessoa importante e usufrui já de início dos benefícios que circulam entre os membros (*receber*) por essa acolhida calorosa, e, se se reconhece como um adito, este passa a fazer parte do grupo e, depois de algum tempo, se coloca a serviço de outras pessoas que desejam se recuperar (*retribuir*).

A garantia de sobrevivência dos grupos é quase que exclusivamente o serviço prestado pelos membros (que não têm nenhuma obrigação formal com o grupo) que se alternam nas diversas atividades necessárias de serem realizadas. Essas funções não estão vinculadas a nenhuma atividade profissional, não há remuneração ou favores específicos pelo serviço prestado, mesmo a posição de destaque dentro do grupo é inibida. O serviço prestado entra na dinâmica do dar, receber e retribuir, cuja dívida (recompensa) maior é sempre a sobriedade, da qual se origina um laço mais forte do que qualquer contrato. De acordo com Mota (2004), os membros destes grupos fizeram uma descoberta aparentemente simples, mas que equivale à conquista e manutenção da própria sobriedade: a importância da ajuda a outro dependente, que pode ser revertida em benefício próprio. Não é uma solidariedade gratuita, entretanto não é redutível às noções utilitaristas de obrigação e de interesse materialista ou de prazer imediato.

Partindo da compreensão de que os alcoólicos são imaturos e ego-cêntricos, e da própria experiência, Bill Wilson procurou estabelecer um programa que ajudasse os alcoólicos a perceber que esses sentimentos lhes são prejudiciais. Este sistema tem sua forma nos Doze Passos e nas Doze Tradições. Fica perceptível que não se trata apenas de abster-se da substância química que causa o sofrimento, mas de superar sentimentos e mudar comportamentos que estão na gênese da questão, a fim de evitar eventuais recaídas.

A vivência dos três primeiros passos garante uma aproximação com o Poder Superior na forma como cada um o conceba, há o estabelecimento ou o fortalecimento de um vínculo, de um laço; nos outros

passos esse vínculo com Deus e com outras pessoas vai se estreitando na mesma medida em que possibilita o autoconhecimento. Todos esses passos podem ser entendidos como uma preparação para a vivência do último passo: “Tendo experimentado um despertar espiritual, graças a estes passos, procuramos transmitir esta mensagem aos alcoólicos e praticar estes princípios em todas as nossas atividades” (Alcoólicos Anônimos, <http://www.alcoolicosanonimos.org.br/>), que é a ajuda, o dar-se; se todos se apressam em viver esse passo, aí se efetiva aquele processo de dar, receber e retribuir: a dádiva.

Dentre outras possibilidades que poderiam ser exploradas, me chamam a especial atenção esses três elementos, a autogestão, a ajuda mútua e a espiritualidade em uma acepção pluralista que, em meu entendimento, compõem a dádiva na forma como é vivenciada nesses grupos.

Uma espiritualidade pluralista

A experiência religiosa, entendida como o relacionamento íntimo com Deus, como a vivência de uma espiritualidade (que não deve ser pensada apenas como uma experiência filosófica, de pensamento), está para além de uma experiência empírica, ou seja, não está sujeita a comprovações empíricas. Por esse motivo é vulnerável a dúvidas (ÓDEA, 1969). Essas experiências fornecem à pessoa uma espécie de “consciência de criatura” (ÓDEA, 1969, p. 35), que se apresenta como um elemento em que se funda a humildade religiosa, que atribui à consciência humana um imperativo ético.

Os grupos anônimos de ajuda mútua não se reconhecem como um movimento religioso, contudo eles abarcam alguns elementos espiritualistas que são intrínsecos à sua filosofia. Seu programa de recuperação propõe aos membros um novo estilo de vida e uma ética moral distinta do narcisismo moderno. No entender de Mota (2004), a crença a respeito da divindade subjacente a esses grupos é elemento fundamental em sua dinâmica. A proposta da busca de um Deus particular como cada um O concebe atribui à espiritualidade desses grupos “[...] a liberdade dos dogmas que acompanham as grandes religiões, justificando a separação entre espiritualidade e religião” (p. 184), permitindo que o programa dos Doze Passos seja utilizado por diversas culturas.

Neste sentido é perceptível também aí a presença da dádiva, pois

no entender de Mauss (2003), “[...] o conjunto dessas coisas [as trocas dádivas] é sempre, em todas as tribos, de origem espiritual e de natureza espiritual” (p. 254). As relações de trocas que se estabelecem entre os membros supõem essa relação com o Deus pessoal, como cada um O concebe, sem a qual entende-se que as outras relações ficam restringidas. Na vivência dos três primeiros passos “dá-se” a esse Poder Superior algo de si – o reconhecimento de sua existência e de seu poder –, e em seguida entende-se que a serenidade e o equilíbrio, que se adquirem aos poucos, advêm dessa relação com o outro e com o Poder Superior. Entendo que fica evidente nesta compreensão a constatação de Mauss (2003), de que a coisa dada possui uma “alma” que busca voltar ao lugar de origem, otimizando, dessa forma, a circulação do Dom. Nesta característica dos grupos de ajuda mútua, Mota (2004) entende que se encontra um “antídoto” para o narcisismo e o individualismo moderno, já que, em oposição ao sentimento de autossuficiência, desenvolveu-se a noção de que nada se pode sozinho, uma compreensão que é indissociável da filosofia de A.A.

A autogestão

De acordo com Groppo (2006), a autogestão é um movimento espontâneo, de baixo para cima, que surge mais da prática do que de teorias. É a gestão de um grupo por ele mesmo, sem interferência de instâncias externas. E é entendida como

[...] um desejo ligado à vontade coletiva, histórica e em geral subterrânea de auto-organização das comunidades, vontade esta cuja expressão tornou-se ainda mais combatida com a ascensão do mercado capitalista e do Estado-Nação moderno [é uma] legítima expressão dos anseios por libertação” (GROPPO, 2006, p. 3).

Em minha compreensão, esses elementos da autogestão são encontrados nos grupos, e são como recursos de (re) educação e de fortalecimento dos vínculos entre os membros; a autogestão é imprescindível, pois, por possibilitar que os membros se vejam em condições de igualdade, favorece o fortalecimento da autoestima de cada um, como também dos vínculos entre eles, além de possibilitar aos membros exercitarem-se no serviço, na cooperação de grupo. Estas são condições favoráveis para o estabelecimento de um processo de

(re) aprendizagem, de um novo jeito de viver, sem alimentar a própria compulsividade pela substância química.

Qualquer tentativa de disciplina imposta dentro desses grupos é entendida pelos membros como violência à liberdade individual e sempre foi rejeitada, desde o seu princípio, pelos pioneiros de A.A. As regras são, quando muito, sugestões e jamais imposições, como observa Godbout:

[...] a dádiva é uma alternativa à dialética do senhor e do escravo. Não se trata de dominar os outros, ou de ser dominado; nem de domesticar a natureza, ou de ser esmagado por ela; mas de pertencer a um conjunto mais vasto, de restabelecer a ligação e tornar-se membro. (1997, p. 313).

A ajuda mútua

De acordo com Kropotkin (2005), a ajuda mútua entre os animais é fator de sobrevivência da espécie, cujos membros sempre se uniram para se defender, caçar, guardar alimentos para garantir a manutenção da vida e a convivência em grupo. Na evolução das espécies animais, quanto maior a capacidade de se apoiar mutuamente, maior a possibilidade de sobrevivência. Quanto aos seres humanos, quando mal fabricavam o martelo de pedra, já conheciam as vantagens de viver agregados em sociedade para se ajudarem mutuamente, a fim de sobreviver.

A ajuda mútua é um aspecto destes grupos, que está na sua essência, faz parte de sua “alma”. Criou-se inicialmente a partir da compreensão de Bill de que não conseguiria manter-se sóbrio sozinho, o que o levou a procurar outros alcoólicos para com eles se relacionar, trocar experiências, a fim de manter a abstinência. De acordo com Kropotkin (apud MOTA, 2004), o que torna uma espécie ou comunidade superior às outras é a cooperação e não a luta generalizada de uns contra os outros; e na afirmação de Mauss (2003), o desenvolvimento das sociedades se deu à medida que seus membros aprenderam a se relacionar por meio do dar, receber e retribuir em alternativa à guerra. Para Godbout (1997), esses três momentos obrigatórios da dádiva são concomitantes, ao mesmo tempo em que se dá, recebe-se e também retribui-se. Mota (2004, p. 180) observa que os A.A. se definem como “[...] náufragos que tentam unir seus pequenos pedaços de madeira para que não morram afogados.”

O processo educativo em N.A.: uma vivência sociocomunitária

De acordo com Vespucci e Vespucci (1999), durante o período de adição ativa¹, “Alguém da família toma as rédeas da casa, substituindo o dependente e caracterizando-o como um ‘café com leite’, um incapaz. Ele mesmo passa a se ver nessa imagem” (1999, p. 139). Esse aspecto da vida do dependente possibilita a perda de referências de atitudes básicas e comportamentos que precisam ser reaprendidos no processo de recuperação. Essa reaprendizagem é propiciada na participação nos grupos, pois toda atividade que se refere à organização tem que ser realizada pelos próprios membros, fazendo com que se responsabilizem pelo bom andamento da irmandade, inclusive pelo seu sustento material. Nesse processo, a aprendizagem é inescapável. Talvez, por esse motivo, eu tenha ouvido de alguns membros a afirmação de que ser membro ajuda na recuperação, mas o essencial é “servir” à irmandade (registro em diário de campo).

Na pesquisa realizada, além dos questionários, realizei entrevistas com onze membros de Narcóticos Anônimos (N.A.), e alguns dados são os seguintes:

Quadro 1:

Entrevistados	idade	sexo	Grau de escolaridade	Tempo de grupo
1	45	M	Ensino médio	24 anos
2	42	M	Ensino médio	8 anos
3	30	M	Ensino médio	10 meses
4	47	M	Fund. incompl.	15 anos
5	20	F	Fund. incompl.	7 meses
6	43	M	Fund. incompl.	6 anos
7	32	M	Superior compl.	5 anos, 5 meses
8	28	M	Ensino médio	6 anos
9	41	M	Ensino médio	7 anos
10	25	M	Ensino médio	2 anos
11	32	M	Superior compl.	14 anos

¹ Para N.A. não existe ex-adito, existe o adito em recuperação (adito passivo) e o adito que não está em recuperação (adito ativo).

Assim como nos grupos de ajuda mútua em geral, em Narcóticos Anônimos é corrente a ideia de que só entra em processo de recuperação aquele que investe na mudança de comportamento. O ‘simples’ fato de se abster da substância química não constitui recuperação, é necessário um processo que leve a uma recuperação em âmbitos físicos, emocionais e espirituais. A abstinência está ligada ao aspecto físico, a sobriedade está ligada ao aspecto mental e psicológico, e em terceiro lugar está a serenidade, que envolve o aspecto espiritual. O programa de recuperação é entendido como um programa espiritual, que almeja atingir a pessoa em seu espírito. Na concepção dos membros, a pessoa que não desenvolve um relacionamento com O Poder Superior Amável (o Deus de sua compreensão que seja amável, mesmo que seja por substituição) não vai conseguir manter-se limpa, física, mental e espiritualmente.

De acordo com Barros (1997), por meio dos passos cultiva-se o aperfeiçoamento de certas virtudes. Como proposta da vivência de uma espiritualidade, a única oração utilizada nos grupos (todos os grupos de que tenho conhecimento utilizam-na) é a oração da serenidade, e sua fórmula varia de um grupo para outro, permanecendo a ideia central: “Deus, conceda-me *Serenidade* para aceitar as coisas que eu não posso modificar, *Coragem* para modificar aquelas que eu posso e *Sabedoria* para reconhecer a diferença”. A súplica que se faz nesta oração está ligada ao comportamento, ao desejo de se alcançar um modo de proceder com serenidade, coragem e sabedoria, aceitando ou tentando mudar uma determinada situação.

De modo geral, de acordo com muitos aditos, a ausência de imposições é o que os mantém no grupo inicialmente, é comum a afirmação “eu não sou bom em seguir regras, foi por isso que eu fiquei em N.A., porque tudo é sugerido, nada é imposto” (entrevistado nº 3), “geralmente adito odeia seguir regras” (entrevistado nº 9). A possibilidade de opinar, de manifestar-se nas decisões do grupo é considerada por todos como um fator que gera um sentimento de pertencimento, de que fazem parte de algo maior, do qual dependem as suas vidas. N.A. possui algumas regras para serem seguidas, mas não tem quem manda e, teoricamente, ninguém tem que seguir, porque são apenas sugeridas. Mas no final das contas, todos sabem da necessidade de seguir as regras, que são as Doze Tradições, caso contrário o grupo fecha. Desta

forma, todos acabam se comprometendo, é um sentimento que vai se formando no interior da pessoa, sem imposições, e nada é exigido daquele que não se compromete.

No entendimento de alguns membros, a igualdade de condições dentro do grupo gera um clima amistoso que favorece as partilhas, em que as pessoas se sentem mais à vontade para falar (entrevistado n° 5), porque sabem que não serão coibidos, pois todos têm o direito de se expor (entrevistado n° 6). Vários membros argumentaram que hoje, de modo geral em suas vidas, têm mais facilidade para se comunicar. De acordo com um membro, em seu trabalho ele representa uma pessoa capaz de organizar os debates que surgem entre os funcionários, nestes casos ele é sempre chamado a ajudar, a organizar a situação. Isso foi possível depois de sua vivência dentro de N.A., que para ele não tem chefe, mas não tem bagunça, “ninguém fala por cima um do outro [em N.A.], o pessoal levanta a mão e espera a sua vez” (entrevistado n° 3).

A camaradagem existente entre os membros é algo que merece destaque. Em uma reunião aberta em que um membro estava dando seu depoimento, começaram a lhe fazer perguntas – nas reuniões abertas, ao final, há um tempo para perguntas, o objetivo é a troca de experiência, aprender com a experiência do outro. Ele estava respondendo, mas em determinado momento ficou sem jeito com as palavras e disse “eu tô um pouco nervoso” (membro não entrevistado, com este não tive nenhum outro contato além desta reunião aberta que registrei no diário de campo). Imediatamente vários membros o apoiaram, dizendo quase ao mesmo tempo “tamo junto aí companheiro”. Ele disse que era justamente essa capacidade do grupo de compreendê-lo, a afetividade e as amizades que tinha feito que o mantinham em recuperação. Um dos entrevistados salientou essa importância também para a sua recuperação, do “tamo junto”:

Meu, é o tal de “tamo junto”, eu preciso falar estamos juntos (riso). São pessoas compartilhando da mesma doença, somos iguais, né, o que eu devo fazer? Eu devo fazer o que fizeram comigo quando eu cheguei, disseram pra eu continuar voltando, que iriam me ajudar, que iriam passar um pouco da experiência deles pra mim. Nossa! Parece até que foi ontem, né, quando eu cheguei, ergui o braço, já havia algumas pessoas conhecidas, assim, de longa data, daí os cara: “Meu, tamo junto, cara, continua voltando que do que você precisar pode contar

comigo”, e já escreveram no nosso folder de literatura, um telefone e endereço, “ó, se você precisar, você pode ligar pra mim, me dá o seu telefone que eu também vou te ligar pra gente vir semana que vem na reunião”, isso eu acredito que tenha sido uma das coisas que eu continuei voltando no início. Esse abraço, essa preocupação, de outros membros. Aí, com o passar do tempo, eu fui perceber que realmente eles precisavam fazer isso, é pra se manter limpo também, um ajudando o outro, e é um prazer continuar a fazer o que fizeram comigo, fazer hoje, poder ajudar quem tá chegando ou quem tá voltando de alguma recaída, um ajudando o outro, o valor terapêutico das nossas reuniões estão nessa questão, na ajuda mútua. (entrevistado n° 7)

Em N.A. costuma-se apontar para a existência de uma lista extensa de princípios, um que foi citado por alguns membros é o que se refere à necessidade da honestidade (consigo mesmo), mente aberta e boa vontade. Para N.A., o último aspecto deste princípio é diferente de força de vontade (comumente as pessoas aconselham que se tenha força de vontade para realizar algo, por ser de difícil realização, para além das forças do indivíduo, como parar de beber ou fumar), pois esta ideia leva a pessoa a se voltar para si própria e acreditar que seja capaz de algo sozinha, por si só; ao contrário disto, a boa vontade leva a pessoa a se abrir para ouvir e aprender, nesta perspectiva há a possibilidade de interação. Ao contrário de afirmar a própria força, há que se reconhecer a própria fraqueza, como sugere o primeiro passo que é um “[...] marco decisivo na trilha de volta à sanidade, é também o início da conversão para uma prática filosófica que se contrapõe à perspectiva cultural dominante e representa sua libertação da armadilha em que se transformou, para ele, a proposição de Protágoras” (BARROS, 2001, p. 95), de que o ‘homem é a medida de todas as coisas’, neste sentido a vivência do primeiro passo se opõe à ideia de que o homem está no centro, uma ideia antropocêntrica, a partir da qual acredita que tudo que quer, pode e consegue, acima de qualquer coisa. Por esse motivo, nos grupos, acredita-se que a força de vontade não seja suficiente, é necessário que se tenha boa vontade, que se ‘abra a mente’, e ainda mais, que seja honesto consigo mesmo, que reconheça as próprias fraquezas e até mesmo as recaídas. De acordo com um membro quando se referiu a um companheiro de N.A.:

[ele] não tá sendo honesto. O pessoal fala assim: “Esse cara não tá sendo honesto com ele mesmo” [...] Eu posso usar aqui e chegar lá e falar: “Não usei”. Ninguém vai questionar, ninguém vai questionar. Ninguém vai falar nada. Tanto que essa pessoa recaiu, voltou no grupo, e não falou que recaiu, e já tava todo mundo sabendo que ele recaiu, e ninguém questionou, sabe? Aí ele falou: “Tá difícil, tal, não sei o que”, aí na outra semana ele voltou e falou: “Ó, recaí, cara, aconteceu assim e assim, tal”. “Mas, e aí companheiro, como você tá?”. “Não, agora beleza”. “Então beleza”. Já não veio no grupo, entendeu? Então o cara não tá no propósito ainda. Então o pessoal fala: “Calma, que ele vai, ele vai chegar, ainda não chegou o fundo de poço dele”, então a pessoa perde família, perde tudo, tem pessoa que o fundo de poço é terrível, eu mesmo, nossa! Morro de medo. (entrevistado n° 3).

O reconhecimento da mudança no direcionamento da própria vida, nos próprios comportamentos, é geral entre aqueles com os quais tive contato. Nos relacionamentos familiares, nos relacionamentos afetivos, no trabalho. Algo que, na afirmação de um membro, para ele foi muito importante, foi o fato de ter adquirido a capacidade de respeitar o outro, o diferente em relação à etnia, sexualidade, religião, entre outros; que hoje possui a ‘mente aberta’ para a revisão de suas concepções, especialmente no que se refere ao preconceito (entrevistado n° 10), segundo outro entrevistado,

[...] tá dentro da nossa literatura, a respeito [do preconceito] que a diversidade é o que nos une, a diversidade de opiniões, a diversidade religiosa, a diversidade sexual, cada um tem a sua opinião, existe uma diversidade gigantesca, até política, é possível você ver, até alguns membros que trabalham com política, de diferentes partidos, chega na hora do abraço, todo mundo se abraça, todo mundo é companheiro, isso que é bacana. É possível aprender tudo isso, sabe? É possível aprender que hoje eu tenho que ser uma pessoa melhor do que eu fui ontem, eu tenho que aprender a ser uma pessoa mais calma, serena, tenho que aprender que eu preciso sempre tá lendo, sempre tá viajando com os companheiros, aprender que a vida é muito mais do que mesquinha, muito mais do que eu quero. (entrevistado n° 7).

Uns dizem que adquiriram a capacidade de entender os problemas das outras pessoas, de se colocar no lugar do outro, um deles afirmou que, no trabalho,

[...] há um tempo atrás, o pessoal chamava eu de carrasco, a hora que eu vinha, o pessoal falava: “Vichi! O carrasco chegou, fica quieto que ele...”. Não, pra mim não tinha meio termo, eu já dava logo uma..., pô, eu vou, ou c... ou sai da moita, eu não tinha paciência pra resolver as coisas, né? Hoje, eu sou carrasco também, mas pras coisas certas, então eu chego: “Ó, é assim”, “Não. É assim que funciona, não adianta você vim com meio... não é assim”, N.A. trás isso aí [...] Nossa! Pra mim, hoje eu sinto realizado assim, hoje eu sei me comportar, porque N.A. me ensinou isso daí, quando eu quero, é assim, tem que seguir isso daqui, não adianta você querer. Então, né, nossa, pra mim, eu me realizei profissionalmente em N.A., se for ver, de você ajudar outras pessoas, você saber a dificuldade que a pessoa tá passando, né. Antigamente chegava no serviço e os cara: “Nossa! Cara, molhou meu uniforme”, “então agora vai, se vira, vai embora, perde o dia”, eu não tava nem aí, hoje?: “Perái.” Aí, o que acontece? Você começa a analisar a pessoa, a pessoa mora sozinha, veio lá da Bahia, não tem onde lavar, não tem quem lava, não tem como fazer comida, então é outra situação. Então você analisa de outra maneira. (entrevistado n° 3).

Ele diz que não tinha ‘dó’ dos colegas de trabalho (ele é técnico em segurança do trabalho, e os equipamentos de segurança são de sua responsabilidade; quando os trabalhadores apareciam sem o equipamento, ele os mandava para casa, fazendo com que eles perdessem o dia de trabalho), mas afirma: hoje é diferente, porque consegue ver o lado da pessoa. Na declaração de outro, as mudanças ocorreram, mas porque ele mudou, porque o mundo continua o mesmo, o “bar está no mesmo lugar, fui eu que saí daquele mundo” (entrevistado n° 4).

Para outro membro, o motivo que o levou a usar drogas foi o mesmo que o levou a N.A., foi o desejo de mudança de vida, por causa de algo, que não sabia identificar, que estava errado, mas hoje acredita que o ‘algo’ errado era um vazio interior. E o que era para ser uma solução (as drogas), tornou-se um problema ainda maior. Na realidade, nesta mudança de vida ele buscava algo para satisfazer essa carência interior e, no seu entendimento, o mais

[...] gratificante foi perceber que eu não precisava mudar a sociedade em geral, eu não precisava mudar meu pai ou minha mãe, nem qual-quer outra pessoa à minha volta. A única pessoa que eu precisava mudar era eu mesmo e, conseqüentemente, essas outras coisas acabariam

não se modificando, mas a forma como eu enxergava elas mudariam. (entrevistado nº 8).

De acordo com as leituras e observações realizadas, em minha concepção, a aprendizagem em N.A., de modo geral, se apresenta como uma educação afetiva, filosófica e valorativa, como sugere Bucher (1992b), na medida em que possibilita o estreitamento dos laços entre as pessoas, a revisão de valores, concepções e comportamentos.

Em sua interpretação do aspecto educativo dos grupos anônimos de ajuda mútua, Barros (2001) argumenta que a reeducação do membro tem seu começo no reconhecimento de suas limitações frente ao seu problema, iniciada pelo *metron*. De acordo com Barros (2001), em sentido contrário ao Humanismo originário das proposições de Protágoras, o transcendente é um pressuposto deste processo, nos três primeiros passos, a partir de uma proposta de reeducação que se volta para o espírito, em oposição a um processo educacional voltado para o utilitarismo. Nos passos seguintes, propõe-se a busca do autoconhecimento que, no entendimento deste autor, está em consonância com a máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo”, e por meio do qual se objetiva criar as condições necessárias para uma profunda transformação, comparada à metanoia, objetivada por Platão (apud BARROS, 2001). Neste processo, chega-se ao reconhecimento dos próprios defeitos de caráter e, para superá-los, sugere-se o cultivo das virtudes, no qual Barros (2001) identifica as quatro virtudes cardeais definidas por São Tomás de Aquino: prudência, fortaleza, justiça e temperança. De acordo com o direcionamento das discussões deste autor, penso que, nos grupos anônimos de ajuda mútua, possa ser identificada uma síntese dos pressupostos aristotélicos e platônicos. De acordo com Gomes (2006), há uma máxima do sistema educativo salesiano que deixa entrever aí também a existência desta síntese, que se expressa no princípio “educar o bom cristão e o honesto cidadão”.

No processo de recuperação inerente aos grupos anônimos de ajuda mútua, que tem sua espinha dorsal nos Doze Passos, há algumas práticas importantes para a sua viabilização. Em meu entendimento, o costume do apadrinhamento, de o membro escolher um ‘conselheiro’, uma pessoa com a qual tenha afinidade, que seja de sua confiança e

que, acima de tudo, seja alguém capaz de orientá-lo no seu dia a dia, mais especificamente no que se refere às dificuldades de se manter limpo e à vivência do programa para alcançar este fim, mas não se restringindo a apenas isto, constitui um meio eficaz de prática educativa. Como em geral esta relação de padrinho e afilhado se dá entre membros de N.A., mas não necessariamente, a identificação é garantida, estabelece-se uma relação, entre iguais, de troca de experiência. Ao refletir sobre suas dificuldades para alcançar e manter a sobriedade, Bill Wilson chega à conclusão de que seu amigo Ebby, por ser também um alcoólico, ou seja, uma pessoa que passou pelos mesmos dilemas que ele para viver uma vida saudável e equilibrada, teria as condições necessárias para ajudá-lo, indo ao seu encontro até o fundo da caverna em que está preso e retirá-lo de lá. No meu entendimento, a partir desta constatação, Bill já estava iniciando o costume do apadrinhamento. Nesta analogia realizada por Bill, pode ser identificada a alegoria da caverna de Platão, entendendo que uma pessoa mais experiente pode ajudar um iniciante, por meio da orientação, de uma práxis educativa e até mesmo terapêutica, a libertar-se da adição e de todos os problemas decorrentes dela.

De modo geral, a escolha do padrinho é voltada para aquele membro que passa uma orientação capaz de introduzir o recém-chegado em N.A. neste processo de recuperação. Foi exatamente isso o que ocorreu entre Bill e Ebby. Pode ser que isto não ocorra logo de início, que leve um tempo para essa escolha, mas esta identificação, a capacidade de passar uma orientação, de assimilação e de troca entre as partes, é indispensável. Por esse motivo essa escolha também não é definitiva, podendo ser 'revogada' por ambas as partes. Quando o afilhado considerar que as suas necessidades de orientação não mais estejam sendo supridas pelo padrinho, o que pode se dar por razões diversas, ou quando o padrinho considerar que não está havendo um entendimento entre ele e o afilhado, também por razões diversas, essa relação pode ser rompida e redirecionada de acordo com as afinidades e necessidades do adito a ser apadrinhado. Nestas situações, não percebi a ocorrência de traumas, me parece que, de modo geral, são encaradas com naturalidade, como parte do processo.

No processo educacional do sistema preventivo de Dom Bosco,

de acordo com Santos (2000), a orientação um a um encontra valor e significação prática educativa na confissão. Dom Bosco considerava da mais extrema importância o atendimento de confissões e colóquios, que consistia na orientação dos educandos um a um, e insistia em que o confessor fosse estável para que o educando tivesse a oportunidade de ser acompanhado de perto e atendido em suas necessidades. Esta prática não haveria de se referir apenas à dispensa de um sacramento, mas a uma prática educativa de fundamental importância para Dom Bosco, na aceção da sua ação natural e sobrenatural, oportunizadas pelas relações entre o educando e seu diretor espiritual, que deveria ser de abertura sincera de uma parte, e correspondente receptividade e direcionamento, conselhos e animação de outra.

Não há possibilidade de prescindir do aspecto espiritual como base dos grupos anônimos de ajuda mútua, mas é preciso deixar claro que espiritualidade aqui está muito longe de se referir a uma relação de caráter intimista com o transcendente (mas supõe, sim, intimidade), é uma relação dialógica entre o sobrenatural e o natural, entre o transcendente e o imanente, entre o que está no interior de cada pessoa e no seu exterior, no mundo à sua volta. Partindo desta relação, que pode ser definida como na vertical, há uma valorização e redirecionamento das relações, digamos, na horizontal, ou seja, das pessoas umas com as outras e delas com o mundo que as cerca, e é possível perceber que o processo educativo que aí se verifica tem nestas relações a sua base: de cada um consigo mesmo, com o Poder Superior, com o outro e com o mundo a sua volta.

Para esta abordagem, faço referência ao texto “De Magistro”, de Santo Agostinho, e a algumas ideias relativas à educação libertária, a partir de leituras de Silvio Gallo. A decisão por essas referências se deu, em primeiro lugar, pelo caráter de autogestão das atividades dos grupos; em segundo lugar, pela observação da importância atribuída, pelos membros, à liberdade e à ausência de imposições e, em terceiro, uma vez que não há imposições, acredito que seja preciso algo que estimule o despertar da consciência, que toque a pessoa em seu interior, para que se torne possível a mudança de vida proposta pelo grupo. A referência à emergência deste ‘algo’ que estimule interiormente o aprendizado e, conseqüentemente, a mudança de vida, encontrei no “De Magistro”, de Santo Agostinho, que faz referência ao ‘mestre interior’.

No depoimento de um dos membros, ao referir-se à liberdade (entrevistado n° 8), ele a definiu como a aquisição mais importante no seu processo de recuperação, referindo-se a uma capacidade de exercer a sua liberdade com responsabilidade, com uma capacidade de fazer escolhas, que antes não possuía. Neste sentido, a vivência da liberdade a partir dos grupos, em meu entendimento, pode ser definida como uma habilidade que deve ser conquistada no processo de recuperação.

De acordo com Gallo (2007), a perspectiva anarquista de educação assume um caráter político, com o objetivo de denunciar as injustiças e desmascarar o sistema de dominação e exploração, que na sociedade atual é fomentado pelo capitalismo, como também de despertar nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social. Embora os grupos anônimos de ajuda mútua possuam um caráter autogestionário, e viabilizem uma aprendizagem que propicia uma mudança no estilo de vida da própria pessoa, a ideia de revolução está estritamente ligada, pode-se dizer assim, à transformação da própria vida, não assume uma posição política de atuação para a transformação social – tomando aqui, como referência, a ideia de Buber (1987) como também de Mahatma Gandhi (2004), de que a única revolução possível é no interior da pessoa.

A convergência do anarquismo e dos grupos anônimos de ajuda mútua está na defesa do direito ao exercício da liberdade, tanto do indivíduo, que não sofre qualquer tipo de imposição, e é estimulado a agir unicamente de acordo com sua vontade e entendimento da sua necessidade de recuperação no grupo, como do próprio grupo, que não se envolve com qualquer assunto que lhe seja externo, justamente para evitar que questões ligadas a dinheiro e poder venham a possibilitar a interferência de outras instâncias nas suas questões, o que poderia submetê-lo a autoridades individuais, direcionando-o de acordo com interesses alheios aos interesses do grupo, de ambição por dinheiro e poder. Desta forma a autonomia do grupo estaria em jogo.

Na concepção anarquista, a única educação possível de levar à transformação é aquela que se faz desvinculada do sistema ao qual se opõe, gerador das estruturas injustas e explorações sociais; uma educação que tenha autonomia, que seja autogestionária. Espontaneamente, os grupos anônimos de ajuda mútua se constituíram como uma ‘or-

ganização' alheia aos esquemas sociais vigentes, sem vínculos, ou seja, autogestionária, e isto é bastante significativo se se entender o contexto social, econômico e cultural atual como um condicionante das compulsividades, como portador de uma doença da qual a adição às drogas, entre outras, é um sintoma. Nesta 'organização' está pressuposto um processo ao qual o membro deve se submeter para superar o seu problema, e este "deve" não é uma obrigação, mas uma necessidade ou uma condição à qual o membro se submete se quiser, mas aos poucos vai se convencendo desta necessidade de desconstrução das condições que o mantém vinculado às drogas, que o escraviza. Este processo é, ao mesmo tempo, terapêutico e educacional, em busca da liberdade.

Na perspectiva anarquista de educação, o objetivo primordial é a transformação da sociedade, mas não é este o caso dos grupos anônimos de ajuda mútua. Ali a possibilidade está para uma transformação pessoal. De acordo com Gallo (2007), tomar a autoridade como princípio no processo educacional só faz sentido quando se volta para crianças, em um processo em que a sua liberdade é conquistada de forma gradual. Os grupos anônimos de ajuda mútua, em geral são voltados para um público que não é mais, ao menos etariamente, infantil – ainda que seja infantil em outro sentido, já que, normalmente, o dependente se mostra incapaz de fazer uso de sua 'liberdade' sem se prejudicar ou prejudicar a outros. Ele se acha livre para fazer o que bem entender, o seu processo de construção da liberdade foi interrompido, se é que teve um início. No entender de um membro de N.A., as suas decisões durante a adição ativa sempre o levaram para os piores lugares; para outro, a liberdade com a capacidade de fazer escolhas, que não implicasse em prejuízos para si ou para outros, foi conquistada no grupo de N.A. – em meu entendimento, foi forjada neste processo educativo ao qual ele aderiu.

Mas se antes da participação em N.A. não existia esta compreensão da liberdade, e a capacidade de utilizá-la adequadamente, se não há nos grupos uma determinação do que deve ser feito, que força há neste processo educativo que possibilita a construção da autonomia e da liberdade da pessoa, e viabiliza uma radical mudança de vida? As explicações acerca de todos os prejuízos que o dependente possa ter em decorrência da adição, sobre o quanto seria bom para ele deixar as

drogas, não são suficientes. De acordo com afirmações diversas, esses grupos são os mais bem sucedidos na sua abordagem do problema em questão, inclusive alguns de seus críticos reconhecem isto. O argumento em favor da própria vida, sensibilizar o dependente acerca do sofrimento que acarreta a outros, também parece que é insuficiente.

Para me referir à existência desta ‘força’ capaz de tocar interiormente uma pessoa, e suscitar a emergência neste, de um estímulo que a leve a uma (re) aprendizagem que possibilite uma radical mudança de vida e a conquista da autonomia e da liberdade com a capacidade de fazer escolhas, quero me referir a Santo Agostinho, mais especificamente ao livro “De Magistro”. Em um diálogo com seu filho, Adeodato, Santo Agostinho (2004) constrói uma argumentação para demonstrar que Deus é a verdade que ensina interiormente, na medida da capacidade de cada um e de sua fé. As coisas que se podem perceber pelos órgãos dos sentidos, como os próprios sentidos, são mediadoras, ou seja, instrumentos desta aprendizagem. No que se refere às coisas que se pode conhecer pelo uso da razão, aprendemos consultando a verdade interior, o único mestre da verdade que habita em nós. O professor é um orientador do aluno que descobre o conhecimento dentro de si. Nos grupos, o próprio grupo exerce esse papel de facilitador, que estimula, mas é ao estreitarmos a nossa relação com O Poder Superior que esse processo se torna possível. Neste processo, o grupo de N.A. é apenas um facilitador que não possui a habilidade de ensinar, mas apenas de estimular e facilitar que se aprenda por meio da busca pela própria ‘verdade’, que é distinta de pessoa para pessoa, pois cada um possui a sua história, com suas singularidades. Neste sentido de busca de solução para os próprios problemas, a verdade é subjetiva.

De acordo com N. A. (1993), cabe apenas à pessoa saber se é um adito ou não. Uma vez que se identifique como um adito, o primeiro passo em direção à recuperação é o reconhecimento de sua fraqueza diante de sua adição, de que é impotente e não tem forças para deixar de usar drogas sozinho, o que também pode ser direcionado para diversas outras situações de sua vida. No segundo passo, uma vez que o adito se reconheça impotente, limitado diante de suas dificuldades, é necessário encontrar algo para suprir essa fraqueza, então, neste passo, a sugestão é o reconhecimento da existência de um Poder Superior

que possa ajudá-lo a superar as próprias fraquezas. Uma vez que se acredita neste Poder Superior, e que Ele seja capaz de ajudá-lo, nada mais coerente do que entregar-se e deixar que esse Poder Superior Amoroso, como sugere o terceiro passo, o ajude com suas dificuldades que, na compreensão dos próprios aditos, mais do que na própria droga, estão no seu modo de vida, no seu comportamento desregrado, na falta de sensibilidade, entre tantos outros ‘defeitos de caráter’ potencializados e adquiridos no período de adição ativa.

Quando um adito chega ao N.A., ele encontra um grupo que possui uma dinâmica que flui de forma espontânea. Ali passa a se relacionar com diversas pessoas que passaram pelas mesmas dificuldades que ele em relação às drogas, em que cada um se encontra num momento diferenciado na vivência do programa. Essa dinâmica espontânea se apresenta ao recém-chegado como algo diferenciado de tudo que já presenciou na adição ativa; ele percebe que ali algo funciona. Isto facilita sua adesão ao programa, pois, ao ouvir os depoimentos dos outros aditos, o recém-chegado ouve a própria história, e reconhece as histórias que ouve como verdade conhecida pela sua própria experiência. Este aspecto confere à dinâmica do grupo credibilidade, pois, parafraseando Santo Agostinho (2004), quando ouve estas coisas, não acredita pelas palavras de outros, mas pelas próprias experiências.

Em N.A. ninguém vai encontrar respostas prontas. O adito é levado a encontrar suas próprias respostas, a partir das quais se elabora a solução para o seu problema nas relações que estabelecem uns com os outros e com o Poder Superior Amável, o único mestre da verdade. O método utilizado pelo grupo neste processo é semelhante à maieutica socrática, embora não se faça ao adito nenhuma pergunta, mas, na realidade, ele já vem para o grupo com uma série de questões a serem resolvidas, ou seja, as perguntas já estão postas. Neste processo, a pessoa é estimulada a extrair de dentro de si a sua ‘verdade’, ou seja, a buscar a solução para o seu problema, um conhecimento no contato com ‘O mestre interior’. Mas o encontro com esta verdade deve, também, ser mediado pelos contatos exteriores com o mundo. Esta solução difere de pessoa para pessoa, porque cada um tem a sua história, com suas especificidades. De acordo com Santo Agostinho (2004), a nossa compreensão das coisas ocorre quando, estimulados pelos fatos

exteriores, consultamos ‘O mestre interior’, sendo este “[...] a eterna Sabedoria, que toda alma racional consulta, mas que se revela ao homem na medida de sua boa ou má vontade” (AGOSTINHO, 2004, p. 401). De acordo com Buber (2007), quando uma pessoa realmente tem determinação, chega mesmo a ouvir uma ‘voz interior’ de natureza distinta, que pode ser entendida como sendo a voz da consciência. Para o autor, quando fala o ‘Absoluto’ numa relação mútua, a possibilidade de heteronomia moral é inexistente, pois a reciprocidade que se estabelece não se impõe, mas quer ser abraçada livremente e esta relação “[...] nos dá algo a apreender, mas não nos dá o apreender. Nosso ato tem que ser basicamente um ato próprio, para que se nos manifeste o que deve ser manifestado, aquilo que, em cada indivíduo se deve manifestar a si mesmo” (BUBER, 2007, p. 95). A autonomia moral deve ser construída nesta relação, mas de forma consciente e livre.

A busca da solução para os próprios problemas é viabilizada pelas relações que se estabelecem entre os membros uns com os outros, consigo mesmo e com este Poder Superior segundo a compreensão de cada um. O processo de aprendizagem que se efetiva a partir destas relações pode ser identificado como uma Educação Sociocomunitária, pois, o comunitário, segundo o programa de mestrado do UNISAL, apud Bortoleto e Andrade (2010), é descrito como,

[...] o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania (p. 6).

A educação por meio dos grupos anônimos de ajuda mútua viabiliza essa construção da autonomia e da liberdade, permitindo a abertura da pessoa para o exercício da cidadania de forma mais efetiva, que pode ser observada no depoimento dos membros quando falam da mudança de postura de cada um frente à vida e aos próprios desafios e, especialmente, o quanto este ambiente de trocas comunitárias, em que se aprende uns com os outros, é importante neste processo, e que, em seguida, as mudanças alcançadas são vividas em instâncias sociais mais amplas.

O motivo que leva essas pessoas a se unirem nestes grupos está longe do altruísmo. A procura se dá por problemas existenciais que são julgados como sem solução, “quando o mundo desmorona” (entrevistados n.ºs 3 e 8), mas basta uma observação um pouco mais atenta para perceber que, ou se constrói essa relação, se não desinteressada, mas que se interesse também pelo outro, em que se descobre que “[...] dar é tão abençoado como tomar” (BUBER, 1987, p. 34), ou não se conquistará a ‘liberdade’ que se procura. Desta forma “[...] que eles se reúnam, então, e se deixem cingir as mãos por um mesmo laço, por causa da liberdade *maior*, eis o que é comunidade” (idem, grifo do autor). É na vivência desta relação entre um Eu e um Tu, entre a pessoa e o seu semelhante, e também entre a pessoa e o seu Deus (segundo a própria compreensão), uma relação que se efetiva horizontal e verticalmente, mas que pertence a um mesmo movimento sem distinção que se concretiza uma comunidade, em que se aprendem novas formas de relacionar-se, de transformação da relação Eu Algo, em uma relação Eu Tu.

A articulação dos diversos elementos, recursos e práticas existentes em N.A. é uma força capaz de provocar essa mudança no modo de vida do adito, uma transformação no seu interior, uma *revolução* que, sendo no interior, de acordo com Buber (1987), é a verdadeira revolução, a partir da qual, creio que, embora não seja objetivo de N.A. uma revolução social, seja possível uma transformação em âmbitos mais amplos a partir da abertura para que um Poder Superior Amável possa agir, uma vez que redireciona os relacionamentos, conduz à vivência da dádiva. Desta forma, a comunidade se concretiza em perspectivas distintas das prevalentes na sociedade atual, numa perspectiva que supera o individualismo, o narcisismo, o utilitarismo, entre outros.

Entendo, como Buber (1987), que o surgimento da ‘nova comunidade’ deve ser consciente, mas não apenas de sua necessidade para resolver um problema existencial pessoal, embora diversas pessoas possuam o mesmo problema, porém acredito que se possa ir além, entendendo estas questões como sociais, sabendo bem das suas raízes, que se deram na vivência e no cultivo do individualismo, por haver ocorrido uma separação da interdependência ‘natural’ das pessoas. Não há mais a possibilidade de uma volta para uma vida em comunidade como antigamente, por isto a expectativa é de possibilidade de

construção desta nova sociabilidade a partir do que está posto atualmente, de construir um novo modo de se organizar socialmente de forma consciente e, desta maneira, como no entendimento de Buber (1987), não mais ‘viver um no outro’, como antes, mas de ‘viver um ao lado do outro’ adaptado, então seremos ‘um com o outro’ e não apenas ‘um como o outro’.

Para Buber (1987), o desenvolvimento desse novo jeito de ser comunidade é realizável apenas por meio de um processo consciente, que parte da vontade de mudança de cada indivíduo, para a realização de uma verdadeira revolução social que parte do interior da pessoa humana. Uma vez que não deve ser estabelecido pela violência, deve ser produto de uma educação de cunho afetivo, filosófico e valorativo, para suprir o déficit das inter-relações, causado pelo instrumentalismo prevalente na sociedade atual. Faz-se necessário um processo educativo que seja distinto daquele que foi necessário para o surgimento das condições precisas para o desenvolvimento e estabelecimento daquele *ethos* capitalista apresentado por Weber (2004). Não seria esta uma possibilidade do despontar daquele ‘novo encantamento’ sugerido por Bucher (1992b)?

Referências

- Alcoólicos Anônimos: site oficial de A.A. no Brasil. Disponível em: <<http://www.alcoolicosanonimos.org.br/>>. Acesso em 01 abr. 2010.
- AGOSTINHO. *De Magistro*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- BARROS, Luiz Ferri. *A alquimia dos grupos anônimos de auto-ajuda*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. Prudência, memória e docilidade na recuperação do alcoolismo. *Mirandum – Estudos e Seminários*. São Paulo, Ano I, n 2, maio/agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand2/prudncia.htm>>. Acesso em 15 nov. 2010.
- BORTOLETO, Edivaldo José. ANDRADE, Yara Helena. *Literatura e Semiótica: Um Sintagma para A Prática Estética da Educação Sócio-Comunitária*. V Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária: Educação Social e Relação Escola-Comunidade (CD).
- BUBER, Martin. *Eclipse de Deus*. Trad. Carlos Almeida Pereira. Campi-

nas: Verus, 2007.

_____. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BUCHER, Richard. *Drogas: o que é preciso saber*. São Paulo: FUS-SESP (Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo), 1992a.

_____. *Drogas e drogadição no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992b.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GANDHI, Mahatma. *A única revolução possível é dentro de nós*. Ed. Projeto periferia, 2004. Disponível em www.4shared.com. Consultado em 2 de janeiro de 2011.

GARCIA, Angela Maria. *E o verbo (re) fez o homem: estudo do processo de conversão do alcoólico ativo em alcoólico passivo*. Niterói: Intertexto, 2004.

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

GODBOUT, Jacques. *O Espírito da Dádiva*. Tradução de José Pedro Cabrera. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio Comunitária e Educação Salesiana. *Revista de Ciências da Educação*. Americana, v. VIII, n. 14, 1º sem. de 2006, p. 19-28.

GROPPO, Luís Antonio. *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

HALLAL, Ida Ismênia de Lima Curi; HALPERN, Chwartzmann. Abordagem Ecológica: uma visão ampliada do problema da dependência química. In: PULCHERIO, Gilda; BICCA, Carla; SILVA, Fernando Amarante. (Orgs). *Álcool, outras drogas, informação: o que cada profissional precisa saber*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 203-212.

KEHL, Maria Rita. *Encontros, Perdas e Reencontros: A Vida Cotidiana e Comportamento no Século XXI*. Café Filosófico. Acervo Educacional TV Cultura. São Paulo: Editora Bearare, 2009.

KROPOTKIN, Piotr. *El apoyo mutuo. Um factor de La evolución*. Santiago, Chile: Instituto de Estudios Anarquistas, 2005.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva: Forma e Razão da troca nas Sociedades Arcaicas. *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MOTA, Leonardo de Araújo. *A Dívida da Sobriedade: a ajuda mútua nos grupos de alcoólicos anônimos*. São Paulo: Paulus, 2004 – Coleção Alternativa.

NARCÓTICOS ANÔNIMOS. *Texto Básico*. Chatsworth, NAWS, 1993.

ÓDEA, Thomas F. *Sociologia da religião*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

OLIVEIRA, Edylla Maria Lima Pires. Drogas e seus efeitos. *Drogas e a Vida: uma abordagem biopsicossocial*. / CORDATO – Centro de Orientação sobre Drogas e Atendimento a Toxicômanos; In: BUCHER, Richard (Org.). São Paulo: EPU, 1988. p. 15-25.

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano. *Luç e sombras: Internatos no Brasil*. São Paulo, Ed. Salesiana Dom Bosco, 2000.

VESPUCCI, Emanuel Ferraz. VESPUCCI Ricardo. *O Revólver que sempre dispara: os dependentes de drogas e os caminhos da recuperação, numa abordagem clínica*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 1999.

WEBER, Max. *A ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

20. Educação sociocomunitária na cibercultura: a virtualização do saber e a utilização das tecnologias da inteligência na práxis educativa

20. Sociocommunitarian Education in cyberculture: the virtualization of knowledge and use of intelligence technologies in educational practice

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 7 de maio de 2011

Maria Elisa Valentim Pickler

Mestranda em Ciência da Informação na Unesp.

Bibliotecária no UNISAL Americana. *E-mail:* elisamarilia@yahoo.com.br

Renato Kraide Soffner

Doutor em Educação pela Unicamp

Professor e Coordenador do Mestrado em Educação do UNISAL Americana. *E-mail:* renato.soffner@am.unisal.br

Resumo

A cibercultura é a cultura do aprendizado constante: remoto, mas disponível; virtual, mas real. No ciberespaço surgem novas relações com o saber, outrora virtualizado, desmaterializado. Surgem novas formas de interação e socialização que promovem a troca de informações e a construção de saberes coletivos. As tecnologias digitais mudam a ma-

neira de ver e pensar o mundo. E muda a forma como lidamos com o conhecimento e as práticas educativas. Ao criar novas formas de relação e interação, a cibercultura se abre para a práxis educativa socio-comunitária como um novo mundo de possibilidades. A simples disponibilidade das tecnologias não pressupõe sua utilização, assim como sua utilização não garante sucesso em sua aplicação. Considerou-se neste trabalho a problemática de gerir a práxis educativa no contexto da cibercultura, valendo-se dos recursos tecnológicos de que dispomos para os processos de ensino e aprendizagem. O objetivo desse trabalho foi estudar a práxis educativa considerando possibilidades e implicações que as Tecnologias da Inteligência trazem ao campo da educação sociocomunitária.

Palavras-chave

Tecnologias da inteligência. Cibercultura. Práxis educativa. Educação sociocomunitária.

Abstract

Cyber culture is the culture of constant learning: remote, but available; virtual, but real. In cyberspace there are new relationships with knowledge, once virtualized, dematerialized. New forms of interaction and socialization that promote information exchange and collective knowledge construction. Digital technologies change the way of seeing and thinking about the world. And change the way we deal with the knowledge and educational practices. When creating new forms of relationship and interaction, cyber culture opens to the socio-communitarian educational practice as a new world of possibilities. The mere availability of technology does not require its use, as well as their use does not guarantee success in their application. It was considered in this paper the problem of managing the educational practice in the context of cyberspace, taking advantage of technological resources at our disposal for the teaching and learning. The aim of this study was to evaluate the educational practice considering possibilities and implications of technology brings intelligence to the field of socio-communitarian education.

Keywords

Technology intelligence. Cyberculture. Educational practice. socio-communitarian education.

Introdução

Vivemos a cibercultura, e deveremos nos habituar com suas características e peculiaridades, uma vez que são propostas novas relações com o saber, agora virtualizado, desmaterializado. As novas tecnologias mudam a maneira de se ver e pensar o mundo. E muda também a forma como lidamos com informação, conhecimento e práticas educacionais. Lévy (2005) questiona:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2005, p.172, grifo do autor).

Nesse contexto indicado por Lévy, podemos considerar que a educação sociocomunitária (ou não formal) poderá, entre outras propostas, complementar e/ou dinamizar a chamada educação formal, tradicional; talvez seja o momento ideal para sua inserção nos processos de virtualização do saber, saber esse que foge aos moldes tradicionais de estrutura e conteúdo, e traz novas formas de interação, troca e produção de conhecimentos.

Sabemos que a simples existência das tecnologias não pressupõe sua utilização e, da mesma forma, seu uso não garante sucesso em sua aplicação. As novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente o problema da educação e da formação, pois o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência, conforme destaca Lévy (2005, p.158). O educador atuante na cibercultura deve aprender a lidar e compartilhar o “saber-fluxo” disponível virtualmente no ciberespaço.

Aqui se pretende estudar a práxis educativa sob uma perspectiva tecnológica, considerando algumas das inúmeras possibilidades e implicações que a utilização das novas Tecnologias da Inteligência traz ao campo da educação.

Educação e práxis

A **educação** é difícil de se definir como termo único e isolado.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

Educação sociocomunitária na cibercultura: a virtualização do saber e a utilização das tecnologias da inteligência na práxis educativa - p. 533-550

PICKLER, M.E.V.; SOFFNER, R.K.

Saviani (2008) observa que a complexidade da questão não se deve à atual conjuntura de transformações na área, mas em razão da própria natureza do assunto, pois a educação está direta e intimamente relacionada à realidade humana.

Em Abbagnano (2000) temos a seguinte definição de educação:

Em geral designa-se com esse termo a **transmissão e o aprendizado das técnicas culturais**, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. [...]. Uma sociedade civilizada está, acima de tudo, aparelhada para enfrentar situações novas ou em mudança; logo, **tende a tornar flexíveis e corrigíveis as técnicas de que dispõe e a confiar à educação a tarefa não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las e aperfeiçoá-las.** (ABBAGNANO, 2000, p.305-306, grifo do autor).

Interessante a definição do autor supracitado no que diz respeito às palavras “transmissão” e “aprendizado”. É comum pensarmos em educar como um processo de ensino e aprendizagem. Embora o termo transmissão possa denotar simples “transferência”, cremos que, ao ser transmitida, uma mensagem (informação) sofre influência de seu receptor no momento da assimilação, o que pode ser entendido como “aprensão” ou aprendizado.

Nesse sentido, Abbagnano (2000) distingue duas formas fundamentais de educação: a que simplesmente se propõe a transmitir as **técnicas** de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social – garantindo a sua relativa imutabilidade – e a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe a formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. Sendo assim, podemos notar que o processo de educação do qual falamos no contexto deste trabalho se enquadraria na segunda forma apresentada pelo autor, qual seja a que transmite algo para o indivíduo possibilitando sua interpretação e assimilação, tornando-o, de certa forma, livre para modificar esse saber obtido de acordo com o contexto social/cultural no qual esse indivíduo está inserido.

Embora creia que definir a educação não seja apropriado por acreditar que definir consiste em “fechar” um assunto em si mesmo, Sa-

viani (2008, p.18-19) conceitua educação como “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa definição, para o autor, toma a educação objetivamente em sua realidade histórica, contemplando tanto a questão da **comunicação** e promoção do homem como o caráter **mediador** da educação no seio da sociedade.

Para Martins (2010) a definição de educação apresentada por Saviani compreende a educação entendida como práxis, ou seja, como uma ação teórico-prática que caracteriza os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o conceito de educação como práxis nega a visão dos que a entendem como uma atividade reduzida a uma simples prática de reprodução imediata, direta e mecânica das determinações sociais, não podendo (nem devendo) assumir outras perspectivas.

Práxis, por sua vez, pode ser assim definida:

Com esta palavra (que é transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a **ação transformadora** que a revolução deve exercer sobre tais relações. (ABBAGNANO, 2000, p.786, grifo do autor).

Como podemos notar, a expressão “ação transformadora” se aplica bem ao contexto educativo da práxis. Pereira (2009) afirma que a práxis é justamente o elemento que reedifica a prática educativa, é teoria e ação reelaborada constantemente. Segundo ele, a prática educativa é uma atividade **social** que visa ao ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais; pode estar relacionada à práxis enquanto relação dialética da teoria com a prática, tendo objetivos explícitos de **autonomização** dos indivíduos.

De acordo com Freire, a práxis “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 38). Transformar o mundo a partir da reflexão e ação é uma práxis educativa necessária.

A **educação sociocomunitária**, foco desse trabalho, apresenta-se como uma forma de educação que não está diretamente relacionada ao contexto escolar, assim como descumprir a questão da formalização e padronização dos processos de ensino-aprendizagem. Educação não formal, pelo contexto em que ocorre, é a terminologia utilizada por alguns autores para designar essa modalidade de educação.

Gohn (2008) destaca que a educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo devido ao fato de não ter um currículo definido *a priori*, tanto no que refere ao conteúdo e tema, quanto no que diz respeito às habilidades a serem trabalhadas. A autora afirma que essa abordagem busca entender os processos educativos existentes na sociedade, em sentido mais amplo, abarcando espaços que vão **além** das escolas, em qualquer nível ou grau de ensino, preocupando-se, sobretudo, com os processos de aprendizagem e produção dos saberes.

Para a autora, a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos, cotidianos. Nesse campo, o agente do processo de construção do saber é o “outro”, aquele com quem se interage ou se integra.

Os espaços educativos dessa modalidade se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, em locais informais; locais onde há processos interativos intencionais. Desse modo, a educação não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, e geralmente a participação dos indivíduos é optativa, assim como poderá ocorrer por força de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. A autora destaca que há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*; eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e a formação política e sociocultural são metas na educação não-formal. (GOHN, 2008, p.129).

As propostas de educação não formal, por sua própria condição de não formalidade ou menos formalidade, estão numa situação privi-

legiada para romper com os padrões educativos tradicionais e se transformar em propostas inovadoras que dêem contribuições significativas para a educação em geral. (CENDALES, 2006, p.16).

As tecnologias da informação e comunicação, que exercem tanta influência na sociedade atual, não poderiam deixar de afetar um campo tão humano e transformador como a educação. Sendo assim, notamos que é de fundamental importância monitorar de que forma essas tecnologias podem ser utilizadas dia a dia no campo educacional, uma vez que inegavelmente a educação sociocomunitária, da mesma forma, encontra-se imersa na cibercultura.

Tecnologias, educação e cibercultura

A palavra **tecnologia** tem origem em outras duas palavras gregas: *techné*, que é arte, técnica; e *logos*, palavra, raciocínio, estudo. Assim, podemos entender a origem do termo tecnologia como sendo o estudo, a discussão da técnica. As tecnologias ampliam as capacidades humanas, tornando processos mais fáceis ou rápidos.

As Tecnologias da Inteligência, por sua vez, amplificam as faculdades cognitivas humanas, funcionando como verdadeiras extensões do cérebro: da memória, da imaginação, do raciocínio. Soffner (2005) também as denomina Tecnologias de Aprendizagem, justamente porque podem e devem ser verdadeiras aliadas no processo de ensino-aprendizagem, tendo papel facilitador de processos antes dificultosos, estimulando o aprendizado de conteúdo e, ao mesmo tempo, tornando os indivíduos produtores de novos conhecimentos.

Imerso na realidade das Tecnologias da Inteligência, o ato de ensinar é, substancialmente, um processo de comunicação que não é unívoco, mas sim bidirecional, como destaca Gasperetti (2001). Nesse sentido, educar/comunicar pressupõe dispor de tecnologias eficientes.

Historicamente, a **fala**, enquanto linguagem de comunicação, representa a primeira tecnologia que tornou possível a educação, conforme observa Chaves (2000). O autor pressupõe que apenas o ser humano realmente educa e esse processo de educar através da fala teve início, provavelmente, assim que os humanos tornaram-se capazes de desenvolver conceitos e usar termos gerais.

Sendo assim, na cultura exclusivamente oral, a fala possibilitava o en-

sino, a transmissão do saber. O conhecimento do povo e suas tradições eram perpetuados por meio dos contos, dos mitos, que eram falados pelos sábios, memorizados e repetidos por gerações e gerações. Nessa fase, a educação era necessariamente pessoal e presencial, exigia a presença de educador e educando em um mesmo lugar, ao mesmo tempo.

A fala dominou como método de ensino durante milênios, até surgir uma nova tecnologia, que destacamos como determinante para o surgimento de uma nova era: a **escrita**. Chaves (2000) destaca que a melhor ilustração da filosofia da educação que corresponde a esse período está na filosofia socrática. Sócrates viveu no limiar da transição entre a cultura predominantemente oral para uma era que destinava grande importância à escrita. Para Sócrates, o diálogo era o método de excelência para educar. Valia-se das conversas, dos debates, das discussões racionais. Era um educador provocador, mediador e facilitador que estimulava a construção do conhecimento por parte de seus interlocutores, fazendo-lhes perguntas que os obrigavam a pensar até formular novos saberes.

Através de perguntas bem feitas, Sócrates ia ajudando seus interlocutores a dar à luz uma compreensão mais adequada do que significava ser justo e agir corretamente. Ele nunca dizia. **Ele nunca ensinava**. Ele ajudava o aluno a pensar por si só, a aprender, a se tornar um **aprendente autônomo**. (CHAVES, 2000, p.07, grifo do autor).

Sócrates receava a escrita. Temia que escrever as coisas promovesse o esquecimento, gerando o enfraquecimento da memória. De fato, temos de reconhecer que, como uma extensão da memória, a escrita nos permite lembrar de muitas coisas sem ter que guardar tantas informações na mente; quando escrevemos, podemos apagar essa informação de nossa memória, ou seja, esquecemos. O advento da escrita permitiu o registro da fala. Tornou os saberes estáticos, preservando-os da mesma maneira como foram ditos. Distanciou no tempo e no espaço autor e leitor, educador e educando. (CHAVES, 2000).

A escrita modificou substancialmente a forma de ensinar. O diálogo já não era possível. Impossível discutir com um livro ideias compartilhadas com um sábio. Entretanto, essa “ausência” do autor promoveu um novo tipo de aprendizado: a reflexão autônoma. Um aluno poderia ler e reler um texto e, sem a possibilidade de tirar suas dúvidas, se esforçaria, ele mesmo, em encontrar as respostas, formular ideias.

Chaves (2000) afirma que a escrita tornou possível pela primeira vez o **ensino a distância**. As cartas começaram a se mostrar uma ferramenta didática de extrema importância iniciando, há mais de dois mil anos, a educação por correspondência. Nesse contexto, a educação acontecia através da autoaprendizagem mediada pela leitura.

Após a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, em 1450, a escrita se tornou mais acessível por meio dos livros impressos, o que popularizou a leitura, até então privilégio de poucos. Para Chaves (2000), o livro lançou as sementes do que veio a ser o nosso sistema escolar. Houve um grande crescimento da demanda por educação, enquanto o número de mestres ainda era pequeno. Assim, começaram a se formar grupos de pessoas que desejavam aprender e que para isso procuravam um mestre, originando um modelo de ensino um para muitos que prevalece nos dias de hoje.

O autor supracitado destaca que a institucionalização desse modelo de ensino, assim como a necessidade de compartilhar as anotações feitas por alunos ao serem ensinados por seus mestres, provavelmente originaram um outro modelo de educação que atualmente é bastante atraente: a aprendizagem colaborativa entre pares. Nesse modelo a aprendizagem ocorre através da discussão entre pessoas com interesses comuns, sem que haja funções de ensinantes e aprendentes claramente definidas.

Com a invenção de novas tecnologias, como o cinema, o rádio e a televisão, houve novas tentativas de transformar a escola – com sua presença de mestres e alunos em um mesmo local – em algo em que o espaço e o tempo não representavam um papel tão fundamental, como aponta Chaves (2000). Entretanto essas iniciativas não surtiram o efeito desejado e acabaram por serem (em grande parte) abandonadas. Provavelmente porque não envolveram mudanças substantivas na filosofia da educação que fundamenta o processo educacional. Essas mídias foram vistas, basicamente, como um meio de ampliar o alcance do ensino, permitindo uma educação de qualidade ministrada à distância, mas o modelo pedagógico seria o mesmo utilizado desde a invenção do livro impresso: o ensino de um para muitos, usando o livro como material de apoio. Víamos, então, o distanciamento no espaço, mas a questão do tempo ainda era proeminente.

Lévy (1993) corrobora essa ideia afirmando que a escrita, ao in-

tercalar um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção de uma mensagem, instaura a comunicação diferida, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e erros que isto implica. “**A escrita aposta no tempo**” (p.88, grifo do autor).

A tecnologia seguinte que permitiu o surgimento de mais uma nova era, a chamada sociedade digital, foi o advento do computador, inicialmente usado apenas como uma máquina de calcular, depois como um novo espaço de escrita linear e, aos poucos, integrando todas as mídias anteriores e chegando ao que é hoje, um grande veículo de comunicação e interação social.

Surge um novo modelo de sociedade mediada por computador, que aqui denominamos com o termo cibercultura.

A **cibercultura** pode ser entendida como uma cultura social construída em função e/ou consequência do surgimento de um novo espaço de comunicação e interação (o ciberespaço), promovendo mudanças significativas nas relações individuais e sociais tais como as conhecemos.

Lévy (2005, p.17), em sua obra homônima, define cibercultura como: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”

Ciberespaço, para Monteiro e Pickler (2006), é o ambiente virtual possibilitado pela interconexão mundial dos computadores em rede. Um novo espaço de representação, interação e comunicação. Para as autoras, o ciberespaço é definido como um mundo virtual porque está presente em potência, é um espaço desterritorializante. Esse “local” não é palpável, mas existe de outra forma, é uma outra realidade. O ciberespaço existe em um local indefinido, ainda desconhecido, cheio de devires e possibilidades. Não podemos, sequer, afirmar que o ciberespaço está presente nos computadores, tampouco nas redes. É o caráter fluido do ciberespaço que o torna virtual.

A emergência do ciberespaço possibilita o surgimento de uma nova era da sociedade humana, uma revolução análoga à invenção da escrita. Entretanto, trata-se de um novo meio social, um local ainda desconhecido, que está apenas começando a ser explorado.

O ciberespaço implica uma nova relação de tempo e espaço. O es-

paço não é mais concreto, localizado em um território fixo. O que está no ciberespaço não está em lugar nenhum e também em todo lugar. Trata-se de um local não físico, abstrato, desterritorializado, **virtual**. O tempo já não é linear, cronológico; é o tempo real, o agora e atual. O virtual não é o oposto do real. O que é virtual é real, mas existe de uma outra forma, em um outro local, em potência. A diferença é que no ciberespaço acontece uma desmaterialização dos objetos e das relações sociais conectadas em rede. O concreto e o material adquirem dimensão imaterial na forma de impulsos eletrônicos.

Para Lévy (1996), a virtualização promove a unidade do tempo sem a unidade de espaço (graças às interações em tempo real por redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença). Há uma continuidade de ação apesar de uma duração descontínua. A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo.

Informações disponíveis virtualmente; indivíduos conectados à rede e em constante interação, utilizando e produzindo, através da comunicação síncrona ou assíncrona, saberes virtuais e/ou virtualizados.

A virtualização dos saberes propõe novas possibilidades e implicações, novas formas de interação e comunicação, novas maneiras de ensinar e aprender.

O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre. (GADOTTI, 2000, p.08).

Enquanto vivemos, ainda hoje, uma redistribuição da configuração do saber que havia se estabilizado no século XVII com a generalização da impressão, “Ao fazer e refazer as ecologias cognitivas, as tecnologias intelectuais contribuem para fazer derivar as fundações culturais que comandam nossa apreensão do real” (Lévy, 1993, p.10).

Nesse sentido, devemos buscar um novo modelo de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação. Podemos buscar trocas de saberes que promovam a construção de um conhecimento mútuo, a aprendizagem colaborativa, a inteligência coletiva.

Na cibercultura nos deparamos com uma nova relação com o saber, bem observa Gadotti (2000). A velocidade de obsolescência das

informações e conhecimentos é substancialmente maior, considerando o fluxo intenso dos saberes em constante crescimento. Há uma necessidade cada vez maior de aprender (apreender), compartilhar e produzir conhecimento.

O uso das Tecnologias da Inteligência nos processos de ensino-aprendizagem pode não ser o único meio para alcançarmos a excelência na educação. Entretanto, considerando que temos em mão ferramentas que ampliam, facilitam e estimulam as faculdades cognitivas humanas, porque não nos valermos delas para ampliar e/ou modificar as formas de ensinar e de aprender? “Ora, uma vez que esses processos cognitivos tenham sido exteriorizados e reificados, tornam-se compartilháveis e assim reforçam os processos de inteligência coletiva [...]”. (LÉVY, 2005, p.165).

Aliando as ideias de Lévy (2005) à práxis educativa, consideremos sua proposta de construção de novos modelos de **espaços do conhecimento**. Em vez de uma representação em escalas lineares e paralelas, de pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos virtuais, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, reorganizando processos educativos de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Os processos educativos podem e devem ser contextualizados na sociedade da informação, na cibercultura, utilizando os diversos recursos que as novas tecnologias possibilitam no âmbito educacional, seja na educação formal representada pela escola, seja na educação não formal que acontece no meio sociocomunitário.

Pereira (2008) teme que a utilização burocrática das Tecnologias da Informação e Comunicação apenas mecanize o ensino, sofisticando métodos reprodutivistas e transmissionistas, mantendo o paradigma conservador/dominante e mascarando por trás de uma fantasia tecnológica de interatividade a fragmentação do conhecimento e a separação do sujeito e objeto de estudo.

Para a autora, os educadores são desafiados, atualmente, a compreender como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação dos sujeitos, saberes e práticas, assim como sua utilização

no processo de formação das pessoas sob a ótica do paradigma emergente, ou seja, o enfoque relacional, que propicia a formação de uma grande rede de conhecimentos, gerando uma visão de conjunto.

A educação, para Lira (2005), deve se dar em uma troca proporcional de saberes, em que educador e educando formam-se e ao mesmo tempo contribuem no processo de formação do outro, refazendo e recriando o ensinado; educador e educando assumindo o papel de sujeitos nesse processo. O educador deve oportunizar uma exploração ampla dos conteúdos, reforçar a capacidade crítica estimulando sua inquietação, investigação e curiosidade epistemológica que é espelho pela igual busca do professor, através do hábito da pesquisa.

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência e sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2000, p. 09).

Nesse contexto em que nos encontramos, em fase de adaptação à cibercultura e assistindo ao advento e criação de novos modelos de educação mediada pelos computadores, podemos resgatar um modelo que há milênios era excelente forma de ensinar: a filosofia socrática. Chaves (2000, p.20) afirma:

Esse uso do computador como meio de comunicação multimídia e altamente interativo está, parece-me, tornando possível que os espaços virtuais possam se tornar novas praças, apenas à espera de que novos Sócrates reintroduzam nelas sua forma de ensinar – expandindo-a , ao mesmo tempo, para muito mais além do diálogo um-a-um do que jamais Sócrates – ou mesmo nós, há poucos anos – conseguiríamos imaginar.

Independentemente do lugar onde o aprendizado acontece, seja no meio formal ou não formal, cremos que essa construção do conhe-

cimento mediada pelo educador pode e deve contar com as tecnologias intelectuais para ampliar as possibilidades de comunicação e interação.

Se a educação sociocomunitária se propõe a levar para além das escolas a práxis educativa, transformar a realidade através da reflexão se torna uma consequência natural do aprender a pensar autonomamente e agir de acordo com princípios e conhecimentos construídos em um sistema de inteligência coletiva.

Tecnologias como ferramentas de aprendizagem

A educação pode, sem dúvida, ser beneficiária deste novo momento da história humana, mas apenas se puder utilizar as tecnologias de informação e comunicação, já disponíveis, na concepção e implementação de um novo modelo pedagógico, que privilegia a conversão de informação em conhecimento, além de suportar o desenvolvimento de competências e de potencial humano (SOFFNER, 2005). Deste ponto de vista, tais tecnologias de apoio ao desenvolvimento cognitivo poderão ser consideradas tecnologias da aprendizagem. Esta aprendizagem leva ao desenvolvimento de competências para a vida, que pode ser considerada uma contínua interação entre o indivíduo e seu meio. O conhecimento e a aprendizagem são as formas pelas quais nos adaptamos às mudanças desse meio, e as novas tecnologias de informação e comunicação têm seu papel nestas questões epistemológicas, notadamente no ambiente de educação não formal que aqui tratamos.

A educação sociocomunitária pode receber o suporte das Tecnologias da Inteligência na criação de experiências de aprendizagem, em ambientes descentralizados e autônomos de construção de novos conhecimentos.

Considerações finais

A cibercultura nos traz inúmeras formas de interação e comunicação. As tecnologias da inteligência possibilitam constante e frequente disponibilização, compartilhamento e produção de saberes.

Se a educação sociocomunitária ocorre em um local não formal, mas de forma intencional e optativa pelos indivíduos em questão, vemos que o ciberespaço se apresenta como um notável ambiente para essa modalidade de educação que busca ações transformadoras da realidade e da sociedade.

Trata-se de uma nova cultura, a cultura do saber, a sociedade do conhecimento caracterizada pelo acesso ilimitado à informação e pela democratização da distribuição e produção de conhecimento proporcionada, sobretudo, pelas tecnologias digitais.

Não basta possuir as novas tecnologias; é necessário fazer uso delas de forma a explorar todo seu potencial em favor do aprendizado autônomo e constante, tornando os alunos aprendentes eternos.

A sociedade do saber necessita de um novo modelo de educação, seja ela formal, não formal ou que nem haja essa diferenciação. Uma forma de ensinar que identifique as competências, habilidades e afinidades que cada aluno (aprendente) tem como ser pensante, valendo-se de suas características pessoais para oferecer-lhe informações personalizadas. Possibilitaria-se, assim, que cada indivíduo pudesse construir seus conhecimentos a partir de suas experiências e interesses.

O essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. (LÉVY, 2005, p.158).

Metáfora utilizada por Lévy (2005), para ilustrar o paradoxo da educação que aqui levantamos: em vez de **escalar** as pirâmides do saber (hierarquia), **navegar** pelas ondas do saber (autonomia).

O educador da cibercultura não possui mais a função primordial de transmitir informações. As informações podem ser encontradas e acessadas no ciberespaço, em tempo real, coletiva ou individualmente. O acesso à informação não é mais um problema. O detentor do conhecimento da sociedade não é mais o ancião, o sábio. O livro não é o possuidor absoluto do conhecimento. O ciberespaço é o portador direto do saber. Um saber virtual, mas real. No ciberespaço todos podem ser autores e leitores, emissores e receptores, ensinantes e aprendentes.

São todos viventes de um mundo virtual em busca de uma inteligência coletiva.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

Educação sociocomunitária na cibercultura: a virtualização do saber e a utilização das tecnologias da inteligência na práxis educativa - p. 533-550

PICKLER, M.E.V.; SOFFNER, R.K.

ANTONIO, Severino. Linguagem e educação sócio-comunitária. *Revista Ciências da Educação Unisal - Americana/SP*, ano IX, n.17, 2007, p.49-56.

CENDALES, Lola, MARINO, German. *Educação não-formal e educação popular*: por uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Loyola, 2006.

CHAVES, Eduardo. *Acompanha a filosofia da educação a evolução da tecnologia?* 2000. Disponível em: <<http://chaves.com.br>>. Acesso em 15 set. 2010.

FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não-formal*: cenários da criação. Campinas: Editora da UNICAMP/ Centro de memória, 2001.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.*, jun. 2000, v.14, n.2. p. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. *Rev. Ciências da Educação do Unisal - Americana/SP*, ano X, n.18, 2008, p.65-97.

GASPERETTI, Marco. Computador na educação: guia para o ensino com as novas tecnologias. São Paulo: Esfera, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 71).

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social. *Rev. Ciências da Educação do Unisal – Americana/SP*, ano X, n. 19, 2008, p.121-140.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Rev. Ciências da Educação do Unisal - Americana/SP*, ano X, n.18, 2008, p.43-63.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21).

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 2005.

- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LIRA, Hellen de Andrade. Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, set. 2005.
- MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Não-formal e Educação Sócio Comunitária. *Revista Ciências da Educação Unisal - Americana/SP*, ano X, n.18, 2008, p.99-122.
- MACHADO, Evelcy M. *Pedagogia e Pedagogia Social: Educação Não-Formal*. Disponível em <<http://www.boaaula.com.br>>. Acesso em 07/08/2003.
- MARTINS, Marcos Francisco. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. IN: GARRIDO, Noêmia de Carvalho (org.); et al. *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 40-60.
- MONTEIRO, Silvana Drumond; PICKLER, Maria Elisa Valentim. O ciberespaço, o termo, a definição e o conceito. *Datagramazero – Revista de Ciência da Informação*, v.8, n.3, 2007. Disponível em :<<http://www.datagramazero.org.br/jun07>>. Acesso em 19 jul. 2010.
- PAULA, Ercília. M. A. T.; MACHADO, Erico. A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e Atuação dos Educadores no Brasil. *Revista Ciências da Educação UNISAL- Americana/SP*, ano X, n.18, 2008, p.123-150.
- PEREIRA, Antonio. A educação social de rua é uma práxis educativa? *Revista Ciências da Educação UNISAL – Americana/SP*, ano XI, n. 21, 2009, p. 481-500.
- PEREIRA, Ivanise Franco. Ensino à distância mediado por computador: um desafio à docência no ensino técnico.? *Revista Ciências da Educação UNISAL – Americana/SP*, ano X, n.18, 2008, p. 395-400.
- RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Entrevista: a educação fora da escola. *Revista Ciências da Educação UNISAL – Americana/SP*, ano XI, n.20, 2009, p. 17-27.
- SOFFNER, Renato Kraide. *As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento do potencial humano*. Tese de doutorado - Universidade Es-

tadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

SOFFNER, Renato Kraide; CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia e a educação como desenvolvimento humano. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.2, p.77-84, jun. 2005.

21. Just another brick in the wall? Construindo e desvendando práticas de Educação Popular em uma favela carioca.

*21. Just another brick in the wall?
Building and discovering popular
education practices in a Rio slum.*

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 6 de junho de 2011

André Lobo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* and_lobo@hotmail.com

Guilherme Marcondes

Estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* guimarcondes1@yahoo.com.br

Joanna Rocha Muniz

Estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* joanna.muniz@hotmail.com

Mariana Koury

Estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* marikoury@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é desenvolvido por futuros cientistas sociais que, filiados à ideia de que os saberes acadêmicos não devem ficar presos nos muros da academia, partiram para a prática no cotidiano de uma favela carioca, o Morro da Providência, localizado na região central da cidade do Rio de Janeiro. A ação investigada é o projeto de Reforço Escolar para crianças e adolescentes, moradores da favela que é marcada, como outras, pela ausência de infraestrutura e “educação de qualidade” para seus moradores. O Reforço Escolar é descrito como um local de ensino-aprendizagem com base na teoria Freiriana de educação popular e que pode servir como modelo para locais em que se tenham as mesmas condições da Providência ou não, pois o que se defende é uma educação aberta e horizontalizada em que alunos e professores dialoguem sobre a validade do conhecimento. Desta forma, o objetivo do presente trabalho é produzir o relato de uma experiência de educação popular que visa romper as barreiras entre o saber dominante e os atores sociais que não têm acesso a ele.

Palavras-chave

Educação popular. Favela. Reforço escolar

Abstract

This work is further developed by social scientists, affiliated with the idea that academic knowledge should not get stuck in the walls of the academy, started the practice in daily life in a Rio slum, Morro da Providencia, located in central city of Rio de Janeiro. The action is the project investigated school tutoring for children and adolescents, residents of the slum that is marked as other, lack of infrastructure and “quality education” for its residents. Strengthening School is described as a place of teaching and learning based on the theory of Freire and popular education that can serve as a model for places that have the same conditions of Providence or not, because the contention is that an open education and horizontal where students and teachers should discuss the validity of knowledge. Thus, the objective of this study is to produce a report of an experience of popular education that aims to break the barriers between a dominant knowledge and social actors who have no access to it.

Keywords

Popular education. Favela. Reinforcement classes.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

Just another brick in the wall? Construindo e desvendando práticas de Educação Popular em uma favela carioca. - p. 551-567

LOBO, A.; MARCONDES, G.; MUNIZ, J.R.; KOURY, M.

Introdução

Esse artigo tem como objeto de estudo o Reforço Escolar que acontece no Morro da Providência, favela localizada na região central da cidade do Rio de Janeiro, nas imediações da zona portuária, entre os bairros de Santo Cristo e Gamboa (ver anexo 1). Este morro é entendido como sendo a primeira favela do Brasil. No livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, é descrito o Morro da Favela e o rio que tinha o nome de Providência.

O monte da Favela, ao sul, empolava-se mais alto, tendo no sopé, fronteiro à praça, alguns pés de quixabeiras, agrupados em horto selvagem. À meia encosta via-se solitária, em ruínas, a antiga casa da fazenda (...). O arraial, adiante e embaixo, erigia-se no mesmo solo perturbado. Mas vistos daquele ponto, de permeio a distância suavizando-lhes as encostas e aplainando-os (...). Ali vão ter quebradas de bordas a pique, abertas pelas erosões intensas por onde, no inverno, rolam acachando afluentes efêmeros tendo os nomes falsos de rios: o Mucuíim, o Umburanas, e outro, que sucessos ulteriores denominariam da Providência.¹

Há duas histórias de como surgiu o Morro da Providência. Para uns², ela apareceu no século XIX e foi batizada como Morro da Favela. Segundo esta versão, os primeiros moradores da região eram ex-combatentes da Guerra de Canudos e se fixaram no local por volta de 1897 com a esperança de ganhar as casas prometidas pelo governo. Como os entraves políticos e burocráticos atrasaram a construção dos alojamentos, eles acabaram ocupando as encostas do morro provisoriamente – e por lá ficaram. A origem do nome, tanto Favela quanto Providência, remete à Guerra de Canudos. Favela era o nome de um morro que ficava nas proximidades de Canudos e serviu de base e acampamento para os soldados republicanos. Faveleiro é também o nome de um arbusto típico do sertão nordestino. Já o nome de Providência, que passou a ser usado nos anos 20 e 30, seria referência a um rio que ficava nas proximidades de Canudos.

Para outros, a favela da Providência surgiu em 1865, em virtude da Guerra do Paraguai onde D. Pedro II lançou o programa de alistamento militar, mais conhecido como “Voluntários da Pátria”, que ofertava

¹ Trecho do livro “*Os Sertões*” de Cunha (2006), p. 108.

² Disponível em: <http://www.favelatemmemoria.com.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=40&sid=3>. Acesso em 15 ago. 2010.

liberdade aos escravos que vencessem a guerra. No entanto, ao chegarem, os ex-escravos não tiveram nada daquilo que lhes foi prometido, ficando naquele morro esperando uma providência.

Em relação à população que reside na favela da Providência, segundo o censo de 2000³, o morro possui 3.443 moradores, sendo 1.696 homens e 1.747 mulheres; pessoas que se dividem em 930 domicílios. De acordo com a mesma fonte, podemos perceber que, se comparada à favela Pedra Lisa que é vizinha ao Morro de Providência, a comunidade pesquisada possui uma situação econômica mais favorável, já que 15% da população recebe entre 3 e 5 salários mínimos, enquanto na Pedra Lisa apenas 1%.⁴ Sobre a urbanização da Providência, ainda de acordo com o censo 2000, dos 930 domicílios da região, somente cinco não possuem abastecimento de água e seis usam outras formas para o mesmo. O tipo de esgotamento sanitário é, em grande parte, rede geral de esgoto, e uma minoria utiliza vala e fossa séptica. O destino do lixo, para 62% dos moradores, é a caçamba do serviço de limpeza pública, já o lixo de 34% dos domicílios é coletado diretamente pelo serviço de limpeza, e 4% deixam o lixo em terrenos baldios.

Esse trabalho busca tratar das práticas de educação a partir de um estudo do Reforço Escolar que acontece no referido local, pois seus autores também atuam como professores nesse projeto que atende a crianças e adolescentes entre sete e dezoito anos de idade. Esta atividade é entendida como extensão universitária por seus participantes, embora o projeto não seja oficialmente ligado a alguma universidade.

O Reforço Escolar na Providência teve seu início em setembro de 2009, durante um período em que a favela era dominada pelo tráfico de drogas comandado pela facção Comando Vermelho. No início de 2010, no mês de março, por iniciativa do Governo do Estado, amparado por recursos do Governo Federal, implantou-se no Morro da Providência uma Unidade de Polícia Pacificadora – UPP. A inserção deste novo modelo de polícia em favelas cariocas é uma prática que pretende retomar o controle estatal sobre comunidades que vivem sob a égide de grupos armados ligados, tanto do tráfico

³ Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Base de informações por setor censitário. Disponível em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/morei9100/process/ger_proced.asp. Acesso em 18 set. 2010.

⁴ As outras faixas salariais também demonstram essa situação mais economicamente favorável do Morro da Providência. Disponível em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/morei9100/process/ger_proced.asp. Acesso em 18 set. 2010.

de drogas quanto de milicianos, para criar uma tranquilidade pública necessária para o desenvolvimento integral da cidadania. Esta iniciativa procura mudar a lógica de confronto que vem sendo utilizada na atuação da polícia nas comunidades. Ao invés de invasões esporádicas e com alto índice de letalidade, esta intervenção busca a presença constante da polícia no local permitindo a entrada de programas e serviços do Estado. Há uma grande preocupação por parte de pesquisadores de que as UPPS se transformem em agentes mediadores nas soluções de problemas do cotidiano dos moradores frente a outros órgãos públicos. O sociólogo Luiz Antonio Machado da Silva – professor titular do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – afirma que: “Seria um tiro no pé, um retrocesso. Transformar um braço da repressão ao crime em organização política é tudo que o processo de democratização não precisa. O projeto de segurança perderia a finalidade.”⁵ Esta prática de ocupar lugares antes dominados por grupos armados serve ao intuito de se revitalizar áreas da cidade do Rio de Janeiro. O Morro da Providência se encaixa no revigoramento da zona portuária da cidade que tem como nome o projeto “Porto Maravilha”, que se dará na união de capital estatal e capital privado⁶. A primeira prática para essa ação na região se deu justamente pela implantação da Unidade de Polícia Pacificadora do Morro da Providência – primeiramente ocorre uma revista de casas e moradores pelos policiais do BOPE, buscando armas e drogas, prendendo todas as pessoas suspeitas de associação a grupos

⁵ SILVA, Luis Antonio Machado da. Em entrevista concedida ao jornal eletrônico *G1 RJ*, no dia 08/05/2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/05/abuso-de-autoridade-em-favela-com-upp-preocupa-pesquisadores.html>. Acesso em 20 set. 2010.

⁶ O trabalho “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, de José Guilherme Magrani, ajuda a pensar sobre os projetos de revitalização propostos para as partes periféricas dos centros urbanos, quando fala do chamado “planejamento estratégico”. E, lê-se:

Essa visão tem como base uma nova forma de planejamento urbano, conhecido por “planejamento estratégico” que, entre outras medidas, prevê parcerias entre o poder público e o setor privado com vistas a projetos de renovação urbana. Uma das propostas mais difundidas dessa visão tem como foco áreas centrais buscando a revitalização de espaços degradados e a recuperação, com novos usos, de edificações e equipamentos “históricos” ou “vernaculares” (Zukin, 2000), de forma a atrair novos moradores, usuários e frequentadores. Esse processo, conhecido como gentrification (enobrecimento, requalificação), propõe uma nova dinâmica, principalmente para os centros das cidades, pois, além de adequá-los como lugares de consumo, inaugura uma nova modalidade de consumo cultural, isto é, o “consumo do lugar”. (MAGANI, 2003, p. 3).

armados; depois os policiais do BOPE transferem o controle para a polícia pacificadora; e finalmente a UPP Social procura estabelecer um diálogo com a comunidade, casando suas ideias com os programas disponíveis pelo Estado.

A invenção da favela (VALLADARES, 2005) entre as décadas de 1950 e 1960 trouxe novas perspectivas para as Ciências Sociais no Brasil. Além disso, projetos sociais que visam jovens e crianças de comunidades carentes ganharam força e se espalharam pelo país. É nesse contexto que o nosso trabalho está inserido, buscando perceber como se dão as práticas construídas a partir dos pilares da Educação Popular em áreas precarizadas da cidade usando como objeto o Reforço Escolar do Morro da Providencia.

Contextualizando o Reforço Escolar

O Reforço Escolar acontece na Igreja Nossa Senhora do Livramento na Ladeira do Barroso. Essa subárea do Morro Providência é conhecida como “Zona Sul” da favela por ser considerada pelos moradores da região a área mais nobre do morro (graças a sua mais completa infraestrutura). Essa alusão à Zona Sul faz referência à região mais nobre da cidade do Rio de Janeiro. A referida ladeira é ampla e capeada de paralelepípedos onde é possível a passagem de carros. A ladeira possui três prédios extensos e a Igreja Nossa Senhora do Livramento onde atua o reforço escolar do qual participamos (Ver anexo 2).

O Reforço Escolar da Providência é um projeto do CACS (Centro Acadêmico de Ciências Sociais) – UFRJ que teve suas raízes no ano de 2009 a partir de um convite do Grupo de Educação Popular que já desenvolve no lugar o projeto do Pré-Vestibular Comunitário Machado de Assis. No mesmo espaço que atua o Reforço Escolar e o Pré-Vestibular, também há um projeto de alfabetização de adultos. Portanto, o reforço escolar surgiu de uma demanda da população local, dos próprios moradores e atuando embrionariamente com cerca de trinta crianças e adolescentes, com idades entre sete e dezoito anos, moradores da Providência e estudantes do Ensino Fundamental.

Trata-se de um projeto de educação popular⁷ (TORRES, 1988), organizado e lecionado até então pelos próprios estudantes de Ciências Sociais, voltado para jovens que estejam interessados em complementar sua educação. O Reforço Escolar visa conhecer, interagir e atuar na realidade em questão.

Tendo em mente a ideia de que,

É preciso que, (...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2002, p. 23)

O Reforço Escolar se constrói baseando na concepção de que todos os indivíduos devem adquirir o conhecimento disponível para ter capacidade de criticar o que está posto, procurando não só auxiliar os

⁷ Responder a questão sobre o que é educação popular esbarra em grandes dificuldades, tanto sob perspectiva teórica quanto sob a prática. O numeroso e heterogêneo grupo que, principalmente na América Latina, faz parte desse movimento, faz com que seja muito complicado criar teorias e determinar métodos de ação.

Porém, há alguns elementos básicos e comuns que ajudam a esclarecer os caminhos da Educação Popular:

- a) Seu caráter pedagógico-político: ou seja, uma prática social que, como lida fundamentalmente com o conhecimento, tem uma intencionalidade e objetivo político. Uma forma renovada de fazer política e uma forma alternativa de fazer educação.
- b) Seu caráter transformador: a educação popular busca contribuir para a transformação social, incorporando, para isso, a dimensão de ação como um princípio orientador.
- c) Seu caráter popular: nesse sentido, o adjetivo “popular” abrangendo todos os significados e componentes, buscando se ajustar à realidade e necessidade dos grupos populares.
- d) Seu caráter democrático: a educação popular busca romper com a hierarquia e autoritarismo da relação professor-aluno da educação tradicional, através da participação, comunicação e desenvolvimento do senso crítico.
- e) Seu caráter processual: a educação popular necessita de uma continuidade; é um processo e não pode ser limitada à eventos e ações pontuais.
- f) Seu caráter integral: a ideia de integral na educação popular está ligada a várias dimensões, principalmente à desarticulação de dicotomias como teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual.
- g) Seu caráter sistemático: pois, para alcançar objetivos, a educação popular precisa ser uma prática que tenha sistematização e um certo rigor científico em todas as fases e atividades do processo educativo. Nessa medida, a reflexão sobre a própria prática é indispensável, assim como a atualização e formação dos educadores.

alunos em dificuldades pontuais como também transmitir saberes que não são recorrentes no cotidiano escolar visando, dessa forma, passar uma noção fora dos parâmetros tradicionais de escola, para que os alunos do Reforço Escolar saibam de fato pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos com um olhar crítico sobre as motivações e implicações dos mesmos.

Além das aulas de complementação o projeto conta com uma atividade periódica, que é denominada de “dia lúdico”. Nestes dias são levadas aos alunos atividades educacionais que possam contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos perante o mundo e seus paradigmas. Os dias lúdicos permitem uma maior aproximação entre professores e alunos, pois nestes dias são propostas atividades que são levadas pelos professores e também atividades desempenhadas pelos alunos para os professores, havendo assim a interação e alteração de ambas as realidades.

Dentre os Dias Lúdicos realizados, se destacam um passeio guiado pelo Morro da Providência, atividade de conscientização ambiental – que contou com uma oficina de reciclagem – e aula de dança.

Metodologia de Pesquisa

Para a realização deste trabalho contamos com a técnica da observação participante, que em nosso caso iniciou-se em fins de 2009, quando começou o projeto em questão. Ao longo desse período tivemos intenso contato com o Reforço Escolar, participando diretamente de sua construção, e com os alunos os quais trouxeram questões interessantes para o aprimoramento do trabalho desempenhado. Para melhor compreensão das práticas de ensino utilizadas nesse projeto, iremos utilizar o método descritivo, um relato de campo como uma etnografia tradicional. Sabemos que isto implica em certa redução das realidades, mas esta parece a melhor forma de descrever e demonstrar as práticas cotidianas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no Reforço Escolar.

O Reforço Escolar

Como já foi dito anteriormente, o Reforço Escolar tem duração de três horas e esse tempo é dividido em duas partes. No primeiro período trata-se da realização dos deveres de casa, estudos para provas

e é também um momento para tirar dúvidas. O segundo momento que acontece na hora final do reforço, é dedicado à Educação Popular.

Como não é possível fazer um relato detalhado dos dois anos de existência do projeto de complementação escolar, optamos por focar quatro dias nos quais foi desenvolvida uma série de atividades que giraram em torno do tema “Morro da Providência”, tratado de uma forma interdisciplinar. Além dessas atividades que serão relatadas, o Reforço Escolar tem como objetivo incluir esta temática em exercícios de matemática, português, redação, entre outros, com o intuito de tornar a matéria mais interessante e proveitosa. Durante esses dias, os exercícios que foram feitos tiveram como tema base o Morro da Providência, utilizando dados estatísticos, trechos de jornais e imagens. Tudo isto para tornar o aprendizado uma coisa mais fácil, provocando reflexões e até reações.

No primeiro dia, segunda feira, 4 de abril, foi feita uma apresentação, pelos professores, sobre a história do Morro da Providência e questões atuais como a Unidade de Polícia Pacificadora e uma série de reformas que estão previstas para acontecer nessa favela⁸ e levamos a proposta de realizarem uma entrevista em grupo com algum morador do morro. Depois, foi aberto um momento para as crianças contarem um pouco da visão delas, de causos que conhecem, etc. Elas que sabiam muito mais do que nós sobre o lugar onde viviam, nos contaram como cada família foi morar lá, o que achavam da UPP e como se sentiam em relação a esse novo projeto de urbanização da favela, em especial o plano inclinado e o teleférico. Isto apresentou aquilo que não vemos na mídia, que só podemos saber quando deixamos de falar e passamos a ouvir. A hierarquia professor-aluno foi totalmente quebrada neste momento, afinal não sabíamos mais quem ensinava e quem aprendia, já não era possível diferenciar. Ao contarem suas experiências, as crianças nos elevaram a outro nível de entendimento além daquele acadêmico. As histórias de seus pais e avós são trechos fundamentais para a real compreensão da formação do Morro da Providência. Ao final deste primeiro dia chegamos à conclusão de que nosso

⁸ Como consequência de uma política do governo do estado do Rio de Janeiro, que quer se fazer mais presente em algumas favelas, foi instalada na Providência uma UPP e atualmente estão em andamento obras de urbanização do Programa Morar Carioca, incluindo a construção de um teleférico e de um plano inclinado, um espaço de desenvolvimento infantil e um Centro Esportivo e outro de Trabalho, Emprego e Renda.

material só se tornava completo quando juntado ao deles, que nada mais são do que seus olhares. Era um quebra-cabeça que necessitava ser montado em conjunto.

O envolvimento dos alunos foi tão grande, que eles propuseram desenvolver dois trabalhos que não estavam no plano inicial: a construção de uma maquete de como eles gostariam que fosse o Morro da Providência e uma linha do tempo para contar a história dessa comunidade. Ambos os projetos deveriam ser então apresentados como uma forma de protesto para o Capitão Glauco Schorcht, responsável pela UPP da Providência.

Na tarde seguinte foram elaboradas, com os jovens, questões que poderiam auxiliá-los nas entrevistas que teriam uma semana para realizar. É importante notar que o envolvimento com esse projeto não se deu de forma homogênea na turma. Alguns estavam mais animados, levantando questões interessantes e discutindo quem iriam entrevistar. Outros sequer quiseram participar e, como a ideia é fazer uma atividade prazerosa, não interferimos com aqueles que preferiram dormir, desenhar ou fazer outra coisa qualquer. A maioria das perguntas girou torno de questões como a UPP e a história da primeira favela do Rio de Janeiro. Uma das questões elaborada por um jovem de 14 anos foi: “O que você acha do nome Providência?” e, após um estímulo dos professores, ele mesmo respondeu dizendo que não gostava do nome pois lá ninguém tomava providência nenhuma sobre assuntos como educação, infraestrutura, lazer etc. Foi decidido com os alunos fazer um blog para publicar as entrevistas que seriam realizadas.

No dia 7 de abril, quinta feira ⁹, a programação previa a elaboração de trabalhos feitos com corte e colagem e/ou redações que abordassem qualquer tema ligado ao Morro da Providência. Além disso, começou a ser discutido como seriam feitas a linha do tempo e a maquete. Para esse segundo projeto, foi decidido que aproveitaríamos e iríamos estudar escala. Discutimos com as crianças quem iria se encarregar de qual trabalho, que materiais iríamos usar e estipulamos o prazo para dia 7 de maio, quando aconteceu uma festa unificada dos grupos de educação popular que atuam na Igreja Nossa Senhora do Livramento. Todos ficaram encarregados de juntar rolos de papel higiênico vazios, caixas

⁹ Esse ano, por motivos de força maior, o reforço escolar está ocorrendo às segundas, terças e quintas-feiras.

de remédio, terra, e qualquer outro material que achasse que poderia servir para a maquete. O resto do material necessário seria comprado com o dinheiro do Reforço Escolar¹⁰.

O último dia da série de atividades, envolvendo o Morro da Providência, foi um tour pela favela, guiado pelos alunos. Além disso, cada um escolheu um lugar que mais gostava para tirar uma foto. Todas serão expostas na festa do dia 7 de maio. Nem todos os alunos puderam participar, já que alguns são muito pequenos e não tiveram autorização dos responsáveis para passar a tarde andando pelo morro. De qualquer maneira, foi muito interessante nos aproximar da vida desses jovens e crianças. Conhecemos lugares com mais infraestrutura e outros bem mais precarizados. Passamos pela quadra de esportes, onde aconteciam os bailes funks, pela igreja onde surgiu o Morro da Providência e tiramos fotos no mirante.

O Reforço Escolar como Espaço de Sociabilidade e Lazer

A atuação como professores no reforço escolar, aqui mencionado, exige dos aqui pesquisadores o comparecimento em reuniões semanais, onde se discute a prática pedagógica do projeto. Nestas reuniões, inúmeras vezes se fala sobre como as crianças encaram o reforço escolar, pois a ação dos alunos em diversos momentos parece indicar que o reforço é um lugar de recreação, um ponto de encontro fora da escola e até mesmo uma fuga das atividades domésticas.

A partir do conceito/metodologia de Educação Popular de Paulo Freire (2002)¹¹, cujo objetivo é, através da educação protagonizada pelos sujeitos, transformar a realidade social, começamos então a desenvolver e colocar em prática o projeto. A própria definição de educação popular esbarra em grandes dificuldades por conta, principalmente, da discrepância entre a prática e a teoria acerca desse tema.

“É muito difícil definir a educação popular, principalmente por ser uma prática muito rica, muito diversa, e que nem sempre temos a possibilidade de pensar e meditar sobre ela.”¹²

¹⁰ O dinheiro do Reforço Escolar foi arrecadado com uma rifa feita em 2010.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

¹² MILOS, P, em: CUEVAS, P e ESPINO G. (orgs) *Educación popular y dictadura*. Lima: Tarea, 1987, p. 30. (a tradução foi feita por nós).

Nosso objetivo era criar um espaço diferente da escola, onde as crianças pudessem tirar dúvidas, fazer deveres de casa e estudar para a prova de uma forma participativa e que fosse, até certo ponto, prazeroso tanto para as crianças quanto para os “professores” que dedicavam três horas da sua semana para o reforço escolar.

Tudo sempre foi feito com muito diálogo e discussão com os alunos. Elaboramos juntos as regras do Reforço Escolar e sempre buscamos em conjunto uma alternativa para a proibição do uso de bola durante o intervalo que já tinha causado danos materiais à igreja.

Ao longo da realização, produção e pesquisa desse artigo, percebemos algo que ainda não tínhamos levado em conta: o fato de que a maioria das crianças que participam do Reforço Escolar consideram esse espaço como um momento de sociabilidade e lazer.

Antes de entrar nessa discussão específica, é bom atentar para algumas ideias de Simmel (2006)¹³. O referido autor vê a sociedade como resultado de uma intensa interação de indivíduos e é nesse ponto que o conceito de sociabilidade (para o autor *sociação*) se insere e é fundamental. Práticas de lazer cotidianas promovem essa sociabilidade que por sua vez é construída baseada em relações sociais/interação que, como já foi dito, “faz” uma sociedade.

“Um aglomerado de homens não constitui uma sociedade só porque exista em cada um deles em separado um conteúdo vital objetivamente determinado ou que o mova subjetivamente. Somente quando a vida desses conteúdos adquire a forma da influencia recíproca, só quando se produz a ação uns sobre os outros é que a nova coexistência social (...) se converte numa sociedade”. (Simmel, 1983, p. 61)¹⁴.

Partindo dessa elaboração podemos compreender melhor do que se trata esse trabalho. São incontáveis as vezes que durante o reforço escolar tivemos problemas ou apenas falas dos estudantes que refletem essa nossa ideia.

O grande ponto em relação a isso são as constantes e infundáveis conversas durante a aula. Sem dúvida é um comportamento normal de jovens, porém, muitas vezes extrapola o limite do aceitável. Está se tornando bem claro para nós que um certo grupo que participa do

¹³ SIMMEL, G. *Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

¹⁴ SIMMEL, G. O problema da sociologia. In: MORAES FILHO, E. (org.). *Georg Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.

reforço escolar (é bom ressaltar que nem todos os alunos agem dessa forma) vai para as aulas para bater papo, brincar e encontrar os amigos quando não tem nada para fazer em casa, acabando por dissolver todo o propósito de um reforço escolar.

Um exemplo disso foi um dia em que uma aluna saiu da sala e disse que ia em casa. Nós damos uma certa autonomia aos mais velhos em relação a isso. Quando ela voltou, trazia uma maletinha repleta de esmaltes e unhas postiças. Sentou-se no pátio e começou a colar e pintar as unhas. Sendo uma jovem com forte liderança perante às colegas, em poucos momentos havia um grupo em torno dela apenas observando seu trabalho de manicure. Apesar de ser um fato que beira o absurdo e altamente desrespeitoso para com os professores e os outros alunos, eu interfeiri apenas de forma leve sabendo que, mesmo se interferisse de uma forma mais firme, não iria trazer o resultado ideal. Na melhor das hipóteses, elas iriam voltar para a sala e ficar conversando. Na nossa visão, que é compartilhada com a maioria dos professores do Reforço Escolar, é melhor que aqueles que não querem fazer nada não atrapalhem os outros.

Além de fatos como o supracitado, é recorrente o pedido dos alunos para estender o tempo de recreio que é de trinta minutos. Até mesmo ocorreu diversas vezes de, passada essa meia hora, as crianças continuarem brincando e se escondendo de nós.

Essas atitudes, das mais sutis até as mais intensas, nos entristecem bastante. Todos os professores que estão participando do reforço escolar no Morro da Providência compartilham de um ideal e, apesar de todas as dificuldades práticas de uma educação popular, lutam por ele. É, sem dúvida, bastante desanimador constatar que um grupo frequente as nossas aulas, para as quais nos dedicamos fazendo pesquisas sobre metodologia, estudos e preparando exercícios, se aproveita do momento do reforço escolar para socializar e se divertir.

Entre esses fatos e outros ocorridos é importante pensar o porquê de as crianças verem o reforço como um espaço de sociabilidade. Afinal, embora relutantes a fazer os exercícios, sempre pedem para que deixe de ser somente de segunda a quarta e passe a ser de segunda a sexta, o que nos faz perceber o quanto elas querem estar lá.

É notável, principalmente entre as mais velhas, que todas são amigas, moram perto, fazem parte de um “bonde”¹⁵ e estudam, quase todas,

¹⁵ Na gíria funk, grupo de funqueiros, turma (retirado do Dicionário Aulete, disponível em

na mesma escola. Utilizam o reforço como mais um local de encontro, um momento para estarem juntas, já que algumas não podem ficar na rua. Assim, aproveitam o momento que tem lá, mesmo que indevido, para colocarem o papo em dia e estreitar a amizade. Ao chegarem ao reforço, guardam lugar para a amiga sentar ao seu lado, sendo quase impossível convencê-las de se distanciarem. Além disso, parece haver outro motivo para elas estarem lá. Algumas ajudam em casa, varrendo, lavando louça e cozinhando. Quando pedem para ter reforço de segunda a sexta alegam isto, que não querem fazer essas tarefas, que preferem ficar “estudando”. Este é um fato que nos surpreende, afinal, esses trabalhos, considerados afazeres de adultos, as fazem preferir sair de casa.

Longe de sermos adeptos da concepção Durkheimiana (1975)¹⁶, de que prazer não é método para ensinar, buscamos por meio de atividades lúdicas e descontraídas trabalhar as questões do ensino formal. Entendemos também que o paradigma Freiriano não descarta o lazer e a sociabilidade como ferramentas de educação, porém a nossa crítica, ou melhor, preocupação em relação a essa prática no Reforço Escolar ultrapassa essa questão “metodológica”, pois além de atuarmos como educadores populares, tentamos cobrir um déficit de qualidade de ensino que as escolas públicas têm hoje no Brasil. Dessa forma, buscamos todos os dias oferecer aos alunos do Reforço Escolar uma educação prazerosa e de forma alguma queremos restringir ou limitar o momento de descontração e diversão, porém é importante ficar atento para até que ponto isso não atrapalha a educação em si mesma. “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 2002).

Acreditamos que essa apropriação de um espaço de estudo, como momento de sociabilidade e lazer, não é particular do Reforço Escolar do Morro da Providência. Porém, é importante que aqueles que atuem com educação se deem conta desse problema, para que assim se possa repensar e refazer as práticas de ensino tornando-as mais atrativas a esses jovens e crianças.

http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital

¹⁶ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

Considerações Finais

Fazer um trabalho com foco em um lugar tão familiar mostrou-se um problema em alguns momentos, mas de fato realizar esta etnografia sobre o Reforço Escolar auxiliou que se obtivessem outros conhecimentos sobre a realidade que nos era próxima, o que mostrou que apesar de partilhar do cotidiano da favela da Providência semanalmente, isto não significa que sabíamos de suas minúcias. Fatos antes obscurecidos iluminaram-se quando o próximo foi estranhado.

Apesar desse breve artigo tratar de uma situação particular, pode-se perceber que as práticas desenvolvidas por esse grupo de Educação Popular podem contribuir para o entendimento e ação em outros contextos que, como o Morro da Providência, são áreas que contam com pouca ação do Estado, e, podem ser também proveitosamente ressignificadas em espaços em que as realidades são completamente opostas ao do Morro da Providência.

Isso é possível pois a transposição teórico-didática se dá em moldes em que o conhecimento é construído de forma horizontal em uma cadeia de transmissão de saberes: professores↔alunos; diferente do que ocorre na educação tradicional na qual os docentes são os donos do saber e os alunos meros receptores sem poder de agir sobre a sua própria constituição enquanto indivíduos questionadores da realidade a sua volta.

O título do trabalho, com um trecho da música “Another brick in the wall”, da banda Pink Floyd, serve com uma crítica ao métodos de educação tradicional e tenta mostrar que os grupos de educação popular não se pretendem ser apenas mais um tijolo na parede, e sim fazer a diferença na vida de algumas pessoas. Colocando em prática a pesquisa, neste caso desenvolvida por futuros cientistas sociais (que são a maioria entre os professores do projeto), que não querem acreditar na premissa de que os saberes das ciências sociais devam ficar enclausurados entre os muros da academia, e que partem, assim, para uma atuação prática de tentativa de transformação do mundo.

Referências Bibliográficas

Livros e Artigos

CORRÊA, R. L. Origem e tendência da rede urbana brasileira: algumas

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

Just another brick in the wall? Construindo e desvendando práticas de Educação Popular em uma favela carioca. - p. 551-567

LOBO, A.; MARCONDES, G.; MUNIZ, J.R.; KOURY, M.

- notas. In: *Trajelórias Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. pp. 93-104.
- CUNHA, Euclides. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MAGNANI, José Guilherme. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. 2003. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/DEPERTOEDEDENTRO.html>. Acesso em 25 set. 2010.
- MILOS, P. In: CUEVAS, P e ESPINO G. (orgs.) *Educación popular y dictadura*. Lima: Tarea, 1987.
- PICCOLO, F. D. Os jovens entre o morro e a rua: reflexões a partir do baile funk. In: VELHO, G. (org.). *Rio de Janeiro: Cultura, política e conflito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- SIMMEL, G. O problema da sociologia. In: MORAES FILHO, E. (org.). **Georg Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- TORRES, Rosa Maria. *Discurso y practica em educaion popular*. Quito: Centro de investigaciones Ciudad, 1988.
- VALLADARES, Licia do Prado. *A Invenção da Favela: do mito de origem a Favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

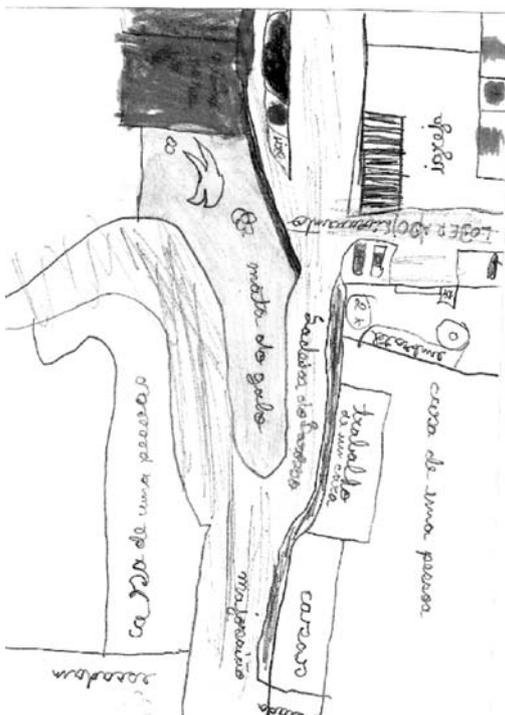
Páginas da internet

- SILVA, Luis Antonio Machado da. Em entrevista concedida ao jornal eletrônico *G1 RJ*, no dia 08/05/2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/05/abuso-de-autoridade-em-favela-com-upp-preocupa-pesquisadores.html>. Acesso em 20 de set. 2010.
- SITE Favela tem Memória. Disponível em: <http://www.favelatemmemoria.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=40&sid=3>. Acesso em 15 de ago. 2010.

Anexos



Anexo 1: Localização do Morro da Providência



Anexo 2: Desenho feito por uma criança do Reforço Escolar mostrando a Ladeira do Barroso.

22. Educação e Gênero: uma leitura sobre as pedagogias feministas no Brasil (1970-1990).¹

22. Education and Gender: a reading of feminist pedagogies in Brazil (1970-1990)

Vanda Micheli Burginski

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Mato Grosso e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins. *E-mail*: micheliuft@gmail.com

Resumo

O artigo aborda a trajetória das pedagogias feministas no Brasil entre 1970 a 1990. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico documental e centra-se na análise nas pedagogias feministas, seus precedentes teóricos na década de 70, sua elaboração na década de 80 e institucionalização e onguização na década de 90. Elaboradas a partir dos movimentos feministas no auge do processo de redemocratização da década de 80, tais pedagogias também passam por influências da própria institucionalização e onguização dos movimentos sociais a partir dos anos 90. A proposta do artigo é fomentar a reflexão acerca dessa pedagogia, seu caráter alternativo que cada vez mais passa a institucionalizar-se, sua importância e sua potencialidade de organização política, uma vez que a igualdade entre homens e mulheres ainda não é uma realidade.

¹ Este trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada Educação Política e consciência de gênero: mulheres da legislatura 2003-2007 em Mato Grosso, defendida em setembro de 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação, na Área de Concentração “Educação, Cultura e Sociedade”, na linha de pesquisa: “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”. Pesquisa financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico).

Palavras-chave

Feminismo. Gênero. Pedagogias feministas. Educação não formal.

Abstract

*The article discusses the trajectory of feminist pedagogy in Brazil from 1970 to 1990. This is a survey of bibliographical and documentary analysis focuses on feminist pedagogy, their previous theorists in the 70s, its elaboration in the 80s and *onguização* and institutionalization in the 90s. Prepared from the feminist movement at the height of the democratization process of the 80 such pedagogies are also influences the institutionalization of social movements and *onguização* from the year 1990. The aim of this article is to encourage reflection on this teaching, its alternative character, which becomes increasingly become institutionalized, its importance and its potential for political organization, since, equality between men and women is not yet a reality.*

Key-words

Feminism. Gender. Feminist pedagogies. Non-formal education.

Introdução

Decisivamente a entrada do feminismo no Brasil se deu a partir da abertura política em 1979. O feminismo foi introduzido no Brasil a partir de mulheres que viveram o exílio na França e outros países da Europa e, trouxeram de lá toda a experiência de convívio com grupos feministas e as ideias de Simone de Beauvoir e Virginia Woolf. Essas mulheres atuaram primeiramente em movimentos e organizações clandestinas de oposição à ditadura e, de certa forma, já rompiam com o estereótipo da mulher atrelada ao espaço doméstico.

No contexto do exílio, essas trajetórias foram influenciadas pelas práticas feministas e pela efervescência do movimento feminista europeu, fazendo com que essas mulheres aderissem ao feminismo. Portanto, trata-se de trajetórias em que além da consciência política a respeito do rompimento com a sociedade de classes, também, torna-se necessário refletir sobre o papel da mulher na participação, sobretudo a partir do restabelecimento da democracia na América Latina.

A década de 80 vai marcar substancialmente o aparecimento de metodologias pedagógicas feministas bem definidas, tendo o gênero como

centralidade teórica das práticas educativas. A herança trazida por um feminismo ligado aos setores antiditadura vai marcar as pedagogias feministas no Brasil e também na América Latina no que tange a enfrentar um duplo desafio de ordem teórico-metodológica: a articulação entre sexo e classe. Portanto, as práticas político-pedagógicas feministas aparecem enquanto perspectiva de emancipação das mulheres, introduzindo temas relacionados à violência contra a mulher, a opressão, ao preconceito e à discriminação das mulheres, mas também enfocam a desigualdade social e a pobreza de grande parte da população brasileira.

A partir da década de 90, diante das conquistas formais no que diz respeito à legislação e institucionalização de órgãos, como o Conselho da Condição Feminina e a criação das delegacias especializadas de atendimento à mulher, os movimentos feministas passaram cada vez mais a se institucionalizar, via ONGs feministas. Atualmente são as ONGs feministas que delimitam as pautas de reivindicações da organização das mulheres. Nesse percurso tem-se analisado que muito se ganhou, mas também se perdeu. Nessa direção, o presente artigo aborda a trajetória das pedagogias feministas, os precedentes para seu surgimento, seu desenvolvimento na década de 80 e sua progressiva institucionalização a partir da década de 90 e centra-se a reflexão sobre a preocupação de formação de sujeitos, principalmente mulheres, para empreender as lutas futuras.

1. Década de 70: precedentes para o surgimento das pedagogias feministas no Brasil

“[...] Domésticas, donas de casa, negras, brancas, mestiças, cholas, indígenas, mães, guerrilheiras, margaridas, evitas, beneditas, a história do feminismo por aqui, muitas vezes na contramão da pós-modernidade, se inscreveu em sofridas lutas, onde a classe e a raça necessariamente se articulavam ao gênero, colocadas suas urgências todas na ordem do dia, antes mesmo de tal articulação imperar na agendas dos feminismos metropolitanos.”

Simone Pereira Schmidt. Como e porque somos feministas.

O surgimento do novo feminismo na América Latina acontece nas décadas de 70 e 80. De forma simultânea também se presenciaram na América Latina o aparecimento de ditaduras militares na grande maio-

ria dos países do continente. A vasta bibliografia², a respeito do assunto no Brasil, aponta para o surgimento de um feminismo de esquerda, comprometido com as lutas democráticas. Ridenti (1990), ao pesquisar a participação das mulheres na política brasileira, nos considerados “anos de chumbo”, período mais violento da ditadura, apresenta que a média de 18% de participação de mulheres nos grupos armados representava um grande avanço para a conjuntura política brasileira, pois, pelo menos até final da década de 60, as mulheres ocupavam posições submissas na política reafirmando seus lugares de mães, esposas e donas de casa, cuja participação e apoio culminaram no golpe de 1964. Segundo Ridenti (1990):

[...] a participação feminina nas esquerdas armadas era um avanço para a ruptura do estereótipo da mulher estrita ao espaço privado e doméstico, enquanto mãe, esposa, irmã e dona-de-casa, que vive em função do mundo masculino. Em segundo lugar, a opção dos grupos guerrilheiros implicava uma luta militar que, pelas suas características, tendia a afastar a integração feminina, pois historicamente sempre foi mais difícil converter mulheres em soldados. De modo que é até surpreendente a presença numérica relativamente significativa do chamado “sexo frágil” em organizações tipicamente militaristas, como a ALN (76; 15,4% do total), e a VPR (35; 24,1%). Em terceiro lugar, a participação feminina nos grupos armados era percentualmente mais elevada que nas esquerdas tradicionais, como revelam os dados sobre as mulheres processadas por integração ao PCB, antes e após 1964 (cerca de 5%) (RIDENTI, 1990, p. 114-115).

Seria equivocado afirmar a existência, nesse momento, de uma proposta feminista elaborada a partir da ação das mulheres nos grupos de esquerda antiditadura, muito menos havia uma ação político-educativa feminista no interior desses grupos. Mas, a participação das mulheres nesses grupos foi fundamental, enquanto elemento questionador dos papéis tradicionalmente desempenhados pelas mulheres na sociedade. Como analisa Moraes (2007), “*a presença das mulheres na luta arma-*

² Dentre as quais destacam-se: RIDENTI, Marcelo S. *As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo*. Tempo Social v. 2, n. 02, p. 113-128, 2 sem, 1990. MORAES, Maria Lygia Quartim de. *Vinte Anos de Feminismo*. Tese (Livre-Docência em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996. FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. *Mulheres – Militância e Memória*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996. GOLDENBERG, Miriam. *Mulheres e Militantes*. *Revista Estudos feministas* v. 05, n. 02, p. 349-364, 1997.

da representou uma profunda transgressão ao que era designado como próprio do sexo feminino”. A participação das mulheres nesses grupos representava também a transgressão de gênero, pois as militantes “comportaram-se como homens”, “pegaram em armas e assumiram um comportamento sexual que punha em questão a virgindade e a instituição como o casamento”. Outro aspecto trazido a partir da presença das mulheres nas organizações de esquerda se deve à própria relação de gênero estabelecida entre militantes no interior dessas organizações. Perante o machismo, predominante nas concepções dos partidos comunistas, a presença das mulheres representava também uma ruptura com relação à predominância da participação masculina nos grupos armados³.

A presença do machismo nos grupos de esquerda se revela inclusive nas publicações produzidas por esses grupos. O Pasquim, um jornal alternativo publicado nos anos de chumbo da ditadura militar, se destacava pela mordacidade com que seus redatores libertários combatiam o regime militar e o feminismo. Soihet⁴ (1990) fez um estudo sobre as matérias e entrevistas veiculadas nesse jornal na década de 1970 e identificou a presença de antigos estereótipos atribuídos às mulheres como seres dotados de menor inteligência e, portanto, inferiores:

A prova de que uma mulher é inferior ao homem é que pra guerra é o homem que vai. Os grandes médicos, os políticos, jogador de futebol, tudo é homem. Quando a mulher está no escuro e ouve um barulhinho, ela pede pra ser abraçada. Se joga pro homem (O Pasquim, n.º. 28, p. 10, 1º de janeiro de 1970. Trecho de Entrevista com Erasmo Carlos).

Deve-se destacar que “O Pasquim” era um jornal de oposição à ditadura, seus idealizadores eram considerados no mínimo progressistas para a época. O que o estudo de Soihet (1999) revela é que os conteúdos veiculados nesse jornal nos dão a ideia de como o machismo estava presente não só na sociedade brasileira, mas refletia-se até mesmo no interior das organizações e de movimentos contra a ditadura.

Ridenti (1990) alerta que embora algumas mulheres tentaram romper em diversos aspectos com séculos de submissão ao participar dos

³ MORAES, Maria Lygia Quartim. *O Feminismo Político do Século XX*. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

⁴ SOIHET, Rachel. *Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários*. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis: UFSC, V.7, n. 1-2, 1999.

grupos de esquerda, não é correto relacionar a ação política das mulheres no período da ditadura com a luta de ruptura com a ordem vigente, pois, o sexo feminino está cortado pelas contradições da sociedade de classes. Essa afirmação é reveladora quando verificamos que no decorrer da história brasileira, muitas mulheres também legitimaram o conservadorismo na política. As mulheres tiveram papel fundamental na legitimação do Golpe Militar de 1964, organizadas em torno do movimento “Marchas da Família com Deus pela Liberdade” e que, “liderados de fachada” por mulheres, arrastaram milhares de pessoas às ruas antes e depois do golpe, contando com apoio de religiosos, do empresariado e de setores operários ligados à Igreja.

Outra questão a ser levantada é que nem toda oposição feminina à ditadura se deu de forma extremada como à das mulheres que aderiram aos movimentos armados. A repressão contra os oponentes da ditadura, nos anos de chumbo, fez surgir também um movimento feminista comprometido com as “liberdades democráticas”, atuando enquanto ativistas na divulgação do Ano Internacional da Mulher, instituído pela ONU em 1975, em torno da mobilização para proteção de perseguidos políticos e torturados, organizadas em torno dos movimentos de direitos humanos. Muitas mulheres inclusive não eram militantes ou opositoras à ditadura, mas tornaram-se ativistas em função de prisões, mortes ou desaparecimento de filhos, maridos e parentes. Segundo Ana Paula Portella & Taciana Gouveia:

Isto permitiu a construção de redes de apoio e solidariedade que, mais tarde, geraram, à margem dos partidos políticos, as grandes mobilizações em favor da democracia. Entre as feministas, os grupos de autorreflexão e ajuda reuniam mulheres para refletirem sobre suas próprias vidas para que, juntas, encontrassem formas de modificá-las. Nestes grupos, gestou-se a ideia de educação como prática transformadora também das relações de gênero e constituiu-se a base de uma metodologia para se trabalhar com mulheres (PORTELLA & GOUVEIA, s/d).

Os grupos em favor dos direitos humanos foram basicamente encampados pelas mulheres e no final da década de 70, esses grupos de mulheres terão papel fundamental na elaboração de pedagogias feministas. Durante o período mais duro do regime militar, principalmente com a criação do AI-5 em 1969, em que a polícia política do Estado li-

quidava seus oponentes, esses grupos, de forma estratégica, partiram para a militância junto às CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. Nessas comunidades desempenharam um papel muito importante com relação à educação política das mulheres da periferia. Mas, havia, sobretudo, um pacto com os setores da igreja, pois, alguns temas como o aborto e a sexualidade de certa forma não eram abordados ou, quando, não aprofundados. O movimento feminista se articulou à própria dinâmica dos movimentos sociais brasileiros, que possuem um caráter organizacional voltado à reivindicação de questões de ordem estrutural, relacionado à sobrevivência como água, luz, saneamento, creche, escolas, custo de vida. Fez surgir nas periferias, sobretudo, de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, os movimentos contra a carestia e de luta por creches.

Nesse sentido, o feminismo brasileiro e latino-americano adquire uma particularidade muito interessante que é a preocupação com as mulheres pobres e, portanto, destinatárias das ações de cunho socioeducativo. Como resultado dessa influência, a militância feminista nesse período se via num duplo desafio: o de desvelar as relações de poder e opressão entre homens e mulheres que são estabelecidas no plano subjetivo e, ao mesmo tempo, articular com a questão de classe.

Decisivamente foi na experiência do exílio que muitas mulheres, dentre as quais, as que participaram de grupos armados, aproximaram-se do feminismo, principalmente o feminismo francês, pelo fato de que a França foi considerada o “epicentro do asilo político”. As palavras de Moraes (2007) retratam esse cenário:

Para mim e para muitos outros que viveram em Paris nos anos 70 e 80, o sentido da palavra “republicano” ganhou um significado muito forte de educação, saúde e cultura para todos. Passamos a enxergar com outros olhos a experiência de uma bem-sucedida medicina socializada e de escolas públicas com qualidade. Com o crescimento eleitoral, a esquerda francesa estava no auge e a França tornou-se o grande centro irradiador do feminismo europeu. [...] O país vivia uma ebulição social e a liberalização do aborto era uma reivindicação nacional, encabeçada pelas feministas com o apoio dos partidos comunistas e socialistas. A esquerda mantinha uma atitude de solidariedade para com os exilados políticos: estudantes e exiladas foram acolhidas pelos movimentos de libertação da mulher e puderam participar do debate no interior das esquerdas (MORAES, 2007, p. 133-134).

O depoimento de Moraes (2007) é contundente com relação ao caráter internacionalista do feminismo no que diz respeito à necessidade de participação da mulher na vida política, mas significava muito mais que a participação, significava trazer à cena política questões e demandas específicas das mulheres, mas também uma forte vinculação do feminismo com os setores políticos mais avançados da época, como o Partido Comunista Francês. Vários depoimentos contidos em *Memórias das Mulheres no Exílio* (Costa *et al*, 1980) mostram que foi somente na experiência do exílio que muitas mulheres, principalmente as latino-americanas, aproximaram-se do feminismo e começaram a adquirir uma consciência feminista, voltada para a análise da condição específica da mulher, puderam inclusive identificar a existência do machismo no interior das organizações da qual participavam e elaborar suas análises. O depoimento de Zuleita Alambert, ex-dirigente do PCB, explicita essa ideia:

Foi o surgimento em diferentes países da Europa, de organizações, grupos, comissões de mulheres brasileiras, já então muito mais influenciados pelas correntes feministas europeias. Estas organizações que começam a surgir em 1974 tomam um grande impulso em 75, com o Ano Internacional da Mulher. Mas aí já não são só mulheres exiladas com a sua problemática política, são também mulheres estudantes ou profissionais, radicadas nos países por razões as mais diversas, e que tinham uma grande preocupação em relação ao estudo da especificidade feminina. E então me dou conta de que não se trata apenas de elevar o nível político das mulheres, mas que elas só poderão vir a emergir para uma atividade se forem sensibilizadas a partir da sua própria condição. [...] E aí começo a sentir a minha própria condição. Começo uma reavaliação de toda a minha trajetória. Porque comecei por um conhecimento político, um engajamento político, não sabendo interpretar muito bem as dificuldades que encontrava nesta trajetória, as razões destas dificuldades. Com minha chegada à Europa, começo a perceber, pelos debates que então se travam, que há alguma coisa que me tinha sido vedada até então. Eu só vim a me dar conta disso realmente na Europa! (COSTA *et al*, 1980, p. 45-46).

O depoimento de Zuleika Alambert (Costa *et al*, 1980) revela que a consciência feminista só foi possível no exílio devido ao contexto de forte atuação do movimento feminista francês, principalmente com a elaboração de estudos sobre a especificidade da condição da mulher na

sociedade, como também despertou para a necessidade de se trabalhar a participação e consciência das mulheres no interior das organizações políticas. Através dos grupos de reflexões, onde participavam principalmente as mulheres exiladas dos países latino-americanos, foi possível não só construir um ambiente de solidariedade, mas de identificar as semelhanças que havia entre as mulheres: as opressões, as discriminações, a questão da sexualidade, do amor, da família, o casamento e, sobretudo, influenciadas pelo pensamento de Simone de Beauvoir e Virginia Woolf foi possível analisar a educação das mulheres. Alguns trechos do depoimento de Maricota Silva (Costa *et al*, 1980) revelam a tomada de consciência sobre a condição da mulher na sociedade, a partir de uma perspectiva feminista e da necessidade de se trabalhar uma educação não diferenciada para meninos e meninas:

[...] gostaria imensamente de que uma experiência fantástica como foi o grupo de mulheres da América Latina se pudesse repetir... gostaria que outros grupos de reflexão como aquele fossem feitos, gostaria de participar desses grupos, gostaria de participar ativamente... ah... gostaria principalmente de influenciar crianças, acho que mulheres mais jovens não. Crianças certamente, levá-las a criar muito... tivessem muita possibilidade de reflexão. [...] Qual é o presente que você dá de preferência para uma menina? É uma boneca... estou farta de ver gente que já refletiu milhões de vezes sobre o assunto, na hora de mandar a filha deitar diz: “filhinha... vai fazer a sua filha dormir”. Quer dizer, vai fazer a sua boneca dormir, vai dormir. Já viu alguém dizer isso a um menino? (COSTA *et al*, 1980, p. 45-46).

A participação das mulheres anistiadas em movimentos que traziam especificamente a problemática da mulher possibilitou a formação de uma consciência feminista, portanto, pode-se afirmar que esses espaços constituíram-se em lócus de transformação, construindo subjetividades femininas no âmbito da luta política o que, consequentemente, pôde provocar mudanças de ordem política, cultural e nas estruturas de poder. A anistia em 1979 propiciou a volta de muitas mulheres que estavam no exílio e com elas também vieram experiências de trabalhos com mulheres adquiridas no exterior o que possibilitou, a partir da redemocratização, o surgimento e desenvolvimento das pedagogias feministas no Brasil.

2. Década de 80: a centralidade teórica do gênero nas pedagogias feministas

“Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo.”

Simone de Beauvoir

A influência do feminismo no Brasil vai se dar mais enfaticamente a partir da abertura política em 1979, com a volta das mulheres exiladas no período da ditadura. É com esse espírito que na década de 80, as ideias feministas adentram o continente latino-americano e vão ter grande influência na organização dos movimentos de mulheres, trazendo a necessidade de se realizar intervenções político-pedagógicas junto às mulheres com vistas à elevação de sua cultura política. No Brasil, esses movimentos também atuam fortemente no processo de revisão da Estatuinte, iniciada em 1985, que culminou na Constituição Federal de 1988. A partir da década de 80, uma série de conquistas no plano formal e legislativo para as mulheres vai sendo consolidada como, também, a criação do Conselho da Condição Feminina e as Delegacias Especializadas de Defesa das Mulheres.

Nesse período destaca-se a influência dos estudos da historiadora Joan Scott ao colocar o gênero como categoria de análise, que foi de fundamental importância para o feminismo. Para Scott (1995), gênero é um “elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças anatômicas percebidas entre os sexos” e, portanto, “é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Esta definição de gênero, enquanto categoria de análise, visa explicitar os efeitos das desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das relações sociais e institucionais. É, sobretudo, a partir da década de 80 que as teorias de gênero passam a ser referências fundamentais e constituem-se o próprio conteúdo das atividades educativas, cujas ações são voltadas principalmente às mulheres pobres. Essas atividades político-educativas não são elaboradas no âmbito acadêmico, mas, a partir da experiência da atuação junto aos grupos de reflexões. Portanto, se constituem no processo ‘fazendo e aprendendo’.

No âmbito acadêmico e político, a definição de gênero não foi imune a divergências, inclusive por parte das teóricas feministas socialistas. A principal crítica se dá no sentido de atribuir ao gênero o *status* de categoria de análise. Nesse sentido, Saffioti (2004) faz uma ponderação muito importante ao afirmar que o gênero não se resume a uma “categoria de análise”, mas possui uma grande utilidade enquanto tal. Essa afirmação traz à tona a potencialidade de análise do gênero que, independentemente da perspectiva que se assuma: expressa fundamentalmente a construção do ser homem e ser mulher, enquanto sujeitos históricos, contrapondo-se à naturalização do feminino e do masculino.

O legado trazido pelo feminismo consiste em desnaturalizar hierarquias de poder baseadas em diferenças de sexo. Portanto, gênero a partir de uma perspectiva feminista é um conceito eminentemente político, que tem por princípio a recusa do determinismo biológico, que historicamente foi utilizado a partir de argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente. Outro aspecto trazido pelos estudos de gênero é seu caráter relacional, onde homens e mulheres convivem de forma recíproca e, portanto, ao compreender a condição de um dos sexos deve-se levar em consideração o outro. Informações sobre a condição feminina necessariamente revela, também, a condição masculina.

Outras críticas também são lançadas pela perspectiva da pós-modernidade. Judith Butler (1987) adepta da corrente pós-moderna propõe a desconstrução do conceito de gênero, não com a intenção de destruí-lo, mas de revisitar alguns problemas teóricos que a categoria suscita. Um deles se dá a partir da impossibilidade de agrupar todas as mulheres em torno de uma identidade unívoca, sendo impossível a categoria gênero representar o sujeito universal “mulher”, a qual o feminismo se propõe. Nesse sentido, escreve Butler:

[...] em nível mais profundo, porém, uma mulher não pode ‘ser’; é algo que nem mesmo pertence à ordem do ‘ser’. Mulheres é pois um falso substantivo e significante unívoco que disfarça e prejudica uma experiência de gênero internamente variada e contraditória. E se as mulheres são, como um modo de tornar-se que é interrompido prematuramente, por assim dizer, pela imposição redutora de uma nomenclatura substancializante, então a liberação da experiência internamente complexa da mulher, uma experiência que faria do próprio nome “experiência

de mulheres”, uma significação vazia, poderia tornar-se liberada e ou precipitada (BUTLER, 1987, p. 153).

A crítica de Butler (1987) se dirige à noção de identidade feminina trazida pela categoria de gênero. Segundo a autora, o gênero persiste em “nos tornarmos sempre em certo sentido o que sempre fomos”, dessa forma, restringe a ambiguidade sexual, seja ela explicada pela “bissexualidade” ou pelo “caráter polifórmico” da sexualidade, a identidade de gênero esconde, portanto, “essa ambiguidade reprimida”. Nesse sentido, a crítica se dá em torno do dualismo sexo X gênero, natureza X cultura. Para Butler, esses dualismos recaem em um determinismo, onde o sexo é natural e o gênero é cultural. As colocações da autora vão ao sentido de questionar se o sexo é natural, talvez também seja cultural, pois, não há essência feminina, portanto, as mulheres podem estar enganadas sobre o fato de serem mulheres. Suas reflexões vão ainda ao sentido de questionar: “o que acontece quando mulheres individuais não se reconhecem nas teorias que lhes explicam suas essências insuperáveis”?

Embora existam muitas controvérsias acerca do significado do gênero, o feminismo reafirmou ao redor desse conceito o caráter coletivo que se pode construir a partir do sujeito político. Nesse sentido, o feminismo defende a proposta de que é possível reafirmar a identidade primária das mulheres, partindo-se “*da ideia de que o que une as mulheres, ultrapassa as diferenças que as separam*”⁵. Nessa perspectiva, concordamos com Ávila (2002) ao afirmar que:

O feminismo contemporâneo em sua trajetória realizou uma conquista fundamental na transformação das relações de gênero, ao instituir as mulheres como um sujeito político no processo de transformação social. Considero que essa é, com certeza, sua grande contribuição histórica para o movimento das mulheres no geral, uma vez que a construção desse sujeito produziu uma ruptura com a heteronomia do que se denomina condição feminina, trazendo para as mulheres a possibilidade de romper com a situação de vítima ou de protegidas e com a fixidez de uma identidade imposta por essa condição (ÁVILA, 2002, p. 128).

A citação acima nos traz a ideia fundamental de pensar as mulheres enquanto sujeitos políticos no sentido de reconhecer a situação de subordinação que as mulheres se encontram na sociedade. Porém,

⁵ PINHEIRO, Luana Simões. *Vozes Femininas na Política*: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-constituente. Brasil: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2007.

é preciso enfatizar que o feminismo, enquanto movimento político, ultrapassa a questão do reconhecimento baseado na proposta fixa de uma identidade feminina, porque a transformação da condição de subordinação da mulher na sociedade é operada no plano político. Fraser (2002) propõe que os conceitos de “gênero” e “justiça” devem implicar uma abordagem feminista alternativa que vise o reconhecimento e não a identidade. Segundo a autora, “o reconhecimento é uma questão de *status quo*” e, portanto, a identidade feminina não precisa de reconhecimento mas, sim, a garantia da condição das mulheres enquanto parceiras plenas na interação social:

Significa uma política que busca vencer a subordinação por meio do estabelecimento das mulheres como membros plenos da sociedade, capazes de participar lado a lado com os homens sendo seus pares. Explico. A abordagem via *status* requer um exame dos padrões institucionalizados de valor cultural para verificar seus efeitos na posição (*standing*) relativa das mulheres. Se tais padrões constituírem as mulheres como pares, capazes de participar na vida social em iguais condições com os homens, então, poderemos falar em *reconhecimento recíproco e igualdade de status* (FRASER, 2002, p. 73).

As reflexões acima elaboradas por Fraser (2002) alertam que qualquer luta para estabelecer a igualdade de condições entre os sexos é operada pela política. Em relação à mulher, trata-se de uma condição de injustiça, porque durante muito tempo, elas foram impedidas de exercerem direitos de cidadania. Esses impedimentos foram tanto de ordem legal, pelo não reconhecimento das mulheres enquanto cidadãs nas legislações dos Estados Modernos, como também de ordem simbólica. Portanto, ao afirmar o reconhecimento a partir do *status quo* e não a partir da identidade, a autora deixa clara a dimensão objetiva das relações de gênero, ou seja, as discriminações projetadas no campo simbólico, traduzem-se em desigualdades concretas.

As reflexões trazidas por Araújo (2000) enfatizam a potencialidade do conceito de gênero quanto ao seu caráter relacional. Para a autora, o problema deixa de ser apenas das mulheres e passa-se a pensar em alterações nos lugares, práticas e valores dos atores em geral. Não obstante, esse conceito tem contribuído para incorporar na agenda feminista a luta no plano da cultura e da ideologia, fornecendo um espaço para

a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e com o feminino.

Portanto, é a partir do reconhecimento de que a mulher historicamente tem se situado em uma relação de poder desfavorável, e que isso se constituiu em uma injustiça social, é o que impulsionou as feministas a pensarem em novas formas de ação que poderiam levar à mudança social. O movimento feminista brasileiro no contexto da redemocratização elaborou práticas político-pedagógicas que buscassem elevar o nível cultural, político e social com vistas à alteração de lugares, valores que imprimiam uma condição de submissão às mulheres.

Dessa forma, a consciência da condição da mulher na sociedade pode ser trabalhada a partir de práticas pedagógicas específicas. Porém, não se trata de apenas adquirir a consciência do “ser mulher” e compreender como a condição da mulher é historicamente construída na sociedade, mas do seu papel político na transformação dessa condição, portanto, a ideia de consciência de gênero ultrapassa o sujeito “mulher no singular” para constituição do “sujeito mulher no coletivo”.

A relação entre público e privado passa a ser incorporado nos estudos e análises feministas que possibilitaram uma redefinição do político quanto à sua natureza e âmbito. Consequentemente essa compreensão influenciou as concepções pedagógicas feministas. A ideia de que a esfera privada é a da não política passa a ser revista em uma perspectiva de crítica da teoria da separação entre as esferas, a pública e a privada. Tradicionalmente, a esfera privada tem sido identificada e diretamente associada à dimensão da vida conjugal, familiar, do convívio estabelecido entre “quatro paredes”, enquanto que a esfera pública, tradicionalmente, tem sido diretamente associada à vida pública, à política e ao exercício do poder.

A politização da esfera privada não somente possibilitou a ampliação do significado “político”, conforme destaca Brito (2001), mas também possibilitou que se considerassem políticos temas tidos como privados, destacando a necessidade de se olhar mais atentamente para a política do cotidiano, onde se vivencia as injustiças. Portanto, questões como o trabalho doméstico, a educação dos filhos, a violência doméstica, o corpo e a sexualidade, que durante muito tempo ficaram intocados, devido a essa despolitização, começam a se tornar alvo de ações

por parte do Estado. Ao dar visibilidade a essas questões, trazendo-as para a esfera política, também os trazem para a esfera da negociação, politizando o privado e, conseqüentemente, dando um novo significado à participação política.

A redefinição do político, sintetizado no slogan feminista amplamente divulgado de que o “pessoal é político”, influenciou a elaboração de uma prática político-educativa que expressa a ideia de trazer à cena pública situações de injustiças mantidas no âmbito privado. A militância feminista passa a reconfigurar, a partir de então, o próprio significado da cidadania, rompendo com a concepção clássica de cidadania defendida pelo liberalismo clássico do século XVIII em que os destinatários de direitos eram os “homens, brancos e possuidores de propriedade”. Nesse sentido, a cidadania começa a ser exercida pelas mulheres à medida que ela passa a ser sujeito de direitos, ou melhor, de direito a ter direitos. Ávila (2002) reforça essa ideia afirmando que:

Esses processos educativos ganham maior impacto quando vão imbricando na vida cotidiana das pessoas. É no cotidiano da casa, do bairro, do sítio, da escola, da empresa, das cidades, que estão materializados os efeitos do modelo socioeconômico produtor de injustiça social. Esses também são os espaços onde a violência sexual dos homens contra as mulheres se exerce, onde a discriminação impede a realização da vida afetiva e profissional, onde as jornadas de trabalho não têm fim, sendo duplas, triplas, infundáveis, mal remuneradas ou não remuneradas. É onde a desigualdade se reproduz como parte da existência. Mas, a partir daí, pode também se forjar os sentimentos de injustiça e os desejos de mudança (ÁVILA, 2002, p. 140).

A politização do cotidiano das mulheres a partir da esfera privada trouxe a necessidade de trabalhar a questão da subjetividade ligada ao empoderamento, por isso, as pedagogias feministas abordam “conteúdos relacionados à individuação dos sujeitos, notadamente aos processos de formação da identidade, nos quais as questões de gênero ocupam um lugar primário” (PORTELLA & GOUVEIA, s/d). Trata-se de estabelecer claramente uma inter-relação entre “identidade pessoal, social e coletiva”. Nesse sentido, a metodologia de abordagem da pedagogia feminista está voltada para politizar, através de experiências subjetivas, as injustiças vivenciadas na esfera privada e, ao mesmo tempo,

refletir sobre as relações de poder mantidas nessa esfera. Nessa perspectiva, as ações político-educativas têm como parâmetro a articulação entre as relações de gênero e poder. Pinto (1992) ressalta que:

A mulher deixando de atuar nos limites do privado provoca novas situações no interior da família e nas relações informais de vizinhança e amizade; a mulher passa a articular, no interior dos movimentos, lutas diferenciadas em relação a seus companheiros homens; e mulheres organizadas em torno de questões tradicionalmente femininas passam a questionar sua própria condição de mulher (PINTO, 1992).

Com o objetivo de despertar a consciência da mulher sobre sua própria condição, as pedagogias feministas fixam as atividades educativas em dois campos fundamentais: primeiro, do “conflito e reconhecimento de uma estrutura desigual de poder que, historicamente, tem sido bastante desfavorável às mulheres”, abordando essas questões a partir do cotidiano das mulheres; e segundo, o reconhecimento de que as desigualdades são historicamente construídas se dá a partir de informações que demonstram a situação de injustiça e exclusão a que estão submetidas as mulheres, articulando à importância da ação de mulheres como sujeitos políticos ao longo da história para a modificação dessa situação.

Em virtude do próprio contexto da década de 80, as metodologias de ações educativas empreendidas pelas feministas aproximaram-se da metodologia da educação popular de Paulo Freire no que diz respeito às intervenções junto às comunidades. Pois, essas metodologias assumem um caráter alternativo por atuar, principalmente, no campo da educação de jovens e adultos no país. A maioria delas não estava inserida no campo da educação formal. Trata-se de ações educativas junto a grupos de mulheres ou mistos.

Esse caráter alternativo das pedagogias feministas presente na década de 80 diz respeito às metodologias elaboradas por diversos grupos feministas junto aos movimentos sociais e comunidades, portanto, não se trata de uma metodologia produzida e pensada no âmbito acadêmico. Essas ações vão imprimir uma característica bastante marcante ao próprio movimento feminista brasileiro que é a organização de muitos desses movimentos à margem dos partidos políticos, pois as feministas questionavam a forma de organização dos partidos que entravam para

a legalidade, o que implicou em uma dificuldade de lançar quadros políticos femininos pelos partidos brasileiros às eleições, o que pode ter se configurado em um dos empecilhos para aumentar o acesso de mulheres a cargos legislativos e executivos tanto na esfera federal, como na estadual e municipal.

Pelo fato de ser uma metodologia construída em um processo ‘fazendo e aprendendo’ não quer dizer que esteja ausente de conteúdos científicos, pelo contrário, o gênero ao constituir-se no próprio conteúdo da pedagogia feminista irá exigir no plano teórico uma análise cuidadosa e aprofundada dos fundamentos teóricos e políticos que desvelam a opressão feminina, especialmente no campo da cultura, sem, porém, desconsiderar as fortes consequências que a dimensão cultural e simbólica das relações de gênero traz para relações sociais, políticas e econômicas.

Portanto, uma questão importante a se destacar sobre as ações político-educativas é o seu caráter interventivo, ou seja, consistem em uma educação política que visa alterar relações de injustiça que está presente na vida das mulheres, reduzindo, assim as desigualdades sociais. A metodologia de trabalho com intervenções político-educativas da SOS CORPO⁶, por exemplo, explicita bem alguns conceitos elaborados no plano teórico e político que orientam as ações político-educativas realizadas com grupos de mulheres ou mistos. Trata-se de uma sistematização de ações educativas realizadas no Brasil desde 1981, quando a organização foi criada. De acordo com manuais e trabalhos produzidos pela SOS CORPO, o conjunto de técnicas e instrumentos não são neutros, portanto, as ações educativas são orientadas por uma concepção político-teórica feminista.

Nesse sentido, a ação político-educativa é um processo que não se encerra a partir de uma atividade isolada. Parte-se da própria realidade dos sujeitos envolvidos no processo, como forma de desvelar as relações de poder no qual se encontram inseridos. Valorizam-se os conhecimentos e experiências das pessoas com suas histórias pessoais e coletivas, sem, contudo, considerar a importância do conhecimento acumulado por parte do educador, pois, tenta-se “evitar o risco de se construir processos educativos apenas baseados na experiência do grupo educando” (PORTELLA & GOUVEIA, s/d, p. 23).

⁶ O SOS CORPO Gênero e Cidadania é uma organização da sociedade civil brasileira fundada em 1981 e tem por objetivo promover a cidadania das mulheres.

Essa questão me parece importante ressaltar visto que a metodologia utilizada nas ações político-educativas tem por parâmetro que as análises e as sistematizações produzidas pelo educador são fundamentais para o desenvolvimento das atividades que levam à reflexão crítica sobre as razões socioeconômicas, culturais, sexuais e políticas que colocam determinados grupos em situação de subordinação. Nessa perspectiva, admite-se que há uma direção político-pedagógica ao imprimir essas ações e que, ao que parece, essa direção político-pedagógica tem sido operada pelas feministas. Nesse sentido, reconhece-se que sem essa direção política podem-se reforçar situações de desigualdade e subordinação.

3. Onguização e institucionalização: tendência hegemônica das pedagogias feministas na década de 90.

*Mama África
A minha mãe
É mãe solteira
E tem que
Fazer mamadeira
Todo dia
Além de trabalhar
Como empacotadeira
Nas Casas Babia..*

Chico César

Na década de 90, os movimentos feministas enfrentam mudanças significativas na dinâmica política, econômica e cultural, tendência presente em toda a América Latina. A característica mais significativa será a generalização da democracia liberal como sistema de governo. Os movimentos feministas passam a incorporar os discursos da cidadania e democracia, estabelecendo alianças com os governos liberais, distanciando-se das referências da esquerda combativa organizada em torno da ideia de revolução e socialismo.

Com a institucionalização do movimento na década de 90 e a opção pela perspectiva participacionista-liberal, as feministas tem traba-

lhado com a proposta de introduzir as agendas feministas nos planos de governo. Porém, paradoxalmente a isso também tem havido uma desconfiguração do movimento. Alvarez (2000) aborda que a expansão e a especialização dos movimentos feministas têm sido acompanhadas de uma intensificação de desequilíbrios entre mulheres atuando em diferentes níveis e ocupando diversos espaços dentro desse campo. O campo feminista, conclui a autora, está minado por desiguais relações de poder, revelando uma crescente divisão entre os fundamentos do projeto de transformação dos feminismos dos anos 70 e 80: sua dimensão ético-cultural e suas dimensões estruturais e institucionais. Com relação à dimensão ético-cultural, Alvarez considera que se encontra debilitada. Por outro lado, ao disputar conteúdos e espaços para incursão das agendas feministas na política formal, tem havido muitos casos de desconfiguração da visibilidade dos movimentos feministas enquanto força contestatória da sociedade.

Moraes (2007) coloca que a onguização e a opção participacionista-liberal dos movimentos feministas nos anos 90 contribuíram para a sua despolitização. Essa despolitização está relacionada ao enquadramento dos movimentos às regras jurídicas e ao “mercado financiador” monopolizados pelas Fundações Ford, Rockefeller e MacArthur diante de uma oferta cada vez maior de serviços para a mulher, que transformou uma grande parcela das feministas em profissionais competentes de políticas sociais. Os pequenos grupos heróicos do feminismo nos anos 70 seguiram a tendência da onguização e a luta pelo poder dentro dos aparelhos do Estado foi um fenômeno nos países latino-americanos, à medida que os movimentos sociais conquistaram maior espaço no governo, conheceram as contraditórias consequências de “ser governo”.

Nas conclusões de Moraes (2007), as palavras de ordem “autonomia e novos métodos de fazer política dos movimentos feministas” da década de 70 e 80 foram abandonadas e os grupos “minoritários” transformaram as ONGs em alternativas de trabalho, em estratégias de sobrevivência – um meio de vida. A *internacionalização* da pauta feminista sob a hegemonia do modelo norte-americano implicou na *despolitização* crescente do feminismo organizado, um enquadramento que alimentou disputas intelectuais estéreis (igualdade *versus* diferença) extremamente dependentes dos interesses estratégicos norte-americanos,

no qual a luta contra os “fundamentalismos” deixa de fora o capitalismo e o cristianismo (MORAES, 2007:138-139).

Vargas (2000) diz que a desconfiguração e despolitização dos movimentos feministas estão relacionadas parcialmente, com a dinâmica fragmentadora e individualista dos movimentos sociais na era da globalização e do neoliberalismo, em que predomina um ambiente cultural que não tem favorecido ações articuladas a partir do coletivo. O tema da fragmentação, da institucionalização e da relação com o poder político, principalmente com o Estado, tem sido um dos mais complexos e conflituosos no campo feminista.

A generalizada ONGuização dos grupos feministas na América Latina nos anos 90 tem-se expressado basicamente através do trabalho contido nas agendas das ONGs feministas, que tem acesso a financiamentos externos cada vez maiores, portanto, contam com profissionais em tempo completo e, por isso mesmo, ocupam uma posição privilegiada para definir as estratégias e dinâmicas feministas mais visíveis (ALVAREZ, 2000).

Nessa linha é possível afirmar que as ações político-educativas atualmente são empreendidas em sua grande maioria por ONGs feministas que através dos financiamentos externos tem custeado em grande parte essas ações. Em alguns casos, o próprio Estado tem absorvido como demanda a necessidade de educação política. Passa-se também cada vez mais a institucionalizar as ações político-educativas.

Na década de 80, as ações político-educativas, junto aos grupos populares, consistiam em organização do movimento feminista e de mulheres voltados para aglutinação das mulheres enquanto sujeitos coletivos e, devido a essa característica, tratava-se de uma pedagogia alternativa, que no contexto atual passa cada vez mais a institucionalizar-se.

Atualmente, nos trabalhos com grupos, tem-se difundido cada vez mais as questões de gênero, porém, verifica-se ainda muito presente na sociedade e no próprio grupo de mulheres o preconceito em relação ao feminismo, o que tem gerado estereótipos das feministas, geralmente associadas às vertentes do feminismo que difundia a ideia de eliminação dos homens. Essa associação generalizada implicou em preconceitos e, em virtude disso, muitas mulheres negam-se a se autoafirmarem feministas ou propriamente fazer parte de grupos feministas. O que tem contribuído para pensar gênero, muitas vezes, desatrelado do feminismo.

Por outro lado, tem-se dado mais enfoque à capacitação, geralmente dirigida a profissionais que operam no âmbito de políticas públicas destinadas à população feminina, como é o caso das capacitações direcionadas aos profissionais que atuam nas delegacias dos direitos da mulher ou no âmbito dos serviços públicos destinados ao atendimento à mulher. Nesse percurso de institucionalização como se verificou, muito se ganhou, mas também se perdeu.

Conquistas foram realizadas, principalmente, no que diz respeito à questão dos direitos civis e políticos formalmente garantidos na legislação brasileira. Não dá pra negar que o feminismo alavancou e provocou mudanças culturais, sociais e políticas que influenciaram a vida de mulheres e homens.

Nas duas últimas décadas, o Brasil apresentou um alto índice na taxa de redução da fecundidade e isso significa que as mulheres estão cada vez mais evitando a gravidez. Por outro lado, os índices de gravidez na adolescência continuam alarmantes. Com relação à redução do número de filhos nas famílias brasileiras, este fenômeno está relacionado muito mais às condições materiais da vida, em virtude da falta de emprego e pobreza das famílias brasileiras do que, propriamente, à consciência por parte das mulheres de que o fato de ter filhos ou não está ligado ao desejo, ao prazer e à autonomia, elementos tanto defendidos pelo feminismo e ao que parece está fora da luta do contexto atual.

Outra questão que é relevante lembrar é o insucesso com relação à aprovação da descriminalização do aborto ou legalização da prática⁷. Esse debate suscita dois pontos fundamentais: de um lado o debate em torno da democracia da vida privada que está relacionada à autonomia e liberdade das mulheres em decidir sobre sua vida. Trata-se de um direito individual que está ligado ao projeto de vida das mulheres. Por outro lado, na sociedade brasileira essa temática tem causado muitos conflitos, em virtude da ausência de um Estado laico que esteja desvinculado da ordem religiosa. Os setores conservadores das igrejas têm exercido forte pressão ao tema da descriminalização do aborto, o que ocasiona um prejuízo no exercício da cidadania pela via do Estado, ou seja, o Estado influenciado pelas religiões impõe a todos, independentemente de sua crença, uma determinada posição que é garantida e mantida sob força de lei.

⁷ AVILA, M. B. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed.34,2002.

A não aprovação da descriminalização do aborto e a manutenção no Código Penal Brasileiro dessa prática enquanto crime, não tem apontado para a resolução desse problema. Os abortos clandestinos continuam ocorrendo e a faceta mais cruel dessa realidade é revelada pela desigualdade de classe. Pois, meninas e mulheres de classe média realizam abortos em clínicas clandestinas com auxílio de especialistas na área médica, enquanto que mulheres pobres as realizam das formas mais precárias e muitas falecem na tentativa de realização. Não obstante, quando sobrevivem, vivenciam as mazelas geradas em função da prática do aborto. Em contrapartida, em virtude das pressões pela descriminalização do aborto tem-se avançado a discussão em torno do planejamento familiar e da contracepção, que por muito tempo foi uma prática condenada pela Igreja Católica.

Diferentemente do contexto de 68 em que houve o auge dos movimentos contraculturais com a presença de uma juventude politizada que contestava o poder da Igreja, do Estado, da Família, atualmente nota-se que muitas dessas características se perderam quando os sujeitos tornam-se dependentes da caridade e das políticas compensatórias (MORAES, 2007). Nesse sentido, as considerações de Moraes (2007) são pertinentes:

Ao mesmo tempo, apesar das conquistas jurídicas obtidas nos lugares do mundo ocidental onde o feminismo foi atuante, as mudanças se dão nos limites das sociedades de classes e, numa sociedade tão desigual quanto a brasileira, as oportunidades e possibilidades são limitadas, transformando o sonho de ser modelo e esportista de sucesso no grande ideal dos adolescentes. Outra consequência do fundamentalismo do mercado são as crescentes taxas de desemprego disfarçado ou subemprego. A maior pobreza das mulheres implica, entre outras coisas, que elas sejam as mais atingidas pela (falta de) qualidade dos serviços públicos; mais favorecidas pela incompetência da justiça (atraso nas pensões etc.). Vale dizer, a questão estratégica dos direitos de seguridade social afeta principalmente as mulheres pobres (MORAES, 2007, p. 140).

Se claramente podemos perceber que a situação de desigualdade entre homens e mulheres persiste, ou ainda, podemos destacar a visível desigualdade de classes presentes na realidade brasileira e suas expressões concretas de miséria e vulnerabilidade, apontamos como

horizonte a preocupação no que diz respeito à renovação de quadros e sujeitos políticos, particularmente, as mulheres enquanto protagonistas para empreender as lutas futuras.

4. Considerações Finais

Com o objetivo de organizar as mulheres em torno de questões específicas, o feminismo acabou construindo suas próprias metodologias de intervenção, introduzindo no interior dos movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, práticas político-pedagógicas voltadas à formação de mulheres em uma perspectiva de crítica ao machismo e às desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, engendrada historicamente a partir da cultura e da educação.

Nesse percurso de construção das pedagogias feministas houve muitas mudanças operadas no plano econômico, social, político e cultural que com certeza influenciaram no processo e na trajetória dessas práticas político-pedagógicas. Criadas no seio dos movimentos feministas no auge do processo de redemocratização da década de 80, tais metodologias também passam por influências da própria institucionalização e onguização dos movimentos sociais a partir dos anos 90. Assim, a proposta aqui foi de fomentar a reflexão acerca dessas pedagogias alternativas, que passam cada vez mais a institucionalizar-se, sua importância e sua potencialidade de organização política, uma vez que a igualdade entre homens e mulheres ainda não é uma realidade.

A preocupação centra-se no fato de imprimir uma reflexão principal: quais serão os atores e atrizes que empreenderão essas lutas futuras? Enfim, o que tem preocupado é a necessidade de formação de novos/novas agentes para empreender lutas futuras, pois, a igualdade entre homens e mulheres ainda não foi alcançada. Em maior escala ainda persiste a fome, a miséria, o desemprego e a violência. É dentro desse debate que resgatamos a importância das pedagogias feministas.

5. Referências

ALVAREZ, S. A “Globalização” dos feminismos latino-americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. In: ALVAREZ, S. (et al). *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

- ARAÚJO, C. M. O. Marxismo, Feminismo e o Enfoque de Gênero. In: *Revista Crítica Marxista*. São Paulo, 2000.
- AVILA, M. B. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed.34,2002.
- BRITO, M. N. C. Gênero e cidadania: referenciais analíticos. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, 2001.
- BUTLER, J. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S. & CORNELL D. *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- COSTA, A. O. (et all). *Memórias das mulheres do exílio*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.
- FRASER, N. Políticas Feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça e gênero. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed.34,2002.
- GOLDENBERG, Mirian. Mulheres e Militantes. In: *Revista Estudos feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 05, n. 02, p. 349-364, 1997.
- MORAES, M. L. Q. O feminismo Político do Século XX. In: *Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PINHEIRO, Luana Simões. *Vozes Femininas na Política: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-constituente*. Brasil: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2007.
- PINTO, C. R. J. Movimentos Sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINI, Cristina (orgs). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- PORTELLA, Ana Paula & GOUVEIA, Taciana. *Manual, Idéias e dinâmicas para trabalhar com gênero*. Metodologia SOS Corpo, s/d.
- RIDENTI, M. S. As mulheres na Política Brasileira: os anos de chumbo. *Revista Tempo Social*, Volume 2, número 2, 2º semestre de 1990.
- SAFFIOTTI, H. I. B. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).
- SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html.

SOIHET, Rachel. Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, V.7, n. 1-2, 1999.

VARGAS, V. Institucionalidad y democrática y estratégia feministas en los años 90. In: *Memória Del II Seminário Regional De poderes y saberes: debates sobre reestructura política y transformación social*. Montevideo-Uruguai: DAWN/REPEM, 2000.

23. Intervenção na escola: a comunidade como sujeito da mudança

23. School intervention: the community as subject of change

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 27 de junho de 2011

Julio Gomes Almeida

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, supervisor escolar da Rede Pública Municipal de São Paulo e professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* gomes_almeida@uol.com.br

Resumo

Este artigo reflete sobre dados de uma pesquisa que buscou verificar até que ponto é possível um diretor de escola realizar intervenção na unidade onde atua. Para efeito do referido estudo, a palavra intervenção foi definida como a participação do diretor na dinâmica vivenciada pelos grupos que interagem no cotidiano escolar. O referido estudo realizou-se em uma escola da rede pública municipal durante a implantação do Projeto Escola Aberta. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na qual se assumiu como procedimento de coleta de dados a análise documental, completada por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores e pessoas da comunidade. Além disso, recorreu-se à reflexão sobre a própria prática do diretor que, além de pesquisador, assumiu também o lugar de sujeito da pesquisa. Concluiu-se que a implantação do Projeto Escola Aberta pode ser vista como um processo de intervenção e que, embora não se possa considerar que este foi realizado pelo diretor isoladamente, ele desempenhou papel importante pois promoveu a inclusão de outros sujeitos na gestão da escola,

contribuindo à efetivação de um movimento de mudança que envolveu os diversos segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave

Intervenção. Mudança. Escola. Comunidade. Cultura escolar.

Abstract

This article analyses results of the research that tries to measure how far a school principal is able to intervene in the school within his responsibility. For this work we must define the word intervention as the participation of the principal in the dynamic of interaction of the community in everyday school life. This study took place during the implantation of the project Open School. It reflects a qualitative research in which we assumed as procedure of data collection documental analyses, complemented by semi-structured interview with the educators and the community. Among these, it took in credit the reflections about the practice of the principal, which has assumed a subject role in this research. In conclusion the implantation of the Project Open School can be seen as a process of intervention in which the principal, although he is not able to perform the change himself, he plays an important role in order to promote the integration of other subjects in the school administration, promoting a movement of change that involves the different groups in the school community.

Key words

Intervention. Change. School. Community. School cultures.

Este artigo é uma reflexão sobre dados de uma pesquisa que buscou compreender em que medida é possível a realização de intervenção na escola por aquele que, nesta mesma escola, exerce o cargo de diretor. Intervenção foi inicialmente definida como a participação do diretor na dinâmica vivenciada pelos grupos no cotidiano da escola. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo, situada na zona leste, periferia da cidade, na região de São Mateus, pelo próprio diretor da unidade escolar em função da realização da sua tese de doutoramento, defendida em abril de 2003 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se assumiu como procedimento metodológico a análise documental realizada por

meio de uma revisão da literatura referente aos processos de gestão e intervenção em um grupo social organizado. Como instrumento de coleta de dados recorreu-se a entrevistas com educadores da unidade escolar e à reflexão sobre a própria prática do diretor que, além de pesquisador, assumiu também o lugar de sujeito da pesquisa. Com objetivo de conferir maior objetividade e credibilidade ao trabalho buscou-se submeter o discurso do pesquisador ao crivo da intersubjetividade, com a construção do discurso a partir da abstração de informações obtidas por meio do constante diálogo com a comunidade escolar e com a comunidade acadêmica, o que permitiu a construção de um discurso a partir da interação com outras pessoas. Neste sentido, foi essencial a predominância do olhar do pesquisador sobre o do diretor, na medida em que a intenção era compreender os problemas práticos e imediatos, relacionados à situação de intervenção. Com isso, procurou-se tornar um aspecto positivo, no desenvolvimento da pesquisa, a permanência do pesquisador no cargo de diretor, como indica o trecho seguinte:

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, permaneci no exercício do cargo de diretor. As exigências práticas decorrentes, sobretudo do processo de abertura da escola, não poderiam ser descartadas, devido à própria dinâmica que se estabeleceu. A condição de diretor em exercício foi um aspecto favorável, pois garantiu a possibilidade de ver a escola de um lugar privilegiado, que permite acesso às informações com um olhar diferente (ALMEIDA, 2003, p.26).

O papel social da escola tem sido tema de muitas discussões, estudos e mesmo de elaboração de projetos e políticas por parte de gestores de unidades e sistemas educacionais. Esse movimento em torno da escola, e seu papel social, expressa um questionamento ao modelo de escola consolidado com base em princípios que têm nas chamadas “promessas da modernidade” seus pilares de sustentação. Tal modelo de escola tem sido relacionado com a produção e a reprodução da desigualdade social, apontada como o maior problema que a humanidade vem enfrentando.

Por isso o encontro de alternativa a este modelo vem se tornando também objeto de estudos e de investimento. Assim, a intervenção no atual modelo de escola pode ser considerada uma possibilidade concreta de criação de condições para a efetivação de mudanças na medida

em que pode institucionalizar práticas que valorizem a dimensão insti-
tuínte do cotidiano escolar.

Considerar a intervenção como possibilidade de gestão da escola implica discutir a relação entre as práticas institucionais e os princípios e objetivos que orientam o trabalho pedagógico. Neste sentido é necessário verificar em que condições propostas, como autonomia da escola, gestão democrática, escola aberta, inclusão e equidade social, dentre outras, podem ser assumidas por um modelo de escola com tão larga tradição de atuação a serviço da dominação. A permanência do pesquisador na condição de diretor da escola durante a realização da pesquisa facilitou acesso aos dados, mas exigiu que fosse privilegiado o lugar de pesquisador no momento de lidar com esses dados. Posicionar-se privilegiando a condição de pesquisador permitiu ao diretor olhar para a escola de um lugar de onde era possível ver as instituições que organizam o seu cotidiano a certa distância e promover situações nas quais estas instituições pudessem ser problematizadas.

Com a identificação destas instituições foi possível compreender os discursos e os rituais da escola à luz de teorias que buscaram entender o cotidiano das organizações considerando não apenas o polo técnico racional das interações grupais, mas também o polo fantasmático, isto é, o polo das vivências cotidianas (PAULA CARVALHO, 1990). Desta forma, vale destacar a valorização da relação recursiva entre dois corpos: de um lado, uma reflexão teórica em torno da noção de intervenção e da noção de organização e, de outro, a reflexão sobre a própria prática na qual se buscou valorizar as vivências cotidianas que ilustraram os diversos conceitos estudados, bem como identificar e estudar algumas questões que vêm inquietando os educadores que atuam na escola.

Definir a noção de intervenção emergiu como o primeiro desafio no processo de realização da pesquisa. As primeiras leituras acerca do tema levaram à constatação de que a palavra intervenção não era uma palavra aceita com tranquilidade no ideário educacional brasileiro, o que gerava restrições ao seu emprego em muitas situações, como constatada Almeida (2003):

As restrições ao emprego da palavra intervenção parecem uma decorrência do ranço autoritário que as ditaduras conseguiram plasmar nesta palavra. Em diversos momentos de nossa história, situações de intervenção foram promovidas como forma de plantar nas instituições

um agente externo com a incumbência de eliminar a desordem, isto é, de estabelecer a ordem do grupo que acabava de assumir o poder. Assim, a intervenção significava estabelecer a “ordem totalitária” (Balandier, 1997a), que se materializava na eliminação do diferente que era considerado a própria encarnação do mal. Neste sentido, a intervenção nunca foi uma solicitação do grupo, mas sempre foi motivada por um agente externo (ALMEIDA, 2003, p.31).

Nesta perspectiva a palavra intervenção está relacionada ao autoritarismo que se outorga o direito de escolher o que é bom para o outro. Esta noção de intervenção não poderia orientar o modelo de intervenção cuja possibilidade de realização na escola pretendia investigar. Contudo, os estudos relativos ao tema mostraram que a realização da intervenção em um grupo social organizado já tinha sido objeto de estudo de várias correntes teóricas oriundas tanto da Pedagogia Institucional quanto da Psicologia, recebendo contribuições importantes de ambas perspectivas. Buscou-se, desta forma, estudar a questão da intervenção considerando os trabalhos de autores relacionados a estas correntes teóricas.

As contribuições da psicologia

Com relação à contribuição das correntes oriundas da psicologia, mais especificamente da psicossociologia e da psicanálise, vale destacar as noções de indivíduo e grupo e também de inconsciente individual e grupal. Para reflexão sobre tais noções buscamos apoio nos estudos de Enriquez (1987), Kães (1988) e Anzieu (1993), que realizaram importantes experiências de intervenção

Foi possível perceber que o conhecimento sobre o indivíduo e sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos foram essenciais nos processos de intervenção desenvolvidos a partir das matrizes teóricas oriundas da psicologia. Segundo Enriquez (1997), o pequeno grupo é o lugar privilegiado para compreensão dos fenômenos coletivos, o que torna o estudo dos seus mecanismos de constituição e funcionamento importantes no processo de implementação de mudanças organizacionais. Um aspecto evidenciado nesta fase da pesquisa foi a necessidade de considerar os grupos informais no processo de intervenção. Referindo-se à importância dos grupos informais no cotidiano das organizações, Almeida (2003) assim se manifesta:

Os grupos informais mostram que a luta contra a dominação social não é privilégio apenas das direções sindicais. A luta não se expressa apenas nas grandes manifestações de massa. A luta contra a dominação social se expressa também em uma batalha cotidiana articulada com criatividade, astúcia e espontaneidade. Esses grupos possibilitam a progressiva tomada de consciência na medida em que se inserem no vivido, e no qual as pessoas assumem riscos umas diante das outras. Esta luta não impede outras formas de combate, pois a batalha é cotidiana, as pessoas se comunicam (ALMEIDA, 2003 p. 31).

A citação acima apresenta um primeiro aspecto a ser considerado no processo de intervenção na escola, que é a atenção aos grupos informais. A escola, em nosso sistema educacional, tem sido uma organização burocrática na qual se verifica uma supervalorização das situações formais. Neste contexto, as relações cotidianas acabam sendo reduzidas aos aspectos que podem ser imediatamente racionalizados, ficando fora os aspectos das vivências que fogem ao controle da burocracia.

Considerando ainda as contribuições da psicossociologia e da psicanálise, vale destacar a importância de considerar-se o inconsciente individual e grupal no processo de intervenção. Neste sentido, seria necessária a criação de mecanismos que permitissem a emergência de conceitos e preconceitos subjacentes aos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos que se relacionam no cotidiano da escola. Surge aqui um questionamento à realização da intervenção na escola por aquele que a dirige: o diretor tem a competência para lidar com os aspectos inconscientes dos indivíduos e dos grupos que lidera? Ao referir-se à possibilidade de realização da intervenção na escola por parte de seu diretor, a partir das contribuições da psicossociologia e da psicanálise, Almeida (2003) assim se manifesta:

Em suma, percebo que nestas posições teóricas – psicanálise e psicossociologia – a noção de intervenção tem papel central e reveste-se de características específicas, exigindo um especialista para executá-la. A consequência maior deste fato é a sua inaplicabilidade na escola, pelo diretor, no entanto, é inegável sua contribuição para a formação dos educadores, tanto que Paula Carvalho (1991) incorpora estas noções na sua proposta teórica de Culturanálise de Grupos (ALMEIDA, 2003, p. 59).

Assim, é possível concluir que tal intervenção, conforme preconizado por psicossociólogos e psicanalistas, não pode ser realizada pelo diretor de escola, na unidade por ele dirigida. Contudo, não se pode negar que o conhecimento destas noções muito pode ajudá-lo a perceber os fenômenos relacionados à formação e ao funcionamento dos grupos e tirar disso bom proveito no processo de gestão.

As contribuições da pedagogia

Com relação às contribuições da pedagogia destacam-se as noções de heterogestão, institucionalidade, mediação, não diretividade, entre outras. Neste caso, foi encontrado apoio teórico nas ideias de Michel Lobrot (s/d), Carl Rogers (1978) e René Lourau (1996). Esses estudos teóricos dos campos da pedagogia institucional e da psicologia contribuíram, se não para esclarecer o conceito de forma definitiva, pelo menos para discutir a realização da intervenção na organização escolar por aquele que nela ocupa um cargo de direção, considerando perspectivas diferentes.

A compreensão da intervenção a partir das contribuições da pedagogia institucional pode ser entendida a partir do estudo dos movimentos institucionalistas franceses que, na década de 60, surgiram como expressão da antiordem e da contra-ordem, com forte questionamento ao modelo de organização até então dominante.

Educadores de várias tendências foram mobilizados em um movimento de recusa ao exercício do poder e na perspectiva de consolidação de uma educação para a liberdade. Dentre estas tendências, vale destacar a não diretividade, que teve em Carl Rogers (1978) a sua expressão máxima, e a Pedagogia Institucional que tem em Michel Lobrot (s.d.) o seu representante mais expressivo. Tais teorias foram fortemente influenciadas pelos estudos de Freud, sobretudo seus estudos sobre o processo de formação das neuroses, como mostra o trecho seguinte:

A análise do processo de formação das neuroses muito contribui por possibilitar a descoberta de fenômenos como a transferência e outras manifestações do inconsciente. Estes estudos também evidenciaram que a ação dos pais e professores podem contribuir para a formação de um adulto doente ou capaz de autogovernar se exercerem, respectivamente, uma prática repressiva e libertadora (ALMEIDA, 2003, p.60).

As teorias e as práticas não diretivas propõem uma escola centrada na cooperação voluntária e na autodisciplina na qual não há lugar para a coerção. Neste modelo de escola, a disciplina resulta do exercício da autonomia, e não da imposição externa. Esta postura é também assumida pela Pedagogia Institucional, que tinha como uma das principais bandeiras a liberação da palavra e do instituinte. Desta forma, a pedagogia institucional reforçava o caráter indeterminado da mediação simbólica que se constituía em veículo da diferença e possibilitava o acolhimento “*álea, a indeterminação, o risco, o acaso, a desordem, a crise como constitutivo da natureza humana (...)*” (PAULA CARVALHO, 1990, p. 106, citado por ALMEIDA, 2003, p.63).

Segundo Balandier (1997a), os movimentos institucionalistas, ao reforçar o indeterminado, possibilitam o imaginário da conflitualidade no lugar do imaginário da ordem vinculado ao fenômeno da dominação inscrito nas instituições totais e possibilita transgressões dos limites propostos pelo projeto de dominação. As pedagogias não diretivas surgem do esgotamento dos modelos de organização que busca estabelecer uma cultura marcada pelo culto ao formalismo.

As contribuições dos pedagogos e, sobretudo, as contribuições das correntes oriundas da psicologia ampliaram o conhecimento sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos. Contudo, a pesquisa deixa claro que este conhecimento não conduz diretamente à não diretividade. Neste sentido, no lugar de perguntar-se como constituir grupos, o educador deve buscar compreender como os grupos se constituem. Na condição de lugar onde os grupos se constituem e realizam diferentes trocas, a escola configura-se como um espaço onde experiências não diretivas podem ser desenvolvidas como recurso pedagógico e de formação continuada.

A pesquisa permitiu perceber que as experiências de intervenção desenvolvidas por sociólogos, psicólogos, pedagogos, psicanalistas foram realizadas em condições diferentes daquelas que envolvem o exercício do cargo de diretor de escola. Assim, assumir a responsabilidade de intervir na escola na perspectiva de uma destas correntes parece não ser um caminho indicado para o diretor de escola.

Organização escolar: um lugar de intervenção?

Embora intervir na escola, quer na perspectiva da psicologia quer

na da pedagogia institucional, se apresentasse como algo não recomendado ao diretor, haveria uma perspectiva por meio da qual a realização da intervenção por esse profissional fosse possível? Quais seriam os mecanismos e as condições necessárias para intervenção na escola?

A gestão municipal que se iniciava trazia entre suas propostas para a educação a ideia de abrir a escola nos finais de semana, por meio do Projeto Escola Aberta¹. Pelo que o projeto apresentava como objetivos, parecia complementar ao projeto da escola de modo que foi aprovada pelo Conselho de Escola a adesão ao projeto oficial. A adesão da escola ao projeto implicaria no recebimento de recursos adicionais tais como equipamentos para montagem da rádio, cursos para alunos e professores interessados no desenvolvimento do projeto, possibilidade de pagamento a pessoas da própria comunidade para desenvolverem oficinas, entre outras iniciativas que valorizavam a inclusão e os saberes locais.

Com a implantação do Projeto Escola Aberta, as crianças e adolescentes, que antes pulavam o muro para brincar na quadra da escola nos finais de semana, passaram a encontrar os portões abertos, a terem sanitários disponíveis e água potável para beberem e se refrescarem. A escola tornou-se um espaço agradável e as crianças começaram a se envolver com atividades culturais e de lazer. O projeto possibilitou, além do acesso às dependências da escola, o encontro de atividades como capoeira, pintura, cinema, esporte, aulas de computação, entre outras. Referindo-se ao projeto Escola Aberta, Almeida (2005) destaca seus objetivos:

Este projeto tinha como objetivo, entre outros, contribuir para a efetivação daquilo que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo quinto: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade ou opressão, será punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (ALMEIDA, 2005, p. 21).

Tal projeto possibilitou o retorno de várias crianças à escola. O retorno dessas crianças, por um lado, trouxe uma melhora sensível na

¹ O projeto Escola Aberta foi proposto às escolas da rede municipal de São Paulo no início da gestão Marta Suplicy como alternativa de luta contra a violência na escola. Consistia na abertura das escolas nos finais de semana para atividades esportivas culturais e de lazer. Na escola pesquisada, ele ganhou contornos específicos e promoveu discussão de diversos temas presentes na dinâmica vivenciada pela escola tais como inclusão social, educação contextualizada, gestão democrática, formação de educadores, rede social etc.

qualidade de vida de algumas delas e dos professores que passaram a conviver com elas em momentos organizados sem as formalidades da sala de aula e, por outro, contribuiu para a emergência de vários conflitos no cotidiano da escola. Situações conflituosas, inerentes ao processo educativo, ali foram intensificadas, sobretudo porque muitas daquelas crianças haviam sido excluídas da escola por ação ou omissão de educadores. Alguns adolescentes mantinham relação pouco amistosa com colegas e educadores que, de alguma forma, estavam envolvidos no seu processo de exclusão. Dentre os adolescentes que retornaram, alguns se encontravam em liberdade assistida por determinação judicial, o que potencializou ainda mais o conflito, devido ao preconceito relacionado às crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O projeto Escola Aberta, como foi se configurando na escola, trouxe vários elementos convergentes com o que preconizavam os teóricos da Psicologia e da Pedagogia Institucional, que o pesquisador vinha estudando em função da elaboração de sua tese de doutoramento. Essa constatação o levou à proposição da criação de um grupo de estudos com objetivo de entender as questões que emergiam do cotidiano à luz de ideias relacionadas a estas perspectivas teóricas.

O grupo constituiu-se para atender à necessidade de criação de um espaço para tematização das práticas cotidianas da unidade e como meio para identificação de condições necessárias para que a unidade educacional se consolidasse como ambiente de formação voltado para o desenvolvimento da comunidade em que a organização educacional estava inserida, assumindo um papel social diferente daquele que tradicionalmente a escola tem assumido.

Esse grupo de estudos, que começou discutindo os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos, foi cada vez mais se constituindo em espaço de reflexão sobre os problemas da escola e se tornando capaz de atribuir significado às vivências cotidianas. Constituiu-se em aliado importante do projeto, na medida em que se mostrou capaz de dialogar com outros sujeitos internos e externos.

O grupo havia se constituído com o objetivo inicial de compreender a organização escolar em seus aspectos legais e normativos e também a maneira como estas normas e leis se incorporam ao seu cotidiano passou a se preocupar com a pesquisa como elemento fundamental do processo de formação. Uma particularidade do grupo é o fato de

ser aberto a todos os profissionais da unidade independente da função exercida. (ALMEIDA & NHOQUE, 2006, p. 327).

A constituição deste grupo evidenciou a organização escolar como espaço de formação no qual a aprendizagem ocorre por meio daquilo que se planeja, executa e avalia formalmente; por meio dos rituais que organizam o planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem e por meio das trocas materiais e simbólicas que se estabelecem entre os grupos que interagem no seu cotidiano. A unidade educacional nem sempre conta em seu cotidiano com um sujeito capaz de inserir nas discussões cotidianas discussão sobre a relação entre os processos formativos que se estabelecem sob orientação da escola. O grupo de estudos foi aos poucos se consolidando como um sujeito capaz de cumprir esta tarefa e passou a interferir de forma concreta na gestão da escola. Um ponto importante destas discussões foi a problematização da coerência entre aquilo que se registra nos documentos oficiais e o que efetivamente é realizado. A constituição de um juízo de valor claro sobre temas importantes para o trabalho escolar caracterizou o grupo como um sujeito que, embora ligado aos aspectos instituintes da dinâmica da escola, dominava cada vez mais os mecanismos da dimensão instituída.

As reflexões iniciadas no grupo chegavam rapidamente aos diversos espaços da escola, provocando a articulação de outros grupos que vinham apoiar ou se contrapor às propostas, fazendo do Conselho de Escola um espaço onde se realizava importantes debates e se tomava decisões coletivas. Esta situação possibilitou a emergência de alguns temas presentes na cultura escolar. Um destes temas foi a prática de convocação das famílias que ocorria apenas para comunicar dificuldades de aprendizagem ou indisciplina das crianças. A reflexão sobre essa prática levou o Conselho de Escola a decisões interessantes como determinar que não se podia convocar os responsáveis apenas para falar mal de seus filhos. A convocação dos responsáveis passou a ser aceita apenas para discutir como a escola poderia ajudar os responsáveis no cuidado e na educação dos filhos. A escola passou a oferecer aos responsáveis a possibilidade de voltar a estudar, o que se revelou uma alternativa de inclusão social também para a família do jovem. Neste sentido, é importante atentar para o que diz Silva (2001):

Porém, para os dirigentes da rede escolar, responsáveis pela totalidade ou por parte regional do sistema, se realmente buscam a democratização da sociedade, não basta atender aos que ativamente procuram a escola; é necessário ir em busca da demanda passiva, como gesto demonstrativo da vontade política de atender a todos, gesto que sinaliza para todos os integrantes do sistema educacional que o objetivo é realmente atender a todos. (SILVA, 2001, p. 9)

Essa situação ampliou a presença da comunidade na escola, que aos poucos foi se constituindo como amiga, embora os mecanismos de exclusão reprimidos pela força da nova proposta continuassem operantes no universo organizacional onde as ações aconteciam na sombra. A entrada da comunidade na escola foi bem aceita pelos grupos internos, sobretudo enquanto se caracterizava como uma aliada na luta contra as propostas de inclusão e abertura da escola, assumidas pela direção ou como ajuda para controlar os alunos indisciplinados. Quando a comunidade começou a compreender os mecanismos de funcionamento da escola, promoveu a emergência de questões tais como: Quem se beneficia com a forma como a escola está organizada? Que relação existe entre a indisciplina dos alunos e a qualidade da aula? As pessoas que trabalham na escola cumprem com suas obrigações? Os pais que começaram a participar foram aos poucos percebendo que a escola tinha outros problemas além da inclusão e da abertura e passaram a solicitar explicações cada vez mais incômodas. A presença da comunidade na escola questionava privilégios estabelecidos, exigia mudanças que implicavam em abrir não apenas os portões, mas também os núcleos de poder que se consolidaram ao longo da história da escola.

A comunidade começou a interferir de fato nas decisões e a se constituir em uma ameaça ao que estava estabelecido. Então começou um movimento no sentido de limitar seu espaço dentro da escola. Neste momento foi possível perceber um movimento interno no sentido de resolver os problemas sem a ajuda da comunidade. Essa atitude de alguns grupos internos veio acompanhada de pequenas hostilizações que levaram os pais a se sentirem como intrusos no ambiente. Assim, mesmo os pais que “já estavam tomando gosto pela coisa da participação foram se sentindo sem espaço dentro da escola (ALMEIDA, 2005, p. 59).

O processo de abertura contribuiu bastante para que na escola se estabelecesse um processo de formação continuada por meio da reflexão sobre a prática dos educadores e da comunidade, levou a escola a refletir sobre a situação dos profissionais e usuários, a procurar envolvê-los em projetos específicos e a repensar sua organização curricular de modo a questionar o ciclo de produção e reprodução da desigualdade social até então ignorado ou visto como natural.

A violência escolar foi outro tema que emergiu nas discussões e que muito contribuiu para o processo de formação no ambiente escolar. Geralmente se discute a violência, sempre achando que ela está fora e que a escola precisa ser protegida. A escola se protegia por meio da exclusão do adolescente que ela julgava portador desta violência, da colocação de grade em todos os lugares onde fosse possível e da colocação da polícia dentro da escola. O processo permitiu colocar em discussão a escola como produtora e reprodutora de violência, sobretudo da modalidade de violência mais danosa porque menos visível: a violência simbólica. Um dos ganhos do processo parece ter sido refletir sobre a responsabilidade da escola na produção da violência da qual se diz vítima. Outro ganho importante foi perceber que a presença de uma polícia fardada e armada dentro da escola é incompatível com o combate à violência simbólica, sobretudo em um contexto onde a polícia é vista como corrupta e truculenta. A instituição de novas práticas pautadas pelos princípios que orientavam o Projeto Escola Aberta constituiu-se em porta de entrada no universo cultural da escola e permitiu a revelação do caráter político de práticas até então vistas como naturais.

Conclusão

A pesquisa revela que a implantação do projeto pode ser vista como um processo de intervenção, entendida como o estabelecimento de uma dinâmica em que a discussão das práticas cotidianas torna-se um dos corpos formativos que recursivamente se relaciona com as teorias que organizam o campo educacional. A abertura da escola promoveu a entrada de novos sujeitos na sua gestão e, à medida que outros sujeitos passaram a participar da tomada de decisões, o diretor deixa de ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso das iniciativas. A instituição de novas práticas e a ampliação do leque de sujeitos envolvidos

na gestão promove mudanças no ambiente escolar, pois desencadeia o movimento no sentido de que sejam repensadas as relações que se estabelecem no seu cotidiano.

Foi possível perceber que, embora haja limites para realização da intervenção na escola por aquele que a dirige, se este flexibiliza o estilo clássico de ser diretor – fundamentado na heterogestão – e passa a gerir as trocas cotidianas, pode encontrar adesões de outros sujeitos que o ajudam a promover mudanças nos modos de pensar, sentir e agir da escola e da comunidade escolar, o que pode ser considerado um processo de intervenção na escola.

A pesquisa permite, então, concluir que, embora não seja provável que o diretor sozinho possa realizar intervenção – em perspectiva democrática – na organização escolar, ele pode desempenhar papel importante na inclusão de outros sujeitos no processo de gestão da escola e, com isso, contribuir para a consolidação de um movimento de mudança na cultura escolar, abrindo espaço inclusive para o seu envolvimento na dinâmica vivenciada pelos grupos.

Referências

- ALMEIDA, Julio Gomes. (2003) *A Intervenção (Im)possível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino*. Tese de Doutorado, FEUSP.
- ALMEIDA, Julio Gomes. (2005) *Como se faz escola aberta*. São Paulo: Paulus.
- ALMEIDA, Julio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro. *Relatos de Vida: uma maneira de compreender a realidade*. In: II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, 2006, Salvador. ANAIS II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Salvador: EDUNEB, 2006.v.1. p. 327-328.
- ANZIEU, Didier (1993). *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. Trad. Anette Fuks e Hélio Gurovitz. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BALANDIER, Georges (1997). *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- ENRIQUEZ, Eugene (1997). *A Organização em Análise*. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petropolis, RJ: Vozes.

- KAES, Rene (1997). *O grupo e o sujeito do grupo*: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. Trad. José de Souza Mello Werneck. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LOBROT, Michel (s.d.). *A pedagogia institucional*. Trad. José Gonçalves. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LOURAU, René (1996). *A análise institucional*. Trad. Mariano Ferreira. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de (1990). *Antropologia das organizações e educação*: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro, Imago.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de (1991). *A culturálise de grupos*: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. São Paulo. Ensaio de Titulação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ROGERS, Carl R. (1978). *Liberdade para aprender*. Trad. Edgar Godói de Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros.
- SILVA, Jair Militão. (2001) *Demanda Passiva e equidade em educação*: um desafio para os educadores democratas. In: Revista Renascença de Ensino e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 9-11, jan/jul. 2001.

24. A educação formal e informal do oratório festivo “São João Bosco” para meninas abandonadas

24. Formal education and informal of the oratório festivo “São João Bosco” for abandoned girls

Recebido em: 19 de abril de 2011
Aprovado em: 27 de junho de 2011

Nadja Santos Bonifácio

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela UFS. *E-mail*: nad3sb@gmail.com

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Pós-Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail*: anagbueno@uol.com.br

Resumo

O presente estudo traçou considerações sobre a infância pobre em Sergipe, partindo de representações da formação educativa oferecida no Oratório Festivo “São João Bosco”, uma das instituições de ensino católico para atendimento a menores abandonadas no Estado. A instituição objetivava recolher, instruir e educar meninas pobres e órfãs, proporcionando, inicialmente o ensino de valores morais e religiosos e, conseqüentemente, além da educação religiosa, escolarização elementar, complementadas com aulas de trabalho manuais, de civilidade e etiqueta, visando auxiliar na educação mental e corporal das alunas através de um modelo de ensino pautado no Sistema Preventivo de

Dom Bosco. Para tal proposta, utilizamos como fundamento teórico-metodológico os preceitos da História Cultural e como categorias de análise os conceitos de civilização de Norbert Elias; apropriação de Roger Chartier; *habitus* e campo religioso de Pierre Bourdieu que permitiram trabalhar o conteúdo das diversas fontes coletadas em jornais, anais da instituição, cartas-programas, fontes orais, dentre outras. Buscamos estruturar o estudo expondo inicialmente considerações sobre a prática informal com a prática do Oratório Festivo e a modalidade formal representada pelo internato. Procuramos ainda abordar as intenções da Igreja visando à educação do indivíduo e suas investidas para tal objetivo e, por fim, tecer considerações sobre a formação das alunas do Oratório Festivo “São João Bosco” que estavam ligadas tanto aos objetivos da proposta da Igreja quanto das especificações governamentais do período que desejam um homem disciplinado e sereno, capacitado para viver numa sociedade civil e religiosa.

Palavras-chave

Infância Pobre. Educação Feminina. Educação Confessional. História da Educação.

Abstract

This study outlined considerations poor childhood in Sergipe extends representations of educational training offered in the Oratório Festivo “São JoãoBosco”, a Catholic teaching institution for abandoned children in the State. The institution aimed to gather, instruct and educate poor girls and orphans, providing, initially teaching moral and religious values, and consequently, in addition to religious education, elementary education, complemented with lessons of work manuals, of civility and etiquette, to assist in mental and bodily education of students through a teaching model based on Preventive System of Don Bosco. For such proposal, we as theoretical-methodological precepts of Cultural history and categories of analysis the concepts of civilization of Norbert Elias; ownership of Roger Chartier; habitus and religious field of Pierre Bourdieu that allowed work the collected content from various sources in newspapers, proceedings of the institution, letters-programs, oral sources, among others. We structure the study exposing initially informal practice considerations with the practice of Oratório Festivo and the formal mode represented by boarding. We still talk about the intentions of the Church for the education

of the individual and their invested for this purpose and finally make considerations for training of students of the Oratório Festivo “São JoãoBosco” who were linked both to the objectives of the proposal of the Church and Government specifications of wanting a disciplined and serene man, able to live in a civil and religious society.

Keywords

Poor Childhood. Female Education. Denominational Education. History of education.

Apresentação

O Oratório Festivo São João Bosco, abrigo para meninas abandonadas, de cunho confessional, católico e filantrópico¹ foi criado a 16 de agosto de 1914, em homenagem a Dom Bosco, seu protetor. Conforme seus Estatutos, durante esse tempo adotou como metodologia de ensino “as divinas lições de Dom Bosco” e seu “modelo educativo” – o chamado Sistema Preventivo de Dom Bosco.

O objetivo inicial da obra era promover a catequização de meninas pobres, acompanhando o modelo dos Oratórios Festivos, no sentido de afastá-las dos vícios deturpadores e da ociosidade. Vale ressaltar que a implantação de um Oratório Festivo nos moldes de Dom Bosco consistia em congregar aos domingos e dias festivos “meninos pobres e abandonados em um lugar adequado, onde pudessem ocupar-se em jogos, diversões honestas e em seguida aproveitar a oportunidade para ensinar os rudimentos da fé cristã” (AZZI, 1982, p. 78). Frisa-se ainda que os Oratórios Festivos não se limitaram à instrução religiosa. “Os oratórios hão [...] de formar meninos bem educados que não desonrem seus pais nem seus mestres” (BOLETIM SALESIANO, 1908, p. 686, grifo nosso). Em suma, os Oratórios eram espaços onde se difundiam os ensinamentos da religião, do trabalho, dos valores morais e dos bons costumes.

O século XIX foi um período de transformações nas relações entre o trabalho, a religião e a educação. Mudanças que consolidaram instituições como a família, o Estado e a Escola e refletiram significativamente nos modos de agir, sentir e pensar do homem, redefinindo

¹ Naquele período, a filantropia fundamentava-se na razão científica e visou “preparar a criança pobre e a abandonada para o mundo do trabalho, buscando também valorizar a família para prevenir a ociosidade, a prostituição, à mendicância, o crime, o abandono do menor, a criança na rua”, ou seja, desejava-se formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde). MARCÍLIO, 2006, p. 207-208.

do seus costumes, práticas sociais e culturais, trazendo novas formas de sociabilidade. Assim, o homem vê-se submerso a novos inventos, discursos especializados, aparatos da moda, desenvolvimento da literatura, enfim, contatos que contribuíram para uma nova maneira de conceber e levar a vida cotidiana.

Veiga assinalou que nessa mesma época a maioria das nações defendia o ensino como meio para socializar a civilização², baseando-se em um modelo comportamental de autocensura e autodisciplina, objetivando uma formação para todos (VEIGA, 2007, p. 88).

Nesse sentido, o período exigia a formação de um “homem novo” (BOTO, 1996), que contribuísse e interagisse com as mudanças expressivas ocorridas na sociedade.

Veiga (2007) apontou ainda que nem todos os pensadores da educação moderna que se apropriaram das ideias iluministas eram a favor de uma educação integral para os pobres. Aqueles que concordavam com essa proposta defendiam “formar uma mentalidade empreendedora e ambiciosa por meio da dedicação ao trabalho, ainda que acomodada pelas virtudes cristãs” (VEIGA, 2007, p. 89). Os pensadores tinham uma visão de que levar instrução aprimorada às camadas populares tornar-se-ia “perigoso já que [...] poderia desviar os indivíduos de sua conformidade social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudanças” (BOTO, 1996, p. 52).

Dessa forma, a mentalidade de que os filhos dos pobres teriam uma educação intelectual mínima e direcionada para o trabalho repercutiu e vulgarizou-se entre os estudiosos, sendo priorizada nos modelos de ensino da Igreja e do Estado. Segundo Del Priore, “no século XIX, [no Brasil] a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares” (DEL PRIORE, 2009, p. 10).

² O sentido de civilização empregado neste estudo considera as formulações do sociólogo Norbert Elias. O termo Civilização constitui-se para a sociedade ocidental: sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, porém, o movimento reformista ampliou esse sentido, sustentando que para uma sociedade tornar-se civilizada é necessário o “processo de civilização do Estado, a educação e, por conseguinte, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – a esse processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país”. Assim a civilização não é apenas um estado, mas um processo em movimento contínuo. ELIAS, 1994, p. 23; 62

Em meados do século XIX, na Europa, especificamente na Itália, as conturbações entre poder eclesiástico e poder civil resultaram no desfavorecimento da Igreja com relação ao ensino. As congregações religiosas europeias, que monopolizavam a educação, perderam não apenas esse privilégio, como seus bens.

Foi nesse cenário de transformações que João Belchior Bosco³ enxergou nas necessidades de mudanças de hábitos dos jovens pobres e desamparados de Turim, um meio de orientá-los, pois eram jovens que se envolviam com hábitos viciosos, que deturpavam a moral civil e cristã.

Com isso em vista iniciou “uma intervenção educativa, tomando como estratégia a instituição denominada Oratório Festivo” (BORGES, 2005, p. 03). Sendo o primeiro Oratório chamado Oratório Festivo de São Francisco de Sales, com o propósito de “acolher, evangelizar e educar”. A proposta constituía-se em civilizar o jovem para a religião e o trabalho. Contudo, a metodologia de interagir com a juventude pobre, por ele reinventada, deve se relacionar com três pontos principais: sua formação e experiência sacerdotal, suas leituras sobre as teorias clássicas da educação que a época lhe proporcionou e pelas condições sociais daquele momento.

A partir dessas considerações compreende-se que o sacerdote João Bosco não inventou os Oratórios como estabelecimentos de educação informal, como comumente se pensa. Os “Oratórios” já existiam na Itália e na França naquele tempo. Eram instituições lideradas pela Igreja e legitimadas pelo governo monárquico para instruir os pobres nas regras dos bons costumes e na catequização (SCARAMUSSA, 1977).

³ Ou Giovanni Melchior Bosco nasceu a 16 de agosto de 1815, no Colle dos Becchi, localizado em Castelnuovo de Asti (atualmente chama-se Castelnuovo Dom Bosco), Itália. Oriundo de família de camponeses humildes. A mãe era analfabeta e ficou órfão de pai aos dois anos de idade. Fez seus primeiros estudos com dificuldade, pois, para manter os estudos na mocidade trabalhou como costureiro, sapateiro, ferreiro, carpinteiro e nos tempos livres estudava música. João Bosco era de estatura atlética, memória incomum, inclinado à música e à arte e tinha uma linguagem fácil e espírito de liderança. Era ainda ótimo escritor. Em 1835, teve a oportunidade de entrar para o Seminário de Chieri, ordenando-se sacerdote a 05 de junho de 1841. Em 8 de dezembro do mesmo ano iniciou seu apostolado com os jovens em Turim. Em 1846, estabeleceu-se definitivamente em Valdocco, bairro de Turim, onde fundou o Oratório Festivo de São Francisco de Sales. Faleceu a 31 de janeiro de 1888, aos 72 anos de idade, deixando a Congregação Salesiana espalhada por diversos países da Europa e da América. Dom Bosco foi consagrado Beato em 1929, e canonizado a 01 de abril de 1934, no papado de Pio XI, considerado o Papa dos Salesianos, por conceder várias benesses à Congregação Salesiana. Verificar: <http://www.auxiliadora.org.br/dombosco.htm>. Acesso em 09 dez. 2009.

Porém, o adjetivo “Festivo” foi proposta do sacerdote João Bosco para diferenciá-lo dos demais.

Sendo assim, ele reestruturou, aprimorou e adaptou o modelo dos Oratórios existentes, através de seus estudos sobre educação e experiências que absorveu durante a prática do tirocínio realizado nas ruas, fábricas, bares e prisões de Turim, acompanhando o sacerdote, José Cafasso, seu mestre e confessor.

Quanto a isso, Bourdieu (2009, p. 63) salientou que a condição de acesso realmente produtivo é a capacidade que o homem tem de reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado, pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram. E prossegue:

Nunca se passa para além da história e da ciência do homem não poder por a si mesmo outro fim que não seja o de se reapropriar, pela tomada de consciência, da necessidade que está inscrita na história e, em particular de conferir a si mesmo o domínio teórico das condições históricas em que pode emergir necessidades trans-históricas (BOURDIEU, 2009, p. 70).

Nessa concepção, através de estudos do funcionamento da ação pedagógica de seus antecessores italianos; o contato com as teorias pedagógicas surgidas no século XIX; os estudos de modelos educativos de outras Congregações religiosas, como dos lassaristas e jesuítas, Dom Bosco chegou ao seu modelo educativo conhecido como Sistema Educativo de Dom Bosco ou Sistema Preventivo de Dom Bosco, que se ancora no tripé: razão (sob o signo da educação e trabalho), religião (sob o signo da capela), e *amorevolezza* (representada pela benevolência, amabilidade, alegria dos mestres e auxiliares). Todavia, apesar dos Oratórios Festivos não terem caráter de escolarização considera-se que foi um modo informal de educação católica e de socialização⁴ utilizado pela Congregação Salesiana para doutrinar crianças pobres difundido em várias partes do mundo.

Entretanto, as mudanças progressistas difundidas na Europa do século XIX e início do XX refletiram no Brasil, que também vivenciou

⁴ Compreende-se o termo socialização a partir do ponto de vista de Setton (2005). Em que o processo de socialização consiste numa nova configuração das relações sociais, onde as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais, mas através de outras modalidades educativas que contribuem para o surgimento de uma nova percepção do indivíduo sobre si e sobre os grupos que o rodeiam. SETTON, 2005, p. 335-350.

momentos de transformações com relação à família, à educação e ao trabalho. No início da República, as alterações ocorridas na sociedade mediante os ideais da implantação industrial e modernização do país, coincidiu com outros movimentos, tais como, o crescimento das cidades, o aumento da população e a escolarização em massa. Nicolau Sevcenko caracterizou esse acontecimento como “um conjunto de transformações que gerou um amplo processo de desestabilização da sociedade e cultura tradicionais” (SEVCENKO, 1998, p. 16).

Fatores como a desintegração familiar, os hábitos rudes, os vícios (principalmente álcool e fumo), a forma de se vestirem – andar descalço e com roupas sujas auxiliaram a sintetizar uma imagem estigmatizada do pobre na sociedade. Esse avaliado fraco, física e moralmente, tornou-se alvo dos homens da ciência, que “autorrepresenta[ram]-se como portavozes da razão, do progresso e da modernidade” (ROCHA, 2003, p. 32) e que entendiam a deficiência física e moral como consequência da “falta de cultura, de educação e de civilização”. Desse modo, o pobre tornava-se incapaz de criar e educar seus filhos. (RAGO, 1997, p. 113)

Sendo as famílias dessas crianças consideradas incapacitadas, despreparadas (ou inexistentes) para bem criá-las, os estabelecimentos de internamentos seriam ideais para tirar as crianças dos perigos da rua, do botequim da malandragem, da vadiagem, etc. Retirada da família e da sociedade, para bem construir sua família, dentro do amor e do preparo para o trabalho. Pelo menos essas eram as expectativas utópicas dos teóricos filantropos. Com a maioridade, a criança sairia desse microcosmo estruturado e profilático e seria devolvida “apta” para viver em sociedade. (MARCÍLIO, 2006, p. 207)

Dessa forma tornava-se urgente – naquele momento civilizatório – combater a falta de conhecimento da população concernente à educação moral, física e higiênica, tendo em vista, instruir a população contra as doenças causadas pela falta de higiene e torná-los obedientes. Para Irene Rizzini (2008), a intenção era combater o contingente ocioso da população, transformando as crianças pobres desde a infância num elemento útil para o país, contendo-as e orientando-as, a fim de evitar rebeldias e revoluções, protegendo a sociedade dos perigos sociais se não dominassem os indivíduos pobres para o trabalho e para uma vida social dentro dos limites estabelecidos.

Sabemos que famílias pobres e seus filhos; meninos e meninas eram considerados nas primeiras décadas do século XX, um problema social. Desse modo, muitos pais encontravam em instituições como o Oratório Festivo São João Bosco um instrumento de “educação no modelo burguês”, visando a “inserção social”, principalmente para a filha moça que estava “cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade” (SOIHET, 2006). Assim, como muitos pais da elite matriculavam suas filhas em colégios religiosos para educá-las conforme os preceitos morais da época, para escapar dos males da sociedade; de modo semelhante “pais pobres [procuravam internar] suas filhas [e filhos], quando achavam vaga, num asilo ou orfanato de religiosas” (FONSECA, 2006, p. 529), e mesmo patronatos.

Diante disso, traçamos aspectos da formação educativa do Oratório Festivo São João Bosco nas primeiras décadas do século XX, período que a instituição iniciou suas atividades oferecendo educação informal, a partir da prática oratoriana, e da modalidade de internato e ensino de primeiras letras instalado posteriormente no estabelecimento.

Aspectos sobre a Origem do Oratório Festivo “São João Bosco”

Em 31 de janeiro de 1888 faleceu o sacerdote Dom Bosco, deixando um legado de três obras solidamente constituídas. Quais sejam: a) O Instituto ou Pia União de São Francisco de Sales (Salesianos), que se encarregou da educação de meninos. A esse ramo estava ligado à figura do Coadjutor⁵ que acompanhava os padres em suas missões; b) A Associação das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) instituída para cuidar da educação de meninas (nesse ramo inclui-se a figura das missionárias, mulheres formadas na religião que acompanhavam as freiras salesianas em suas missões); c) A Pia União dos Cooperadores e Cooperadoras Salesianas (os beneméritos de Dom Bosco), órgão ao qual estava ligado

⁵ O Coadjutor ou irmão era um membro leigo formado (um irmão sem hábito) pela Congregação Salesiana, que exercia o papel de religioso e educador. Ressalta-se que na formação dessa categoria exigia-se apenas o “aspirantado, noviciado e os votos [profissão perpétua], como os eclesiásticos”, porém, não prosseguiram os estudos de Filosofia Eclesiástica e Teológica como os sacerdotes. Apesar de existirem homens formados em Engenharia, Agronomia, a grande maioria eram sapateiros, marceneiros, alfaiates, ferreiros, encadernadores e outros ofícios que suprissem a mão de obra das Escolas Profissionais, as Escolas Agrícolas e o ensino da catequese. OLIVEIRA, 1994a, p. 73.

o Boletim Salesiano, periódico que tinha por função estimular, orientar e instruir o Cooperador em suas ações e obras de caridade em favor da Congregação como vimos anteriormente.

Os Salesianos, como “especialistas” encarregados da “gestão dos bens de salvação” (BOURDIEU, 2005, p. 58-59), estabeleceram suas primeiras fundações no Brasil no ano de 1883, com o Colégio Santa Rosa, em Niterói, no Rio de Janeiro; e o Liceu Coração de Jesus em São Paulo em 1885, ambos para meninos. A primeira casa constituída no nordeste foi o Colégio Salesiano de Artes e Ofícios do Sagrado Coração, fundado no Recife em 1895, destinado a meninos órfãos e desamparados (AZZI, 1982; OLIVEIRA, 1994a). As Salesianas estabeleceram o primeiro para meninas em Guaratinguetá/São Paulo, o Colégio Nossa Senhora do Carmo em 1892, oferecendo internato, externato, cursos primário e profissional e escola noturna gratuita (SANTOS; MORAIS, 2004, p. 5).

A primeira casa do nordeste para meninas foi o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora instalado em Petrolina/PE em 1926. Em Sergipe, a primeira obra Salesiana também acolheu meninos pobres na Escola Agrícola “São José” implantada em 1902, num lugar conhecido como ‘Tebaida’ (NASCIMENTO, 2004; OLIVEIRA, 1994a; SILVA, 2010).

Nessa direção, a fim de implantar ensino e educação à juventude pobre e abandonada, a Congregação Salesiana concebeu os Oratórios Festivos, que segundo Azzi (1982) eram uma espécie de ponta de lança da obra de Dom Bosco, destacando-se como uma modalidade da Congregação. Pode-se inferir que era a mola impulsora do empreendimento salesiano, pois, a partir deles “criava-se na localidade ou cidade um ambiente favorável à implantação progressiva das outras atividades” (AZZI, 1982, p. 78). A intenção era reunir num espaço apropriado (amplo e alegre), um número considerável de crianças interagindo entre os ritos católicos e práticas festivas. A ludicidade desenvolvida pelos padres e auxiliares com a interação dos alunos organizadamente (no sentido de não deixar o jovem ocioso) era o trunfo da atração e permanência das crianças nas atividades.

Nessa perspectiva, essa forma estratégica de prática informal de ensino fazia parte do “projeto de expansão salesiano” desde os primórdios da obra de Dom Bosco, uma vez que a instalação de um Oratório

Festivo dispensava pouco investimento financeiro, além de tornar-se um meio de sondagem para interpretar o tipo de clientela específica a ser estabelecida numa localidade. Azzi salientou que,

[...] necessitando de poucos recursos humanos e materiais, os Oratórios Festivos se multiplicaram pelas diversas cidades do Brasil. Tiveram sempre vida muito flutuante, com períodos de maior vitalidade e épocas de estagnação e decadência. Houve mesmo casos em que a presença de um salesiano em repouso numa cidade foi o suficiente para que lá fosse iniciado um Oratório Festivo. [Pois], na medida em que se consolidava sua presença numa cidade ou região procuravam os salesianos desenvolver outros tipos de trabalho entre a juventude, destacando-se nesse sentido as escolas profissionais ou agrícolas. (AZZI, 1982, p. 81)

O primeiro Oratório Festivo instituído em Aracaju não fugiu à regra da 'sondagem', "como em outras partes, também nasceu festivo, isto é, limitado aos domingos e dias santificados" (BOLETIM SALESIANO, 1961, p. 541). Sua implantação deu-se em 1908. Tinha por objetivo catequizar meninos pobres.

Em 1913 chegou a Aracaju o Padre salesiano Anibal Lazzari, italiano formado em Turim, que atuava no Recife desde 1901. Tinha por missão dirigir o Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora fundado em 1911, para meninos da elite sergipana, localizado na época na Rua da Aurora (atual Avenida Rio Branco).

Em 1914, o padre reativou o antigo Oratório Festivo Nossa Senhora Auxiliadora para meninos e, concomitantemente, incentivou as mulheres da Associação das Filhas de Maria e Damas de Caridade ao projeto de formação de um Oratório Festivo para meninas, pois, percebeu que nas redondezas da Tebaidinha (como ficou conhecido o lugar) havia um número considerável de meninas que, para ele, careciam de "salvar a alma", assim, a necessidade de criar um Oratório Festivo Feminino.

O Oratório Festivo Dom Bosco teve origem a 16 de agosto de 1914, no bairro Carro Quebrado (atual bairro São José), em Aracaju - Sergipe por meio da atuação de Genésia Fontes, leiga e benemérita. Cooperadora de Dom Bosco, era conhecedora dos preceitos de Dom Bosco a partir de leituras feitas pelo Boletim Salesiano, periódico mensal salesiano que divulgava os feitos das obras de Dom Bosco, ensina-

mentos de seus preceitos e instruía os Cooperadores ou beneméritos de Dom Bosco a agirem na sociedade.

Genésia Fontes, juntamente com o padre Salesiano Anibal Lazzari, concretizou a criação de um núcleo catequético visando oferecer aulas de catecismos e valores morais a meninas pobres, aos domingos e feriados.

Genésia Fontes nasceu no município de Riachão do Dantas na fazenda Bom Jardim, a 22 de setembro de 1890 e faleceu em Aracaju no dia 14 de setembro de 1960, vítima de atropelamento. Era procedente de uma família tradicional no município, no entanto, seus pais eram muito pobres. A educação doméstica da menina Genésia Fontes centrou-se no aprendizado dos trabalhos manuais, religião e nas atividades domésticas leves, habilidades consideradas normais e necessárias para a maioria das moças brasileiras de sua época. Quanto a sua educação escolar pautou-se no ensino primário iniciado em 1897, aos sete anos de idade, onde frequentou a escola isolada de primeiras letras para o sexo feminino do povoado Tanque Novo, comandada por Maria Rosa Moreira Frião, professora de primeiras letras, que considerava a aluna Genésia distinta das demais “pela aplicação e comportamento exemplares” (REGIS, 1968, p. 20).

A estrutura inicial do Oratório Festivo Dom Bosco fundado por Genésia Fontes era simples, feita de taipa e coberta com palhas de coqueiro – aspecto característico da maioria das habitações circunvizinhas da localidade. Pelo local que foi criado atendia um grupo social determinado – meninas pobres de idades variadas e filhas de mulheres que eram empregadas domésticas, operárias, lavadeiras, vendedoras de rua, enfim, geralmente mulheres que trabalhavam para manter a família.

No entanto, com o decorrer dos anos tornou-se imperativo constituir a instituição num “lugar percebido” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 78), “demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios [...] como condição de realização de sua função social específica” (FARIA FILHO, 2007, p. 146), pois enquanto tal, a instituição misturava-se e confundia-se com as demais “casas de palha” da localidade, “choças habitadas por famílias pobres” (Anais..., 1925). Assim, tornava-se necessário diferenciá-la das estruturas locais e identificá-la como espaço reservado a abrigo e educação.

Segundo Viñao Frago,

A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaço, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaço com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma representação determinada. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 78)

Dessa forma, para exercer sua função na localidade escolhida, caberia à instituição estar representada como tal, ostentando uma estrutura física e simbólica da Congregação que representava – a Congregação Salesiana. Assim verifica-se na instituição a educação formal, com as modalidades de internato e externato e a prática informal por meio do Oratório Festivo.

A prática informal de ensino – o Oratório Festivo

Gondra e Schueler (2008, p. 158-159) alertaram para a construção história educativa desenvolvida pela iniciativa de pessoas, instituições ou associações que constituíram formas diversificadas de educação como o ensino não formal. A instituição, Oratório Festivo Dom Bosco nasceu da iniciativa e predisposição de Genésia Fontes, benemerita e cooperadora salesiana que organizou a prática oratoriana – uma ação educativa informal que se constituía numa das principais modalidades do estabelecimento.

Comumente conceituam os Oratórios Festivos de Dom Bosco como um local para evangelizar crianças de uma maneira divertida num ambiente alegre para a prática do catecismo e os ensinamentos morais, “utilizando como recursos ou atrativos, os jogos, brincadeiras, música, passeios, lanches, teatro, e outros” (BORGES, 2005).

Os Oratórios Festivos de Dom Bosco segundo Rampi (2007) eram instituições não exclusivamente paroquiais, mas que deviam receber meninos necessitados vindos de todo e qualquer lugar e paróquia, diferentemente dos oratórios tradicionais que só recebiam meninos de boa conduta. Asseverou ainda a autora que:

Dom Bosco recebia em seus Oratórios três tipos de jovens: os meninos abandonados; meninos que saíam da cadeia e rapazes que vinham do interior pela grande oferta de mão de obra. Ali eles os ocupavam com jogos, diversões e ensinavam os rudimentos da fé cristã. O jovem

artesão era aceito de 12 a 18 anos, se fosse órfão de pai e mãe, pobre e abandonado, sem ter quem pudesse assumir sua educação. O Regulamento recomendava virtudes com a piedade, trabalho e obediência, e se referia a alguns males a serem evitados, como a blasfêmia, a desonestidade e o roubo. [...] O dia terminava com as orações da noite e breves palavras de Dom Bosco (RAMPI, 2007, p. 25).

No entanto, como instrumento de doutrinação dos Salesianos – apreende-se que no contexto brasileiro – a prática oratoriana ia além da evangelização da criança pobre abandonada, nesse ponto, essa prática tinha função específica: a evangelização, tanto das crianças quanto de suas famílias.

Lima (2001) explicou que a “instrução catequética do povo tanto para adultos como para crianças era preocupação permanente da Igreja. Começava com os primeiros rudimentos transmitidos no lar, ampliados depois pelos párocos nas homilias e nos sermões dos pregadores.” (LIMA, 2001, p. 40-43). Desse modo, não somente a primeira eucaristia, mas batizados, casamentos, a participação das famílias nas práticas sacramentais era o desejo da Igreja. Fatores que não se contemplavam no ambiente de algumas famílias pobres, onde existia a ignorância religiosa, pois, alguns pais não batizavam os filhos, viviam em uniões ilícitas e não frequentavam a Igreja, dificultando a evangelização. Daí a importância de um organismo como os Oratórios Festivos numa localidade.

Como mencionado anteriormente, o funcionamento de um Oratório Festivo dava-se aos domingos e feriados – dias em que as crianças tinham folga das escolas públicas e em época de carnaval. Nesses períodos as crianças ficavam expostas aos festejos considerados danosos pela Igreja, como o carnaval; e ao protestantismo, pois, quando esses instalavam suas Igrejas abriam escolas para crianças crentes e não crentes, tornando-se uma ameaça marcante para os agentes católicos e, muitas vezes, difícil de ser combatido.

Lima (2007) estudou o Carnaval em Aracaju no final do século XIX e meados da década de 1960. O carnaval era uma festa na qual os foliões se divertiam nas ruas com a manifestação de passeios ou corridas de Zé Pereira. Nas décadas de 1910 e 1920, os ricos festejavam em clubes e bailes; os pobres sem recursos “comemoravam a festa nas ruas, ao ar livre”. (LIMA, 2007, p. 54). Genésia Fontes procurou durante esse período de Carnaval agrupar as alunas e seus responsáveis

atraindo-os através dos festejos e brincadeiras visando à incorporação das práticas sacramentais. Em 1918, “durante o Carnaval o Oratório franqueou suas portas para recreio todos os dias, após a adoração das quarenta horas, na capelinha dos Salesianos”. (Anais..., 1918, p. 3).

A organização dos Oratórios Festivos consistia-se em dividir as alunas por idade. As atividades educativas e religiosas constavam de catecismo e primeira comunhão anualmente, trabalhos manuais, ensino religioso e valores morais. As atividades práticas faziam-se através de brincadeiras, jogos, representação teatral, pedagogia do exemplo, declamações e os rituais religiosos. Destacando como principal elemento dessa prática – a alegria, ou seja, o êxito dessas atividades estava na animação. As práticas oferecidas aos domingos e dias festivos não tinham caráter de escolarização, mas de evangelização, como já foi aludido.

Além desse recurso destaca-se o funcionamento das Companhias que também faziam parte da cultura escolar salesiana. Mas o que vem a ser uma Companhia?

Oliveira estudou os Salesianos no nordeste, definiu que “as companhias são associações de caráter religioso-formativo, reservadas aos jovens das Casas Salesianas e se inserem na pedagogia salesiana como parte vital do Sistema Preventivo” (OLIVEIRA, 1994b, p. 130).

As Companhias geralmente levavam o nome dos santos protetores da Congregação, tal como, Companhia de São Luiz Gonzaga, do Santíssimo Sacramento e de São José (para os meninos aprendizes – pobres).

O Oratório Festivo Dom Bosco também formou as Companhias com as alunas que se destacam. Chamavam-se Companhia Maria Mazzarello e Companhia de Gema Galghani. A Companhia Maria Mazzarello foi criada em 31 de janeiro de 1920, visando “maior emulação na virtude, estímulo ao zelo e edificação mútua” (Anais..., 1925, p. 6). Neste dia também se comemorava o falecimento de Dom Bosco.

O primeiro corpo diretório foi composto por Genésia Fontes como Diretora; Adolfinia Elias da Silva (Ex-aluna) – Conselheira; e Maria Pureza da Silva – Secretária. As reuniões aconteciam aos domingos e participavam somente as catequistas e as associadas. Vale frisar que foram encontrados documentos tais como: Atas, lista com nomes das participantes e outros que detalhassem a dinâmica e funcionamento das reuniões.

Todavia, nos Anais (1925-1952) há indícios de como as meninas e moças agiam contribuindo no desenvolvimento da instituição. As alunas que pertenciam à Companhia estavam aptas a servir de exemplo a suas companheiras, proporcionando aprimoramento religioso e moral entre as colegas e auxílio nas atividades, pois participavam das festas religiosas, das procissões, do catecismo.

A constituição da Companhia Maria Mazzarello realizava-se mediante escolha das melhores alunas. Mas, de que forma eram selecionadas?

Para serem admitidas nessa Companhia exigia-se das alunas a idade de 15 a 18 anos, o melhor comportamento, as melhores notas nas aulas de catecismo oral e escrito, nas disciplinas regulares e a frequência nas aulas, nas missas e espírito ativo, isto é, participação nas atividades das práticas culturais: teatro, canto, declamação e outros. Esses requisitos eram importantes na função da associada.

Aquelas que não estudavam na instituição, mas frequentavam aos domingos e feriados poderiam ser admitidas como sócias na Companhia, desde que se preparassem durante um ano (nesse período eram aspirantes) e participassem ativamente e assiduamente das atividades promovidas pela instituição. Da mesma forma as dirigentes atentavam, antes de qualquer admissão, ao comportamento, aos modos de trajar, conversar, a conduta na Igreja e outros. No momento da admissão, as sócias recebiam uma fita azul e as aspirantes recebiam cordões. Era um processo semelhante ao regulamento da Associação das Filhas de Maria. Por sinal, a Companhia supriu a falta da Pia União na instituição que somente foi criada em 1943.

Os membros da Companhia “Maria Mazzarello” cumpriam as comemorações com pompa – os festejos do mês mariano, a festa de aniversário da fundadora do Oratório, a comemoração do dia 31 de janeiro – que além de ser data do falecimento de Dom Bosco era o dia da criação da Companhia. Festejavam ainda a data do nascimento e morte da protetora da Companhia.

O aniversário do trânsito de Dom Bosco, em 31 de janeiro de 1922, foi celebrado com missa pelo Exmo. Snr. Bispo Diocesano e três primeiras comunhões, além da comunhão geral. À tarde, depois de um ano de aspirantado, foram admitidas como sócias efetivas as associadas da Companhia “Maria Mazzarello” há dois anos fundada. A Companhia comemorou ainda o aniversário do passamento de sua Patrona a 14

de maio com missa festiva, comunhão geral e sermão pelo Padre Luiz Misson. (Anais..., 1925, p. 7-8).

Dessa maneira, as sócias desempenhavam tarefas variadas na organização das atividades tais como: vigiar e auxiliar as alunas nas atividades religiosas e do recreio.

As associadas da Companhia trabalhavam em conjunto com as ex-alunas do Oratório Festivo Dom Bosco, uma vez que, as organizações das festividades religiosas – algumas vezes – ficavam sob a responsabilidade dessas, mais experientes, com participação das educandas em peças de teatro, no canto, na declamação de poesias e discursos. Ramos asseverou que, mesmo depois de casada e com filho, fazia parte da associação das ex-alunas. Assinalou: “Mesmo casada ainda participava das peças teatrais, até meu filho novinho representou o Menino Jesus” (RAMOS, 2010).

Efetuuou-se a festa promovida pela Companhia “Madre Mazzarello”. Constou de Missa festiva, com cânticos sacros, pela manhã; e de apresentações de dramas, comédias, diálogos e monólogos, versando tudo sobre assuntos religiosos e temas sociais, cheios de ensinamentos de moral. O palco do Oratório, à noite, apresentava cenários relativos às peças literárias, e as educandas interpretaram com naturalidade os papéis que lhes couberam desempenhar. (Relatório..., 1938, p. 03)

Nos dias de procissão, as alunas (educandas e oratorianas) participavam. As alunas que faziam parte das Companhias – que se dividia por idade – carregavam cada uma suas medalhas, fitas e cordões. E cada representante das Companhias ostentavam o estandarte da mesma.

A festa de Christo Rei realizada na Igreja Catedral [em 27 de outubro de 1935] tomaram parte na procissão a convite do vigário. Saiu incorporada a Companhia Maria Mazzarello [...] ostentando o seu estandarte e as sócias com seus distintivos. (Anais..., 1935, p. 25)

Esses símbolos de honra eram significativos para as alunas as quais faziam jus. Entretanto, vale destacar outra função relevante estabelecida pela Companhia – o ‘acolhimento às novatas’. A interação entre as alunas nesse momento de entrada manifestava-se com festa e alegria por parte das internas, pois, assim como o mundo exterior para as

egressas era considerado pela diretora da instituição perigoso e pernicioso; o mundo das internas também se tornava estranho para as que ali chegavam.

Desse modo, a recepção às novas alunas era primordial, visto que ingressavam num ambiente com novos hábitos e um modelo de vida adverso do que viviam. Pois, deixar costumes e crenças com regras e normas flexíveis – como muitas vezes constituía-se o ambiente caseiro – para interagir num espaço dotado de normas rígidas e regulamentos de condutas, também era um momento de adaptação de um novo *habitus* interessado em gerar nas neófitas a “regularidade das condutas”, sobretudo, religiosas, de tal forma que, se “codificadas”, “[comportar-se-iam] de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004b, p. 98).

Vale ainda lembrar que as alunas compartilhavam de “posição semelhante” e eram submetidas a “disposições e interesses semelhantes”, tendo em vista adquirir “um senso prático” ou “um ajustamento a essa posição” (BOURDIEU, 2004b, p. 155), para agir espontaneamente a depender da situação social. Isso não quer dizer que as alunas aceitassem passivamente as “forças do campo”, mas a prática religiosa constante que eram submetidas ajudava-as a adquirir disposições ou *habitus*, isto é, “maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-[las] a resistir [ou] a opor-se às forças do campo” (BOURDIEU, 2004a, p. 28).

A Prática Formal de Ensino – o Internato

O primeiro Estatuto da instituição (1927) estabeleceu exigências na admissão quanto à idade, saúde, filiação e religião – ser católica. Assim, conforme o documento, para ser admitida, a menina tinha que apresentar “prova legal de ser maior de quatro e menor de nove anos de idade; de ser órfã de pai e mãe; Certidão de Registro Civil de Nascimento e de Batismo; atestado de boa saúde e de não sofrer de moléstia infecto-contagiosa, fornecido pelo médico do Oratório”. As alunas permaneciam na instituição até os dezoito anos. A partir dessa idade elas estavam “aptas” ou “prontas” para “auferir honestamente meios de subsistência” (Diário Oficial, Ano XXX, nº 10.274, jan./set./1927, p. 2). Afora a documentação, revelou Conceição (2010)

que, quando entrou aos seis anos de idade, “levou algumas roupas”, que se guardava “num armário, tudo bem limpinho” ordenado e organizado por “uma numeração”.

Tudo lá era por número. Quando a gente chegava lá, já recebia um número. Desde quando chegava lá já sabia. O tamanquinho de madeira que a gente usava era marcado com o número, o meu era o número seis. Ninguém pegava porque sabia que era meu. Tudo era numerado farda, lencinho, qualquer coisa da gente. A gente não era chamada pelo número, o número era só para organizar as coisas, diferenciar os objetos. (RODRIGUES, 2010)

O sistema de numeração era uma forma de manter a organização e o disciplinamento. “Era necessário para não ficar desorganizado” (FERREIRA, 2008), “se a gente tinha que calçar sandália [...] todas as meninas eram de sandália; se fosse de farda, todo mundo com a mesma fardinha; a blusa não podia ser diferente. Todo mundo era igualzinho” (RODRIGUES, 2010). Tanto a numeração dos objetos quanto a padronização dos uniformes consistiam numa das “diversas técnicas de disciplina” entendida por Foucault como “arte de distribuir os indivíduos no espaço” evitando o “desaparecimento descontrolado e a circulação difusa” visando identificar e “saber onde e como encontrar os indivíduos” para “poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo medir a qualidade e os méritos”, ou seja, é para Foucault o “princípio do quadriculamento” que não se desenvolve somente com a dinâmica da arquitetura e delimitação do espaço, mas também com os pequenos detalhes – “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 2008, p. 121-123).

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 2008, p. 121)

Como dissemos anteriormente que a instituição seguia os preceitos do Sistema Preventivo de Dom Bosco, calcado em três pilares que se

completam: Religião, Razão e *Amorevolezza*, que significa amabilidade, afabilidade, afeto, carinho. Mas não um “amor vago, açucarado, cheio de melindres e ciúmes”; o sentido da *Amorevolezza* “exige solicitude inteligente e racionalidade” (SANTOS, 2000, p. 165). A razão era entendida também como “racionalidade, bom senso, concretude”. Com esse componente, o jovem era “preparado para enfrentar com responsabilidade e seriedade a vida”. O apelo à responsabilidade era feito incessantemente por Dom Bosco, para o cumprimento com disciplina dos deveres e o uso disciplinado do tempo através do trabalho (SCARAMUSSA, 1977, p. 83). Quanto à religião, entendia que somente a instrução catequética direcionava a maturidade do jovem na verdadeira religião e na moral cristã. Em seu ponto de vista, a educação à piedade exigia convicção pessoal de inteligência e de fé; exigia racionalidade e discrição; visava à adesão do coração. Dessa forma, a evangelização dos alunos não se daria apenas nas salas de aula, mas, sobretudo em suas práticas diárias, auxiliando nos rituais religiosos das celebrações eucarísticas, nas funções litúrgicas, na participação das festas, dos exercícios espirituais, no exercício mensal da boa morte e outros (SCARAMUSSA, 1977, p. 78-79).

No Sistema Preventivo de Dom Bosco, era imprescindível advertir ao aluno das normas contidas no Regulamento para que ele soubesse de seus deveres e o grau das punições se cometesse alguma indisciplina. No entanto, “avisar” sobre as regras não era o suficiente para manter a ordem e a disciplina. O controle do espaço temporal era primordial para o sucesso da padronização das ações e das atitudes do aluno, pois, o controle do tempo, além de prevenir contra a ociosidade, era uma forma de interiorizar as divisões do espaço temporal, no qual deveria habituar-se a preenchê-lo organizadamente para saber diferenciar o tempo das atividades laborais e dos momentos de descanso.

Assim sendo, as atividades distribuídas na instituição ocupavam as alunas em tempo integral, organizando seu dia com diversos afazeres. No Oratório Dom Bosco, além do calendário oficial, correspondente ao ano letivo, com o cumprimento das aulas regulares e dos deveres cívicos, havia as realizações do calendário religioso, o qual seguia as prescrições do calendário religioso Salesiano, que incluía além das celebrações religiosas os festejos, passeios e visitas.

Outros eventos sumariamente realizados no calendário salesiano e que fizeram parte da “dimensão simbólica que perpassa o universo dessas instituições educativas” (SOUZA, 2000, p. 10) consistiram em: distribuição anual de prêmios, passeios gerais, visitas de cumprimento e agradecimentos a beneméritos, padres inspetores e pessoas outras que auxiliavam a instituição. Poderia realizar-se no decorrer do ano, na medida do necessário, exceto os passeios e a distribuição de prêmios, que tinham dias específicos para realizarem-se.

Segundo Santos (2000, p.164), a organização do espaço escolar e da rotina diária do aluno eram estratégias de controle e de prevenção, posto que a preocupação consistia em não deixar os alunos ociosos. Porém Foucault (2008, p. 126) reforça que essa prática disciplinar do tempo e do espaço “garantem a obediência e melhora a economia do tempo e dos gestos” do aluno.

A disciplina do tempo e do espaço proporcionado no Oratório Festivo Dom Bosco, principalmente direcionado às alunas em regime de internato, foram condições adequadas para aquisição ou formação de um *habitus*⁶, construído a partir das relações entre todos os seus agentes e por intermédio da aplicação de ações pedagógicas que procuraram conformar nas educandas uma forma específica para “percepção e apreciação” do mundo social⁷, bem como a formação de “esquemas de classificação” (BOURDIEU, 2004, p. 158), ou “habilidades sociais” (ELIAS, 1994, p. 48), suficientes para se comportar devidamente em alguns ambientes sociais, a exemplo da Igreja, da rua ou em casa. Todavia, tais habilidades poderiam ser mutáveis conforme o grau de experiências que as alunas fossem submetidas dentro da instituição ou quando fora dela.

⁶ Segundo Bourdieu o *habitus* é um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. BOURDIEU, 2005, p. 191. O *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e material. Assim, as disposições interiorizadas refletem em nosso corpo através de posturas, expressões corporais, modos de falar e olhar; no pensamento do que é certo ou errado; e na nossa subjetividade.

⁷ O mundo social para Bourdieu “pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão – por exemplo, as divisões econômicas e as divisões étnicas, religiosas.” BOURDIEU, 2004, p. 159.

Quanto à organização pedagógica, a instituição oferecia modalidades de ensino formal e informal. As modalidades de ensino formal constituíam-se de Internato e Externato. A modalidade informal equivalia ao Oratório Festivo, prática que ocorria com frequência aos domingos, dias santificados e no carnaval. Esses dias representavam os dias de folga das escolas públicas, de modo que era um momento de oferecer às meninas e jovens das imediações que estudavam nessas escolas uma educação religiosa católica. No carnaval, o Oratório abria suas portas durante os três dias, buscando afastar, principalmente, as moças de uma festividade considerada pelo catolicismo, deturpadora dos valores morais.

O ensino formal oferecido na instituição adotava – conforme os Relatórios enviados à Diretoria de Instrução Pública do Estado e assinalados nos Anais da instituição – o conjunto de disciplinas deliberado no Regulamento da Instrução Pública para a instrução primária. A época baseava-se pelo Decreto nº 867 de 11 de março de 1924, na gestão de Maurício Graccho Cardoso, a instrução primária estava “dividida em elementar e superior de três anos cada uma” (ESTADO DE SERGIPE, Regulamento da Instrução Pública, 1924, p. 6). Desse modo, a instituição do Oratório oferecia a suas alunas, nos primeiros tempos, somente o primário elementar. Em suas entrevistas, as alunas lembraram principalmente as aulas de Português (Cartilha), Matemática (Tabuada), aulas de Postura e Trabalhos Manuais. Porém, nos Relatórios e Anais da instituição, registrou-se que se oferecia o ensino primário especificado pela Instrução Pública do Estado, o qual segue:

Leitura, Escripção e calligraphia, Arithmetica, comprehendidas as quatro operações fundamentaes e o systema métrico decimal. Chorographia do Brasil e de Sergipe (generalidades), Noções de Historia do Brasil e de Sergipe. Rudimentos de moral e instrucção cívica, urbanidade e hygiene. Molestias mais comuns em Sergipe e meio de prevenil-as. Por meio de licções de coisas: noções simples acerca de estructura e funcções do corpo humano; animaes, plantas e objectos de immediata utilidade; phenomenos atmosphericos.

Elementos de trabalho manual. Cartonagem. Prendas de agulha e outros misteres domésticos, inclusive lavado e engomado, cultivo de hortas e jardins, para meninas, Gymnastica, Formações, marchas. (ESTADO DE SERGIPE, Regulamento da Instrução Pública, 1924, p. 32)

No Oratório Festivo Dom Bosco, além das disciplinas obrigatórias prescritas pelo Regulamento de Instrução, oferecia-se como complemento ao programa as seguintes atividades: Ensino Religioso, Música, Coral, Piano (essa prática não foi oferecida todo o período em estudo, somente nos primeiros anos da década de 1930 e nem todas as alunas foram contempladas e que não são reveladas na documentação), oferecendo, ainda, aulas de Noções de Civilidade e Postura, Canto Orfeônico, Ginástica e Teatro (Relatório, 1933-1934). Para as aulas de Trabalhos Manuais propostas pelo Regulamento, a instituição ofertava: Corte e Costura, Bordado, Flores Artificiais, Tapeçaria, Pintura e Desenho. Prendas Domésticas: Cozinhar, Lavado e Engomado, Limpeza da Casa (Anais..., 1925-1936).

Segundo depoimento da ex-interna Rodrigues (2010) – que entrou na instituição em 1948 – o dia começava cedo e era organizado. “A gente acordava cedo para ir à missa. Toda vida teve missa. Era costume, mãezinha [como era chamada a fundadora Genésia Fontes por todas as alunas] botou aquele ritmo.” Em suas declarações, descreveu a distribuição do tempo de forma minuciosa:

Todo dia tinha missa, a gente acordava cedo às 5:30 horas, tomava banho, se vestia. Às 6:00 horas a gente tinha que estar na Igreja. A primeira coisa do dia era a missa. Depois da missa a gente saía todas em fila direitinho, ia pro refeitório tomar café. Depois do Café era que a gente voltava para trocar de roupa [vestir o fardamento diário] para começar as aulas das 8:00 ao meio dia [...]. Depois das 13:00 horas a gente ia fazer as obrigações da casa [...]. Quando era 14:00 horas em ponto tinha aulas de trabalhos manuais com dona Aurinha. No intervalo tinha lanche às 3:00 da tarde, lanchava e voltava logo. E assim passava a hora até às 4:00 da tarde, quando a gente era dispensada ia tomar banho. [...] Depois do banho às 6:00 da tarde, o sino tocava. Pelo sino a gente já sabia e Maraci cantava a Ave Maria. A gente sabia que era hora do *Angelus*. Na hora vinha minha Aurinha e mãezinha, ficavam na frente e rezavam *Angelus Domini...*, todas as alunas, juntas, acompanhavam. Depois do canto a Nossa Senhora, dali mesmo fazia a fila e ia para o refeitório tomar café. Era tudo muito bem organizado. Depois limpávamos o refeitório e a gente podia brincar no pátio até à hora de se recolher às 8:30 horas da noite. Mas antes de subir para o dormitório a gente fazia um lanche. Um biscoitinho seco de côco com café. Ah! Eu adorava. Já no quarto antes de deitar a gente

rezava ao pé da imagem de Nossa Senhora Auxiliadora que ficava no centro do dormitório. Depois tinha a Boa Noite que mãezinha dizia pra gente, alguns avisos de coisas que a gente não devia fazer, ter fé em Dom Bosco, e outros conselhos. Tudo isso antes da gente deitar. Uma auxiliar ficava vigiando a gente pra ficar em silêncio até dormir. (RODRIGUES, 2010)

Constatamos através desse depoimento, e de outros similares, que a rotina diária das alunas estava dividida em vários momentos, vivida em lugares determinados e específicos. E será a partir desses momentos específicos que contaremos a rotina das internas.

As Prendas Domésticas eram uma disciplina na qual se aprendia obrigações diárias, as quais todas as alunas pequenas, médias e grandes executavam “condizente com a idade de cada [uma] e de acordo com a sua capacidade” (CASTRO, 2003, p. 23). Conforme a referência de Rodrigues (2010) – no período da tarde – o momento das tarefas domésticas estava entre a refeição e o momento das aulas de trabalhos manuais e estava a cargo das meninas médias. Elas eram dispostas em grupos de “quatro, cinco meninas” para dar conta dos serviços domésticos em uma hora. Já no período da manhã, as funções domésticas eram empregadas pelas alunas “grandes”, que tinham aproximadamente quinze a dezoito anos.

As alunas grandes estudavam no turno da tarde, pois encarregavam-se de executar as obrigações diárias consideradas “mais pesadas”, tais como fazer as refeições, esfregar o chão, lavar e engomar. De acordo com as lembranças de Ferreira (2008), “cada dia tinha uma distribuição para aquele serviço”, e explicou: “hoje eu era da cozinha, amanhã eu era para lavar roupa”. Às vezes, “umas iam varrer o refeitório, outras lavar e enxugar os pratos, umas varrer a sala de visitas, outras arrumar as roupas no armário” (FERREIRA, 2010).

Nesses instantes, as meninas e moças não faziam as atividades sem orientação. Existiam as auxiliares especialistas que ensinavam às alunas, na prática, as Prendas Domésticas, disciplina que introduzia as disposições peculiares para formação de um *habitus* específico e necessário para uma boa dona de casa.

As temáticas musicais, por exemplo, expressavam situações sociais para a conformidade com o trabalho e o aprendizado de noções diárias

como as cores, os meses do ano e outros. Os dramas representavam a infidelidade religiosa, a harmonização da família entre o homem e a mulher, alertava para a astucidade dos homens, para a conformidade no emprego através da obediência e outros assuntos direcionados também à família, uma vez que pessoas da comunidade prestigiavam as apresentações das alunas. Através desses recursos, a instituição socializava a mensagem dos valores religiosos e morais aos que compareciam.

A música nos preceitos da Escola Nova representava um “influxo profundo e purificador entre os educandos” (VEIGA, 2007, p. 221). Nas determinações encontradas no Caderno de Normas Didáticas (1907) utilizado pelas Salesianas, a música “move e aperfeiçoa os afetos, desenvolve nobres sentimentos e conduz o coração até mesmo ao heroísmo”, assim acontecendo com o canto e a ginástica. Desse modo, para o Sistema Preventivo de Dom Bosco, a música faz parte do conjunto de elementos que auxiliam na descontração do jovem, enaltecendo o espírito, possibilitando disciplinar o corpo sutilmente, não simplesmente para que façam o que quer, mas que operem como se quer (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Conforme os Regulamentos de Ensino Primário da época estudada, as atividades manuais para meninas divergiam dos meninos. Para elas, referiam-se comumente em Trabalhos de Agulha e Prendas Domésticas. No Oratório Festivo Dom Bosco, para as atividades dos trabalhos de agulha ofereceu com frequência corte e costura, bordado e pintura em tecido. O tricô, o crochê e a tapeçaria também foram contemplados, mas pelos depoimentos das ex-alunas e o que encontramos nos Anais (1925-1936) com menor ênfase.

O Trabalho Manual foi uma disciplina evidenciada no ensino de meninos e meninas com o sentido de: ocupar o tempo dos alunos, transmitir uma linguagem ou expressar um sentimento. Contudo, o importante em adotar a disciplina nos currículos foi pela colaboração no processo de aprendizagem na educação do corpo e o controle da mente.

As aulas de trabalhos de agulha realizavam-se em local específico – o atelier. Nas aulas de Costura, aprendia-se a confeccionar vestidos, camisas, roupinhas de bebê, e a “fazer bainhas de toda qualidade” (RAMOS, 2010): “pé de galinha para calças, saias e vestidos” e bainha aberta, que “servia para acabamento de bordado feitos em toalhas, col-

chas, guardanapos, lenços”, (FERREIRA, 2008); enfim, era um ponto de bainha comum que servia para diversos acabamentos de bordado.

O corte e a costura se aprendiam primeiro no papel, conforme Ferreira (2010), “fazíamos roupas pequenas de papel. Cortava e costurava no papel para depois ir para os tecidos” e concluiu que, para confeccionar seus vestidos, não utilizava a máquina de costura, “a gente ganhava os tecidos e fazia a roupa costurando na mão, com ponto atrás”. A ex-interna Rodrigues (2010) assinalou que aprendeu a costurar e bordar com dona Genésia e a professora Áurea Amorim, que, segundo a ex-aluna, “era muito boa nos bordados e na costura era de mão cheia”.

Aprendi a costurar com d. Aurinha e mãezinha. Até enfiar a agulha lembro. Ela enfiava a agulha a gente enfiava também. Na hora da costura ela ficava olhando pra ver se a gente fazia certo a bainha da saia. A gente ficava na sala de costura cada uma com sua peça concentrada nas costuras até o horário do lanche. Aprendi tudo isso com mãezinha. [...] Quando as freiras chegaram eu já sabia costurar. Nos bordados aprendi ponto perfilado, cheio, ponto de cruz. Fazia bainha aberta. É tão bonitinho, a gente vai na beira do lencinho ou do lençol assim, e do lado desfia vai ficando os buraquinhos. Fica muito bonito depois de feito. Aquela toalha preparei para o meu casamento a vinte e sete anos atrás [*a toalha estava sobre a mesa. Era de tecido étamine na cor vermelho feita em ponto de cruz com linha branca, desenhos floridos e bainha aberta*]. Grifos meus (RODRIGUES, 2010).

O material produzido nas aulas de Trabalhos Manuais das alunas era exposto para venda na exposição anual que acontecia na instituição. As peças expostas, segundo Ferreira (2010), eram “roupinhas de bebê, casaquinho, sapatinhos de tricô, toalhas de mesa, panos de prato, roupinhas de boneca”, e outras que ficavam dispostas em cristaleiras por uma semana na ampla sala de visitas que arrumavam, a fim de mostrar os trabalhos que eram muito elogiados e concorridos. Geralmente, essas exposições coincidiam com as festas realizadas nos finais de ano. No dia vinte e sete de novembro de 1932, “houve exposição de trabalhos manuais, inclusive vestidos feitos no ‘atelier’, trabalhos de recortes e desenhos.” A exposição de trabalhos manuais em 1936 iniciou em quinze de agosto [na festa de São João Bosco], numa das salas do Oratório, onde figuravam diversas e “bem confeccionadas costuras de

bordados brancos, à fantasia etc., trabalhadas pelas educandas e externas” (Anais... 1925, p. 36).

Já a exposição permanente foi iniciada em sete de junho de 1933, “na sala de visitas em um grande armário que se achava repleto de prendas muito bem feitas não só pelas meninas do orfanato, como também pela própria mãezinha.” (Anais... 1925, p. 36). A exposição permanente podemos empreender como fator estratégico para estarem presentes as produções das alunas todo o tempo, como mostruário de que a disciplina se desenvolve na educação das mesmas.

Mas, as habilidades das alunas nos pontos de bordado e outras artes não serviam apenas para venda. As alunas também costumavam presentear suas professoras em decorrência do Natal, aniversário, despedida, ou presentear numa visita de cortesia. Os Anais da instituição evidenciam que em 1948, na despedida da professora das internas, Jair Dantas de Brito Lima, foi ofertado por “gradidão pelos serviços prestados [...] um lindo quadro religioso em tapeçaria, trabalhado por uma das órfãs” foi ainda “pronunciado um discurso por uma das alunas em nome das demais” (Anais..., 1948, p. 04).

Outros presentes eram oferecidos a beneméritos e visitantes, tais como, marcadores de livros feitos em tecido bordado, cartões de Natal com desenhos ou pinturas, ostentando um símbolo religioso (pomba branca, o Coração de Jesus, a cruz, um dizer bíblico), entre outros. Os riscos de bordado e desenhos para pintura, em anexo, oferecem uma percepção do que às alunas aprendiam nessas aulas.

As aulas de trabalhos manuais também podem ser contabilizadas como tempo de obrigações, pois, além de ser uma atividade com o objetivo de ocupar o tempo das alunas, a produção executada durante o ano era exposta na exposição permanente e vendida. “E aí querendo ou não já ajudava a instituição” (SANTANA, 2010).

As aulas de Postura e Noções de Civilidade foram muito importantes no quadro curricular porque visavam ensinar as boas maneiras às alunas para apresentarem-se corretamente em público. Objetivavam ainda trabalhar a “natureza” destas, através do “mecanismo do controle das emoções” (sensibilidades e sensações), pois, as moças tinham que aprender a “policiar o próprio comportamento” (ELIAS, 1994, p. 93). Para isso, no decorrer da disciplina impunham-lhes um conjunto

de atividades (dramas, canções, hinos religiosos, orações, jogos, entre outros), no sentido de auxiliar na “formação de sensibilidades recatadas, civilizadas, consideradas indispensáveis como signos de refinamento” (CUNHA, 2006, p. 353).

Conforme o depoimento da ex-interna Ferreira (2008), as aulas de Postura e Noções de Civilidade eram ministradas pela professora e pianista Áurea Vitória de Amorim que ingressou na instituição como professora e auxiliar de Genésia Fontes em 1929. Segundo a ex-interna. “as aulas de postura era para a gente aprender a sentar, comer, andar. A gente não podia se sentar de qualquer jeito que minha Aurinha reclamava e mandava a gente se endireitar”, “a gente tinha que aprender a pegar no garfo, pegar na faca...” (FERREIRA, 2010).

Santos (2010) argumentou que a turma dela (década de 40) nessas aulas aprendiam a “não se intrometer nas conversas dos mais velhos”, “respeitar os mais velhos”, “respeitar as colegas e as professoras”, “não falar gritando”, “vestir roupa limpa, comportada e não podia estar rasgada”, “não era pra gente brigar, nem dizer palavras feias”.

Desse modo, aprendendo as regras de polidez e observando que devia “amar ao próximo”, as alunas aprendiam no microespaço a interiorizar a virtude da tolerância; valor moral que prevenia contra brigas e mal-estar nas relações entre as próprias alunas, principalmente, as internas. Portanto, esse tipo de educação também contribuía para enaltecer os discursos oficiais de que “a ênfase da escolarização [feminina] deveria recair”, segundo Freitas (2003), mais “sobre a formação moral e a constituição do caráter do que sobre o acesso aos conteúdos instrutivos formais”.

Nas aulas de Postura e Civilidade também aprendiam que a boa alimentação na formação do indivíduo era tão importante quanto o asseio do corpo. A limpeza da casa, o cuidado com as roupas e a aparência tornavam-se necessários. A ingestão de frutas, verduras e legumes eram normas de saúde e higiene na vida do indivíduo. Nas Normas Didáticas das Irmãs Salesianas, previa-se, nos Deveres Físicos para consigo mesma que: “o corpo se mantém e se aperfeiçoa – a) alimentando-o regularmente e sem gula; b) com o trabalho e as atividades; c) com a higiene das pessoas, dos lugares etc.” (Caderno de Normas Didáticas, 1907).

O Oratório Festivo Dom Bosco cumpria um ritmo regular nas refeições diárias com horários e espaço definido. O café da manhã era servido às sete horas; o horário do almoço, às doze horas; o jantar servia-se depois do *Angelus*, às sete da noite. No momento das refeições, as alunas dirigiam-se em fila, ao refeitório, ainda de pé ouviam as palavras de agradecimento feitas por Genésia Fontes a Dom Bosco pelo alimento do dia. Depois sentavam-se nos seus devidos lugares identificados pela numeração.

Conforme a ex-interna Ferreira (2008), não havia distinção na comida oferecida “se no almoço tivesse só feijão com farinha e a carne não desse para todas comerem, ninguém comia carne, somente feijão com farinha. Mãezinha não permitia, para não ter privilégio para umas e outras não”. E continua: “não tinha que ter gosto, a gente não podia reclamar da comida não!” Geralmente, pela manhã na dieta “a gente comia pão, café e leite, às vezes tinha cuscuz com manteiga” (FERREIRA, 2008). E, à noite, conforme os depoimentos, a “sopa” era o prato mais servido.

O lanche era servido em três momentos do dia: manhã, tarde e noite. O horário do lanche era um pequeno intervalo entre outras atividades. Nessas refeições servia-se pão, biscoito, às vezes frutas: manga, banana, goiaba, melancia, algumas colhidas dos pomares cultivados na instituição. No lanche noturno, o “biscoitinho seco de coco com café” era sempre bem-vindo pelas alunas.

Assim sendo, compreende-se que as aulas de Postura e Noções de Civilidade eram uma ferramenta para introduzir habilidades que levavam as alunas a adquirir o controle de suas tendências naturais a atitudes indesejáveis perante a sociedade e seu meio de convívio, ou seja, interiorizar um “autocontrole automático” (ELIAS, 1994, p. 144). Artigo caro para causar uma “boa impressão” aos de fora.

Segundo Elias (2001), “a elaboração meticulosa da etiqueta, do cerimonial, do gosto, das vestimentas, da atitude e até da própria conversa tinham a mesma função. Cada detalhe constituía, então, uma arma na luta por prestígio, de modo que elaborá-los não servia somente para a representação ostentatória” (ELIAS, 2001, p. 126), mas mostrar organização e representar o trabalho da instituição em benefício da sociedade, tendo em vista acumular “capital simbólico” entre os membros do governo em momentos de visita e, principalmente, construir uma autoimagem da instituição e seu corpo de agentes.

Com relação ao tempo reservado à prática religiosa, no decorrer da pesquisa verificou-se que as atividades religiosas das alunas eram intensas. As depoentes de todas as categorias (internas, externas e oratorianas), ao falarem sobre o cotidiano, foram enfáticas ao dizer que a missa era a primeira atividade do dia, antes mesmo da alimentação matinal. Conforme ensinamento de Dom Bosco, “a oração, eis a primeira coisa; e com a oração, o trabalho” (CASTRO, 2003, p. 22). Assim recomendava-se primeiro alimentar o espírito para depois cumprir as obrigações materiais.

Às seis horas da tarde em ponto era o momento da Ave Maria. Na Igreja rezavam o *Angelus Domini*, o canto a Nossa Senhora Auxiliadora. Antes de dormir, as alunas ajoelhadas ao pé da imagem de Nossa Senhora Auxiliadora rezavam as orações pertinentes em agradecimento ao dia findo, oferecendo-as às pessoas da família, professoras, beneméritos, à diretora e a Dom Bosco. Segundo Rodrigues (2010), a imagem de aproximadamente um metro de altura encontrava-se sobre um pedestal no centro do dormitório. Feito isso, quando todas estavam na cama, Genésia Fontes fazia a alocação do Boa Noite, que consistia numa prática cultural salesiana cuja diretora dizia algumas palavras de reflexão e conselhos para um bom comportamento. Assim era o dia de compromissos religiosos das alunas internas regularmente.

No entanto, outras práticas religiosas ocorreram na instituição, entendidas neste trabalho como formas⁸ de linguagem⁹. O mês mariano e as flores, o Santo Natal, árvore de Natal, presépio e o papai-noel, os festejos a Dom Bosco e o beijamento de sua relíquia, as imagens de santos, santinhos, os milagres atribuídos a Dom Bosco, e os retiros, auxiliaram e muito na transmissão dos ensinamentos religiosos proporcionados pela instituição, visando à formação de um *habitus* religioso nas alunas que deveriam incidir nos gestos, no corpo e nos pensamentos.

⁸ Conforme Bourdieu, “dar forma” significa “dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, [...] uma forma tal que pode ser produzida publicamente diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável [...]. A força da forma esta *vis formae*, de que falavam os antigos, é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral”. BOURDIEU, 2005, p. 106.

⁹ Chartier aludiu que “a construção dos interesses pelas linguagens disponíveis” (ou formas de expressão) “em um determinado tempo sempre está limitada pelos recursos desiguais (materiais, linguísticos ou conceituais) de que dispõem os indivíduos” e somente terão sentido e eficácia conforme a apropriação de seus atores, pois, eles inventam e reinventam as práticas de representação. CHARTIER, 2009, p. 48.

Torna-se importante frisar que o emprego das diferentes formas de linguagem gerou condições para a difusão da fé no catolicismo e contribuiu para disseminar os valores morais e cristãos entre as famílias num momento em que o movimento de reforma católica se intensificou no Brasil a partir de meados de século XIX, com a atuação dos bispos, visando o fortalecimento da Igreja. Azzi acredita que naquela época, [...] já estava em marcha no Brasil um movimento de promoção tridentino. A ação dos bispos reformadores não se limitava simplesmente a criticar ou reformar o catolicismo de tradição colonial. Simultaneamente, procuravam os bispos dar uma nova orientação ao catolicismo do povo brasileiro, através de novas formas de devoção e piedade. Convém ressaltar que essa nova instrução está centrada na vida sacramental. Tanto a instrução catequética como as novas formas de devoção e as associações religiosas têm como finalidade última levar o povo a uma vida sacramental mais intensa (AZZI, 1982, p. 112).

Os retiros e o mês mariano estão dentro desse quadro de “novas formas de devoção e piedade” para o povo que, no Oratório Festivo Dom Bosco, ocorriam anualmente. Era uma prática regulada e obrigatória para as alunas, principalmente, internas. Vale sublinhar que em algumas épocas a prática do retiro na instituição ocorreu em dois momentos: um para as externas (em que poderiam participar pessoas da comunidade) e outro destinado às internas e “às superiores, catequistas, às companhias” e, a partir de 1942, o grupo de associadas e aspirantes da “Pia União das Filhas de Maria do Oratório Festivo”. As práticas ocorriam no mesmo mês, mas em dias separados. Teve momentos que ocorreu a participação das internas e externas conjuntamente (Anais..., 1925-1952).

Os retiros espirituais praticados na instituição ocorriam num período de três dias. Eram organizados num programa regular e intenso “confeccionado pela diretora e constava de visita ao S. S. Sacramento, Via-Sacra, Ofício a Nossa Senhora” (Anais..., 1925-1952) e outros exercícios piedosos. Aconteciam, geralmente, quatro práticas diárias. Como se observa no retiro realizado em 1934, entre os dias 16 a 20 de dezembro.

No dia 16 às 17h30 da tarde começamos os exercícios do santo retiro. Nesse dia após a prática de introdução seguiu-se a benção do S. S. Sacramento. Durante os dias 17, 18 e 19, havia missa em nossa Capela;

duas práticas sendo uma às 7 horas da manhã e outra às 5 da tarde, terminando com a bênção. Pelo dia, eram feitos diversos atos de piedade, entre os quais: a Via Sacra e o Ofício de Nossa Senhora.

No encerramento do santo retiro, às 6 horas, houve a missa com cânticos e comunhão geral das internas e externas, recebendo a Jesus pela primeira vez, as educandas: Maria Rita Bastos, Aracele Carmo e Dorinéia Ferreira. Às 7 horas foi feita a última prática e depois das orações apropriadas ao ato seguiram-se: a bênção com o crucifixo, a imposição do escapulário do Carmo às externas que tomaram parte no retiro; e a bênção do S. S. Sacramento terminando, assim, no meio de grande piedade, fervor e satisfação, os santos exercícios (Anais..., 1925-1952, p. 47).

Durante o período estudado verificou-se a grande participação dos padres Salesianos nesses rituais como pregadores, assim como os padres da Diocese e outras Ordens religiosas. Eles abriam e encerravam os retiros e cumpriam um tempo determinado e programado.

Os retiros deveriam ocorrer em épocas que as alunas estivessem de férias ou nos feriados. No entanto, alguns retiros realizaram-se no período das aulas, interrompendo o ano letivo. Como se observa na citação anterior, o programa confeccionado tomava todo o tempo das alunas com exercício da prática sacramental desde as primeiras horas do dia, inclusive nos intervalos, até o final da tarde.

A principal característica da instituição era a animação, sendo assim, não se pode deixar de anunciar as principais comemorações desse espaço educativo que se desenvolviam através de brincadeiras e jogos sem deixar de lado as práticas educativas, religiosas e cívicas, visando à formação moral, social, religiosa e cívica das alunas. Dentre as principais festas da instituição tinha-se a festa a Dom Bosco, juntamente com a comemoração da fundação da instituição, a celebração do aniversário da diretora, a festa de encerramento do ano letivo e, por fim, o festejo do Natal.

Infere-se, portanto, que as festas e práticas auxiliavam na transmissão do catolicismo e na interação entre as famílias das alunas e pessoas da comunidade. Possibilitava às alunas internas a interação com os hábitos do mundo exterior com relação ao mundo feminino, acessórios,

trajes, corte de cabelo e comportamento. Considerando o que Chartier (2009) assinalou sobre representação¹⁰ das práticas e apropriação das representações, pois, essas atitudes provavelmente eram apropriadas pelas educandas.

As práticas educativas, festivas e religiosas desenvolvidas no Oratório Festivo Dom Bosco determinaram com maior ênfase a formação de um *habitus* religioso em detrimento do aprendizado escolar, indicio de que o objetivo da instituição era produzir uma mulher católica, “apta” ao dever cristão, com experiência no cuidado da casa, do marido e dos filhos. Muito embora quando as alunas saíam da instituição tinham receios e aspirações. “Medo de encarar o mundo” e desejos de “continuar os estudos” e realizar seus sonhos.

Considerações Finais

Delineamos através das práticas formativas desenvolvidas no Oratório Festivo Dom Bosco, instituição católica de educação feminina, as propostas do processo civilizatório social e religioso no sentido de formar desde cedo mulheres vindas de famílias de baixa renda com disposições para bem viver em sociedade dentro dos parâmetros estabelecidos por uma ordem social burguesa.

No decorrer da pesquisa verificamos que as atividades das alunas direcionadas ao aprendizado religioso eram intensas. Além das aulas normais, outras formas de transmitir a mensagem religiosa, da boa convivência e conduta social adequada foram contempladas na transmissão desses saberes. Os rituais referidos e desenvolvidos na instituição pelas alunas, tais como o Santo Natal, árvore de Natal, presépio e o papai-noel, os festejos a Dom Bosco e o beijamento de sua relíquia, as imagens de santos, santinhos, as canções e hinos, os milagres atribuídos a Dom Bosco, os retiros, “queimar círios ao pé da santa virgem”, “ofertar flores a Maria” e todos os exercícios marianos, regulares e repetidamente, com tempos e horários determinados, auxiliaram e muito aos agentes da instituição na transmissão dos ensinamentos religiosos, visando à formação

¹⁰ A noção de representação aproxima as “posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais”, contribuindo para a produção e transmissão representações de práticas que apropriadas, consciente ou inconscientemente “incorporam nos indivíduos, sob a forma de esquemas de classificação e juízo, as próprias divisões do mundo social”, acrescentando ainda a construção dos comportamentos e hábitos encarregados de mostrar uma identidade adquirida. CHARTIER, 2009, p. 49-50.

de um *habitus* religioso nas alunas que deveriam incidir nos gestos, no corpo e nos pensamentos.

Torna-se importante frisar que o emprego dessas diferentes formas de linguagem gerou condições para a difusão da fé no catolicismo, num momento em que o movimento de reforma católica se intensificou no Brasil a partir de meados de século XIX, com a atuação dos bispos, visando o fortalecimento da Igreja.

Referências Bibliográficas

Anais do Oratório Festivo São João Bosco, 1925-1952.

AZZI, Riolando. *Os Salesianos no Brasil: à luz da história*. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1982.

BOLETIM SALESIANO, ano VII, vol. II, nº 1, jan./1908, p. 686.

BOLETIM SALESIANO, nº 3, mar./1961, p. 541.

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. *“Um só coração e uma só alma”*: as influências da ética romântica na intervenção educativa salesiana e o papel das atividades corporais. Rio de Janeiro: UGF, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física).

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

Caderno de Normas Didáticas Salesiano. 1907.

CASTRO, Afonso. *Formação Salesiana: trabalho, educação e ética*. Campo Grande: UCDB, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Tenha Modos! Manuais de Civilidade e Etiqueta na Escola Normal (Anos 1920-1960). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. COLUBHE06. Uberlândia/MG: UFU, 2006, p. 350-361.

DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

- ELIAS, Norbert. *A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- ESTADO DE SERGIPE. Regulamento da Instrução Pública. Aracaju, 1924.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.
- FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 510-553.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *“Vestidas de azul e branco”*: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). Campinas, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2003.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, Mons. Maurílio Cesar de. *Breve história da Igreja no Brasil*. Rio de Janeiro: RestauRO, 2001.
- LIMA, Jacelia Maria Monteiro Torres. *Carnaval de Aracaju: do entrudo aos salões (final do século XIX a meados da década de 1960)*. São Cristóvão/SE: UFS/DHI, 2007. Monografia (Licenciatura em História).
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *Memórias do aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe*. Maceió: Edições Catavento, 2004.
- OLIVEIRA, Luiz de. *Centenário da Presença Salesiana no Norte e Nordeste do Brasil*. Vol. I – (dos primórdios até 1933). Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofícios, 1994a.
- OLIVEIRA, Luiz de. *Centenário da Presença Salesiana no Norte e Nordeste do Brasil*. Vol. II – (1933-1964). Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofícios, 1994b.

- São João Bosco – Traços Biográficos. Disponível em: <http://www.auxiliadora.org.br/dombosco.htm>. Acesso em 09 de dezembro de 2009.
- SANTOS, Manuel Isaú Souza Ponciano dos. *As escolas sob o regime de internato e o sistema salesiano de educação: luzes e sombras na preservação à violência em educação*. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 2000.
- SANTOS, Priscila dos Santos; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. As irmãs salesianas: na educação da mulher natalense na década de 1970. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação Escolar em Perspectiva*. Curitiba/Paraná: PUCPR, 2004, p. 1-9.
- SCARAMUSSA, Tarcísio. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1977. (Coleção Pedagogia Viva).
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, vol. 17, n. 2, 2005, p. 335-350.
- SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau. *História da Vida Privada no Brasil*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 7-48.
- SILVA, Roberto da. A construção do Estatuto da criança e do adolescente. In: *Revista Jurídica Trimestral*. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0008.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2006.
- SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência na Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 362-400.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000, p. 3-28.
- RAGO, Margareth Luiza. *Do cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinada: Brasil (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMPI, Dorcelina de Fátima. *A Formação de professoras da Escola Normal do Colégio de Santa Inês: A Educação Salesiana no Brasil inserida na Pedagogia Católica (1927-1937)*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação).

REGIS, Leyda. *Bebê: subsídio para uma biografia*. Aracaju/SE: Livraria Regina, 1968.

Relatório do Oratório Festivo Dom Bosco. 1939.

RIZZINI, Irene. *O século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

VEIGA, Cyntia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

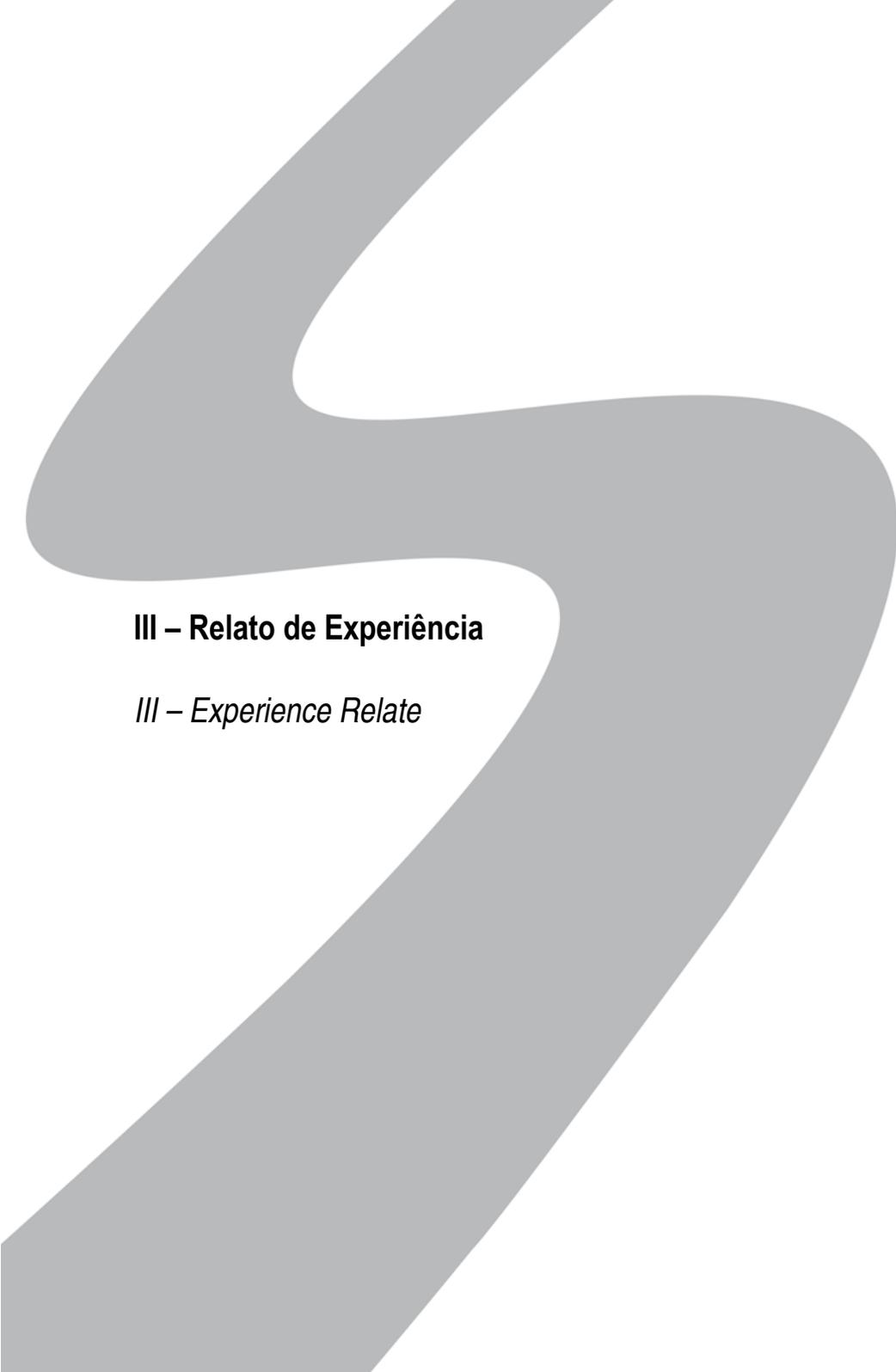
Fontes Orais

FERREIRA, Reuza Maria Lopes. Entrevista concedida a Nadja Santos Bonifácio a 26 de outubro de 2008 e a 13 de agosto de 2010. (interna). Aracaju/SE.

RAMOS Isabel Maria. Entrevista concedida a Nadja Santos Bonifácio a 21 de agosto de 2010. (oratoriana). Aracaju/SE.

RODRIGUES, Maria Madalena da Conceição. Entrevista concedida a Nadja Santos Bonifácio a 11 de janeiro de 2010 e a 12 de julho de 2010. (interna). Aracaju/SE.

SANTOS, Maria de Lourdes. Entrevista concedida a Nadja Santos Bonifácio a 09 de agosto de 2010. (oratoriana). Aracaju/SE.



III – Relato de Experiência

III – Experience Relate

1. Associação de bairro e aulas-reforço: descobrindo lugares e saberes

1. Neighborhood association and schoolbuilding: finding places and knowledge

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 27 de junho de 2011

Lisiane Costa Claro

Graduada em História, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Tutora do Curso de Formação de Professores em História do Brasil e do RS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – UFPEL. *E-mail:* lisianecostaclaro@hotmail.com. *Telefone:* (53) 91214630

Hardalla Santos do Valle

Graduada em História, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do Curso de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Bolsista da CAPES. *E-mail:* hardalla_do_valle@yahoo.com.br. *Telefone:* 53 91576937

Gislania Carla Potratz Kreniski

Graduada em História, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Curso de Formação de Professores em História do Brasil e do RS da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. *E-mail:* gislaniacarla@hotmail.com. *Telefone:* 84346505

Resumo

O presente trabalho discorre acerca de um relato de campo de aulas de apoio ministradas por docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e suas percepções sobre a importância da educação não formal para efetivação da relação “ensino-pesquisa-extensão” dentro das universidades. Assim sendo, entre os fatores que motivaram essa construção, aqui se deve enfatizar a necessidade percebida pelas articulistas de expandir as ações universitárias de forma que beneficie a comunidade na qual a instituição de ensino superior está inserida.

Palavras-chave

Associação de bairro. Reforço escolar. Educação não formal.

Abstract

This work talks about a report of field support classes taught by teachers from the Federal University of Rio Grande-FURG and their perceptions about the importance of non-formal education for effective relationship “education-research-extension” within universities. Thus, among the factors that motivated this building here one should emphasize the need perceived by the writers to expand the university actions in a way that benefits the community in which the higher education institution is located.

Key-words

Neighborhood association. School tutoring. Non-formal education.

Introdução

Trocar saberes entre o campo científico e o empírico que permitem perceber possíveis carências de estudantes do ensino público, auxiliando nesse processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa elucidada o propósito que nos mobilizou e nos instigou à realização do estudo de caso, organizado em um diário de campo, o qual iremos tomar como fonte de pesquisa no artigo que segue.

Para tanto, é imprescindível apontarmos nosso intuito a partir desse trabalho. Assim, referimo-nos ao desejo de instigar a reflexão e a crítica do leitor acerca das possibilidades de construção do conhecimento em ambientes não formais¹ de educação, por meio de um estudo de

¹ Concordamos com o pensamento de GOHN (1999), sobre o qual iremos discorrer durante o

caso de aulas de apoio voluntárias ministradas na Associação de Bairro Castelo Branco II, na cidade do Rio Grande – RS.

Desse modo, justificamos esse trabalho por meio da necessidade de expandir as ações universitárias de forma que beneficie a comunidade na qual a instituição de ensino superior está inserida, mantendo uma relação de troca de conhecimentos e estimulando as práticas educativas em ambientes extraescolares. Além disso, o trabalho se faz pertinente na medida em que possibilita a análise das percepções sobre os ambientes escolares públicos, essas, resultantes do trabalho com educação não formal. Esse trabalho de educação não formal pode, em certas ocasiões, até mesmo suprir algumas carências presentes na educação formal escolar².

Nesse sentido, algumas questões norteiam essa busca pelo fomento a que nos propomos. São elas: como possibilitar a construção conjunta e a troca de saberes de forma extraescolar? Como aproximar, de maneira integradora, a universidade e suas práticas da comunidade local? É possível entender parte da situação em que as escolas públicas encontram-se por meio de um olhar externo a esses locais formais de educação?

A partir da metodologia realizada, referente à inserção ecológica de alunas universitárias na comunidade em foco, buscamos possíveis resultados no campo da educação.

Portanto, esse trabalho apresentará um relato de experiência que teve como cenário principal a Associação de Bairro Castelo Branco II na cidade de Rio Grande, RS. Assim, os atores sociais que oportunizaram essa prática serão apresentados de forma a considerar sua identidade³. A história dessa comunidade será abordada para o melhor entendimento acerca das origens desse grupo, bem como acerca das necessidades percebidas por esses sujeitos. Em seguida apresentaremos nossa atuação dentro da Associação de Bairro em questão, demonstrando nossas percepções e resultados sobre a prática realizada.

presente trabalho.

² De acordo com BIANCONI e CARUSO, as pesquisas junto ao público docente demonstram o quanto os espaços fora do ambiente escolar são entendidos como recursos pedagógicos complementares às privações da escola.

³ Concordamos com a ideia de viver em um mundo “multicultural” o qual demonstra a origem de cada indivíduo na justaposição e convivência de etnias ou grupos em determinados espaços urbanos. Ver CANCLINI, 2004.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

O Bairro “Castelinho”: origens da comunidade e sua jornada contínua

O Bairro Castelo Branco I foi fundado em 24 de junho de 1985, de acordo com a matrícula 27:768 do registro de imóveis. Esse documento descreve o terreno e o loteamento feito pela Companhia Riograndina de Desenvolvimento, a extinta CRD, os quais eram 99% pertencentes à Prefeitura Municipal do Rio Grande e 1% ao Asilo de Pobres da cidade. Essa Companhia organizou a infraestrutura hidráulica, elétrica e de saneamento (constituído por fossas sépticas).

Com relação ao Bairro Castelo Branco II (chamado pelos moradores de “Castelinho”), podemos percebê-lo como uma extensão do Bairro Castelo Branco I – se analisarmos por um olhar que considere o espaço geográfico, devido a sua proximidade. O Bairro Castelo Branco II não possuiu planejamento por parte da Prefeitura, diferentemente do Bairro Castelo Branco I.

Por volta de 1995, esse local começou a ser ocupado por famílias que moravam de forma irregular em outros terrenos. De acordo com a liderança do bairro, representada aqui por André Martins, tais famílias ocupavam alguns terrenos baldios em virtude de um período de alta inflação vigente no início da década de 90. Essas ocupações ocorriam devido ao aumento considerável dos valores de aluguéis na cidade. Assim, em abril de 1996 foram transferidas famílias que viviam no chamado Campo do Mineiro, pertencente a Seguradora Aliança da Bahia (compreendido entre as ruas Panamá, 1º de Maio e Pinto Bandeira), para a área que corresponde ao atual “Castelinho”.

Os moradores, devido a essa remoção do espaço do Campo do Mineiro e cientes de que não havia infraestrutura para moradia no novo local de instalação, solicitaram à Prefeitura Municipal o fornecimento de água, de luz e do restante da estrutura necessária. Essa mobilização se deu a partir de protestos e reuniões para a solução dessa problemática em torno das más condições do local para habitação.

Assim, a organização de moradia do Bairro Castelo Branco II, extensão do Bairro Castelo Branco I – pela proximidade espacial, se deu a partir da tentativa de manter a mesma disposição em que estavam as casas situadas anteriormente no Campo do Mineiro. Dessa forma, a mesma vizinhança seria mantida como preferência dos moradores.

Mais recentemente (em 2007), os moradores junto à Associação de Bairro conquistaram o direito de regularizarem seus terrenos, visto que muitos ainda permanecem na condição irregular. Cada família paga em média o valor de R\$ 15,00 mensais para que obtenha a escritura dos espaços onde reside (DOMINGOS, 2009:56). Com relação a essas moradias, a maioria é feita de pedaços de madeira velha, telhas já utilizadas e até mesmo em alguns casos forradas com latas. Existem as casas de alvenaria, entretanto a maioria de aspecto extremamente simples.

O saneamento do bairro é precário, apesar do fornecimento de água e luz, muitas casas possuem essas necessidades atendidas de modo irregular. As ruas não são pavimentadas e por esse motivo o bairro apresenta uma situação de constantes alagamentos em dias de chuva. Além disso, os animais transitam soltos nos bairros. É comum ver cavalos, cachorros, galinhas andarem nas ruas livremente. Esse cenário indubitavelmente é propenso à proliferação de insetos e parasitas. Essa situação era percebida até mesmo nas aulas-reforço oferecidas pela Associação de Bairro:

Aconteceu algo revelador e triste na aula de apoio. Refiro-me a uma menina que tem 9 anos de idade e tinha os pezinhos cheios de feridas. Fato que me chamou a atenção de forma que não pude conter a curiosidade e perguntei o motivo por ela estar assim. A resposta dela foi a seguinte: *Tia, aqui é só areia!! Muita areia! Minha mãe até me deu um tênis pra ir pro colégio, só que nem adianta nada! Os bichos entram mesmo assim (...) bicho de pé! E pior o mano que teve até na coxa de jogar bola na rua...* (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 3 de maio de 2008).

Esse trecho demonstra os problemas que o bairro enfrenta no que tange às ruas e o que a falta de pavimentação gera para a comunidade local. Durante as aulas-reforço, diversos problemas que o bairro possui, como esse, foram percebidos.

Quanto ao perfil dos sujeitos em relação à empregabilidade, muitas pessoas que vivem no local não trabalham de carteira assinada. Esses cidadãos realizam serviços de forma autônoma (DOMINGOS, 2009:56). Muitas famílias contam com o auxílio do governo por meio de benefícios como bolsa escola, bolsa família e vale gás. Outras famílias sobrevivem por meio de caridade e assistencialismo. Assim, percebemos em um fragmento de diário de campo:

O Tiago me surpreendeu logo no início da aula. Disse que estava muito feliz em virtude do banheiro “novo” de sua casa. Porque ele não tinha banheiro de verdade antes, mas sim uma casinha com buraco nos fundos do terreno. Só que o pai dele tinha conseguido um serviço “nas carroça” e então “entrou um dinheiro”, pra terminar a obra do banheiro de sua casa (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 17 de maio de 2008).

Esse trecho demonstra o tipo de função exercida pelo pai de um dos educandos que frequentava as aulas de apoio na Associação de Bairro: um trabalho temporário e incerto.

Outro ponto que devemos considerar, é sobre a incontestável forte presença do tráfico de drogas nos bairros Castelo Branco I e II. Constantemente os documentários e jornais locais noticiam apreensão de drogas e de traficantes, além dos crimes realizados nos locais devido ao uso de drogas ilícitas. Isso é exemplificado no fragmento abaixo:

Assim que terminou a aula-reforço, o presidente da Associação conversou conosco sobre a situação de dois irmãos os quais tinham uma série de problemas em casa, já que os pais eram viciados em drogas. A mãe é usuária de maconha e o pai é alcoólatra. Mas o que muito chama a atenção é que várias crianças e jovens que participam das aulas têm algum envolvimento com a drogadição (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 12 de abril de 2008).

Percebemos acima o quanto a problemática da drogadição é uma constante na comunidade em vista.

Quanto ao lazer do grupo social envolvido nesse estudo, é possível identificar uma caminhada recente. O Bairro Castelo II, como não foi organizado pelos órgãos públicos, não possuiu um planejamento sobre áreas de lazer. Entretanto, conforme o site da Secretaria das Obras Públicas⁴, a finalização das obras do Ginásio Poliesportivo com área total de 955,90 m² esteve prevista para 26/07/2010. A mesma fonte de informação publicou que a obra gerou um gasto de R\$ 549.993,95 e teve seu início em 29/03/2010. O ginásio é uma feitoria alcançada através do Programa de Prevenção da Violência, o PPV, o qual possui como objetivo “contribuir para a redução dos índices de violência atra-

⁴ Disponível em http://www.sops.rs.gov.br/obras_andamento.php?cidade=343. Acesso em 09.06.2010.

vés da construção de uma *rede social* que identifique, integre, articule e promova ações governamentais e não governamentais”.

O bairro possui um posto de saúde que atende à população local⁵.

Um aspecto marcante é a quantidade e diversidade de comunidades religiosas que a área abarca⁶. Existem no bairro comunidades católicas, protestantes, ligadas ao candomblé e centro de espiritismo. A maioria das entidades proporciona algum tipo de trabalho social, seja realizando caridade e programas de doações ou trabalhando com os jovens e crianças da comunidade.

Dessa maneira, podemos verificar que o espaço aqui analisado é um lugar que possui uma trajetória de lutas e protestos por qualidade de vida e pelo direito de moradia bem como o de exercício da cidadania. Os moradores buscam diariamente soluções para os problemas enfrentados e certamente vibram a cada melhoria realizada no seu chão.

Associação de Bairro Castelo Branco II e a educação não formal por meio das aulas-reforço

Como já foi possível demonstrar brevemente a história e a situação social da chamada “Castelinho”, direcionamos a atenção para o trabalho realizado com a educação dentro da comunidade. É preciso salientar que a maioria das crianças moradoras do local, divide-se entre duas escolas públicas as quais estão inseridas no bairro. Nesse sentido, ressaltamos o papel da organização local para melhorar a educação e aprendizagem de seus jovens habitantes.

Portanto, a Associação de Bairro Castelo Branco, na cidade de Rio Grande, RS, teve seu início no fim de 1990⁷, quando o Bairro foi crescendo e com ele os problemas de estrutura básica. Assim, o trabalho com a educação não formal ganhou possibilidade de realização na medida em que os próprios moradores locais buscaram maneiras de reforçar o ensino regular por meio de aulas extraclases. Essas aulas aconteciam a partir da inserção de alunos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG na comunidade local. A mobilização ocorreu a partir da liderança de bairro e de sua equipe de apoio. O local para a realiza-

⁵ Consideração feita a partir da visitação informativa do bairro realizada pelas autoras desse estudo.

⁶ Consideração feita a partir da visitação informativa do bairro realizada pelas autoras desse estudo.

⁷ Segundo o presidente da Associação de Bairro Castelo Branco II, André Martins.

ção da atividade era a própria sede da comunidade Castelo Branco II.

O objetivo dessas aulas era oferecer apoio no aprendizado de alunos da comunidade os quais frequentam, na sua maioria, duas escolas públicas que estão localizadas dentro do bairro. No entanto, durante o ano de 2007, as atividades de aula-reforço na escola não ocorreram devido à falta de pessoas dispostas a realizar o papel de educadores não formais. Por esse motivo, o presidente da Associação de Bairro buscou maneiras de disseminar os objetivos da Associação, encontrando o meio acadêmico como um espaço de explanação do intuito daquela organização comunitária.

Assim que soubemos da necessidade do Bairro Castelo Branco II, iniciamos o trabalho por meio da educação não formal através da mediação do Centro de Estudos Psicológicos de Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA/FURG). Realizamos encontros dialógicos e de aprendizagem semanais, com crianças e adolescentes. O objetivo principal desses encontros era possibilitar interações significativas, esclarecer de dúvidas e realizar o reforço escolar, valorizando a capacidade e potencializando as condições de aprendizagem de crianças e adolescentes.

A metodologia utilizada foi a Inserção Ecológica de universitários na comunidade, a qual possibilitou a elaboração dos diários de campo, numa perspectiva qualitativa. A metodologia utilizada da “Inserção Ecológica” propõe que o pesquisador se insira no ambiente de pesquisa, e passe a fazer parte do contexto com objetivo de perceber as relações que se processam ao longo do tempo, compreendendo os processos proximais entre os indivíduos e o seu ambiente natural. As estratégias de coleta de dados serão as seguintes: revisão bibliográfica sobre o tema; entrevista semiestruturada com os conselheiros tutelares e o diário de campo das observações naturalísticas, a partir da Inserção Ecológica (CECCONELLO e KOLLER, 2004:30).

Essa “Investigação Qualitativa” consiste em várias tradições distintas, como a etnografia, a fenomenologia e a pesquisa narrativa (HART, 2002:60). Nesse caso, o trabalho está voltado à pesquisa narrativa, já que utilizamos como fonte principal os diários de campo. Ainda nessa perspectiva, Pádua (2007) afirma que esse tipo de trabalho considera valores, representações e motivações sociais, com o propósito de identificar o *significado* dos processos e fenômenos sociais.

Entre as estratégias de ensino utilizadas para o reforço escolar, des-

tacamos a utilização de imagens e palavras geradoras que proporcionavam o diálogo com o cotidiano desses educandos. Segundo Freire:

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através das combinações de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras (FREIRE, 1994:6).

Esse tipo de estratégia utilizada na aula-reforço baseada na utilização de palavras geradoras que instigavam a crítica do educando, se fez muito importante na medida em que os alunos se identificavam com os assuntos ligados a essas palavras. Assim, o aprendizado por meio do cotidiano da sociedade aprendente⁸ é indispensável no trabalho com a educação não formal.

Com relação à educação não formal, sabemos que acontece a partir de estudos fora do ambiente escolar e são percebidos como recursos pedagógicos complementares às carências da escola (BIANCONI e CARUSO, 2005:1). Assim:

A educação não formal 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, 2006:2).

Dessa forma, a educação não formal é presente no cotidiano dos sujeitos sociais, de maneira que o aprendizado ocorre a partir da vivên-

⁸ Ver ASSMANN, 2007:12.

cia dos indivíduos e dos grupos que esses constituem. A Associação de Bairro, nesse sentido, oportunizou uma grande troca de saber bem como estímulo ao trabalho da educação de forma a unir o conhecimento científico com o conhecimento empírico. Prestemos atenção no trecho da narrativa registrada em diário de campo:

Certamente, o trabalho com a aula-reforço da disciplina de História no dia de hoje teve grande sucesso a partir da associação que os alunos fizeram por meio de sua própria realidade. Quando estudamos a história do Rio Grande do Sul, a partir de nossa cidade, os alunos demonstraram conhecimentos acerca da cidade do Rio Grande. Levantaram questões como o fato de nossa cidade ser portuária, a função que ela tem na economia, além das características naturais do ambiente em que estamos inseridos e o quanto isso auxiliou no desenvolvimento do município, e, conseqüentemente do estado (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 21 de junho de 2008).

O fragmento aponta o quanto o conhecimento dos educandos mistura-se com as experiências e com as questões próximas de sua realidade, de maneira em que o ensino tornava-se mais eficaz quando percebemos os saberes dos livros com os saberes oriundos de nossas observações – essas mais próximas e mensuráveis.

Além disso, percebemos que as aulas-reforço realizadas na comunidade eram grandes “ferramentas” na investigação sobre certas dificuldades e problemas encontrados no ensino público. Através dos encontros semanais, descobríamos fatores que prejudicavam a qualidade do ensino público nas escolas como segue abaixo:

A menina Gabrielle comentou no encontro que não aguentava mais estudar os números romanos. A estudante falou sobre o ensino repetitivo de alguns conteúdos e se queixou que desde a 5ª série do ensino fundamental ela estuda os números romanos. A menina hoje cursa a 7ª série do ensino fundamental. E o que mais me chamou a atenção... ela não domina o conteúdo que tanto reclamou de estudar. (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 16 de agosto de 2008).

Por meio dessa parte da narrativa escrita, percebemos a possível falta de organização da ementa curricular. Os alunos queixavam-se muitas vezes da repetição de alguns conteúdos, enquanto outros eram estudados de forma muito rápida e superficial.

Além disso, as aulas demonstravam outras necessidades que as escolas possuíam. É possível identificar algumas delas a seguir:

O Davi descreveu a estrutura de sua sala de aula como um lugar que possuía algumas classes quebradas e com goteiras. Além disso, que “até tinha uma televisão”, no entanto, a televisão estava estragada. Mas que o estrago “até que não fazia diferença, porque os professores nem usavam”. Ainda comentou que gostava de ir à Associação de Bairro porque nós – as educadoras – levávamos vídeos “legais” que eles entendiam o que queríamos explicar. “Na escola, ninguém fazia isso” (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 04 de outubro de 2008).

Assim, percebemos que as escolas públicas nem sempre possuem a estrutura adequada para o aprendizado dos alunos. Além disso, notamos que muitas vezes os professores não são instigados a utilizar diferentes metodologias na sala de aula (como a utilização de vídeos). Talvez, muitos desses docentes nem têm o acesso ao manuseio de determinados equipamentos com os quais poderiam potencializar o aprendizado.

Finalmente, em termos de percepções e resultados de nossa experiência na Associação de Bairro da “Castelinho”, ressaltamos a válida troca de conhecimento entre comunidade acadêmica e comunidade local. Dessa forma, é importante exemplificar como essa relação ocorreu:

Fato que muito tem nos chocado é que apesar da proximidade física entre o ambiente universitário e o ambiente que configura o bairro, existe uma distância enorme no que tange ao conhecimento por parte das crianças sobre as práticas acadêmicas e sobre o acesso à Universidade. Muitos acreditavam que a Universidade Federal do Rio Grande – FURG era paga. Os alunos nem consideravam a hipótese de um dia estudar na universidade. (Fragmento do Diário de Campo – Reforço do Ensino Fundamental – 07 de junho de 2008).

A partir dessa percepção notamos que por mais que sejam disseminadas as ações acadêmicas, muitas vezes não ocorrem de forma suficiente, visto que a comunidade ainda possui dúvidas a respeito das práticas científicas universitárias. Não obstante, trabalhos como esse são capazes de expor a necessidade dessa troca de saber e de ações. É por isso que temos o dever, enquanto profissionais do ensino, de expressar práticas que potencializem o aprendizado e que estimule a eficácia da educação em nossa sociedade.

Considerações finais

O trabalho permitiu o conhecimento acerca da trajetória de uma comunidade a qual ainda demonstra uma série de necessidades, mas que ao mesmo tempo apresenta diversas possibilidades de mudanças e conquistas. Assim, consideramos a eficaz organização da própria comunidade que pode ser elucidada por meio da Associação de Bairro e suas iniciativas. Nesse caso, destacamos a iniciativa da organização do bairro que serve como um exemplo muito positivo: a interação entre população e comunidade acadêmica.

Ainda sobre a história do bairro, consideramos fundamental o seu conhecimento, tendo em vista que a origem de um grupo representa a identidade e como esse grupo se percebe em meio à sociedade. Julgamos pertinente caracterizar a comunidade do Bairro Castelo Branco II, da cidade de Rio Grande, como um grupo que há uma década e meia vem buscando melhorias para seus componentes e construtores sociais.

Outro ponto muito importante de retomarmos está alicerçado na questão das possibilidades da educação não formal. O indivíduo está constantemente em mudança e aprendizado. Não devemos exigir apenas da escola, enquanto instituição, o processo de ensino; até mesmo porque sabemos que a educação formal (que envolve o ensino regular) está em constante evolução. No entanto, essa jornada de melhorias é paulatina. Portanto, é preciso buscar e fomentar a criticidade e o aprendizado em lugares coletivos, de trocas de saberes e de experiências agregadoras. As Associações de Bairro certamente são espaços de grande produtividade no que se refere à educação não formal.

Dado o exposto, o presente artigo foi construído como uma tentativa de alertar aquele que lê sobre seu contexto e papel socioeconômico dentro da realidade atual e, principalmente, sobre a responsabilidade que a academia possui nessa mesma perspectiva.

Discutimos, também, a questão do ensino, pesquisa e extensão como algo indissociável e necessário de ser trabalhado nas Instituições de Ensino Superior. Visto que acreditamos que o verdadeiro ensino é aquele que prepara não somente para a profissão, mas também para a vida, para o amanhã. Contudo, para alcançar esse nível de educação nossas instituições devem valorizar o ensino e a pesquisa, associados à prática, ideia que ainda enfrenta muitos preconceitos, fato que po-

demos observar empiricamente em diversas universidades através do baixo número de trabalhos de extensão.

Assim sendo, expomos no decorrer desse trabalho alguns pontos que percebemos serem essenciais a qualquer discussão sobre o papel universitário no contexto atual.

Pretendemos com isso, fomentar a reflexão de profissionais da área, sejam eles, professores, alunos, administradores e também a própria população que pode, e deve, cobrar esse papel de nossas universidades, pois realmente acreditamos que somente por meio dessa educação transformadora, nossos futuros profissionais poderão modificar efetivamente o caos que instauramos devido a nossa ignorância e educação metódica.

Fontes

Diário de campo das docentes que ministraram as aulas-reforço de 2008

<http://www.jornalagora.com.br/site/index.php?caderno=19¬icia=81049>

http://www.sops.rs.gov.br/obras_andamento.php?cidade=343;

<http://www.saude.rs.gov.br/wsa/portal/index.jsp?menu=servicos&cod=8761>

Planta do planejamento referente ao Bairro Castelo Branco I

Referencias bibliográficas

ALVES, Maria Dolores Fortes. *De professor a educador. Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2006.

AMÂNCIO, C. O Porquê da Educação Ambiental. *Net*, 2005. Disponível em: <http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=272>

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

BIANCONI, M. Lúcia e CARUSO, Francisco. Apresentação da Educação não-formal. *Ciência e Cultura*. São Paulo. Vol. 57. n° 4. out./dez. 2005.

CANCLINI, Nestor G. *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

CECCONELLO, A. M & KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em

situação de risco. In: KOLLER, Sílvia H. (Org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José V. (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí/RS: Unijuí, 2005. (p. 15 – 61).

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999. (2005, 3. ed.).

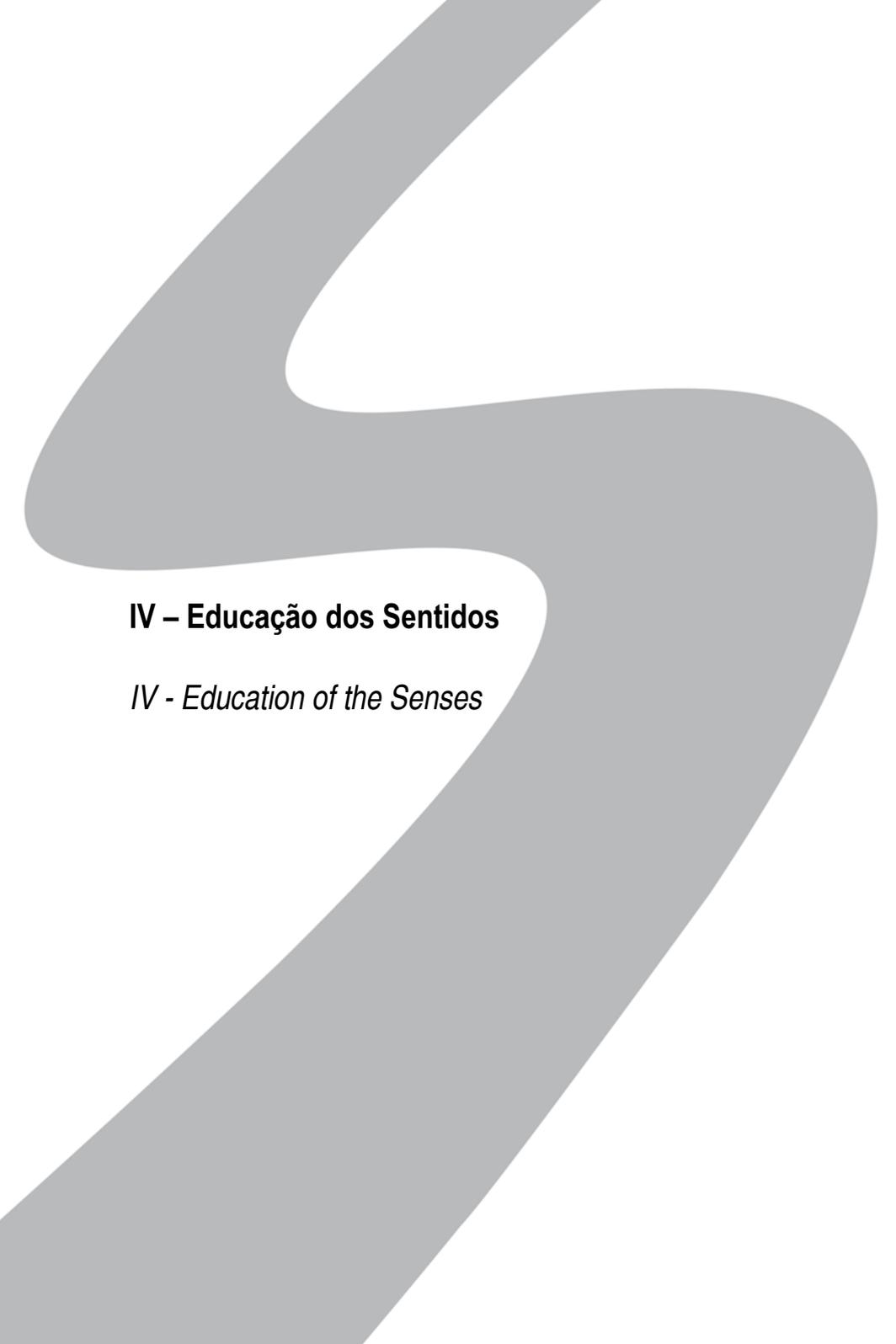
HART, Paul. *Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade*.

LOUREIRO, C. F. *Educação Ambiental Transformadora*. Erechim: Editora Edifapes, 2004.

MORAES, R. C. *Educação e Sociedade*. Universidade HojeEnsino, Pesquisa e Extensão. Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000200003&script=sci_arttext&tlng=pt

PRATI, L. E. et al. *Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169, 2008.

DOMINGOS, Suzane. *Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II*. In: *O que dizem as crianças*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. FURG. Rio Grande/RS, 2009.



IV – Educação dos Sentidos

IV - Education of the Senses

1. A casa

1. *The house*

Recebido em: 21 de março de 2011

Aprovado em: 28 de abril de 2011

Karen Roberta Moriggi

Mestre em Educação pelo Unisal. *E-mail:* karomo@ig.com.br

Uma casa
Como outra qualquer
Que por ser qualquer outra
Não é a mesma que aquela
Ou que essa

Se aberta... quantas coisas se vê
Porém... se fechada...

Por uma frestinha
Lá na janela dos fundos
Vê-se parte do quarto
Passos, abafados...
Sons calados...

Mas por ventura
Se me permitir ...
As portas abrir

Entram-se os raios de sol
Evidenciando os contornos
Cores e flores

As janelas escancaradas!
Vê-se o movimento, a imagem torna-se viva
Escutam-se as gargalhadas...

2. Sobre Dom Quixote e a Educação: um ensaio

2. *From Don Quixote and Education: an essay*

Recebido em: 21 de março de 2011

Aprovado em: 26 de abril de 2011

Maria Luísa Bissoto

Doutora em Educação, docente do PPGE do Centro Universitário de São Paulo unidade universitária de Americana. *E-mail:* maria.bissoto@unisal.am.br

E, voltando-se para Dom Quixote, disse-lhe:

- E a vós, alma de cântaro, quem vos encasquetou na cabeça que sois cavaleiro andante, e que venceis gigantes e prendeis malandrinos? Voltai para vossa casa e educai vossos filhos, se os tendes, tratai da vossa fazenda, e deixai-vos de andar vagando pelo mundo, a paçar vento, e fazendo rir todos os que vos conhecem e não vos conhecem. Onde em má hora é que vistes que houvesse ou haja cavaleiros andantes? Onde é que há gigantes na Espanha ou malandrinos na Mancha? E Dulcinéias encantadas, e toda a caterva de necessidades que de vós se conta? (Cervantes SAAVEDRA, 626).

Não sei quantos leram, ou dela se lembram, mesmo que em linhas gerais, a história de Dom Quixote de La Mancha, o cavaleiro da Triste Figura. A mim, particularmente, nunca pareceu uma história fácil de gostar. Talvez por que exponha, muito nuamente, a crueza do real. Não é uma história de amor correspondido, nem de finais felizes. O mais provável de acontecer, o insucesso das empreitadas e o sofrimento acarretado aos protagonistas da história, acontece mesmo, num desvelamento da fragilidade humana. A esperança cabe ao leitor: a cada

nova aventura, o desejo de ver Dom Quixote aprendendo, enfim, a ser mais cuidadoso, menos temerário, ouvinte mais atento das recomendações, assaz mundanas, de Sancho Pança. Um parar de atormentar o corpo – o seu, de Sancho e do pobre Rocinante – mas, principalmente, um parar de atormentar a alma. E, contudo, a infelicidade quixotesca, representada pela tenacidade de ânimo, que lhe move a buscar sempre novos desafios, se revela mesmo infeliz, quando Dom Quixote, “recobrando” a medida da razão, cessa de ser cavaleiro errante, rende-se ao Parnasianismo, passa a ser Dom Alonso Quisano, o Bom, e morre.

Há toda uma trama delicada e indefinida da alma humana, iluminando, tornando aparentes, pulsantes questões do viver: a incerteza quanto à natureza do real, a experiência, o modo de agir de cada um de nós sobre este real, tão dependente da forma como é concebido, a indissolubilidade relacional do humano, magistralmente exposta na justaposição dos personagens, a tragédia, imamentemente humana, do ser desejante nunca satisfeito,... Questões que conduzem ao pensar quão frágeis são os limites de uma espécie, que carrega, em si, a viabilidade de sua própria condição.

Condição tão evanescente que anônima. Dom Quixote nem mesmo nome tem – Reinaldo Alonso é citado apenas de passagem: quer, precisa viver, descobrir onde ater-se, para tentar ser humanamente pleno. Personifica-se enquanto cavaleiro andante e só então é Dom Quixote; como será Alonso Quisano depois. Humana condição, que longe de ser biologicamente dada, necessita ser buscada, processualmente constituída. Enquanto espécie, inexistimos: o especificamente humano é exatamente o buscar, tentar, a cada vez, tal constituição. Sem saber ao certo o que isto significa. É construção cega, de *cada um* e, ao mesmo tempo, *de todos*.

E não é sobre nenhum herói superdotado que Cervantes coze os primeiros fios desta tessitura anímica, muito ao contrário. Desbanca os invencíveis cavaleiros andantes: jovens, fortes, poderosos, fisicamente indestrutíveis, galantes e discernentes infalíveis do bem, do correto, do saber o que fazer. Discernentes da *verdade* do viver, do real. O herói de Cervantes é já entrado em anos, fidalgo decadente, magro de carnes, delirante; em tudo fragilizado. Menos na vontade de vida.

Dom Quixote, à força de conceber e interpretar o real, expõe a irreabilidade deste: longe de quadros estáticos demarcadores de condi-

ções-verdades, o viver parece estar muito mais próximo da imagem de um caleidoscópio – da emergência do inesperado, do inusitado; da indefinição, campo do poder ser. Não se amolda ao meio, “faz dele sua circunstância pela determinação de sua presença”; impulsionando um jogo recíproco de possibilidades novamente transformadoras. Da pressão do viver sobre a materialidade do real emergem possibilidades, rumos possíveis de ação neste caminhar casual que é a constituição do humano. Possibilidades que, uma vez vislumbradas, aparentes, já se modificam, dinamicamente transformando os rumos da ação, que anteriormente suscitaram. Sísifo talvez seja o melhor dos mitos. Mas, também Dom Quixote nunca pôde desistir: a alternativa para o não extrair do real possibilidades de vida é ser, inversamente, coisificado.

Constituição de cada um e de *todos*. Tarefa tão difícil quanto a de combater gigantes-moinhos... Ortega y Gasset tem uma frase já bastante conhecida: *Eu sou eu e minha circunstância*. Minha circunstância e eu: aquilo, que apesar de materialmente existente, só adquire sentido pela minha presença/minha possibilidade perceptiva existencial. Que é imanente ao meu eu mais primevo, ao modo como sou biologicamente, mais “intrinsecamente” constituído. E que, todavia, apesar de meu é do outro: mesmo neste nível mais primário de constituição, a presença do outro é determinante. Genética/culturalmente nossas percepções, nossas possibilidades de circunstanciar, encontram-se já marcadas. *Mas não definidas*.

Vivemos em relação, vivemos com e entre tantos outros “eus” e suas circunstâncias, intrinsecamente formando uma teia, que é o substrato do poder ser humano. Teia complexa, instável, opressiva, que enquanto intenta moldar o viver, parecendo querer garantir a estabilidade instintiva da qual o humano é falho, força, aperta o real; explodem possibilidades. Novo viver.

Teia, à qual Dom Quixote busca se ater insistentemente, lutando contra o mal: que ele, como demasiadamente humano que é, nunca distingue muito bem qual seja. Desta mesma sensível miopia não sofrem aqueles que lhe cruzam o caminho – Dom Quixote é o que se desvia da regra, aquele que busca recriar circunstâncias fora de sua época. É quixotesco. É possível aprender a ser cavaleiro andante, lendo livros de cavalaria? Seus contemporâneos lhe mostram – dolorosamente – que não. Emprestam-lhe a medida do real.

A falta de acolhimento incomoda. E ela parece estar presente em cada página da história. Dom Quixote, dentro das circunstâncias que *lhe* são possíveis, age sem ver nem ouvir qualquer outra possibilidade que seja. Os outros não são diferentes: Dom Quixote é bobo, desmiolado, ou ambos. Escudeiro, cavalo e burro, por *lhe* serem companhia, são igualmente desqualificados. A pancadaria é geral. Como no retábulo mágico, dois planos se mesclam: a tensão do viver humano está amalgamada entre a *autorrealização* e a *autocontenção*. Tensão tão inevitável, quanto necessária. Num viver intrinsecamente relacional, a autocontenção do ser desejante se mostra elemento essencial para a viabilidade deste viver. O caminho para que o propriamente humano emerja, se constitua, fugindo do infra-humano passa, exatamente, por lidar com esta tensão por vias outras, que não o aniquilamento. De nenhuma das partes.

Tensa constituição humana que, sem rumo ou resultado definido, só se torna possível por que o viver transcorre em um campo humanamente criado: o *do aprender/educar*. *Campo de relações necessário* à sobrevivência da espécie: sem a emergência de um espaço de construção e troca de conhecimentos, o viver humano não teria sido possível. Acentuo o caráter relacional de tal campo – viver é ação coletiva, interpessoal, transcorrida inelutavelmente no espaço (material) do aprender/educar. Espaço onde as diferentes formas de conceber e agir sobre o real se encontram, favorecendo o mesclar de olhares, o rearranjar caleidoscópico.

Espaço relacional que é também o do “cuidado” com o outro; *cuidado* que não assume aqui conotação assistencialista, ou piegas: é o *esforço para garantir a comunicação e a observação de parâmetros de ser no mundo considerados essenciais para manter a viabilidade em um determinado grupo social*. Que esbarra, entretanto, nas tentativas de se pôr no mundo próprias a cada um e a outros tantos grupos...

Dom Quixote deixa sua marca neste conflituoso processo de sobrevivência da espécie – a maneira como trata o real, seu processo particular de concebê-lo, de apreendê-lo, apesar de constantemente rebatido, marca. Mais a uns, menos a outros; mas é pressão sobre o real, *é pressão para a abertura de novas possibilidades de ser no mundo*. É revolução resistente, *é metamorfose ambulante*, espremendo o processo social

de educar, no sentido de “cuidado” acima exposto; é esforço de não petrificação relacional. Relações cristalizadas, equilibradas em posições já acordadas e concordadas, embora aparentemente melhor sucedidas, são as que estão mais perigosamente próximas do fim. O estado do equilíbrio é o estado da morte, da cessação de trocas.

Diversidade, que recoloca a questão do acolhimento e, com ela, a figura de Sancho Pança. Glutão, medroso, simples de ideia, distante de qualquer iluminura ou “civilidade”, que tem sempre um dito popular, senso comum, na ponta da língua e que defeca ruidosamente – por empanturramento digestivo ou por medo, quem o sabe? – é o personagem com o qual só nos identificamos a contragosto, ocultamente.

E, entretanto, sem a presença covardemente corajosa de Sancho, não teria sido possível a Dom Quixote se pôr no mundo. Na figura do fiel escudeiro se encontra o erótico da história: *aquele que favorece o surgimento do outro*, sem se perder de si. Sancho aceita as desventuras que lhe aparecem pela frente – em muito motivado pela esperança de se ver governador –, acolhe Dom Quixote, permite-lhe ser, pois só assim pode *ser* também. E é com ele. Não quer transformá-lo, embora aconselhe-o e mesmo o engane, por vezes, manipulando-o. Se o toma por louco, é por louco momentâneo, parte de uma natureza. Não privou Dom Quixote dos seus livros-sonhos de cavalaria, como o fizeram o pároco e o boticário, tão racionais, com a ajuda da ama e da sobrinha, tão afetuosas. Avisava-o de que bacias de barbeiro não eram elmos, que carneiros não eram exércitos, mas deixando a porta aberta para a possibilidade: *mantém-se à espera do inesperado*; uma feitiçaria, talvez? E só por manter-se neste estado de indefinido espanto do *tudo pode ser (?)* é que pode aceitar que Dom Quixote viva, também ele, a sua maneira. Sem que isto signifique abandono ou rejeição. Compartilha. Ama. *Póien*, “*pois, toda causa de qualquer coisa passar do não ser ao ser é poesia*”¹.

Por uma educação poiética, então. Ou para, quixotesicamente, pensar numa...

¹ PLATÃO. *O Banquete*, 205c.

3. ConheSER

3. *Know-been*

Recebido em: 14 de abril de 2011

Aprovado em: 2 de maio de 2011

Vilma Camargo Guimarães

Mestranda em Ed. Social UNISAL. E-mail: vilmacguimaraes@yahoo.com.br

Conhecer não é só saber escrever, saber antes, saber bem, saber muito, saber em profundidade, saber em detalhes, mas também saber SER.

Nessa ampla escola da vida estamos sempre atuando, ora como professores e ora como alunos. Mestres e discípulos todos somos.

O quadro negro que sempre esteve presente na escola, seja nas tradicionais ou modernas, se apresenta como um negro quadro diante de nós, com problema sem solução matemática. E assim vamos aprendendo a resolver problemas sem de, antemão, termos modelos ou fórmulas a seguir.

Escrevemos a própria vida, sem conhecermos as letras e sem o uso de borracha para apagar nossos erros.

Construímos nossos conhecimentos nos largos passos do destino, que queremos encontrar.

Fazemos nossos roteiros, esquemas e planejamentos e um fato, apenas, muda o caminho... e temos que recomeçar, às vezes seguindo rastros de outros que passam, sem ter a certeza se isso é o destino.

Estamos também nós, deixando nossas pegadas nas paradas da vida, para que outros venham pelo caminho que vamos marcando com nossas passadas lentas. E o passo marcado já é passado.

Quando o destino é o SABER, a meta é o CONHECIMENTO, que perseguimos como longe e distante, vendo-o como uma alta montanha a ser escalada.

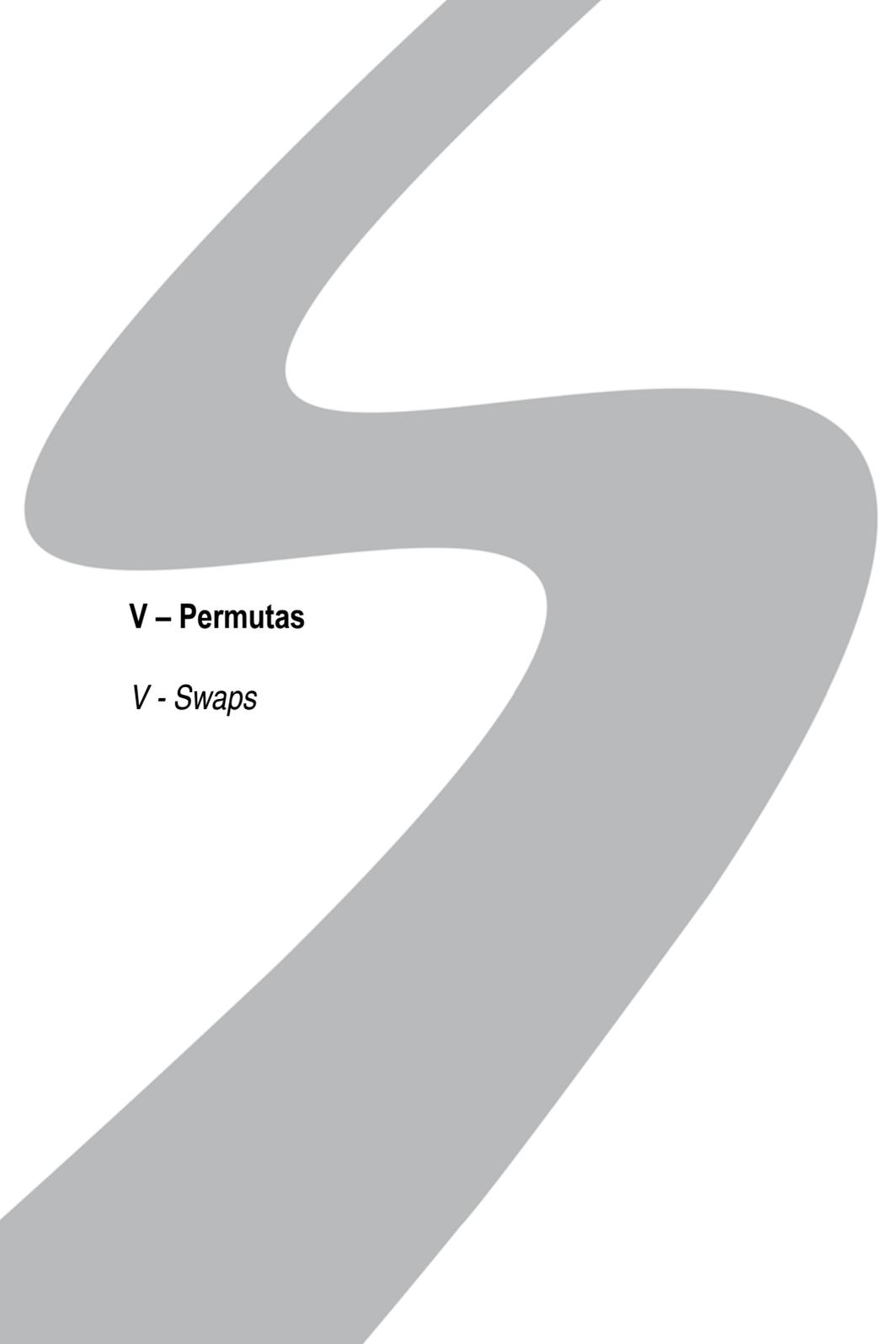
Muitas vezes, quando chegamos a essa montanha, percebemos a frágil areia que se desmorona aos nossos pés.

Os alpinistas do conhecimento, em árduas escaladas, quando chegam no alto vêm ruir e desmoronar, o topo que tocava o céu.

Aprendemos arduamente, ensinamos, construímos o conhecimento e quando nele vamos nos abrigar nos achamos desprotegidos, guardados por frágil teto.

Mas aprendi a caminhada com ela e com ela ensinei,
a VERDADE que era ontem, hoje deixou de sê-la.

Mas eu sou, o que ela me fez SER.



V – Permutas

V - Swaps

Permutas

Swaps

01	Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano (Ceucar)” de Batatais
02	Associação Limeirense de Educação (Alie)
03	Biblioteca Municipal de Americana
04	Centro de Estudos Superiores Positivo (Unicenp)
05	Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (Unipinhal)
06	Centro Universitário Adventista de São Paulo
07	Centro Universitário Amparense (Unifa)
08	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Unifae)
09	Centro Universitário de Anápolis (Unievangélica)
10	Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
11	Centro Universitário de Santo André (Unia)
12	Centro Universitário de Volta Redonda (Unifoa)
13	Centro Universitário de Votuporanga (Unifev)
14	Centro Universitário do Triângulo (Unitri)
15	Centro Universitário Fieo (Unifeco)
16	Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)
17	Centro Universitário La Salle (Unilasalle)
18	Centro Universitário Moura Lacerda
19	Centro Universitário Newton Paiva
20	Centro Universitário Nove de Julho
21	Centro Universitário São Camilo
22	Centro Universitário São Camilo/ES
23	Centro Universitário Univates
24	Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
25	Faculdade de Minas (Faminas)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda
26	Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
27	Faculdade Expoente

28	Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire)
29	Faculdade Mozarteum de São Paulo – Sociedade de Ensino Superior Mozarteum
30	Faculdade Vicentina (Favi)
31	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali)
32	Faculdades Integradas Alcântara Machado (Fiam)/ Faculdade de Artes Alcântara Machado (Faam)/ Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
33	Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (Unitoledo)
34	Faculdades Integradas de São Carlos (Fadisc)
35	Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (Metrocamp)
36	Faculdades Planalto